

Vysoká škola DTI



VIOLA TAMÁŠOVÁ

VYBRANÉ OTÁZKY Z EDUKÁCIE V RODINE, ŠKOLE A DOSPELÝCH

Vysokoškolský učebný text



DUBNICA NAD VÁHOM

2020

Názov : Vybrané otázky z edukácie v rodine, škole a dospelých

Vysokoškolský učebný text

©**Autorka:** Doc. PhDr. Viola Tamášová, CSc.



Recenzentky: Doc. PhDr. Nadežda Krajčová, CSc.

Doc. PhDr. Eva Szobiová, CSc.

PhDr. Silvia Matúšová, CSc.

Počet AH: 15,93

Počet strán: 186

ISBN: 978-80-8222-002-8

EAN: 9788082220028

Rok vydania: 2020

Vydavateľ: Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom

Publikáciu schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 24.06. 2020 v edícii: Skriptá a učebné texty pod číslom S10 /2020.

Vychádza s finančnou podporou Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom.

Publikácia vznikla v rámci projektu VEGA č. 1/0142/19 *Psychoedukačná dimenzia inklúzie žiakov stredných škôl*. VŠ DTI v Dubnici nad Váhom.

OBSAH

ÚVOD.....	7
TRANSVERZÁLNE TÉMY Z EDUKÁCIE V RODINE A ŠKOLE.....	10
I SOCIÁLNO-PATOLOGICKÉ JAVY V RODINE A ŠKOLE – PROBLÉMOVÉ SPRÁVANIE SA DETÍ A MLADISTVÝCH A PREVENCIA V OBLASTI OSOBNOSTNEJ A SOCIÁLNEJ VÝCHOVY.....	10
1. 1 Teoretické poznatky z oblasti sociálno-patologických javov a ich škodlivosti.....	10
1. 2 Drogová závislosť.....	11
1.2.1 Alkoholizmus a tabakizmus	12
1.2.2 Gamblérstvo - patologické hráčstvo.....	13
1. 3 Šikanovanie.....	14
1.3.1 Bullying	14
1. 4 Záškoláctvo.....	15
1. 5 Príčiny kriminality a trestnej činnosti mládeže.....	15
1. 6 Prevencia kriminality mládeže.....	16
1. 7 Vplyv rodiny, školy a inštitúcií v prevencii kriminality mládeže.....	17
II NEGATÍVNE RODINNÉ PROSTREDIE - POTENCIÁLNY KRIMINOGENNÝ FAKTOR	
2. 1 Rodina ako sociálno-patologický faktor.....	23
2. 2 Vývinové zvláštnosti obdobia dospievania -príčiny a faktory kriminality mládeže.....	27
2. 3 Náčrt charakteristiky mladistvého a maloletého delikventa.....	27
2. 4 Uplatňovanie disciplíny v rodine	29
2.4.1 Kvalita rodičovského dohľadu.....	30
2. 5 Fenomén túlania sa.....	
2. 6 Edukačné pôsobenie v oblasti rodiny.....	31
III NEDOSTATKY V PROSTREDÍ ŠKOLY A NEGATÍVNY VPLYV MÉDIÍ - AKO ČASTÉ FAKTORY DELIKVENCIE ŽIAKOV.....	34
3.1 Škola ako kriminogénny faktor.....	34
3. 2 Šikanovanie ako prejav násilia na škole.....	36
3.2.1 Školská trieda a rovesníci.....	37
3.2.2 Prečo sa treba so šikanou zaoberať?.....	39

3. 3 Médiá a agresivita.....	40
3.3.1 Odporúčenia pre učiteľov.....	42
IV NÁHRADNÁ RODINA A JEJ FORMY EDUKÁCIE.....	46
4.1 Formovanie osobnosti vplyvom rodiny	46
4.2 Náhradná rodinná starostlivosť a jej formy – vymedzenie pojmu	48
4.2.1 Osvojenie si dieťaťa.....	49
4.3 Náhradná osobná starostlivosť (NOS).....	50
4.3.1 Pestúnska starostlivosť.....	51
4.3.2 Poručníctvo a opatrovníctvo.....	51
4.4 Ústavná starostlivosť.....	52
4.5 Detský domov.....	53
4.6 Profesionálna náhradná rodina.....	54
V TOLERANCIA, ADAPTÁCIA A AKCEPTÁCIA V NÁHRADNEJ RODINE.....	58
5.1 Adaptačné obdobie v náhradnej rodine.....	58
5.2 Štýly výchovy rodičov v náhradnej výchove a ich dopad na dieťa.....	61
5. 3 Tolerancia, inklúzia a prekonávanie náročných životných situácií detí.....	64
5.3.1 Obdobie vzájomnej adaptácie v inkluzívnej (prijímajúcej) rodine.....	65
5.4 Podmienky, potreby a zásady, ovplyvňujúce úspešnú edukáciu v náhradnej rodine.....	67
VI CITOVÁ A EMOCIONÁLNA VÝCHOVA DIEŤAŤA V ÚSTAVNEJ STAROSTLIVOSTI.....	72
6.1 Emocionalita a jej miesto v ústavnej starostlivosti.....	72
6.1.1 Vplyv prostredia.....	73
6.1.2 Adaptačné obdobie, identita a privykanie si.....	74
6.2 Pobyt v kolektívnom zariadení, psychická deprivácia a odchod do náhradnej rodiny.....	75
VII EDUKAČNÉ PRÍSTUPY RODINY K INTAKTNÝM A ZDRAVOTNE ZNEVÝHODNENÝM DEŤOM.....	78
7.1 Zvláštnosti vývinu dieťaťa.....	79
7.1.1 Rodina a zdravé dieťa.....	80
7.1.2 Zdravotne znevýhodnené dieťa v rodine – diferenciácia znevýhodnenia, narušenia, ohrozenia, jeho výnimočnosť.....	81
7.2. Determinanty postihnutia, narušenia a ohrozenia dieťaťa v kontexte rodiny.....	81
7.2.1 Charakteristika rodiny so znevýhodneným dieťaťom.....	83
7. 3 Akceptácia dieťaťa – prijímajúca – inkluzívna rodina.....	85
7. 4 Včasná intervencia v EÚ a na Slovensku.....	87
7. 5 Integrácia a inklúzia znevýhodnených detí	89
7. 6 Súrodencstvo a súrodenecká konštelácia v rodine so znevýhodneným dieťaťom.....	92

VIII OCHRANNÁ FUNKCIA A BEZPEČNÉ PROSTREDIE RODINY STREDOŠKOLÁKA	
8.1 Stredoškólák v rodine.....	97
8.2 Ochranné a bezpečné rodinné prostredie.....	98
8.3 Celosvetové fenomény ohrozenia a ochranná funkcia rodiny	100
8.3.1 <i>Vybrané druhy závislostí vs. ochranné a bezpečné rodinné prostredie a prevencia</i>	105
IX POSTOJOVÁ ORIENTÁCIA A ŠPECIFICKÉ POTREBY UČITEĽOV STREDNÝCH ŠKÔL PRACUJÚCICH SO ŽIAKMI ZO ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA.....	111
9.1 Integrované/inkluzívne vzdelávanie v kontexte strednej školy.....	112
9.2 Špecifiká žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia.....	113
9.3 Aktéri integrovanej/inkluzívnej edukácie na strednej škole.....	114
9.3.1 <i>Špecifické potreby učiteľov v edukačnom procese</i>	117
9.3.2 <i>Workplace learning – učenie pre pracovisko a medzigeneračné učenie</i>	118
X KOOPERÁCIA UČITEĽOV S RODIČMI ZNEVÝHODNENÝCH ŽIAKOV - S PORUCHAMI SPRÁVANIA V INKLUZÍVNOM PROSTREDÍ STREDNEJ ŠKOLY	127
10.1 Sociálne znevýhodnené prostredie stredoškóláka.....	127
10.2 Žiak s poruchou správania.....	130
10.3 Škola, ktorá vytvára adekvátne podmienky pre inkluzívne vzdelávanie.....	131
10.3.1 <i>Rodičia- inklúzia –učitelia</i>	132
TRANSVERZÁLNE TÉMY Z EDUKÁCIE DOSPELÝCH.....	139
XI Z HISTÓRIE A SÚČASNOSTI VZDELÁVANIA DOSPELÝCH.....	139
11.1 Vzdelávanie dospelých.....	139
11.2 Nové milénium vo sfére vzdelávania dospelých.....	142
11.2.1 <i>Legislatíva v oblasti vzdelávania – súčasnosť</i>	143
XII VYBRANÉ FORMY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA DOSPELÝCH V OBLASTI SOCIÁLNYCH SLUŽIEB A PRÁCE NA SLOVENSKU.....	146
12.1 Celoživotné učenie ako forma edukácie v sociálnych službách a práci.....	146
12.1.1 <i>Sebavzdelávanie</i>	148
12.2 Profesionálne kompetencie sociálneho pracovníka ako predpoklad ďalšej edukácie.....	149
XIII EDUKÁCIA DOSPELÝCH VO VEREJNEJ SPRÁVE A ICH KARIÉRNÝ RAST...154	
13.1 Celoživotné vzdelávanie a jeho formy v edukácii vo verejnej správe.....	154

13.2 Význam, funkcie a ciele celoživotného vzdelávania vo verejnej správe.....	156
13.2.1 <i>Andragogická pedeutológia</i>	156
13.2.2 <i>Základné funkcie vzdelávania dospelých</i>	157
13.3 Kariérny rast vo verejnej správe.....	160
XIV ANDRAGOGICKÁ PROFESIONALIZÁCIA NA SLOVENSKU.....	165
14.1 Andragogika v novom tisícročí a jej aktuálne otázky.....	165
14.2 Andragogika – edukácia a poradenstvo dospelým.....	167
14.2.1 <i>Memorandum o celoživotnom vzdelávaní dospelých</i>	168
XV PROFESIJNÁ KARIÉRA A KARIÉROVÉ PORADENSTVO V PROCESE CELOŽIVOTNÉHO VZDELÁVANIA.....	176
15.1 Rozličné štádiá voľby povolania.....	176
15.1.1 <i>Profesijné záujmy a záujmové dotazníky</i>	178
15.2 Hollandov model profesijných záujmov.....	178
15.2.1 <i>Typológie pracovného prostredia</i>	180
15.3 Profesijné zameranie a faktory, ktoré ho ovplyvňujú	181
ZÁVER.....	186

ÚVOD

Vysokoškolské učebné texty Vybrané kapitoly z edukácie v rodine, škole a dospelých, sú určené študentom a pedagogickým (aj nepedagogickým) zamestnancom, ktorí majú záujem o rozširovanie svojich vedomostí a poznatkov z oblasti výchovy, vzdelávania, prevencie, poradenstva a pomoci, v zámerne vybraných otázkach, ktoré sa týkajú života v rodine, škole a celoživotnej edukácie v dospelosti.

V súlade s obsahom akreditovaných študijných programov Učiteľstvo praktickej prípravy (UPP), Učiteľstvo praktickej prípravy v ekonomických predmetoch (UPPEP), Učiteľstvo technických predmetov (UTP) a Dopĺňujúceho pedagogického štúdia (DPŠ) na Vysokej škole DTI v Dubnici nad Váhom, ktoré sú určené pre záujemcov o získanie odborno-didaktickej a pedagogicko-psychologickej spôsobilosti na vyučovanie v pozícii učiteľa (majstra odbornej výchovy) odborného praktického výcviku a ďalších praktických profesijných predmetov na stredných odborných školách, v pozícii administratívno-technického pracovníka pre zabezpečovanie praktického vyučovania v odbornom vzdelávaní a v pozícii inštruktora predmetnej odbornej oblasti v mimoškolskej oblasti s mládežou, je spracovaný tento vysokoškolský učebný text. Je rozdelený do pätnástich kapitol a niekoľkých podkapitol a častí, ktoré sú zároveň súčasťou dvoch väčších celkov. Prvý celok -Transverzálne témy z edukácie v rodine a škole obsahuje 10 kapitol a druhý celok – Transverzálne témy z edukácie dospelých obsahuje 5 kapitol. Čo riešia jednotlivé kapitoly?

