

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania. In Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén. (CD-ROM). Bratislava: Iris, 2012. ISBN 978-80-89238-69-9. S. 137 – 147.

PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE V KONTEXTE FORMÁLNEHO A NEFORMÁLNEHO VZDELÁVANIA

Miroslava Lemešová

Abstrakt: Na vzdelávaní detí a mladých ľudí sa podieľajú i organizácie, ktoré nepatria do systému formálneho vzdelávania. Ide spravidla o vzdelávanie prebiehajúce popri hlavných prúdoch vzdelávania a odbornej prípravy v rámci aktivít občianskych združení a mimovládnych organizácií. Dobrá prax týchto zariadení nie je komplexne podchytená napriek tomu, že práve ony by mohli napomôcť identifikácii faktorov ovplyvňujúcich prejavy správania detí či zvýšenie kvality ich študijných výsledkov. Príspevok sa venuje otázkam problémového správania detí v kontexte prostredia formálneho a neformálneho vzdelávania.

Kľúčové slová: neformálne vzdelávanie, formálne vzdelávanie, problémové správanie

Abstract: There are organisations not belonging to the system of formal education which participate on the education of children and young people. These are usually civic associations and non-governmental organizations which alongside the main stream of education and professional preparation program support education. Good practice of these institutions is still not complexly covered although they could help to identify factors influencing children behaviour or improve the quality of their study results. The article is devoted to the questions of problem behaviour of children in context of the environment of formal and informal education.

Key words: informal education, formal education, problem behavior

Úvod

V súčasnosti sa často hovorí o naraste agresívneho správania a negatívnych spoločenských javoch u detí i dospelých (Emmerová, 2009; Emmerová, 2010; Tinka, 2010) či o klesajúcom rešpekte voči autoritám a inštitúciám zo strany študentov (Fredericks, Blumenfeld, Paris, 2004). Médiá prezentujú dnešnú mládež ako nevyspytateľnú, deti ako agresívne a neposedné a učiteľov ako tých, ktorí ich nezvládajú (Konštiak, 2010). Samotní učitelia upozorňujú na meniace sa správanie detí v prostredí školy a uvádzajú, že vo svojej praxi sa najčastejšie stretávajú s agresívnym správaním, záškoláctvom, šikanovaním, krádežami, užívaním legálnych a nelegálnych drog či s nelátkovými závislosťami a delikventným správaním (Emmerová, 2010). Za problémové považujú vyrušovanie na hodine či odmietanie pracovať (Emmerová, 2009). Kto ale sú deti a mládež označované pojmom problémové?

Z historického pohľadu, kedy sa zvykol pre problémové deti používať tiež pojem „rizikové“, boli takto označovaní tí, ktorí sa od dominantnej kultúry niečím líšili. Mohol to byť výzor (napr. postihnutie, farba pokožky), jazyk, hodnoty či štruktúra rodiny (LeCapitaine, 2000). Šlo o deti či dospelých, u ktorých bola následkom spolupôsobenia viacerých faktorov zvýšená pravdepodobnosť zlyhania v sociálnej a psychickej oblasti (Labáth et al., 2001). Keďže boli školy navrhované tak, aby slúžili a podporovali dominantnú kultúru, rizikovými sa v prostredí školy javili najmä tí, ktorí istým spôsobom vybočovali zo sivého

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania. In Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén. (CD-ROM). Bratislava: Iris, 2012. ISBN 978-80-89238-69-9. S. 137 – 147.

priemeru (chudobní študenti a žiaci, migranti, žiaci pochádzajúci z menšín, študenti, ktorí nespĺňali očakávania školy a pod.). Bohužiaľ, ako ukazujú súčasné výskumy, nie je tomu inak ani dnes. Učitelia považujú za problémové tie deti, ktoré majú diagnostikovanú nejakú poruchu (poruchy učenia, pozornosti, správania), deti pochádzajúce z prostredia, ktoré je istým spôsobom špecifické (nielen sociálne či ekonomicky znevýhodnené ale naopak i prostredie zvyhodňujúce dieťa, najmä ekonomicky) či deti, ktoré nerešpektujú stanovené pravidlá a porušujú vnútorný poriadok školy (Lemešová, 2012). Takéto deti, t.j. deti, ktoré v škole vystupujú ako „zlé“, a ktoré sa cítia v škole odcudzene, sú častejšie tými, ktorí sa zapoja do delikvencie (Hirschfield, Gasper, 2011) či sú v škole rizikovejšie v zažívaní neúspechu, pretože ich správanie a jeho efekty majú vplyv na ich schopnosť učiť sa (Thompson, Webber, 2010).

Vzdelávanie detí a mládeže sa však nedeje len v systéme formálneho vzdelávania, ale i v prostredí, v ktorom dochádza k vzdelávaniu neformálnemu. Zatiaľ čo výskumy ponúkajú a prezentujú výsledky týkajúceho sa problémov v správaní detí najmä v škole, oblasť neformálneho vzdelávania ostáva v mnohých prípadoch nedostatočne preskúmaná, napriek tomu, že by mohla priniesť užitočné informácie. V príspevku sa preto pokúsime ponúknuť dva pohľady na problémové správanie detí – pohľad učiteľov a učiteľiek pracujúcich v škole a zároveň informácie od pracovníčok zabezpečujúcich v rámci komunitného centra vzdelávacie aktivity pre deti a mladých ľudí. Naším cieľom je poukázať na rozdiely a podobnosti vnímania problémovosti v odlišných systémoch vzdelávania, ktoré v nasledujúcej kapitole bližšie predstavíme.

Aspekty formálnosti a neformálnosti vo vzdelávaní

Výchova a vzdelávanie detí a mladých ľudí (dospelí nie sú výnimkou) sa môže odohrávať rôznymi spôsobmi a v rôznych prostrediach. Všeobecne sa stretávame s tromi typmi vzdelávania – formálnym, neformálnym a informálnym, i keď podľa niektorých autorov by bolo ideálnejšie považovať formálnosť a neformálnosť za vlastnosti prítomné vo všetkých okolnostiach učenia (Colley, Hodkinson, Malcom, 2003). *Formálne vzdelávanie* sa uskutočňuje vo vzdelávacích inštitúciách. Jeho funkcie, ciele, obsah, prostriedky a spôsoby hodnotenia sú jasne definované a legislatívne vymedzené, pričom tento typ vzdelávania reflektuje politické, ekonomické, sociálne a kultúrne potreby spoločnosti a vzdelávaciu tradíciu. Prebieha v stanovenom čase a formách a zahŕňa nadväzujúce vzdelávacie stupne a typy, ktoré sú určené celej populácii alebo určitým skupinám populácie (Průcha, Walterová, Mareš, 2003). *Neformálne vzdelávanie* sa realizuje popri hlavných prúdoch vzdelávania a odbornej prípravy. Je pre neho typické, že sa odohráva veľmi často v rámci aktivít občianskych združení či prostredníctvom organizácií vytvorených na doplnenie formálnych systémov vzdelávania (napr. rôzne výtvarné, športové, hudobné krúžky, individuálne doučovanie a pod.). Tretím typom je *informálne*, niekedy tiež označované ako neinštitucionálne vzdelávanie, ktoré je prirodzenou súčasťou nášho každodenného života. Na rozdiel od predchádzajúcich dvoch sa deje počas celého života, neorganizovane, nesystematicky a nemusí byť zámerné. Prebieha v rodine, medzi vrstovníkmi, vo voľnom čase, pri návšteve kín, divadiel a pod. (Fudaly, Lenčo, 2008).