Prvá kapitola sa zaoberá problematikou sociálno-patologických javov - najmä drogovou závislosťou, alkoholizmom, tabakizmom, patologickým hráčstvom, šikanovaním a záškoláctvom. Poukazuje na súčasné príčiny kriminality a delikventnej činnosti mládeže a prináša niektoré odporúčenia pre prax v oblasti prevencie v rodine a osobnostnej a sociálnej výchovy škole a spoločnosti.

Druhá kapitola je zameraná na faktory, ktoré spôsobujú, že aj rodina sa môže stať potenciálnym kriminogénnym činiteľom. Autorka analyzuje rodinu, ktorá má rozhodujúci vplyv na telesný vývoj dieťaťa i na jeho duševný rast, a jeho osobnosť. Taktiež rieši základné podmienky života rodiny, ktoré utvárajú predpoklady na úspešné plnenie jej výchovného poslania, hoci ani ďalšie zlepšovanie týchto podmienok samo o sebe nezaručuje skvalitnenie výchovného vplyvu rodiny. Na druhej strane zdôrazňujeme, že kvalita rodinného prostredia, v ktorom človek existuje, istým spôsobom ovplyvňuje jeho vývin. Východiskom je vzájomné pôsobenie rodičov a detí. Rodičia pôsobia na dieťa priamo - svojím vzťahom k nemu, osobným príkladom, organizovaním jeho života a usmerňovaním konania dieťaťa. Rodinné prostredie je pre rodičov ako i pre deti veľmi významné, a zároveň i jednou z príčin ich spokojnosti alebo nespokojnosti, úspešnosti, či prehry v živote.

Tretia kapitola nadväzuje na poruchy rodinného prostredia, ktoré môžu byť príčinou rozličných patologických javov v školskom prostredí. Autorka v tejto kapitole rieši otázky porúch školského prostredia a nevhodný vplyv médií na žiakov, čo sa prejavuje častejším odmietaním žiaka zo strany spolužiakov, šikanovaním, alebo sa vyskytujú konflikty s učiteľmi, agresivita, záškoláctvo, nezáujem o učenie, strach z trestov za známky, neprospievanie, nevhodné vzory správania a iné negatívne prejavy. Súčasťou kapitoly je aj prevencia v školskom prostredí.

Štvrtá kapitola prináša poznatky o primárnej rodine a jej vplyve na formovanie osobnosti dieťaťa. Následne poukazuje na všeobecné emócie a city, ktoré sú súčasťou každej osobnosti. Kapitola vyúsťuje do charakteristiky náhradej rodinnej starostlivosti, jej jednotlivých foriem v zmysle platných zákonov Slovenskej republiky.

Otázku života detí, ktoré odchádzajú do náhradných rodín, a je potrebné ich pripraviť na odchod zo známeho do neznámeho prostredia rieši piata kapitola. Zdôrazňuje sa v nej, že význam adaptácie spočíva vo vzájomnom prispôbovaní sa a zvykaní si jeden na druhého, čo vytvára priestor pre

budúce spolunažívanie. Osobná, otvorená a úprimná komunikácia, zdôrazňuje autorka, je základom toho, aby deti cítili blízkosť a záujem o ich budúci život. Výsledkom tohto procesu je potom vzájomná akceptácia a tolerancia. Nejde však o ľahkú a krátku cestu .

Poznanky o fenoméne, zvanom emocionálna a citová výchova v ústavnej starostlivosti, náhradnej rodine a jej vplyve na formovanie osobnosti dieťaťa prináša šiesta kapitola. Poukazuje na všeobecné emócie a city, na emocionálnu inteligenciu, ktoré sú súčasťou každej osobnosti. Charakterizuje zároveň ústavnú starostlivosť, jej jednotlivé formy podľa platných zákonov Slovenskej republiky.

Špecifickou oblasťou, ktorá si vyžaduje pozornosť z rozličných pohľadov je intaktné a postihnuté/znevýhodnené dieťa v rodine. Siedma kapitola charakterizuje kategórie ako zdravie, zdravotné znevýhodnenie, viacnásobne postihnuté a ohrozené dieťa, ako aj bližšie opisuje vzťahy medzi postihnutým dieťaťom a rodinným prostredím. Kapitola prináša poznanky o vzťahu zdravé dieťa - rodič, postihnuté dieťa-rodič, znevýhodnené dieťa -intaktné dieťa, výchova - súrodenectvo.

Cieľom ôsmej kapitoly je charakterizovať a zhodnotiť v teoretickej rovine bezpečnú a ochrannú funkciu rodiny a zdokumentovať nové celosvetové ohrozenia, ktoré sú nebezpečné a ohrozujú deti aj stredoškolskú mládež. Autorka rieši aj kritické obdobie, ktorým mládež prechádza než dospeje, a to pubertu a adolescenciu. Akcentuje na to, že poslaním rodiny je vytvoriť také prostredie, aby v ňom dieťa pociťovalo lásku, bezpečie, malo možnosť prejaviť sa bez zábran a strachu, a tiež rozvíjať kritické myslenie. Tým vlastne rodina umožňuje dieťaťu rozvíjať sa všestranne. Podstata každej rodiny je založená na láske a ochrane dieťaťa. Vďaka láske sa rodina na jej začiatku vytvára, ďalej rozvíja a pretrváva. Vďaka jej ochrane a prevencii v nej, je život mladého človeka istejší, dokáže odolávať nástrahám života, zvládať kritické situácie, čeliť negatívnym vplyvom prostredia a rovesníkov, a súčasným globálnym faktorom, ktoré sú v kapitole analyzované.

Deviatou kapitolou chceme objasniť situáciu týkajúcu sa podpory vzdelávania žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia pedagógmi na stredných školách z pohľadu učiteľa a z pohľadu záťažových faktorov pedagogického procesu. Jedným z nich je aj duševné zdravie pedagóga. Väčšina spoločnosti si praje rovnosť vzdelávacích príležitostí pre každého žiaka, ale nie je to vždy v praxi také jednoduché uskutočniť. Hľadajú sa preto spôsoby, ako tieto nerovnosti kompenzovať alebo odstrániť. Pedagógovia sú jedným z tých, ktorí sú schopní v oblasti vzdelávania pomôcť žiakom so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami. Vyžaduje to od nich mnohokrát zvýšené úsilie, citlivý prístup a hlavne dostatočné znalosti v oblasti integrovanej a inkluzívnej edukácie.

Transverzálne témy v oblasti rodinnej a školskej edukácie uzatvára desiatu kapitola, ktorá rieši otázky inklúzie/integrácie žiakov-stredoškolákov, ktorí majú isté znevýhodnenie alebo špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby. Autorka apeluje na potrebu kooperácie všetkých zúčastnených aktérov v edukácii. Obzvlášť rodičov a učiteľov. Ak sa rodičia zapoja do spolupráce, zvýši sa úspešnosť žiakov v učení a aj v ich ďalšom živote. Komunikácia musí byť na oboch stranách otvorená, taká, ktorá hľadá riešenie, toleranciu a je vyzbrojená trpezlivosťou. Úlohou školy je vytvoriť konkrétne časové i priestorové podmienky pre dobrú komunikáciu, mať kvalitne pripravených pedagogických i odborných zamestnancov školy a podporovať ich vzájomnú medziodborovú komunikáciu. Rodina, ktorá má problém, si zasluhuje väčšiu pozornosť, lebo je pre mladého človeka prvým modelom spoločnosti a vzťahovým systémom, ktorý ho formuje.

Transverzálne témy z edukácie dospelých otvára jedenásta kapitola, ktorá stručne opisuje históriu vzdelávania dospelých, čiastočne rieši súčasný stav vzdelávania dospelých na Slovensku, definuje pojem celoživotné učenie, sebavzdelávanie a rieši aktuálnu legislatívnu úpravu na Slovensku. Poukazuje na aktuálnosť celoživotného učenia sa pre EÚ.

Na ňu nadväzuje dvanásta kapitola svojimi otázkami z edukácie v sociálnych službách, ktoré sú závislé od kvality koncepcie celoživotného rozvoja a profesijnej orientácie dospelých. Zaoberá sa vybranými

formami ako sú sebvzdelávanie a celoživotné učenie, ktoré majú značný vplyv na rozvoj profesijných kompetencií sociálnych pracovníkov.

O systéme celoživotného vzdelávania vo verejnej správe, ktorá sa realizuje na základe primeranosti, dobrovoľnosti a potreby zamestnancov posunúť hranicu možností profesijného rozvoja tak, ako to vyžadujú požiadavky spoločnosti v dôsledku ekonomických, kultúrno-historických a spoločenských zmien, pojednáva trinásta kapitola. Vzdelávanie je vždy späté s požiadavkami zamestnávateľa, uvádza sa v nej, a s aktívnym uplatnením na trhu práce. Kvalita vykonávania každej profesie závisí aj od kvality realizácie celoživotného profesijného rozvoja, formulácie funkcií, cieľov, obsahu, druhov, foriem a metód, organizácie, legislatívy a nadväznosti na ďalšie vzdelávanie a sebvzdelávanie. Kapitola sa venuje aj príkladom vybraných akreditovaných programov odborného kontinuálneho vzdelávania pre pedagogických zamestnancov ako špecifickej skupiny zamestnancov verejnej správy, ktoré sa osvedčili..

Štrnásť kapitola, na základe výskumu Smer andragogickej profesionalizácie na fakultách slovenských univerzít, kde sa študuje andragogika, opisuje čiastočné výsledky výskumu, ktoré overovali, v akej profesii vidia respondenti/študenti andragogiky svoje uplatnenie a akú profesiu by chceli zastávať po ukončení štúdia andragogiky. Položky dotazníka umožňovali uviesť profesie, ktoré je možné zastávať v profesijnej, sociálnej alebo kultúrno-osvetovej oblasti. Výsledky preukázali, že andragogiku študujú prevažne ženy a v praxi by u nich dominovala oblasť profesijnej andragogiky.

Otázky, ktoré sa viažu na voľbu povolania ako súčasť budúcej profesijnej kariéry, sú predmetom pätnástej kapitoly. V adolescencii je voľba povolania jednou z najvýznamnejších úloh dospievajúcich. Mnoho mladých ľudí vníma v súčasnej spoločnosti povolanie len ako súčasť sociálneho statusu a ako zdroj finančného odmeňovania, zdôrazňuje autorka, a podľa týchto aspektov často pristupujú aj k rozhodovaniu o svojej budúcej kariére. Uvažovanie o budúcom povolaní by však malo prebiehať v širších súvislostiach, veď ide o celoživotný proces a budúci osobný úspech mladého človeka. Povolanie by sa malo vnímať ako možnosť sebarealizácie, uplatnenia vlastných schopností a malo by odrážať osobnosť človeka, jeho hodnoty a osobné záujmy. Zároveň by sa mali preferencie k povolaniu konfrontovať s kariérovými poradcami a v súlade s aktuálnymi požiadavkami a uplatnením sa na pracovnom trhu.

Jednotlivé kapitoly začínajú vhladom do problematiky. V závere každej sú uvedené otázky na zamyslenie sa, kontrolné otázky a úlohy, ktoré sa odporúča vypracovať, či iba zodpovedať. Za každou kapitolou sa nachádza použitá, citovaná, či odporúčaná literatúra, ktoré tvoria základ k ďalšiemu štúdiu a prehľbovaniu získaných vedomostí z vybraných tém v oblasti edukácie detí a mládeže v rodine, škole a edukácie dospelých.

Autorka

I SOCIÁLNO-PATOLOGICKÉ PREJAVY DETÍ A MLADISTVÝCH – PREVENCIA V OBLASTI OSOBNOSTNEJ A SOCIÁLNEJ VÝCHOVY

Kľúčové slová:

sociálna patológia, agresivita, delikvencia, problémové správanie sa, gamblérstvo, rodina, osobnostná a sociálna výchova v škole, prevencia

Problémové správanie je často spojené s potrebou mladých ľudí prežívať svoj čas v skupine rovesníkov. Súčasná spoločnosť sa vyznačuje neobyčajne vysokou dynamikou zmien, preto sa proces socializácie uskutočňuje vo výrazne odlišných podmienkach než v minulosti. Tieto zmeny a premeny sa odrážajú aj v spoločenskom vedomí mládeže t.j. v ich cítení, myslení a prežívaní a môžu tak spôsobiť *problémy s adaptáciou v spoločnosti*.

Problémy s adaptáciou majú za následok vytváranie vlastného sveta mladých ľudí, ktorí často negujú záväzné normy a hodnoty, vzory, symboly, zvyky a spôsoby správania sa v spoločnosti. Konanie mládeže ovplyvňujú dlhodobé i krátkodobé špecifické podmienky, ktoré sa neriešia v dostatočnom predstihu a vedú k páchaniu spoločensky nebezpečnej činnosti. Nepochybne jednou z najvýznamnejších otázok, ktoré sa vynárajú vo všeobecnosti v súvislosti s problémom kriminality, a to nielen kriminality mládeže, je možnosť jej znižovania, a zároveň vytvorenia aktívnych a efektívnych nástrojov na jej predchádzanie – *prevencia kriminality*. Prevencia kriminality sa v súčasnosti chápe ako proces tvorby sústavy realizácie aktivít a opatrení, ktoré postaveniamajú za cieľ znížiť rozsah a závažnosť kriminality (Čečet, Kotrecová, 2008).

1.1 Teoretické poznatky z oblasti sociálno-patologických javov a ich škodlivosti

Kriminalitu mládeže nemožno považovať za žiaden historický prežitok ani za fenomén súčasnosti. *Jej mimoriadnosť, či zvláštnosť, je potrebné vidieť predovšetkým v jej schopnosti predurčiť kriminalitu nasledujúcich rokov, a to najmä smerom do budúcnosti* (Čečet, Kotrecová, 2008). Predstavuje jeden z najcitlivejších elementov z hľadiska postavenia jednotlivých členov spoločnosti. V čo najširšej miere dokáže mládež nasávať informácie, podliehať aktuálnym vplyvom, prejavujúcim sa v správaní a konaní, a je odrazom spoločnosti samej. *Rast kriminality mládeže je celosvetovým problémom, ktorý pravdepodobne súvisí s rozvojom civilizácie, technickým pokrokom a krízou morálky*, uvádzajú Ďurič - Bratská a kol. (1997).

Príčiny sociálno-patologických javov a ich škodlivosť na deti a mládež je potrebné hľadať v nevyhovujúcej výchove, v dezintegrovanom rodinnom prostredí, v školskom prostredí, ako aj v endogénnych faktoroch. Rozhodujúcim faktorom je zlá výchova v rodinnom prostredí. Rozvrátená rodina nezrelého jedinca mravne rozloží, infikuje ho asociálnymi postojmi, čím ho determinuje k previnilosti. Funkcia rodiny je pritom práve opačná, pomôcť dieťaťu sociálne sa adaptovať, a tak prispievať k harmonickému rozvoju fyzickému, intelektuálnemu, mravnému a sociálnemu. V rodine by každé dieťa malo nájsť dobré sociálne vzory, mravnú rovnováhu medzi rodičmi a ostatnými členmi rodiny, zdravú citovú atmosféru, stálosť životného prostredia, vyhovujúce hmotné podmienky, aby mu nechýbali najzákladnejšie životné potreby,

a nájst' *rodičovskú lásku*. V posledných rokoch sa u nás zmenila a neustále mení vnútorná štruktúra spoločnosti i sociálna štruktúra, čo má tiež vplyv na správanie sa človeka.

V súčasnej dobe odborníci z radov učiteľov, školských psychológov, koordinátorov prevencie, špeciálnych a sociálnych pedagógov, sociológov, výchovných poradcov na školách poukazujú na výskyt týchto sociálno-patologických javov:

- agresia, násilie, vandalizmus namierený voči žiakom, učiteľom, objektom v škole (obrazy, školský nábytok, školské počítače a iné),
- záškoláctvo s alebo bez páchania kriminality (krádeže, lúpeže a iné),
- šikanovanie spolužiakov, ale aj učiteľov
- poruchy správania typu ADHD (hyperaktivita s poruchami osobnosti),
- fajčenie, alkoholizmus a iné drogové závislosti, respektíve dílerstvo drog v školách,
- týranie, zneužívanie a zanedbávanie detí,
- kriminalita mladistvých v škole a mimo nej (krádeže mobilov, oblečenia, peňazí a i.)

Na vzniku sociálno-patologických javov v školách a poruchách v správaní sa žiakov sa podieľajú: **a) vonkajšie činitele:**

- **rodina:** štýly rodinnej výchovy, patologické rodinné prostredie, negatívne vzory v rodine, nízka vychovávateľská pripravenosť mladých manželov.
- **škola:** predimenzované učivo, množstvo vyučovacích hodín, vystresovaní, a demotivovaní učitelia, nepripravení na praktické riešenie porúch správania v škole, šikanovanie a mobbing, slabá resiliencia žiakov (Tamášová-Barnová, 2011)
- **partia:** konformizmus v partiách, kriminalita, vandalizmus, agresia, drogové závislosti, promiskuita.
- **médiá:** predkladanie negatívnych vzorov, denne prezentovaná agresia a násilie v médiách.

b) vnútorné činitele:

- hereditárna podmienenosť a genetická výbava,
- poruchy centrálného nervového systému,
- dispozície k neurózam a psychózam,
- psychické poruchy rôznej etiológie, ktoré na základe vonkajších podnetov môžu vyvolať poruchy správania rôznej závažnosti, pričom je podstatná ich vzájomná interakcia.

Problémové správanie sa mládeže je späté s oblasťami, ktoré budeme v kapitole charakterizovať, a zároveň aj hľadať riešenia pre oblasť rodiny, školy, inštitúcií a vlády SR.

1. 2 Drogová závislosť

Závislosť na drogách je definovaná neodolateľnou túžbou, priáním, nutkaním alebo potrebou pokračovať v užívaní drogy a drogu získavať akýmkoľvek prostriedkami. Závislosť od drogy je daná tendenciou zvyšovania dávky drogy, psychickou a často aj fyzickou závislosťou na jej účinkoch. Každá drogová skupina vykazuje istú mieru psychickej závislosti a tendenciu k závislosti fyzickej. Napriek niektorým konštantným a špecifickým príznakom ovplyvnenia drogou, existuje značná variabilita v účinkoch u konkrétnych jedincov, ktorých osobná predispozícia k závislosti od drogy zohráva významnú úlohu. Jedným zo získaných faktorov, ktoré ovplyvňujú možnú závislosť na droge, najmä psychickej, predstavujú tzv. *peristatické faktory*, t.j. *faktory vplyvu skupiny, okolia, kultúrnych štýlov a iných sociologických aspektov* (Moravanský - Novomeský, 2009). Keď sa hovorí o závislosti, spravidla ide o biologický, ale i psychický a sociálny jav. Drogová závislosť sprevádza ľudstvo počas celého vývoja spoločnosti a aj tú súčasnú zasahuje rozširovanie drogových závislostí mládeže. Veková hranica sa neustále prudko znižuje, najviac je ohrozená mládež narušená patologickým prostredím, i keď to neplatí

vo všeobecnosti. O tom, či sa mladistvý stane toxikomantom, rozhoduje okrem iných závažných faktorov *stav dozrievania a utvárania jeho osobnosti*.

V období dospievania sa môže stať prvá skúsenosť nebezpečnou, pretože v tomto veku vzniká závislosť rýchlejšie, ako v dospelom veku. Preto hlavnou úlohou rodiny, školy a spoločnosti je vplývať na mládež tak, aby sa u nej vytvoril *negatívny postoj k drogám*. Je potrebné sa vyzbrojiť dostatkom informácií o drogách, o nebezpečenstve, ktoré z nich plynú a dosiahnuť tak, aby sa *riziková skupina zmenila na skupinu ochrannú*.

1. 2. 1 Alkoholizmus a tabakizmus

Je najrozšírenejšia oficiálna závislosť na svete, ktorých škodlivé dôsledky sa prejavujú vo všetkých oblastiach života spoločnosti. Dôsledkami nadmerného pitia sú značné ekonomické straty na produktivite práce v dôsledku absencie, fluktuácie, zhoršeného či nezodpovedného pracovného výkonu. Neriadené alebo nadmerné pitie má nezanedbateľný vplyv na celkovú spoločenskú klímu, na rodinu a samozrejme aj na jednotlivca (Tamášová, 2007, s. 111). V našej kultúre sa pitie považuje za prejav spoločenskej tolerancie, solidarity, dobrej vôle či partáctva. V týchto súvislostiach sa vlastne alkohol ponúka sám ako samostatná hodnota, ktorá má dôležité postavenie v sociálnych kontaktoch a ako droga, prezentuje sa v účinku na človeka pri jeho snahe zvládnuť vnútorné napätie, krízovú situáciu alebo len ako prostriedok na zlepšenie nálady.

Alkohol, podobne ako ostatné drogy, je pre deti a mladistvých nebezpečnejší ako pre dospelých. I pri občasnom požití sa zvyšuje riziko choroby pečene (pečeň nie je schopná odbúravať alkohol v takej miere ako u dospelých) a nervového systému. Čím mladší jedinci pijú alkohol, tým väčšie je riziko neskoršieho prechodu na iné tvrdé drogy. Riziko ohrozenia sa zvyšuje u tých mladých, ktorých otec, či matka sú závislí na alkohole. Spoločnosť chráni deti a mladistvých pred alkoholom zákonom (Zákon o rodine, 2005). Dôležitý je príklad a návyky v rodine, ktoré môžu pozitívne, ale aj negatívne ovplyvniť zdravý vývoj jedinca. Dospievanie je obdobie prelomu a nikto nevie, aké vplyvy sa v tomto citlivom čase dotknú dospievajúceho jedinca, preto je potrebné sledovať jeho záľuby a prípadnú náklonnosť na alkoholické nápoje a včas zasiahnuť. Dieťa získava informácie o pití zvyčajne v predpubertálnom a pubertálnom období života dvoma spôsobmi (Tamášová, 2007, s. 115):

- a) **pasívne** – pozorovaním správania sa dospelých, čím sa kodifikujú základné zvyklosti kultúrne, geografické a sociálne, ako aj postoje a hodnotová orientácia,
- b) **aktívne** – najskôr nesmelo, náhodne, či tajne si dospievajúci jednotlivec a nezriedkavo ešte dieťa, začína potvrdzovať rolu konzumenta prvým kontaktom s alkoholom. Potláča prvé negatívne chuťové zážitky (horkosť piva, kyslosť vína, pálivú chuť destilátu, aby jedného dňa prijal a stotožnil sa s účinkom alkoholu. Trestná činnosť má tiež vo významnej miere korene v alkoholizme. Vzrastá aj počet mladistvých previnilcov, ktorí spáchajú trestný čin pod vplyvom alkoholu.