Hlavné rozdiely medzi týmito spôsobmi vzdelávania možno nájsť v niekoľkých oblastiach. Ide najmä o priestor, v ktorom sa vzdelávanie realizuje, dobrovoľnosť, s akou do vzdelávacieho systému vstupujú učiaci sa či získané výstupy. Najväčšie odlišnosti sú však vo funkciách, cieľoch, formách, obsahu, spôsoboch hodnotenia či metódach. Napríklad ciele

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania. In Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén. (CD-ROM). Bratislava: Iris, 2012. ISBN 978-80-89238-69-9. S. 137 – 147.

a formy neformálneho vzdelávania nie sú kodifikované a vo všeobecnosti vychádzajú z dieťaťa a mladého človeka, z jeho potrieb a záujmov. Ich hlavným nástrojom je dobrovoľnosť, s akou dieťa do procesu neformálneho vzdelávania vstupuje, čím sa líši od formálneho vzdelávania, ktoré je v prevažnej miere povinné. Neformálny typ vzdelávania vychádza a stavia na potrebách a záujmoch učiaceho sa (Rogers, 2004). Dôraz sa kladie na budovanie kapacít jednotlivca, podporu jeho sebahodnoty a dosiahnutie osobnej integrity a úspešného začlenenia sa do spoločnosti (Fudaly, Lenčo, 2008). Ten, kto vzdeláva, nie je v úlohe učiteľa ale skôr facilitátora. No a práve tieto procesy sú dôležitou platformou pre motiváciu detí k štúdiu vo formálnom systéme vzdelávania.

Ako však upozorňujú Colley, Hodkinson a Malcom (2003), prístup do všetkých menovaných troch foriem vzdelávania je závislý na ekonomickom, sociálnom a kultúrnom kapitáli. U detí pochádzajúcich z nižších spoločenských tried nie je domov dostatočne bohatým zdrojom podnetov pre informálne vzdelávanie a prístup do neformálneho vzdelávania a k voľnočasovým aktivitám je pre nich finančne nedosiadateľný. Z výskumov realizovaných na Slovensku vyplýva, že deti pochádzajúce z prostredia s nízkym socio-ekonomickým statusom často opakujú ročník (najčastejšie prvý ročník ZŠ). Okrem opakovania ročníkov a nedostatočných školských výsledkov sa u týchto detí stretávame tiež s častým vymeškávaním vyučovania a s množstvom neospravedlnených hodín. Ich návštevnosť školských klubov či záujmových krúžkov realizovaných na školách je nízka, čo jasne dotvára obraz o ich postavení a úspešnosti v rámci formálneho systému vzdelávania (Kol. autorov, 2008). Z systému neformálneho vzdelávania máme v súčasnosti málo informácií.

Výsledky výskumu NIDM v ČR (2010) zaoberajúceho sa zapojením rómskych detí do neformálneho vzdelávania, upozorňujú, že rómska mládež zo sociálne vylúčeného prostredia dochádza vo väčšine prípadov skôr do nízkoprahových a otvorených klubov, pričom kľúčovým faktorom, ktorý ich k neformálnemu vzdelávaniu priťahuje, je bezplatnosť. Ďalším faktorom je podľa spomínaného výskumu vnímanie bezpečia, ktoré deti v nízkoprahovom zariadení majú. V prípade týchto zariadení ide o zariadenia určené pre deti a mládež, ktorí sa ocitli v obtiažnej životnej situácii alebo sú ohrození, a ktorí nevyhľadávajú štandardné formy inštitucionalizovanej pomoci a starostlivosti. Ich hlavným cieľom je minimalizovať možné riziká súvisiace so spôsobom života detí a mladých ľudí, umožniť im lepšie sa orientovať v ich sociálnom prostredí a vytvárať podmienky, aby v prípade záujmu mohli riešiť svoju nepriaznivú situáciu. Svojím charakterom a umiestnením sú blízke prirodzenému prostrediu detí, pričom nízkoprahovosť je záležitosťou skutočnej a reálnej dostupnosti. Pracovníci pracujúci v takýchto programoch sú „maximálne dostupní“. Deti neodsudzujú, prijímajú ich také, aké sú, bez prílišných očakávaní, ktoré objektívne nedokážu splniť a naplňajú ich najčastejšiu potrebu – potrebu spolubytia. Ponúkajú pokojné a bezpečné miesto ako prostriedok na vytvorenie kontaktu a vzťahu. Platí tu tiež pravidlo prípustnosti pasivity, anonymity, bezplatnosti, nepravidelnosti v dochádzke a participácie (aktivizácie) klientov (Šandor, 2005). Nízkoprahové zariadenia poskytujú rôzne druhy služieb, spravidla sociálne služby, voľnočasové a preventívne aktivity či aktivity zamerané na výchovu a vzdelávanie. Prostredníctvom svojich princípov a nastavenia sa im tak darí zachytávať deti, ktoré prepadajú sieťou inštitucionálnej starostlivosti. Často sú ich cieľovou skupinou práve deti, ktoré sú v škole označované ako problémové.

Problémovosť v kontexte prostredia

Predpoklady k problémovému správaniu sú multifaktoriálne. Okrem osobnostných faktorov (genetické predispozície či oslabenie alebo porucha CNS) svoju rolu zohráva najmä

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania. In Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén. (CD-ROM). Bratislava: Iris, 2012. ISBN 978-80-89238-69-9. S. 137 – 147.

vplyv sociálneho prostredia, v ktorom sa deti a mladiství vyvíjajú (úplnosť rodiny, subkultúra, rodičia a ich psychický stav a pod.). Problémové správanie a poruchy správania možno teda intenzívne vnímať ako sociálny fenomén, kedy sa v prostrediach s rôznymi charakteristikami (v rodine, škole, medzi vrstovníkmi, v záujmovom krúžku a pod.) stretávame s ťažkosťami dieťaťa rešpektovať sociálne normy či neadekvátnym spôsobom reagovať na isté situácie. Špecificky pri zameraní na oblasť výchovy a vzdelávania chápeme tento fenomén i ako fenomén edukačný, ktorý práve v situácii vzdelávania v sebe zahŕňa charakteristiky líšiace sa od iných prostredí. Na nasledujúcich riadkoch sa preto pokúsime vymedziť problémovosť v kontextoch rôznych prostredí a poukázať nielen na jeho sociálne ale i edukačné rozmery, pričom pri vymedzení problémového správania vychádzame z návrhu triedenia Zelinu (2011), ktorý rozlišuje nedisciplinované správanie, správanie problémové a poruchy správania. Problémové správanie chápe ako správanie vážnym spôsobom narúšajúce normy a pravidlá danej organizácie, spoločenstva, školy, komunity a rodiny. Zaraduje sem priestupky, ktoré majú trvalejší charakter a sú závažné, ako napríklad šikanovanie, zneužívanie, fajčenie, užívanie alkoholu, drog, násilie, agresia, záškoláctvo a pod.