Tabakizmus - fajčenie tabaku, najmä fajčenie cigariet je dnes najrozšírenejší zlozvyk ľudstva. Stalo sa nielen spoločenským, ale predovšetkým veľmi aktuálnym zdravotníckym problémom. V poslednom čase sa v domácej i zahraničnej literatúre publikovalo veľa poznatkov poukazujúcich na škodlivý vplyv fajčenia na ľudské zdravie, najmä ak ide o fajčenie nadmerné a dlhodobé. Z psychologického hľadiska možno dôvody fajčenia rozdeliť podľa Libu (2001) nasledovne:

- fajčenie ako pôžitok (súčasť intímnej pohody),

- fajčenie ako pohonný motor na zmobilizovanie energie (umožňuje fajčiarovi lepšie sa sústrediť a udržiavať pracovné tempo),
- fajčenie ako obrad (fajčiarsky ceremoniál, vytiahnutie cigarety, vyfukovanie a pozorovanie dymu),
- fajčenie ako spôsob úniku (z konfliktnej stresovej situácie, spôsob uvoľnenia vo chvíľach rozrušenia),
- fajčenie ako potreba (návyk sa u stálych fajčiarov prejavuje živelnou túžbou po cigarete, niekedy si cigaretu ani nemusia zapáliť, stačí im vedomie, že ju majú kedykoľvek k dispozícii),
- fajčenie ako spoločenský akt (ponúknutie cigarety a jej zapálenie pomáha nadväzovať kontakty, preklenúť nepríjemné napätie, zaháňa rozpaky a neistotu v spoločenských situáciách, keď človek nevie čo má robiť s rukami, ako sa má tváriť, čo má povedať),
- fajčenie z nudy (umožňuje falošný pocit zamestnanosti).

Veková hranica pravidelných fajčiarov, i vek, keď vznikajú prvé pokusy o fajčenie sa znižujú čoraz viac. Prvým prostredím, s ktorým sa dieťa stretáva, je jeho rodina a jeho prvým vzorom sú rodičia, prípadne starší súrodenci. Početné výskumy ukázali, že deti fajčiacich rodičov sa stávajú dvakrát častejšie fajčiarimi, ako deti z rodín, kde sa nefajčí. S blížiacou sa *dospelosťou sa vplyv rodiny vytráca* a začínajú pôsobiť iné vplyvy – kamaráti, priatelia, rovesníci. Dospievajúci jedinec, ktorý nefajčí, dostáva sa pri mnohých spoločenských podujatiach do „nepriaznivej situácie.“ Je citlivý na to, ako ho hodnotia jeho kamaráti, skupina, partia. Aby sa im vyrovnal a potlačil v sebe určitý pocit menejcennosti, alebo aby sa nevystavoval kritike a posmechu, siaha po ponúknutých cigaretách. Väčšina mládeže na Slovensku začína fajčiť od 13.- 15. rokov, teda na konci povinnej školskej dochádzky, kedy dochádza k najaktívnejším prejavom osamostatnenia sa. Najväčší počet fajčiarov je u nás vo veku od 18 – 30 rokov

Postoj detí k fajčeniu prechádza tromi fázami (Tamášová, 2007, s. 109), a to: *1. fáza* - do 10. roku prejavujú deti kritický postoj k fajčeniu a fajčiarom, od 11. roku sa obraz nápadne mení. Dieťa, ktoré sa s odporom dívalo na fajčenie dospelých, je náhle upútané zvedavosťou. *2. fáza* - okolo 13. roku sa dieťa dostáva do štádia napodobňovania dospelých. *3. fáza* - od 15. roku sa všetko mení. Mladý fajčiar už vo fajčení nevidí len spôsob, ako na seba upozorniť, ale cíti potrebu vdychovať dym alebo zamestnať nepokojné ruky.

1. 2. 2 Gamblérstvo - patologické hráčstvo

Patologické hráčstvo je podľa 10. revízie Medzinárodnej klasifikácie diagnóz definované ako psychická porucha, ktorá spočíva v častých, opakovaných epizódach hrania, dominujúcich v živote subjektu na úkor sociálnych, materiálnych, rodinných a pracovných hodnôt a záväzkov. Ľudia trpiaci touto poruchou môžu stratiť zamestnanie, veľmi sa zadlžiť, klamať, alebo porušovať zákony, aby získali peniaze na hru, alebo unikli plateniu dlžôb. Hráč väčšinou svoju túžbu po hre opisuje ako nekontrolovateľné nutkanie, ktoré nie je schopný zastaviť vôľou. Je tiež zaujatý myšlienkami na hru, alebo predstavami o okolnostiach hry .

Hlavným rysom chorobného hráčstva je teda *trvalo sa opakujúce hranie*, ktoré pokračuje a často aj narastá, a to aj napriek nepriaznivým sociálnym dôsledkom, akými sú opustenie školy, strata majetku, narušené rodinné vzťahy, úplný rozpad osobného života. Človek závislý na hre si svoje *správanie a konanie neuvedomuje a mení sa*. U väčšiny hráčov sa neodolateľná túžba hrať vyvíja postupne. Prvotným motívom návštevy herne býva zvedavosť alebo snaha o bezprácný zisk. Až po opakovaných kontaktoch s automatmi, ruletami, kartami či inými formami hazardu - hazard cez internet, Bingo, Keno, Niké, stávky na dostihy, stávky na

športové zápasy, atď./, začína u hráča dominovať tendencia hrať pre samotnú hru a pre pocity, ktoré vyvoláva, nie pre finančné výhody. U všetkých hráčov je možné pocity spojené s hrou rozdeliť do dvoch základných skupín: *prijemné a neprijemné*. Charakter subjektívnych pocitov pred začatím hry a v jej priebehu je individuálny u každého jednotlivca a mení sa od napätia, príjemného vzrušenia, cez nervozitu, zlosť až po apatiu a euforické pocity. *Hráč sa doslova snaží zvíťaziť nad hrou*. Postupne sa vzdáva svojich základných životných potrieb. Absentuje v škole, v práci, neje, nespí, nedodržiava hygienu a sústreďuje sa len na hru.

Vývoj závislosti u patologického hráča sa môže rozdeliť do troch fáz: vyhrávacej, prehrávacej a fázy straty kontroly. V poslednom štádiu už hovoríme o patologickom hráčstve. Závislému človeku však nejde pri gemblovaní o drogu, ale o duševný stav, do ktorého ho môže droga priviesť. Hazardný hráč dosiahne tento stav hraním, práve tak ako alkoholik konzumovaním alkoholu. Aj medzi mladistvými môžeme nájsť veľa patologických hráčov, ktorí okoliu tvrdia, že hrajú, aby vyhrali. Nechcú si však priznať, že hrajú preto, lebo sú závislí (Liba, 2001).

1.3 Šikanovanie

Šikanovanie možno považovať za celosvetový problém, pred ktorým nie je imúnny žiadny typ školy. Je to systematické, zámerné, opakované zneužívanie moci agresora voči obeti (Goriup, Šoba, Purgaj, 2012). Šikanovanie znamená zaobchádzať s druhými ľuďmi hrubo a surovo. Hlavne so slabšími a zraniteľnejšími ľuďmi, ktorí sa nedokážu, nevedia, nemôžu alebo nechcú adekvátne brániť. Zahŕňa v sebe vyhrážanie, zastrašovanie, ovládanie, urážanie, sarkazmus, zosmiešňovanie, nadávanie a pod. Pri šikanovaní nemusí ísť nevyhnutne o použitie sily, fyzické násilie a bitie. Môže mať slovnú formu a môže ísť o citové šikanovanie (napr. vydieranie). V niektorých prípadoch môže ísť o dobre premyslené, avšak zákerné konanie.

1.3.1 Bullying

Označuje šikanovanie žiakov medzi sebou, a to najčastejšie bitkou, nadávkami, posmechom, ohováraním, hrozbami, okrádaním, vylúčením z kolektívu. Šikanovaním v škole môžeme označiť akékoľvek psychické či fyzické násilie páchané jedným agresorom alebo skupinou agresorov voči obeti, ktorá sa z akýchkoľvek príčin nevie brániť. Je to opakované ubližovanie druhým. Keď sa úmyselne ubližuje niekomu, kto sa nemôže alebo nevie ubrániť, keď niekto robí inému to, čo mu je neprijemné, ponizuje ho a spôsobuje mu bolesť. Je to špecifický problém, ktorý sa odohráva väčšinou v kolektíve rovesníkov ako sú škola, záujmové krúžky, tábory, výchovné zariadenia, internáty a pod. Medzi šikanovanie v škole patrí napríklad i to, keď je dieťa opakovane urážlivo prezývané, keď sa mu vysmievajú za oblečenie, rodinné zázemie, za dobré učenie, za slušnosť. Keď je dieťa nútené spolužiakom do niečoho, čo nechce urobiť alebo mu je to neprijemné, pod hrozbou vyhrážok. Keď je dieťaťu ubližované, je odstrkované, sú mu schovávané alebo dokonca brané osobné veci (peniaze, desiata a pod.) Dieťa, ktoré má potrebu šikanovať ostatných, môže takéto správanie vidieť doma, môže byť príliš tvrdo vychovávané, nemať dostatok lásky a vrelosti od rodičov. Takéto dieťa môže tráviť veľa voľného času bez dozoru rodičov. Mnohokrát nie je správny ani postoj, ktorý dieťa má možnosť vidieť v televíznych programoch a filmoch. Je plný sarkazmu, vulgarizmov a násilia (Lahe, M., 2011, s. 17, Šimegová-Adamík, M. - Kováčová, B. et al., 2011).

Mylný je názor, že častejšie šikanujú chlapci ako dievčatá. V rovnakej miere šikanujú chlapci aj dievčatá, rozdiel je len v postupe a spôsobe, ktorým šikanovanie vykonávajú. Dievčatá si ubližujú zvyčajne len navzájom a skrytou formou, to znamená, že skôr vylúčia obeť z kolektívu, nezapájajú ju do svojich aktivít, ignorujú ju a ohovárajú. Chlapci si vyberajú obeť medzi oboma pohlaviami a používajú skôr fyzické násilie. Je logické, že ako dieťa rastie, získava i väčšiu fyzickú silu, ktorú môže použiť. Znamená to, že fyzické násilie má pri

šikanovaní narastajúcu tendenciu (www.modernaskola.sk). Šikanovanie má veľa príčin. Niektoré sú známe na prvý pohľad, iné objavíme vtedy, keď pôjdeme do hĺbky problému. Hlavnými príčinami sú :

- *túžba po moci*, ovládať druhého človeka, - *motív krutosti*, človeku niekedy pôsobí potešenie, keď vidí druhých trpieť, - *zvedavosť*, týrať druhého, je tak trochu experiment, - *nuda*, túžba po senzácii.