Je dokázané, že dlhodobé zotrúvanie v nevhodnom či nepodnetnom prostredí – či už ide prostredie rodiny, komunity alebo vrstovníkov, predstavuje riziko v zmysle rozvinutia nežiadúcich spôsobov správania (Vágnerová, 2000; Leskovjanská, 2010). Napriek jasným dôkazom a dlhoročným výskumom sa však mnohokrát nazerá na problémové správanie ako na deficit vychádzajúci zo samotného dieťaťa a ignoruje sa premenná akou je kontext prostredia. Mnohé štúdie pritom dokumentujú súvislosť premenných akými sú vystavenie manželskej disharmónii či chudobe s problémami v správaní detí, pričom poukazujú na fakt, že problémy v správaní sa vyskytujú častejšie u detí žijúcich v zanedbaných mestských komunitách. Kalff, Kroes a Vles (et al., 2001) svojim výskumom potvrdili korelácie medzi problémami dieťaťa v správaní a stupňom zanedbania mestskej štvrte, v ktorej dieťa vyrastalo. Behaviorálne ťažkosti v detstve boli častejšie, podľa ich zistení, v rodinách žijúcich na zanedbaných sídliskách bez ohľadu na individuálny level socio-ekonomického statusu rodiny. Autori zdôrazňujú, že nie je možné vysvetliť problémy v správaní dieťaťa len individuálnymi charakteristikami akými sú vzdelanie či zamestnanie rodičov. Dôležité sú podľa ich názoru i informácie o tom, kde rodina spolu s dieťaťom žije, pričom sú podstatné napr. rozdiely v štýloch výchovy dieťaťa, možnosti predškolskej edukácie, vnímanie ohrozenia nebezpečnými vzormi a pod. Ťažkosti v správaní u detí ovplyvňujú v danom prostredí rodičia a iní dospelí, s ktorými dieťa interaguje.

Panuje všeobecná zhoda v tom, že rodičia majú dôležitú rolu vo vývine detí vo všetkých jeho štádiách. Ich úloha silnie v momente zaškolenia dieťaťa do školy, t.j. v čase, kedy si dieťa musí zvyknúť na iné sociálne prostredie s často odlišnými normami, hodnotami, postojmi a pravidlami. U začínajúcich problémov v správaní v školskom prostredí zohrávajú kľúčovú rolu práve rodinné faktory, a to drsná a neefektívna výchovná metóda rodičov, konflikt v rodine a nedostatok rodičovského zapojenia vo výchove detí (Dishion, Patterson, 2006; Patterson, 2002). Tieto faktory tak môžu viesť k vynoreniu sa problémov v správaní v domácom prostredí a následne ovplyvniť i sociálnu interakciu s vrstovníkmi a učiteľmi v školskom prostredí. Je potvrdené, že rodičia delikventne sa správajúcich dospievajúcich nemajú konzistentný výchovný štýl, kladú menej zábran asociálnemu správaniu svojich detí, rodinné prostredie je chladné a záujem o dieťa minimálny (Matoušek, Kroftová, 1998). Podporujúci vzťah s rodičmi naopak môže napomôcť dieťaťu vidieť v iných dospelých dôveryhodné osoby a dáva deťom odvahu reagovať na prípadné ťažkosti s omnoho väčšou flexibilitou, elánom a konštruktívnym konaním (Hirschfield, Gasper, 2011). Zmysluplná spolupráca rodiny a školy je preto veľmi dôležitá. Pozitívny vzťah medzi rodinou a školou sa

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania. In Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén. (CD-ROM). Bratislava: Iris, 2012. ISBN 978-80-89238-69-9. S. 137 – 147.

javí obzvlášť dôležitý u detí, ktoré žijú v rodinách znevýhodnených ekonomicky či sociálne. Bohužiaľ práve vzťahy s týmito rodinami sa vytvárajú a rozvíjajú najťažšie, najmä ak už dieťa v škole nejaké ťažkosti má (Raffaele, Knoff, 1999). Podľa Lisku a Reeda (1985) funguje nasledujúci cyklus. Vzťah s rodičmi (sila väzby s rodičmi) pôsobí na delikvenciu, ktorá ovplyvňuje vzťah dieťaťa k škole, ktorý zasa ovplyvňuje vzťah s rodičmi. Pre svoje tvrdenia ponúkajú aj vysvetlenie. Podľa ich názoru je vzťah medzi rodičmi a ich deťmi silnejší a menej podmieňujúci správanie na oboch stranách ako vzťah medzi učiteľom/školou a žiakom. Vzťah s rodičom je preto menej ovplyvnený správaním dieťaťa ako vzťah k škole. Väčšina delikventných prejavov sa viaže na sociálne prostredie (ulicu, školu), ktoré sa nachádza mimo dosahu rodičov. Mnoho rodičov preto nemusí tušiť o problémovom správaní svojich detí až do momentu, kedy sú na to upozornení nejakou inštitúciou.

Často prehliadanými sú v súvislosti s problémovým správaním okrem kontextuálnych charakteristík však i premenné akými sú skryté kurikulum, ktoré presadzuje tradičné hodnoty a názory, školské prostredie zamerané najmä na splňanie štandardov a noriem (LeCapitaine, 2000) či školská angažovanosť (Fredericks, Blumenfeld, Paris, 2004). Poslední spomínaní autori hovoria o školskej angažovanosti ako o mnohotvárnom konštrukte, ktorý obsahuje tri subkategoríe – behaviorálnu, emocionálnu a kognitívnu. Behaviorálna angažovanosť zahŕňa participáciu na akademických, sociálnych alebo mimokurikulárnych aktivitách a podľa autorov koreluje s pozitívnymi školskými výsledkami a nízkou mierou predčasného odchodu zo školy. Emocionálna angažovanosť obsahuje pozitívne a negatívne interakcie s učiteľmi, vrstovníkmi a inými aktérmi školského života v rámci edukačných procesov a praxe. Kognitívna angažovanosť hovorí o vlastnom úsilí, snahe potrebnej na dokončenie náročných úloh a práce. Výskumy Hirschfelda a Gaspera (2011) ukázali, že emocionálna angažovanosť redukuje nevhodné správanie v prostredí školy, nakoľko umožňuje vytvoriť si silné citové väzby k učiteľom či rovnako zaangažovaným vrstovníkom. Ich zistenia priniesli poznanie, že emocionálna a behaviorálna angažovanosť majú efekt na delikvenciu, zatiaľ čo vplyv delikvencie na angažovanosť sa javí ako relatívne krátkodobý a limitovaný na kognitívnu angažovanosť. Ich tvrdenia podporujú mnohé iné výskumy, napr. výskum Ūnala a Ćukura (2011), ktorí zdôrazňujú, že ak sú vzťahy medzi študentmi a učiteľmi otvorené, vrelé a podporujúce, cítia sa byť študenti učiteľom bližšie, čo spôsobuje, že názory a očakávania učiteľov sa pre nich stanú veľmi dôležitými. Silné puto k učiteľovi ich následne odradí od účasti na delikventnom či nevhodnom správaní zvýšením ceny, ktoré sú s ním spojené.