Rámec pre riešenie problému šikanovania v školskom prostredí na Slovensku poskytuje základný dokument, vydaný MŠ SR: Metodické usmernenie č. 7/2006-R z marca 2006 k prevencii a riešeniu šikanovania žiakov v školách a školských zariadeniach, v ktorom sú zosumarizované návrhy, spôsoby a opatrenia (legislatívne odkazy) na prevenciu a riešenie šikanovania v školskom prostredí a Smernica MŠ SR, č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach, ktorá upravuje základné znaky, formy a prejavy šikanovania detí a žiakov, možnosti preventívneho pôsobenia a metódy riešenia šikanovania žiakov v nadväznosti na zodpovednosť školy a školského zariadenia podľa ustanovení školského zákona. Táto smernica nadobudla účinnosť 1. septembra 2018. Trestný zákon nepozná skutkovú podstatu trestného činu „šikanovania.“ avšak v prípade konania, ktoré vykazuje znaky šikanovania, môže byť takéto posudzované ako trestný čin vydierania v zmysle § 189 Trestného zákona, prípadne trestný čin nátlaku podľa § 192 Trestného zákona. Trestne zodpovedný nie je ten, kto v čase spáchania činu nedovršil 14. rok (§11) a v čase spáchania činu nebol pričítaný (§12) (www.prevenciasikanovania.sk).

1. 4 Záškoláctvo

Vstupom do školy prijíma dieťa novú sociálnu rolu - rolu žiaka. Z nej vyplýva okrem iných povinností aj povinnosť zúčastňovať sa na vyučovaní. S touto rolou sa dieťa postupne, s väčšími či menšími problémami zžíva, stáva sa preň samozrejmosťou, a zároveň sa jej princípy stávajú súčasťou jeho chápania sféry morálky, hodnôt a povinností. Škola je pre žiaka pracovným prostredím, v ktorom trávi podstatnú časť dňa, kde získava potrebné vedomosti a návyky. Je všeobecne známe, že tieto vedomosti a návyky sa najlepšie osvojujú, keď má žiak ku školským povinnostiam vytvorený kladný vzťah, nemá v škole problémy, rád sa učí, do školy sa teší, svoje školské povinnosti si plní a bez problémov prospieva. Existujú však aj také deti, ktoré školu odmietajú. Vytvoril sa u nich negatívny vzťah ku škole, ktorý vedie až k odporu a často až k záškoláctvu. Príčin je veľa. Ide o vnútorné a vonkajšie faktory. Záškoláctvo sa môže prejavovať ako jednorazová, ojedinelá, alebo sa môže opakovať častejšie a tvoriť sériu dlhodobej neprítomnosti žiaka v škole. Záškoláctvu treba venovať veľkú pozornosť, pretože ak mu žiak prepadne a včas sa nepodniknú kroky k náprave, počiatočné vynechávanie školskej dochádzky môže neskôr prerásť k páchaniu trestnej činnosti

1. 5 Príčiny kriminality a trestnej činnosti mládeže

V oblasti porúch správania chýba dosiaľ nosná teória, ktorá by vystihla všetky etiologické vzťahy a súvislosti, určujúce vznik delikventného správania a kriminality. Súčasné názory na vznik kriminality sa týkajú dvoch základných oblastí: *faktorov prostredia a faktorov osobnosti*. Často vychádzajú aj zo starších prístupov, prevažuje však jednoznačne multifaktorový prístup ku kriminalite ako zložitému sociálnemu javu. *Kriminogénne faktory* sú rizikové činitele (príčiny alebo podmienky), ktoré vyvolávajú, uľahčujú alebo podporujú páchanie trestných činov a delia sa na:

- *subjektívne: individuálne osobnostné faktory*, spočívajúce v psychických a fyzických vlastnostiach v správaní jedinca, v patológii jeho správania,

- *objektívne: sociálne*, v užšom zmysle slova (rodina, škola) i v celospoločenskom meradle.

Medzi *osobnostné faktory* zaraďuje Tamášová (2007, s. 142) nasledovné:

- *Vzťahy k dospelým*. Najvýraznejšiu skupinu ťažkostí predstavuje správanie voči dospelým, rodičom a vychovávateľom, hlavne požiadavkám, ktoré reprezentujú. Patria sem prejavy nedisciplinovanosti, nepodriaďovania sa príkazom, porušovania školského poriadku a zákazov každého druhu. Nastávajú zmeny vzťahu mladistvých k rodine, ktoré sa vyznačujú konfliktmi s rodičmi a oslabením emocionálnej väzby na rodičov.
- *Rovesnícke vzťahy*. Ďalšia kategória ťažkostí je spojená so vzťahom k rovesníckej skupine, napr. neschopnosť nájsť si priateľov, pocity osamotenosti, nepochopenia alebo na druhej strane, silná väzba na partiu s delikventnou náplňou činnosti.
- *Citový (emocionálny) vývin*. Za charakteristickú osobitosť emocionálneho života dospievajúcich sa považuje neobyčajná intenzita a živosť citových prežívaní. Dospievajúci ľahko prechádza od radosti k smútku, od entuziazmu k znechuteniu, od nádeje k sklúčenosti. Zvyčajný je strach zo spoločenského života, vzrastá nesmelosť, nedostatok sebadôvery, objavujú sa depresie, vzplanutia lásky, sklony k podráždeniu. Hnev a agresivita predstavujú najčastejšiu reakciu na frustráciu.

K najčastejším príčinám, ktoré vedú k páchaniu trestnej činnosti patria:

- *Negatívna výchova v rodine*. Rodina má určujúci význam pri formovaní osobnosti mladého človeka a je rozhodujúca i pre jeho mravný vývoj. Výskyt kriminality, ako z výskumov vyplýva je vyšší z rozvrátených rodín, kde dieťaťu chýba citový vzťah a záujem o jeho problémy, i keď po materiálnej stránke môže byť zabezpečené.
- *Vplyv okolia a partie*. Mladý človek, ktorý nemá ešte dostatok skúseností, je veľmi citlivý na vplyv okolia. Ľahko podlieha negatívnym vplyvom iných osôb, ľahko sa integruje do určitého ideologického zoskupenia. Ideológia partie je prijímaná za ideológiu vlastnú. Vlastný názor je potlačený názorom vodcu.
- *Nedostatok pôsobenia školy*. Škola vytvára pre mladého človeka základné materiálne a citové hodnoty, ktorého ho majú sprevádzať po celý život. Škola môže v niektorých prípadoch pôsobiť aj ako katalyzátor kriminogénnych faktorov rodiny. Vzťah dieťaťa k škole je do značnej miery ovplyvnený osobnosťou učiteľa a celkovou organizáciou školskej výučby (Tamášová, 2007, s. 153).

1.6 Prevencia kriminality mládeže

Osobitnú úlohu v patologických situáciách zohráva prevencia a všetky jej druhy vo vzťahu k mladej generácii, k maloletým, mladistvým a k osobám blízkym veku mladistvých. Základným cieľom realizácie preventívnych aktivít je čo v najväčšej miere znižovať rozsah a závažnosť trestnej činnosti a dosiahnuť tak adekvátne zvýšenie subjektívneho pocitu bezpečia občanov a zníženie pocitu ohrozenia kriminalitou a delikvenciou, a tak prispievať k zvyšovaniu kvality života človeka, komunit a spoločnosti ako celku. Preventívne aktivity sa môžu uskutočňovať rôznymi spôsobmi v závislosti od cieľa, cieľového subjektu, realizátora, jeho možností a skúseností a podmienok. Z hľadiska pedagogického ovplyvnenia je najdôležitejšie obdobie mladšieho a staršieho školského veku a obdobie adolescencie, teda obdobie vo veku od sedem do osemnásť rokov (Pavúk, 1997). Prevencia sa uskutočňuje na troch úrovniach.

1. *primárna prevencia* predpokladá:

- vzdelávanie detí a mládeže v rámci školy (špeciálne hodiny, doučovanie, rozvoj záujmov a atď.),
- sociálno-právne vzdelávanie detí zamerané na zvyšovanie právneho povedomia a realizované v spolupráci so sociálnymi pracovníkmi, políciou, právnikmi, psychológmi, špeciálnymi pedagógmi, výchovnými poradcami, a pod.,
- rekvalifikácia zameraná na deti a mládež,
- profesijné vzdelávanie pracovníkov, pedagógov, policajtov, pracovníkov krízových a poradenských zariadení so zameraním na aktuálne problémy mládeže,
- voľno-časové športové aktivity (napr. vybudovanie viacúčelových športových areálov a malých športovísk medzi obytnými domami),
- záujmové jednorazové aktivity (výlety, vystúpenia, atď.), krátkodobé aktivity (víkendové pobyty so zameraním na turistiku, poznávanie prírody, kultúrnych pamiatok a pod.), dlhodobé aktivity (tábory) a klubová činnosť,
- propagácia prevencie medzi mládežou, kampane (napr. proti vandalizmu, drogám a iné) organizované cez masmédiá, miestne informačné prostriedky, plagáty, letáky, stretnutia a besedy a pod.,
- podpora organizácií združujúcich mládež (skaut, športová org. Orol, YMCA a i)

2. *sekundárna prevencia* sa zaoberá rizikovými skupinami osôb alebo jednotlivcami, u ktorých je zvýšená pravdepodobnosť, že sa stanú páchatelmi či obeťami trestnej činnosti, ako aj elimináciou kriminogénnych faktorov (Bubelíni, 2000). Obsahuje:

- výcviky zamerané na komunikáciu, znižovanie agresivity a i.
- peer programy - ovplyvňovanie rizikových skupín prostredníctvom peer aktivistov, peer programy – rovesnícke programy, uskutočňované vyškolenými aktivistami z radov žiakov, ktorí svojou prirodzenou autoritou vplývajú na rovesníkov,
- zriadenie krízových a poradenských zariadení (Linky dôvery, azylové bývanie, nízko-prahové zariadenia, street work, resocializačné zariadenia),
- vzdelávacie, voľno-časové a záujmové aktivity tak, ako v primárnej prevencii, ale orientované na mládež,
- tábory pre deti a mládež výchovne problematickú a sociálne znevýhodnených.

3. *terciárna prevencia* je indikovaná so zameraním na jedincov, ktorí prejavujú špeciálne znaky či symptómy sociálnej patológie. Patrí výhradne do rúk úzko špecializovaných odborníkov (Ondrejkovič, 2000). Terciárna prevencia zahŕňa:

- výcviky orientované na korekciu správania,
- poradenské a terapeutické aktivity zamerané na prestavbu hodnôt a postojov mladých
- sociálno-psychologické výcviky zamerané na riešenie konfliktov,
- návštevy páchatel'ov trestnej činnosti počas výkonu trestu odňatia slobody a ich prípravu na život na slobode,
- postpenitenciárnu pomoc a dohľad,
- mediačnú a probačnú službu.

1.7 Vplyv rodiny, školy a inštitúcií v prevencii kriminality mládeže

Vplyv rodiny. Je nesporné, že predovšetkým rodinné zázemie a výchova v rodine sú základom zdravého duševného života. Aj preto sa hovorí o rodine, ako dôležitom predpoklade zdravej a primeranej výchovy detí. Pri absencii pozitívneho identifikačného modelu v rodine, ak je dieťa alebo mladistvý odmietaný v rovesníckej skupine, zvyšuje sa u neho pocit neistoty a napätia. Úlohou rodičov však je udržiavať harmonické vzťahy v rodine, ale aj pravidelnú

spoluprácu so školou. Spôsob riešenia konfliktov v rodine má nepochybne vzťah k patologickému, delikventnému správaniu detí. Množstvom výskumov sa potvrdilo, že deti vyrastajúce v rodinách, kde je veľa otvorených konfliktov medzi rodičmi, majú väčší sklon ku kriminálnemu správaniu, ako deti v normálnom rodinnom prostredí (Matoušek, Kroftová, 1998). Ide teda o široký rozsah, obsah a formy sociálnej interakcie medzi rodičom a dieťaťom, najmä rešpektovanie individuálnych a vekových osobitostí dieťaťa.