Na vysvetlenie takéhoto správania a významu vzťahu školy a delikvencie má rozhodne nesporný význam Hirschiho teória sociálnej kontroly (Pratt, Gau, Franklin, 2011). Podľa tejto teórie sú jednotlivci pripútaní k spoločnosti prostredníctvom tradičných väzieb formovaných v sociálnych kontextoch akými sú škola, rodina, vrstovníci. Väzby k nim znižujú ich motiváciu k delikvencii a podporujú dodržiavanie sociálnych pravidiel. Hirschi identifikoval 4 sociálne väzby. Prvou je pripútanie či spojenie s inými, druhou oddanosť, treťou zaangažovanosť a štvrtou presvedčenie (dôvera). Napríklad zaangažovanosťou podľa tejto teórie možno vysvetliť v školskom prostredí fakt, že študenti a študentky, ktorí sa venujú zadaným úlohám a práci majú menej času a energie využiteľnej na deviantné aktivity. Domáca úloha teda môže redukovat' delikvenciu tým spôsobom, že študentom zaberá čas tradičnými školskými aktivitami, a to nezávisle od vzťahu k motivácii alebo úspechu. Hirschfeld a Gasper (2011) tvrdia, že prinajmenšom u skupín akými sú Afroameričania či obyvatelia znevýhodnených skupín môže silnejší vzťah k škole (vnímaná školská príslušnosť a sympatia k škole) redukovat' delikvenciu. Potvrdzujú to aj iné výskumy. U detí, ktoré vykazujú vysokú mieru odhodlanosti dokončiť školu sa znižuje užívanie látok a redukuje sa násilné alebo agresívne správanie. Zároveň deti, ktoré neboli učiteľmi identifikované ako

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania. In Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén. (CD-ROM). Bratislava: Iris, 2012. ISBN 978-80-89238-69-9. S. 137 – 147.

„rizikové“ v oblasti správania vykazovali signifikantne vyššie skóre v úrovni nádeje, životnej spokojnosti a spojenia so školou ako deti, ktoré učitelia označili ako „rizikové“ (Earhart et al., 2009).

Zo súčasnej dostupnej literatúry a zistení teda vyplýva, že pre podporu reziliencie a zníženie sklonu k rizikovému správaniu je dôležitá nielen práca so samotným dieťaťom, ale zainteresovanie celej komunity. Riešenie nemôže zostať iba na školách ale malo by sa hľadať spoločne v spolupráci rodiny, školy, súdov, právnych noriem, komunitných organizácií a širokej komunity (LeCapitaine, 2000).

Charakteristika výskumu

S cieľom ponúknuť pohľad na problémové správanie detí v kontexte prostredia formálneho a neformálneho vzdelávania sme skombinovali údaje nadobudnuté v rámci dvoch výskumných projektov. Prvým zdrojom údajov je v súčasnosti ukončený projekt VEGA 1/0143/08 - Kultúra školy a výchovných zariadení so zameraním na problémové deti (Lukšik et al., 2012). Pre účely príspevku sme realizovali sekundárnu analýzu rozhovorov uskutočnených s dvadsiatimi učiteľkami a učiteľmi v rámci kvalitatívne orientovanej časti výskumu. Jeho cieľom bolo odhaliť charakteristiky kultúry skúmaných škôl vo vzťahu k problémovosti ich žiakov a žiačok. Kvalitatívnej časti výskumu, v ktorej realizoval výskumný tím pozorovania vybraných vyučovacích hodín, prestávok a bežného školského dňa, vytváral fotodokumentáciu a viedol individuálne a skupinové rozhovory s vedúcimi pracovníkmi školy, učiteľmi, vychovávateľmi a inými pedagogickými či nepedagogickými pracovníkmi rovnako ako so žiakmi, sa zúčastnilo 6 vybraných škôl z rôznych častí Slovenska.

Príspevok je tiež súčasťou práve realizovaného projektu zameraného na zmapovanie dobrej praxe vzdelávania detí a mladých ľudí pochádzajúcich zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v procesoch neformálneho vzdelávania s názvom Dobrá prax neformálneho vzdelávania ako nástroj zmeny. Tento projekt realizuje vďaka podpore Nadácie otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation občianske združenie Ulita. Súčasťou projektu sú dlhodobé participatívne pozorovania, kazuistiky a rozhovory s deťmi, ich rodičmi a pracovníkmi vzdelávacích aktivít Komunitného centra Kopčany, ktoré je hlavným programom občianskeho združenia Ulita. Zariadenie fungujúce od roku 2004 na petržalskom sídlisku Kopčany ponúka voľnočasové, poradenské, vzdelávacie aktivity a realizuje terénnu sociálnu prácu, pričom sa zameriava na deti a mladých ľudí vo veku 6 – 20 rokov. Pracovníci a pracovníčky projektu prostredníctvom atraktívnych aktivít nadväzujú kontakt s deťmi a mládežou a poskytujú im pomoc pri riešení ich aktuálnych problémov a náročných situácií v živote. Zariadenie pracuje na princípoch nízkoťahovosti - je prístupné aj pre deti a mladých ľudí, pre ktorých je prah bežných inštitucionálnych (voľnočasových a poradenských) služieb príliš vysoký. Prezentované výsledky ponúkajú pohľad siedmich pracovníčok, pracujúcich v tomto zariadení minimálne jeden rok, na pozitíva a negatíva ich práce v rámci vzdelávacích aktivít a tiež ich názory na problémové správanie detí. Vzdelávacie aktivity sa realizujú v zariadení počas školského roka dvakrát do týždňa v rozpätí 150 minút pre deti na prvom a druhom stupni základnej či špeciálnej základnej školy. Deti majú počas týchto aktivít možnosť urobiť si domáce úlohy a pripraviť sa na ďalší školský deň pod individuálnym vedením kvalifikovaných pracovníčok. Zvláštna pozornosť je venovaná deťom s poruchami učenia a pozornosti. Na aktivite sa zúčastňujú aj predškolační a predškolačky, ktorí sa pripravujú na nástup do školy. Staršie deti využívajú tento priestor na vytváranie školských projektov prostredníctvom počítačov s pripojením na internet. Na aktivite funguje motivačný systém odmien (zvyčajne majú deti možnosť získať pracovné pomôcky) a výletov. Obsah

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania. In Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén. (CD-ROM). Bratislava: Iris, 2012. ISBN 978-80-89238-69-9. S. 137 – 147.

jednotlivých návštev si deti volia samé. Prichádzajú buď s konkrétnymi domácimi úlohami alebo oblasťou či vyučovacím predmetom, ktorému sa chcú venovať.

Výsledky prezentované v rámci príspevku vychádzajú teda z údajov získaných niekoľkými kvalitatívnymi metódami, a to participatívnym pozorovaním a individuálnymi a skupinovými rozhovormi. Výber metód vychádzal v oboch projektoch z ich vhodnosti vzhľadom na málo preskúmaný jav (a to ako kultúry školy tak i neformálneho vzdelávania detí) a tiež z nemožnosti získať informácie pre osoby, ktoré stoja mimo dané prostredie. V rámci rozhovorov sme sa učiteľov a učiteľiek ako aj pracovníčok komunitného centra pýtali na charakterizovanie detí, s ktorými pracujú a opísanie problémovosti a jej možných príčin. Participatívne pozorovanie nám v prípade komunitného centra umožnilo účastiť sa diania priamo v situáciách neformálneho vzdelávania a odhaliť pohľad účastníkov tohto procesu.

Získané údaje sme analyzovali metódou vytvárania trsov a metódou kontrastov a porovnávania (Miovský, 2006). V prvom kroku sme zoskupovali a konceptualizovali vyjadrenia účastníkov a účastníčok do trsov, v rámci ktorých boli vyhľadávané určité opakujúce sa témy. Postupnou analýzou ďalších a ďalších údajov boli tieto témy dopĺňané a sytené, čím sa vytvárala istá štruktúra všeobecnejšie sformovaných významových kategórií. Pre každú vytvorenú kategóriu bola typická určitá téma, ktorá danú významovú kategóriu charakterizovala a ohraničovala. Ďalším krokom analýzy bolo odlišenie charakteristík daných významových kategórií v kontexte prostredia. V rámci výsledkov tak upozorňujeme na identifikované rozdiely napriek tomu, že majú toho mnoho spoločného. Na základe identifikovaných významových kategórií v texte poukazujeme na podobnosť a zároveň rôznorodosť prostredia, v ktorom sa vzdelávanie detí uskutočňuje, a v ktorom dochádza k definovaniu a vymedzeniu problémovosti.

V texte dokumentujeme výsledky doslovnými citáciami účastníkov a účastníčok oboch výskumov. Tieto citácie sú označené kódmi, v rámci ktorých prvá kombinácia písmen označuje prostredie, z ktorého pochádzajú (určitú školu, napr. ŠD, ŠO alebo komunitné centrum, tj. KCK). Pomocou druhej kombinácie – písmena a čísla možno identifikovať osobu (U – učiteľ/ka v škole, P – pracovníčka v rámci komunitného centra a ich poradové číslo).

Problémové správanie v kontexte (ne)formálnosti

Oba systémy, ako škola tak i vzdelávacie aktivity sledovaného komunitného centra, si kladú za cieľ vzdelávať deti, rozvíjať ich zručnosti a zvyšovať ich kompetencie. Tie však môžu byť naučené mnohými cestami, ktoré majú svoje špecifické vlastnosti určujúce priebeh a výsledok učenia. Formálnosť a neformálnosť vo vzdelávaní možno teda považovať za isté vlastnosti prítomné vo všetkých aspektoch učenia. Vzhľadom na odlišné prostredia v každom zo sledovaných systémov prevažuje niektorá z týchto vlastností. Napriek mnohým spoločným charakteristikám prebieha proces vzdelávanie v oboch systémoch odlišne. Odlišnosť v spôsoboch vzdelávania následne do značnej miery predurčuje i nazeranie na problémovosť. V tejto časti príspevku predstavíme štyri oblasti, ktoré podľa našej analýzy najvýznamnejšie súvisia s odlišnosťami v nazeraní na ťažkosti v správaní detí a prostredníctvom nich predstavíme i problémy, ktoré učiteľky a pracovníčky komunitného centra v rozhovoroch uvádzali. Týmto oblasťami sú: pravidlá, motivácia detí k vzdelávaniu, funkcia a forma realizovaných procesov a rola toho, kto vzdeláva.

Pravidlá sú nevyhnutnou podmienkou úspešného fungovania každej organizácie. Nie je tomu inak v škole ani v zariadení, akým je komunitné centrum. Na túto tému však treba nazeráť z troch uhlov pohľadu. Tým prvým sú pravidlá určené pre deti, druhým pravidlá vymedzujúce interakcie dospelých s deťmi a tretím je spôsob, akým sa s pravidlami

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania. In Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén. (CD-ROM). Bratislava: Iris, 2012. ISBN 978-80-89238-69-9. S. 137 – 147.

zaobchádza. V oboch nami sledovaných prostrediach existujú pravidlá, ktoré určujú deťom spôsoby správania a fungovania. Rozdiel je však v ich množstve a spôsobe zverejnenia. Zatiaľ čo v školách sa deti o pravidlách dozvedajú zo školského poriadku, ktorý im je spravidla prečítaný na začiatku školského roka, v komunitnom centre visia počas celého roka pravidlá napísané na stene. Pokiaľ ide o rozsah, líšia sa medzi sebou nielen škola a komunitné centrum, ale aj školy navzájom. Zatiaľ čo jedna zo sledovaných škôl určovala žiakom a žiačkam 14 povinností, iná až 91. Počet pravidiel komunitného centra (vymedzujúci účasť na vzdelávacích aktivitách) je cca. 7. Takýto malý počet pravidiel súvisí aj so spôsobom jeho práce, ktorý je založený na nízkoprahových princípoch. Cieľom je do maximálnej možnej miery znížiť prah, ktorý musia deti prekonať, aby sa do aktivít mohli zapojiť. Otázkou však ostáva, či je pre deti vôbec uchopiteľných a zapamätateľných viac ako 10 pravidiel, ktoré sa dozvedia na začiatku roka a ktoré si musia v prípade záujmu sami vyhľadať. Práve rozsahom a spôsobom práce s pravidlami sa oba systémy líšia. Čím menej pravidiel, tým jednoduchšie je pre deti dosiahnuť ich naplnenie a vyhnúť sa ich porušovaniu. Pridanou hodnotou, v prípade komunitného centra, sú tiež pravidlá nastavené tak, aby boli deťmi zvládnuteľné, čo sa v škole často nedeje.