Vplyv školy. Na školu kladie spoločnosť celý rad rôznych požiadaviek. Nie je však vždy jednoduché zlučiť záujmy spoločnosti, rodiny a školy. Dospievanie detí je zvláštnym obdobím, ktoré dnešná spoločnosť berie do istej miery vážne a hovorí o *subkultúre dospievania*, ale deti sa pripravujú aj v škole na dospelosť a nemali by byť oddeľované od sveta dospelých. Škola by mala byť jednak chráneným prostredím, jednak otvorenou inštitúciou, kam vonkajší svet môže vstupovať. Riešenie možno nájsť v *efektívnej spolupráci rodiny a školy*, v ich spoločnej motivácii žiakov k pozitívnemu mysleniu a konaniu. Učitelia, obzvlášť triedni učitelia, by mali vytvárať viac pozitívnych impulzov, ktorými by výraznejšie a efektívnejšie posilňovali záujem žiakov o vzdelávanie sa a nachádzali by tak pozitívne vzory z ich komunity (Portik, 2004). Základnou prácou *triedneho učiteľa* je výchova svojich žiakov. Ak v škole nastáva chaos v každodenných oblastiach alebo na vyučovaní, môže sa výchovná stránka zanedbať. Táto práca je kvalitná vtedy, ak podstata spočíva na rozvíjaní emocionality, motivácie, socializácie a komunikácie. Triedny učiteľ sa musí vcítiť do problémov, ktoré majú žiaci. Musí ich učiť, pomáhať im, či už v školskom, ale aj osobnom živote. Potrebujú sa naučiť spolupatričnosti, úcte jeden k druhému a samostatnosti. Potrebujú si i vzájomne pomáhať. Ak budú žiaci takto postupovať, objavia sa iba kladné vzťahy medzi nimi. Ak triednická hodina nemá správny efekt, je vhodné zmeniť celú organizáciu. Prístup by mal byť skvalitnený, učiteľ má mať šancu svojich žiakov vnímať inak. Svoju prácu so žiakmi obohacovať a dať priestor novým aktivitám. Žiakov viac motivovať a ukázať im, v čom sa môžu angažovať, a v čom byť aktívni. Čo sa týka metód práce, môže vymyslieť nové prístupy a metódy pre skvalitnenie triednickej hodiny, akcentovať na *sociálnu a osobnostnú výchovu*. Potrebuje tiež pracovať a komunikovať s rodičmi a spoločne mať rovnaký výchovný cieľ. Škola je najdôležitejšou formálnou inštitúciou vo výchove a vzdelávaní detí, mládeže a dospelých. Úspešnosť všetkých pracovníkov školstva v prevencii delikvencie však priamoúmerne závisí od pozitívne vybudovaných vzťahov a aktívne udržiavanej spolupráce medzi školou a samotnými rodičmi, uvádzajú Vágnerová (2000) a Tamášová, V. – Geršicová, Z. a kol. (2014).

Vplyv inštitúcií. Okrem školy a rodiny, možnosti prevencie kriminality je možné vidieť aj v inštitúciách. Mimoškolské organizácie už tradične vo veľkej miere podporujú a mnohokrát aj rozširujú záujmy mládeže a v rámci rôznych zaujímavých súťaží v nich vzbudzujú prirodzenú túžbu realizovať sa, vyniknúť a byť v niečom skutočne dobrý. V tomto zmysle plnia veľmi dôležitú úlohu v období dospievania mládeže. V centrách voľného času, v rozličných krúžkoch orientovaných na šport, kultúru, umenie a v mnohých ďalších oblastiach, majú mladí ľudia možnosť vzdelávať sa, ale aj nadväzovať nové priateľstvá.

Nemalou mierou sa pričiňujú o aktívne a produktívne trávenie voľného času mladých ľudí aj rôzne kluby, nadácie, linky dôvery, ale aj cirkevné organizácie (spoločenstvá kresťanskej mládeže). Taktiež, mimovládne organizácie sú významnou časťou verejného sektora, ktorý formou rozličných činností, najmä produkciou rôznych služieb realizuje plnenie úloh spojených s riešením negatívnych prejavov a trhovej nerovnováhy. Opatreniami, ktoré navrhujeme, môžeme prispieť k zníženiu výskytu kriminality a sociálno-patologických javov u detí a stredoškolskej mládeže, a zároveň prispieť k zvýšeniu bezpečnosti v spoločnosti.

1. Opatrenia smerujúce ku školám:

Zabezpečiť prevenciu tak, aby bola súčasťou výchovy a vzdelávania (napr. etická výchova, občianska náuka, náboženská výchova, triednické hodiny). Na triednických hodinách sa dá plánovať práca a rôzne iné aktivity ako napr. projekty, spoločné aktivity, výlety, či exkurzie, čo prispieva k osobnému pokroku žiaka. Pri organizácii triednických hodín je potrebné manažovať čas a plánovať aj vlastné výkony. Ak sa vylepší obsah triednických hodín, je vysoko pravdepodobné, že sa zlepšia vzťahy v triede medzi žiakom a učiteľom a rovnako i vzťah školského prostredia a rodiny žiaka .

- Venovať pozornosť programom prevencie fajčenia a užívania drog, vyplývajúci zo zákona a vnútorného poriadku škôl. Vytvoriť také podmienky, ktoré vedú k zníženiu trestnej činnosti mládeže na školách (napr. kamerový systém, uzamykateľné skrinky na osobné veci, strážna služba a pod.).
- Vytvoriť podmienky pre kvalitnú mimoškolskú činnosť rozvojom záujmovej činnosti (napr. školské kluby, ihriská , kúpaliská, doučovacie programy, posilňovňa, víkendové pobyty v prírode, internetová miestnosť, priestory pre vlastné akcie (napr. hudobné, tanečné ai).
- Zapojiť žiakov do programov a projektov, ktoré sú zamerané na vlastnú zodpovednosť, zdravý životný štýl, prevenciu fajčenia, alkoholizmu, užívania drog, závislostí na hrách.
- Organizovať besedy s odborníkmi v oblasti prevencie (napr. s policajtom – preventistom)
- Vo vnútornom poriadku školy vymedziť zákaz nosenia, prechovávanía a užívania nelegálnych drog, pomôcok pri ich používaní v budove školy a odbornej praxi.
- Uzavrieť dohodu medzi vedením školy, rodičmi a žiakmi týkajúcu sa riešenia prevencie lebo výskytu návykových látok a šikanovania.
- Všímať si zmeny v správaní žiakov, spolupracovať s vychovávateľmi domovov mládeže a zabezpečiť prepojenie školy na sieť poradenských zariadení.
- Minimálne dvakrát v školskom roku uskutočniť v škole anonymný prieskum týkajúci sa sociálno-patologických javov a kriminality, mapovať názory a postoje žiakov k tejto problematike. Hovoriť s nimi o tom na triednických hodinách a o výsledkoch prieskumu.
- Zvýšiť odbornú pripravenosť súčasných učiteľov organizovaním besied a školení s odborníkmi o najnovších poznatkoch a možnostiach prevencie v súvislosti s drogovou závislosťou, násilím, mobbingom a trestnou činnosťou mládeže na školách podľa Vyhlášky 224/2011 Z.z. o. a Smernica č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov.

2. Opatrenia smerujúce k rodine:

- Venovať väčšiu pozornosť zmysluplnému využívaniu voľného času detí v rodine.
- Venovať deťom viac voľného času a pozornosti k ich potrebám.
- Vytvoriť vhodné rodinné zázemie pre správny a harmonický vývoj dieťaťa.
- Zabezpečiť obojstrannú komunikáciu (rodič – dieťa) a umožniť tak vyjadriť svoj názor.
- Byť deťom príkladným vzorom v správaní a konaní, ktoré je prospešné pre celú spoločnosť.
- Rešpektovať individualitu a osobnosť dieťaťa.
- Viest' deti k dodržiavaniu a rešpektovaniu spoločenských noriem, hodnôt a zákonov.

- Spolupracovať so školou a inými inštitúciami pri výchove dieťaťa.

3. Opatrenia smerujúce k vláde a mimovládny organizáciám:

- Požadovať na úrovni vlády SR účasť ústredných orgánov štátnej správy na vytváraní sociálnej klímy zameranej proti páchaniu trestných činov, na znižovanie tolerancie voči nežiadúcim javom medzi mládežou a násiliu v spoločnosti (Gáborová - Neupauer, 2013).

- Aspoň raz ročne hodnotiť stav a úroveň kriminality mládeže spolu s ostatnými spoločensky nežiaducimi javmi (šikanovanie, záškoláctvo, prostitúcia, drogová závislosť, vandalizmus) na úrovni vlády Slovenskej republiky a príslušného parlamentného výboru Národnej rady Slovenskej republiky.

- Pravidelne uskutočňovať medzinárodné výmeny skúseností, preberať vhodné skúsenosti, uvoľňovať prostriedky na nákup zahraničnej odbornej literatúry a časopisov venovaných problematike sociálnej patológie a kriminality mládeže.

- Vypisovať súťaže na riešenie otvorených problémov, hodnotiť realizáciu prijatých projektov.

- Vytvárať priestor a uskutočňovať úzku a neformálnu spoluprácu medzi školami, prokuratúrou, políciou, sociálnymi odborníkmi, zdravotníctvom, súdmi a mimovládnymi organizáciami.

- Zo strany mimovládnych organizácií navrhovať, uskutočňovať, prípadne sa spolupodieľať na projektoch zameraných na pomoc a prevenciu kriminality a sociálno-patologických javov mládeže. V projektoch sa zamerať na poradenskú činnosť, osvetu, edukačnú činnosť, vytvorenie krízových centier pre mládež, centier voľného času, liniek dôvery a pod.

- Osobitnú pozornosť venovať printovým a elektronickým médiám so zameraním sa na verejnoprávnu televíziu a rozhlas, vypracovať dlhodobý program venovaný problémom narastajúcej kriminality mládeže.

Delikvencia mládeže predstavuje celospoločenský problém nielen u nás, ale aj vo svete. Kriminálne štatistiky trestných činov páchaných mládežou, s ktorou sa stretávame v bežnom živote a v médiách, vyvolávajú obavy. Aká bude mládež v budúcnosti? Je potrebné sa nad týmto problémom zamyslieť a hľadať odpoveď na otázku, čo vedie súčasnú mládež k páchaniu trestnej činnosti a delikvencii. Žijeme v modernej dobe, ktorá kladie vysoké nároky na jedinca, ktorý sa musí neustále prispôbovať novým podmienkam v spoločnosti. Jediniec, ktorý sa nedokáže prispôbiť týmto podmienkam, sa dostáva do rozporu so zákonom a ani neuvažuje nad správnosťou svojho konania.

Dnešná mládež často kladie na prvé miesto materiálne hodnoty. Práve podľa nich si určuje *mieru spoločenského postavenia*. Hľadá oživenie bežného dňa prostredníctvom alkoholu a drog, čo môže viesť k páchaniu trestnej činnosti. Je potrebné však poznamenať, že *mládež je do určitej miery obrazom súčasnej spoločnosti*. Ak sa spoločnosť, v ktorej mládež existuje, ubera správny smerom, je tu predpoklad správneho vývoja a formovania osobnosti mladej generácie. Na formujúcu mladú osobnosť je potrebné preto vplývať už od detského veku, v období, keď sa začínajú formovať jej postoje, názory na sociálne prostredie v ktorom žije a vyrastá na mladého človeka. Všetky subjekty, ktoré sa na výchove podieľajú, by mali vzájomne spolupracovať podľa istých vytýčených pravidiel. Na tejto ceste sa nesmie zabudnúť aj na ustavičné prehlbovanie právnej a morálnej výchovy a na samotné zvyšovanie adekvátnej starostlivosti o mládež. Prevencia by mala byť na prvom mieste pred represívnymi opatreniami, ktoré riešia vzniknuté následky trestných deliktov mládeže. Je potrebné, aby sa tomuto problému venovala väčšia pozornosť zo strany rodiny, školy, štátu, vládnych a mimovládnych organizácií, a prijali sa vhodné preventívne opatrenia, ktoré tak prispejú k zníženiu kriminality

a výskytu sociálno-patologických javov u mládeže, pretože, cesta k náprave problémovej mládeže vedie cestou nápravy celej spoločnosti.