Rozdiely medzi sledovanými prostrediami nachádzame ale aj v pravidlách, ktoré určujú kontakt dospelého s dieťaťom či spôsoboch, akými sa pravidlá využívajú. V oboch prostrediach sú pravidlá vnímané ako prostriedky bezpečnosti. Ich cieľom je zabezpečiť nielen bezpečnosť detí ale i tých, ktorí s nimi pracujú. Na rozdiel od učiteľov však majú pracovníčky komunitného centra množstvo pravidiel určujúcich ich kontakt s dieťaťom a navyše pravidelné tréningy, intervízne a supervízne stretnutia napomáhajúce zvyšovať kvalitu ich práce. Pravidelnosť kontaktu a vzájomné sledovanie práce umožňuje tiež zlepšovanie vzájomnej spolupráce, a tým i jednotnosti a dodržiavania stanovených pravidiel. Tu možno vidieť jeden z problémov v školskom prostredí, ktorý pomenovala aj jedna z učiteliek: „*Učitelia ale nie sú jednotní – niekto je viac direktívny, iný benevolentnejší – nie sú rovnakí a s tým je potom problém*“ (SK, U1). Práve na nejednotnosť zo strany dospelých – či už v dodržiavaní pravidiel alebo v udeľovaní sankcií za ich porušovanie, množstvo pravidiel či nevyjasnenosti kontaktu s dieťaťom možno nazerať ako na faktor ovplyvňujúci správanie sa detí v danom prostredí. Ak deti nepociťujú pevnú hranicu a jednotnosť dospelých, nedokážu si osvojiť to, čo sa od nich očakáva. Pohybujú sa v neustále sa putujúcom a nejasnom systéme. S pravidlami a ich dodržiavaním súvisí aj vnímanie problémového správania. Zatiaľ čo mnohí z učiteľov a učiteliek definovali problémovosť detí ako neschopnosť osvojiť si či dodržiavať stanovené pravidlá, zo siedmich pracovníčok komunitného centra len jedna z nich uviedla nerešpektovanie pravidiel ako problém, s ktorým sa u detí stretáva.

Ďalšou témou identifikovanou pomocou analýzy získaných údajov je **motivácia detí k vzdelávaniu**. Žiaci a žiačky prežívajú školu hlavne ako miesto, kde sa môžu stretnúť s vrstovníkmi, teda s ľuďmi, ktorí majú podobné zmýšľanie ako oni. Školská dochádzka je povinná a vzdelávanie vnímajú deti i mladí ľudia skôr ako nutnosť, do ktorej sú dotlačení. Fredericks, Blumenfeld a Paris (2004) uvádzajú, že študenti vidia školské vzdelávanie ako nudné alebo ako akúsi hru známok, v ktorej sa snažia prežiť s tak malým množstvom vynaloženého úsilia ako je to len možné. Motivovať ich ku učeniu dá teda učiteľom a učiteľkám často veľkú námahu. Majú preto radi deti, ktoré „... *chcú robiť, deti, čo sa dajú namotivovať, sú ochotné sa zapojiť do každej činnosti*“ (SD, U2). Vzdelávacie aktivity v komunitnom centre sú na rozdiel od školy založené na dobrovoľnosti a s tým spojenou motiváciou detí učiť sa aj vo svojom voľnom čase. Pracovníčky preto veľmi často opisujú deti, s ktorými pracujú pomocou motivácie, s ktorou do učenia vstupujú. Vidia ich ako motivované

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania. In Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén. (CD-ROM). Bratislava: Iris, 2012. ISBN 978-80-89238-69-9. S. 137 – 147.

učiť sa, snaživé, zvedavé: „*Mám veľmi rada chvíle, keď sa deťom učenie páči, keď pracujú a majú radosť, že zvládli niečo nové, keď sa chvália s tým, čo dokázali v škole alebo doma. Proste, keď mám pocit, že sa zúčastňujú na svojom živote a snažia sa byť úspešnými. Mám tiež rada detské skúmané otázky, keď chcú spoznávať svet a sú zvedavé na odpoveď*“ (KCK, P4). Nižšia frekvencia výskytu problémového správania u detí v neformálnom systéme vzdelávania môže byť spôsobená teda i zodpovednosťou za proces vlastného učenia sa. Zatiaľ čo v školskom systéme nesie zodpovednosť najmä učiteľ ako osoba, ktorá vzdeláva a ktorá má motivovať, v neformálnom vzdelávaní je váha zodpovednosti prenesená na plecia toho, kto sa vzdeláva. Vysvetlenie ponúka aj teória sociálnej kontroly. Ak deti či mladí ľudia vidia vo vzdelaní cestu k dosiahnutiu svojich cieľov (tými môžu byť dobrá práca, peniaze, prestíž a pod.), nebudú chcieť stratiť svoje „investície“ (Únal, Ćukur, 2011).

Okrem motivácie (vychádzajúc z teórie sociálnej kontroly) tu však zohrávajú dôležitú rolu ešte dve oblasti, a to **forma realizovaných procesov** a **rola toho, kto vzdeláva**. I keď sa škole pripisuje viacero funkcií, jej hlavnou a prvoradou je funkcia vzdelávacia a výchovná. Pre tieto účely zákony a predpisy určujú obsah i formy vzdelávania, rovnako ako výstupy, ktoré sa od absolventa očakávajú. Učiteľ si teda stanovuje ciele (a samozrejme ciele sú mu tiež zvonka stanovené), vyberá metódy, ktorými svoje ciele chce naplniť a ich naplnenie meria. Jeho práca spočíva najmä v práci so skupinou žiakov a žiačok, ktorí mu boli pridelení. Na rozdiel od toho nemajú vzdelávacie aktivity v rámci sledovaného komunitného centra explicitne stanovené ciele. Ciele jednotlivých stretnutí vychádzajú z potrieb dieťaťa a v oblasti učenia, nakoľko ide o prácu individuálnu. Ich funkcia je najmä podporná a pomáhajúca. Zatiaľ čo učiteľia a učiteľky vystupujú skôr v úlohách kontrolórov a vedcov, rola pracovníčok komunitného centra je skôr v pozícii facilitátora. Dieťa je osobou, ktorá určuje tempo práce, jej obsah, často i formu. Pracovníčka dieťa sprevádza, radí mu, podporuje ho vo vytrvalosti a dokončení úlohy. To, čo je rozhodujúce pre prácu s dieťaťom a jeho posun je v tomto procese vzťah a emocionálna angažovanosť dieťaťa. Práve vzťah je faktorom, ktorý inhibuje nežiaduce prejavy správania sa dieťaťa v procesoch neformálneho vzdelávania. A vzťah vychádza samozrejme z postavenia a úloh, ktoré na seba v procese učenia sa dospelý berie, z času, ktorý budovaniu vzťahu venuje a zároveň z foriem, akými sa vzdelávanie realizuje.