Literatúra

ČEČOT, V., KOTERCOVÁ A. (2008). *Ako ďalej s kriminalitou mládeže* [online]. 2008 [cit. 2009-1-8]. dostupné na internete: http://www.infodrogy.sk/ActiveWeb/c/3146/ako_dalej_s_preveniou_kriminality_mladeze.html

ČEČOT, V., KOTERCOVÁ A. (2007). Ako ďalej s kriminalitou mládeže. In *Sociálna prevencia*. 2/2007, [roč. 2., s. 9 - 11](#)

BUBELÍNI, J. (2000). *Prevencia kriminality*. Trnava: PI AFG. 85 s., ISBN 80-9679-952-5.

Bullying [online]. 2020 [cit. 2020-1-8]. Dostupné na internete: <http://sk.wikipedia.org/w/index.php?title=%C5%A0peci%C3%A1lne:Search&ns=1&redirs=0&search=Bullying&limit=20&offset=0>

Deti a alkohol [online]. (2020) [cit. 2020-1-8]. Dostupné na internete: <http://www.alkoholizmus.info/deti-a-alkohol.html>

ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M. et al. 1997. *Pedagogická encyklopédia*. 1. vyd. Bratislava: SPN, 463 s. ISBN 80-08-02498-4.

GÁBOROVÁ, Ľ.- NEUPAUEROVÁ, Z. (2013). Násilie v spoločnosti. In: *Etika všedného dňa*. Sečovce: Pastel. 261 s. ISBN 978-80- 971276-2-6.

GORIUP, J.- ŠOBA, A. V.- PURGAJ, T. (2012). Some Sociological, Legislative and Pedagogical Aspects of Prevalence of Mobbing among Teachers in Primary School. In: *Acta Technologica Dubnicae*, vol.2, issue 2, 2012, ISSN 1338-3965, eISSN 1339-4363

LAHE, D. (2011). Research on Abuse and Violence against the Elderly in a Family setting. In: *Acta Technologica Dubnicae*, vol.1, issue 2, 2011, ISSN 1338-3965, eISSN 1339-4363

LIBA, J. (2001). *Zdravie, drogy a drogová závislosť*. Prešov: Rokus. 82 s. ISBN 80-9684-526-8.

MATOUŠEK, O.- KROFTOVÁ, A. (1988). *Mládež a delikvence*. Praha: Portál.

333 s. ISBN 80-7178-226-2.

Moderná škola – šikanovanie [online]. 2020 [cit. 2020-1-8]. Dostupné na internete: <http://www.modernaskola.sk/Index,c411/>,

MORAVANSKÝ, N.- NOVOMESKÝ, F. (2009). *Informácie o drogách* [online]. 2020 [cit. 2020-8-6]. Dostupné na internete: http://www.infodrogy.sk/ActiveWeb/d/drugInfo/sk/informacie_o_drogach.html,

ONDREJKOVIČ, P. a kol. (2000). *Sociálna patológia*. Bratislava: Veda, 270 s. ISBN 80-224-0616-3.

ONDREJKOVIČ, P.- POLIAKOVÁ, E. (1999). *Protidrogová výchova*. Bratislava: SPN. 356 s. ISBN 80-224-0553-1.

PAVÚK, A. (1997). *Primárna prevencia drogových závislostí na základných a stredných školách*. Prešov: PU. 99 s. ISBN 80- 8888-500-0.

PORTÍK, M. (2004). Determinanty úspešného školovania rómskych žiakov. In: *Zvyšovanie úrovne socializácie rómskej komunity prostredníctvom vzdelávania*. Banská Bystrica: PF UMB.

Problematika šikanovania, Slovensko a projekt OECD [online]. 2007 [cit. 2020-5-6]. Dostupné na internete: <http://www.prevenciasikanovania.sk/?mod=odbornici--projekty-sk-projekt-oecd>

Šikanovanie detí a mládeže [online]. [cit. 2020-6-6]. Dostupné na internete: <http://kpppbbs.svsbb.sk/material/ss/sikana/1.html>

Smernica č. 36/2018 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach

ŠIMEGOVÁ-ADAMÍK, M. - KOVÁČOVÁ, B. (eds.). 2011. *Šikanovanie v prostredí školy. (Možnosti prevencie a zvládania)*. Trnava: PdF TU, 262 s, ISBN978-80-8082-484-6.

TAMÁŠOVÁ, V. 2007. *Teória a prax rodinnej edukácie*. 2 vyd. Bratislava: AXIMA. 210 s. ISBN 978-80-969178-3-9.

TAMÁŠOVÁ, V.- BARNOVÁ, S.(2011) School climate as the determinant of the relationship between the level of students' resilience and school satisfaction. In: *Acta Technologica Dubnicae*, vol.1, issue 1, 2011, ISSN 1338-3965, eISSN 1339-4363 .

VÁGNEROVÁ, M.(2000). *Vývojová psychológia*. Praha: Portál. 522s. [ISBN 80-7178-308-0](https://www.portall.cz/ISBN/80-7178-308-0).

Závislosti všetkých druhov – patologické hráčstvo [online]. 2009 [cit. 2020-4-8]. Dostupné na internete: <http://www.pscentrum.sk/Zavislosti%20vsetkych%20druh%20ov%20-%20Patologicke%20Hracstvo.htm>

Zákon o rodine č.36/ 2005 Z.z.

Résumé:

Predmetom kapitoly je oblasť delikventnej činnosti mladej generácie, ktorá predstavuje u nás, ale aj v krajinách EU, celospoločenský problém. Kriminalita mládeže je nežiaduci sociálno-patologický jav, ktorý sa v posledných rokoch zaradil medzi najzávažnejšie problémy spoločnosti. Každodenné správy z médií nás o tom presvedčajú. Rastúca kriminalita mládeže súvisí s absenciou ich autentického hodnotového systému, minimalizovaním možností voľno- časových aktivít, nevhodnou rodinnou a školskou výchovou. Ďalším faktorom je nepripravenosť mladej generácie na zmeny v spoločnosti, ktoré vidí iba ako sociálnu nerovnosť. V snahe vyrovnat' sa im, dochádza ku kriminálnym činom, ktoré sú často spojené s potrebou mladých ľudí prežívať svoj čas v skupine rovesníkov. Riešením tejto situácie by mohla byť v kapitole navrhnutá prevencia v škole, rodine a spoločnosti.

OTÁZKY NA ZAMYSLENIE SA A ÚLOHY NA VYPRACOVANIE:

1. Prečo je toľko sociálno-patologických javov medzi mládežou? S čím to súvisí?
2. Ktoré kriminogénne faktory pôsobia najviac? Pokúste sa o ich charakteristiku.
3. Aké drogové závislosti poznáte? Vymenujte ich a navrhnite preventívne riešenie v rodine, škole a celospoločenské.
4. Čo Vás zaujalo v tejto kapitole?

Kľúčové slová:

rodina, funkčnosť/nefunkčnosť/afunkčnosť/dysfunkčnosť rodiny, delikvencia, kriminalita, hodnoty a vzory v rodine, prevencia

2. 1 Rodina ako harmonický aj sociálno-patologický faktor

Každá rodina je špecifická a jedinečná sociálna skupina a platia v nej vlastné „nepísané zákony“ a normy správania. Úroveň plnenia jednotlivých úloh, a tiež kvalita vzťahov medzi členmi rodiny, je rozdielna. Mnohé rodiny zlyhávajú v plnení úloh voči svojim členom i spoločnosti, v dôsledku čoho dochádza k dysfunkčnosti rodiny, resp. poruchám rodinného prostredia.

Z hľadiska plnenia funkcií možno rodiny rozčleniť do troch skupín (Hroncová, 1996, s. 86)

1. *Harmonické* resp. funkčné rodiny – plnia primerane všetky funkcie a dokážu zabezpečiť optimálny vývin svojich detí.
2. *Konsolidované* rodiny – plnia základné funkcie rodiny. Môžu sa v nich vyskytnúť občas poruchy pri plnení niektorej funkcie, vážnejšie však neovplyvňujú vývoj dieťaťa (sem možno zaradiť napr. aj neúplné rodiny, ktoré nemôžu v dostatočnej miere plniť všetky funkcie rodiny, avšak ich vplyv na dieťa môže byť celkom pozitívny).
3. *Disharmonické*, resp. dysfunkčné rodiny – predstavujú závadný typ rodinného prostredia. L. Višňovský (1998, s. 93) zaraďuje k dysfunkčným, resp. afunkčným rodinám tieto typy :
 - nezrelá rodina
 - preťažená rodina
 - ambiciózna rodina
 - perfekcionalistická rodina
 - autoritárska rodina
 - rozmazľujúca (protekcionalistická) rodina.

V takýchto prípadoch ide o zlyhanie rodiny pri plnení základných funkcií, čo môže mať za následok ohrozenie vývinu detí a vznik deviantných foriem správania. Ohrozené rodinné prostredie vyžaduje pomoc a intervenčné zásahy zo strany spoločnosti prostredníctvom zariadení výchovnej a sociálnej prevencie, aby sa predišlo rizikám vo vývine „ohrozených detí.“ V tomto smere zohráva významnú úlohu práve sociálny pedagóg a sociálny pracovník. Výskumy poukazujú (Hroncová, 1996, 2008, Matoušek – Kroftová, 1998, Ondrejko, 2006, Tamášová, 2008, Krajčová-Pasternáková, 2009) na pozitívne súvislosti medzi rozkladom rodinného prostredia a vznikom kriminality. Dysfunkčná rodina bola považovaná za dominantný kriminogénny činiteľ v minulom období a zostáva ním aj v súčasnosti, aj keď v podmienkach Slovenska existujú už regionálne odlišnosti v tomto smere (Hroncová, 1996).

V staršej odbornej literatúre sa často zdôrazňuje pri vzniku delikventného správania detí faktor neúplnosti rodiny, ale aj narušenie emocionálnych vzťahov v rodine, osobitne vzťahu „matka - dieťa“ po narodení (Bagdy, 1983). V súčasnosti sa poukazuje skôr na kombináciu viacerých príčin vzniku kriminality a tiež na existenciu viacerých negatívnych faktorov v rodinnom prostredí mladistvých delikventov:

1. nevhodnosť rodinnej výchovy pre jej krutosť (najmä zo strany otca) alebo pre prílišné uvoľnenie disciplíny,
2. nedostatočná starostlivosť a kontrola zo strany matky,
3. nepriateľský alebo ľahostajný citový vzťah otca k dieťaťu,
4. nepriateľský alebo ľahostajný citový vzťah matky k dieťaťu,
5. nedostatok primeranej rodinnej súdržnosti.

Podľa týchto faktorov s veľmi vysokou pravdepodobnosťou sa určoval vznik delikventného správania mládeže. Tieto príčiny pretrvávajú aj v 21. storočí. Existuje istá kauzálnosť medzi nepriaznivým sociálnym prostredím a delikvenciou detí a mladistvých a neúplná a disociálna rodina môže byť jedným z hlavných faktorov delikvencie.