Práve čas jedným z faktorov, ktorý pri učení a budovaní vzťahu zohráva zásadnú rolu. Zatiaľ čo v prostredí školy je ho pre prácu s dieťaťom dostatok, pracovníčky komunitného centra ho uvádzajú ako nedostatok, pričom ovplyvňuje možnosti ich práce: „*Náročná je štruktúra času. Privítať dieťa, aklimatizovať dieťa, zorientovať sa v aktuálnej problematike, úlohe, nálade dieťaťa, realizovať očakávania centra a dieťaťa, vpratať sa do času a byť vždy pripravený*“ (KCK, P2). Často je nedostatok času spôsobený špecifickosťou nízkoprahových princípov, ktoré umožňujú nepravidelnú návštevnosť. Nepravidelný kontakt s dieťaťom následne znemožňuje adekvátne pracovať s ťažkosťami, ktoré deti majú – nízkou frustračnou toleranciou, naučenou bezmocnosťou a pod. To, s čím pracovníčky takéhoto zariadenia dokážu pracovať je následne najmä vzťah, ktorý s dieťaťom majú. Nevystupujú ako authority, ako osoby, ktoré budia vážnosť, skôr ako partneri, ktorý sa pokúšajú dieťaťu pomôcť v ťažkej situácii.

Ako učiteľia a učiteľky v škole, tak i pracovníčky nízkoprahového zariadenia, vnímajú ako problémové tie deti, ktoré majú poruchy pozornosti či poruchy učenia. Pracovníčky centra však dodávajú, že problémom je najmä priestor komunitného centra, ktorý je malý a neumožňuje napr. v prípade hyperaktívnych detí, s nimi adekvátne pracovať. Na rozdiel od učiteľov však pracovníčky centra len v jednom prípade uviedli, že ako problémové vnímajú deti, ktoré nedokážu akceptovať a správať sa podľa pravidiel. Tento fakt je spôsobený najmä

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania. In Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén. (CD-ROM). Bratislava: Iris, 2012. ISBN 978-80-89238-69-9. S. 137 – 147.

množstvom pravidiel a zaobchádzaním s nimi v prostredí založenom na nízkoprahovom prístupe. V zariadení sa pracuje najmä so vzťahom s dieťaťom a jeho motiváciou zotrvať v zariadení. V školskom prostredí tiež vnímali učitelia ako problém deti, ktoré pochádzajú z iného kultúrneho, sociálneho a ekonomického prostredia, čo sa u pracovníčok komunitného centra nevyskytlo. Vysvetlenie je však veľmi jednoduché. Na Slovensku ešte nie sú rozšírené nízkoprahové zariadenia do tej miery, ako je to v iných krajinách. Zriaďujú sa teda najmä v oblastiach, kde hrozí zvýšený výskyt sociálno-patologických javov. Deti, s ktorými sa v takýchto zariadeniach pracuje, sú hromadne označované ako deti zo sociálne znevýhodneného prostredia a ako „problémové deti“. Pracovníčky zariadenia sú na prácu s takýmito deťmi špeciálne školené a organizácia zariadenia stanovuje svoje nároky na deti tak, aby boli pre väčšinu z nich splniteľné. Profesionálne zručnosti ich tak posilňujú v kontakte s deťmi a posúvajú hranicu vnímania problémovosti.

Záver

Jedna z našich respondentiek, učiteľka na ZŠ, v rozhovore povedala: „*Deti už cítia takú väčšiu voľnosť, môžu si kučiteľovi dovoliť viacej a aj si dovoľia...*“ (SS, U3). „Dovoľovanie si“ detí možno vnímať ako problém. To slovo však v sebe nesie i pozitívne charakteristiky. Dovoľiť si znamená tiež *dopriať si* a užiť si niečo dobré a príjemné, znamená ale tiež *odvážiť sa* a osmeliť sa urobiť či povedať to, čoho sme sa predtým obávali. Závisí teda zrejme aj na uhle pohľadu, ktorý zvolíme, na našom vzťahu k deťom, na atribúciách, ktoré s daným správaním spájame – od toho všetkého potom závisí, či vnímame daný prejav správania ako problém či naopak ako prejav zvedavosti, tvorivosti a pod.

Pravidlá, motivácia vzdelávať sa, formy, akými je vzdelávací proces realizovaný a rola toho, kto vzdeláva, do značnej miery podľa nášho výskumu určujú a formujú vnímanie a pomenovanie problémovosti v kontexte prostredia. Charakteristika toho, čo je problémovým správaním u detí či už v škole alebo v rámci komunitného centra, nie je veľmi odlišná – líši sa skôr vo významnosti, aká jej je pripisovaná či v úsilí, s akým sa s ňou pracuje. V oboch prostrediach nájdeme podobné i odlišné charakteristiky a definície a práve prostredie je tým, čo hrá v prípade problémového správania detí svoju rolu. Ide o kontext, v ktorom sa deje a o príčiny, ktoré sa za ním skrývajú. Medzi faktory, ktoré ovplyvňujú nazeranie na problémové správanie detí, okrem štyroch nami identifikovaných, však možno zaradiť i také premenné, akými sú kultúra školy, veľkosť školy, počet žiakov v triede či kompetencie učiteľov a učiteľiek. Takýchto premenných by sme však našli ale i omnoho viac. Je teda na ďalšom výskume, aby odhalil a identifikoval faktory, ktoré ovplyvňujú motiváciu detí učiť sa dobrovoľne v systéme neformálneho vzdelávania a tieto následne – ak to bude vôbec možné, implementovať do školského prostredia.

Zusammenfassung

Im Artikel beschäftigen wir uns mit dem Thema des Problembehnehmens von den Kindern in zwei Bildungssystemen - in dem formalen und nicht formalen. Dieses charakterisieren wir als das Benehmen, das ernsthaft die geltenden Normen und Regeln der Organisation, der Schule, der Gemeinschaft, der Kommunität und der Familie stört, zum Beispiel Mobbing oder Rauchen. Wir konzentrieren uns besonders auf die Verschiedenheiten und Ähnlichkeiten der Position und Wahrnehmung vom Problembehnehmen in zwei unterschiedlichen Milieus, in der Schule und im Kommunitätszentrum. Mittels der Forschung mit den Lehrerinnen und

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania. In Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén. (CD-ROM). Bratislava: Iris, 2012. ISBN 978-80-89238-69-9. S. 137 – 147.

Mitarbeiterinnen des Kommunitätszentrums haben wir festgestellt, dass das Wahrnehmen des Problembenehmens solche Faktoren wie Regeln, Motivation des Kindes zum Lernen, die Form der Ausführung der Bildung oder die Rolle der Person, die lehrt beeinflussen.

Zoznam použitej literatúry:

- COLLEY, H., HODKINSON, P., MALCOM, J. 2003. *Informality and formality in learning: a report for the Learning and Skills Research Centre*. LRSC.
- DISHION, T. J., & PATTERSON, G. R. 2006. The development and ecology of antisocial behavior in children and adolescents. In: CICCETTI, D., COHEN, D. J. (Eds.). *Developmental psychopathology, Vol. 3, Risk, disorder, and adaptation* (2nd ed., p. 503 – 541).
- EARHART, J. et al. 2009. Examining Relationships Between Measures of Positive Behaviors and Negative Functioning for Elementary School Children. In: *The California School Psychologist*. 14, p. 97 – 104.
- EMMEROVÁ, I. 2009. Poruchy správania žiakov základných a stretných škôl – ich etiológia a riešenie. In: *Mládež a spoločnosť*. 1, s. 14 – 28.
- EMMEROVÁ, I. 2010. Agresívne správanie žiakov – prevencia a riešenie v školskom prostredí. In: *Mládež a spoločnosť*. 1, s. 48 – 63.
- FREDERICKS, J. A., BLUMENFELD, PH. C., PARIS, A. H. 2004. School Engagement: Potential of the Concept, State of the Evidence. In: *Review of Educational Research*. 74, 1, p. 59 – 109.
- FUDALY, P., LENČO, P. 2008. *Neformálne vzdelávanie detí a mládeže*. Bratislava: IUVENTA.
- HIRSCHFIELD, P. J., GASPER, J. 2011. The Relationship Between School Engagement and Delinquency in Late Childhood and Early Adolescence. In: *Journal of Youth Adolescence*. 40, p. 3 – 22.
- KALFF, A. C., KROES, M., VLES, J. S. H. et al. 2001. Neighbourhood level and individual level SES effects on child problem behaviour: a multilevel analysis. In: *Journal of Epidemiology and Community Health*. 55, 4, p. 246 – 250.
- KOL. AUTOROV. 2008. *Správa o výsledkoch prieskumu a postavení žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia v základných školách*. Prešov: Rokus. 244 s. ISBN978-80-8045-533-0.
- KONŠTIAK, P. 2010. Učitelia by agresivitu žiakov mali riešiť slušnosťou. In *Aktuality.sk* [online]. Máj 2010 [cit. 2010-11-11]. Dostupné na internete: <http://www.aktuality.sk/clanok/169767/ucitelia-by-agresivitu-ziakov-mali-riesit-slusnostou/>
- LABÁTH, V. et al. 2001. *Riziková mládež*. Praha: Slon. 157 s. ISBN 80-85850-66-4.
- LeCAPITAINE, J. 2000. Role of the school psychologist in the treatment of high-risk students. In: *Education*. 121, 1, p. 73 - 79.
- LEMEŠOVÁ, M. 2012. Socializačné aspekty kultúry školy - o pravidlách, hraniciach a problémoch v školskom prostredí. In LUKŠÍK, I. et al. *Kultúra škôl a výchovných zariadení*. Bratislava: UK, s. 146 – 168.
- LESKOVJANSKÁ, G. 2010. Aké výchovné prístupy uplatňujú rodičia detí s poruchami správania a emocionálnymi ťažkosťami? In: *Prevencia*. 3, s. 29 – 35.
- LISKA, A. E., REED, M. D. 1985. Ties to conventional institutions and delinquency: estimating reciprocal effects. In: *American Sociological Review*. 50, 4, p. 547 – 560.
- LUKŠÍK, I. et al. 2012. *Kultúra škôl a výchovných zariadení*. Bratislava: UK. ISBN 978-80-223-2962-0.

Pri citácii prosím uviesť: LEMEŠOVÁ, M. Problémové správanie v kontexte formálneho a neformálneho vzdelávania. In Poruchy správania ako sociálny a edukačný fenomén. (CD-ROM). Bratislava: Iris, 2012. ISBN 978-80-89238-69-9. S. 137 – 147.

MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. 1998. *Mládež a delikvencia*. Praha: Portál. 335 s. ISBN 80-7178-226-2.

MIOVSKÝ, M. 2006. *Kvalitatívny prístup a metódy v psychologickom výskumu*. Praha: Grada Publishing. 332 s. ISBN 80-247-1362-4.

NÁRODNÍ INSTITUT DĚTÍ A MLÁDEŽE. 2010. *Na křižovatce kultur aneb Romové, Vietnamci a Číňané mezi námi. O výsledcích výzkumu na téma: Multikulturalita v zájmovém a neformálním vzdělávání*. Praha: NIDM.

PATTERSON, G. R. 2002. The early development of coercive family process. In: REID, J. R., PATTERSON, G. R., SNYDER, J. (EDS.). *Antisocial behavior in children and adolescents: A developmental analysis and model for intervention* (p. 25 – 44). Washington, DC: American Psychological Association.

PRATT, T. C., GAU, J. M., FRANKLIN, T. W. 2011. *Key Ideas in Criminology and Criminal Justice*. SAGE Publications. 208 p. ISBN 9781412970143.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.

RAFFAELE, L. M., KNOFF, H. M. 1999. Improving Home-School Collaboration with Disadvantaged Families: Organizational Principles, Perspectives, and Approaches. In: *School Psychology Review*. 28, 3, P. 448 – 466.

ROGERS, A. 2004. Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm. In: *The encyclopedia of informal education*.

ŠANDOR, J. 2005. Nízkoprahové programy pre deti a mládež. In BARTOŇOVÁ, M. ŠANDOR, J (ed.). *Nízkoprahové programy pre deti a mládež*. Bratislava: Nadácia mládeže Slovenska. s. 13 – 19.

THOMPSON, A. M., WEBBER, K. C. 2010. Realigning Student and Teacher Perceptions of School Rules : A Behavior Management Strategy for Students with Challenging Behaviors. In: *Children and Schools*, 2010, Nr. 2, p. 71 – 19.

TINKA, J. 2010. Agresivita a šikana v České republice z pohledu středoškolské mládeže. In: *Mládež a společnost*. 2, s. 65 – 75.

ŮNAL, H., ČUKUR, C. S. 2011. The Effects of School Bonds, Discipline Techniques in School an Victimization on Delinquency of High School Students. In: *Educational Sciences: Theory & Practice*. 2, p. 560 – 570.

VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Psychopatologie pro pomáhající profese: variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál. 444 s. ISBN 80-7178-496-6.

ZELINA, M. 2011. Problémy s problémami v správaní detí a mládeže. In: *Prevenca*, 2, s. 3 – 8.

Kontaktné údaje:

Mgr. Miroslava Lemešová, PhD.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta
Katedra psychológie a patopsychológie
Račianska 59
813 34 Bratislava
E-mail: lemesova@fedu.uniba.sk

ALEBO
Ulita, o. z.
Kopčianska 90
851 01 Bratislava
E-mail: miroslava.lemesova@ulita.eu.sk