Na polyetiologický charakter príčin delikvencie detí a mládeže upozorňujú aj Hroncová, J. (1996), Matoušek, P. – Kroftová, A. (1998) a iní autori. Dlhodobé výskumy rodinného prostredia mladistvých delikventov (Hroncová, J. 1996, 2008) poukazujú na skutočnosť, že dominantným typom rodinného prostredia mladých delikventov je *rodina s nízkym spoločenským statusom*. Väčšina delikventov pochádzala, resp. pochádza z málo podnetných rodín, prevláda nízko kvalifikovaný typ robotníckych rodín (v súčasnosti dominuje u rodičov nezamestnanosť), existuje v nej vyšší výskyt trestanosti rodičov i súrodencov, alkoholizmu, typická je mnohodetnosť (často vykazovaná u rómskeho etnika, podiel ktorého je vyšší než nerómskeho obyvateľstva), nízka vzdelanostná úroveň rodičov (i delikventov), rozklad vnútorodinných vzťahov, nedostatky vo výchove (príliš autoritatívna, liberálna alebo zanedbávajúca výchova), zlá povest' rodiny v mieste bydliska a iné poruchy.

Z vyššie uvedených charakteristík rodinného prostredia mladistvých delikventov vyplýva, že väčšina z nich vyrastala v tzv. „ohrozených rodinách“ v dôsledku čoho v *rodinách absentovali pozitívne identifikačné vzory správania a rodina nebola schopná zabezpečiť vypestovanie autoregulačných systémov správania svojich detí*.

V súčasnom období sa zisťujú regionálne odlišnosti v rodinnom prostredí mladistvých delikventov smerom k úplnej, stabilnejšej a ekonomicky dostatočne zabezpečenej rodine, čo je typické najmä pre bratislavský región (Magvašiová, 2008). Poruchy rodinného prostredia sú zisťované aj vo vzťahu k drogovým závislostiam, na čo poukazujú najmä psychoanalytické teórie, ale aj výskumy viacerých sociológov. Nemecký sociológ B. Bron zistil, že až 46 % drogovovo závislých zažívalo v ranom detstve biedu, najmä materiálnu. Pri 54 % závislých zistil rozvrat v rodine a 83 až 93 % závislých uvádzalo, spravidla v detstve, prekonanie porúch rodinného života (in: Ondrejko, P. - Poliaková, S. a kol. 1999, s. 53). Psychoanalytické teórie príčin drogových závislostí upozorňujú tiež na poruchy rodičovského prostredia v detstve toxikomanov. Zanedbávanie dieťaťa, najmä citová frustrácia, vyúsťuje podľa nich do náhradného uspokojovania v neskoršom období, keď sa droga stáva „náhradnou matkou“, resp.

náhradným objektom lásky. Aj keď uvedené teórie nemožno prijímať bez určitých výhrad, poruchy rodinného prostredia signalizujú aj výsledky výskumov a praktické sú skúsenosti pracovníkov terapeutických a resocializačných zariadení. Vážne poruchy rodinného prostredia sú zisťované tiež pri výskyte syndrómu CAN(syndróm týraného, zneužívaného a zanedbaného dieťaťa) u detí, ktorý je dôsledkom celkového zlyhávania rodiny v emocionálnej, socializačno-výchovnej, zabezpečovacej i ochrannej funkcii (bližšie Miňová, D., 2000, s. 237, Hroncová, J.,1996, s. 90 a n, 2008).

Poruchy rodinného prostredia si vyžadujú intervenciu spoločnosti, najmä prostredníctvom špecifických zariadení výchovnej a psychologickéj prevencie, ako sú *centrum výchovnej a psychologickéj prevencie, liečebno-výchovné sanatórium a diagnostické centrum* (Tamášová, V., 2007). V tomto smere zohráva významnú úlohu aj sociálny pedagóg a terénny sociálny pracovník, ktorí sa podieľajú na výchovnom dohľade nad ohrozenými deťmi a realizujú preventívne aktivity zamerané na ich ochranu pred sociálno – patologickými javmi.

Rodina, ako sme už uviedli, je najprirodzenejšia jednotka spoločnosti, jej základná bunka, primárna sociálna skupina kde každý z členov zastáva určitý status, ale zároveň je v určitom vzťahu s ostatnými (Krajčová - Pasternáková, 2009).Na delikvencii jednotlivca a aj na celý jeho vývoj má snáď najväčší podiel práve rodina a jej prostredie.

Rodina a jej vplyv na vývoj jedinca

Európska spoločnosť – a s ňou i *rodina* – prechádzajú z obdobia industriálneho do obdobia postindustriálneho. Ženy sa emancipujú, vstupujú na trh práce, uplatňujú sa v politike. Z tohto dôvodu dochádza k zníženej ochote „iba“ vychovávať deti a len riešiť domácnosť. Tradičný pojem rodina, stráca, resp. znižuje svoj význam. Rodiny vyvíjajú veľký tlak na deti, aby sa náležite vzdelávali, pričom vzdelávacie programy len s veľkými problémami udržiavajú krok s vysokým vývojom vedy a techniky.

V rodinách často dochádza ku krízam. Narušenia jej funkčnosti sú veľmi významné determinanty delikvencie. Štúdie, delikventne jednajúcich mladistvých, založené na ich popise rodinného prostredia, ukazujú rodinné prostredie ako chladné, s minimom rodičovského záujmu o deti. Rodičia sú charakterizovaní deťmi ako pasívni či odmietaví, resp. nezainteresovaní na potrebách dieťaťa. V takýchto rodinách je pravdepodobné, že sa u dieťaťa vyvinie niektorý z druhov neistej väzby k rodičovi, a často i k svetu dospelých.

Častejšie ide o väzbu *vyhýbavú* (príznačné pre rodičov, ktorí sa cítia nárokmi detí preťažení) a *dezorganizovanú* (pre ktorú vytvára pôdu agresívne odmietanie detí, ťažké telesné trestanie, sexuálne zneužívanie a preťažovanie detí zodpovednosťami zo strany dospelých). Zvláštnu kategóriu tvoria deti, ktoré rodinné prostredie vôbec nepoznajú. Boli vychované v kolektívnych zariadeniach, obvykle prešli sériou náhradných domovov. Tieto, v pravom slova zmysle deprimované deti, majú nielen oslabenú schopnosť nadviazať vzťahy a nachádzať v nich uspokojenie, ale majú často i oslabený zmysel pre realitu. Preto sa za hlavné činitele delikvencie detí uvádzajú:

1. duševná zaostalosť
2. charakteristická nestálosť

3. deficit rodinného prostredia
4. nevhodní priatelia

Deti nemôžu za svojich rodičov a ani za to, do akej rodiny sa narodili. Rodičia za nich však zodpovedajú. Nefunkčnosť sociálneho prostredia však často nabáda k asociálnemu správaniu. Od roku prelomu storočia má kriminalita na Slovensku stúpajúcu tendenciu, čo sa takisto prejavuje aj u maloletých a mládeže. Akoby významné spoločenské udalosti ovplyvňovali aj kriminalitu mládeže.

Dominantnú pozíciu v celkovej kriminalite medzi mladými ľuďmi udržiava majetková kriminalita. Jedná sa najmä o drobné vreckové krádeže vecí z áut. Vysoký je podiel mládeže predovšetkým na násilnej kriminalite. Nielenže početne narastajú trestné činy, ale stupňuje sa aj ich agresivita a spôsobené následky. V násilných deliktach mládeže dominujú lúpežné prepadnutia, úmyselné ublíženia na zdraví a vydierania. Každý rok je zaznamenaných aj niekoľko vražd spáchaných mladistvými osobami.

V štruktúre majetkovej kriminality je výrazný podiel mládeže na krádežiach vlámaním. Najčastejšími objektmi napadnutia sú obchody, reštaurácie, byty, školy. Z ostatnej kriminality sú zaznamenané krádeže motorových vozidiel, krádeže vecí v bytoch.

V ostatných trestných činoch je zaznamenaný zvýšený podiel mládeže na výtržnostiach, či pri marení výkonu verejného činiteľa. Znepokojujúci je rastúci záujem mládeže o držbu zbraní, falšovanie a pozmeňovanie verejnej listiny, podvody. Nie zanedbateľný podiel mládeže je tiež pri cestných dopravných nehodách, a taktiež sa vysokou mierou podieľa na šírení poplašnej správy o uložení výbušného systému.

Trestná činnosť mladistvých sa vníma inak ako dospelých. Mladí majú nedostatočné skúsenosti, ich činy sú neplánované, prchké, nerozvážne, bez uvedomenia si následkov. Ak napríklad mladý človek čin opakuje, recidivuje, obvykle ho robí stále tým istým spôsobom, postupom, metódou. Preto sú tieto činy väčšinou ľahko objasniteľné, vina ľahko dokázateľná. Trestnou činnosťou ide mladým ľuďom najmä o **presadenie sa v rovesníckej skupine**. Ich činy sú nerozumné, vyplývajú z nedostatku skúseností, dokonca sa nimi aj chvália pred rovesníkmi.

Kriminológia, ale i ostatné príbuzné spoločenskovedné disciplíny, sa už mnohé roky venujú problematike príčin kriminality (L. Sejčová, 1997, 1999, 2002a, 2002b). Rôzne kriminologické teórie a rozličné sociologické, biologické i psychologické prístupy v mnohom naznačili jej multifaktoriálnu podmienenosť. Tak, ako je človek jedinečná bytosť, i motívy trestnej činnosti sú veľmi pestré, neraz i málo čitateľné. Ak by sme chceli hlbšie vniknúť do podstaty príčin páchania trestných činov, je nutné si všimnúť a kontinuálne sledovať mladú generáciu.

I keď má kriminalita mládeže na Slovensku pomerne stabilnú úroveň a pohybuje sa na úrovni 20 % z celkového podielu objasnenej kriminality, rastú prípady násilnej a mravnostnej kriminality, najmä v mladšej vekovej skupine maloletých. Zvýrazňuje to nutnosť zamerať prevenciu kriminality na najmladšie vekové kategórie a sledovať ju už na prvom a najmä druhom stupni základných škôl.

2. 2 Vývinové zvláštnosti obdobia dospievania - príčiny a faktory delikvencie mládeže

V období dospievania človek prechádza mimoriadnymi telesnými a psychickými zmenami, ktoré sa môžu odraziť aj v delikventnom správaní. Nesprávny prístup dospelých k dieťaťu môže viesť ku konfliktom a prehnanej agresii, a to najmä v puberte. O ktoré ťažkosti, či oblasti ide?

- *Vzťahy k dospelým.* Najvýraznejšiu skupinu ťažkostí predstavuje správanie voči dospelým, rodičom a vychovávateľom, hlavne k požiadavkám, ktoré reprezentujú. Patria sem prejavy nedisciplinovanosti, nepodriaďovania sa príkazom, porušovania školského poriadku a zákazov každého druhu. Nastávajú zmeny vzťahu mladistvých k rodine, ktoré sa vyznačujú konfliktmi s rodičmi a oslabením emocionálnej väzby na rodičoch.
- *Rovesnícke vzťahy.* Ďalšia kategória ťažkostí je spojená so vzťahom k rovesníckej skupine, napr. neschopnosť nájsť si priateľov, pocity osamotenosti, nepochopenia alebo na druhej strane nadmerne silná väzba na partiu, najmä s delikventnou náplňou činnosti.
- *Citový (emocionálny) vývin.* Za charakteristickú osobitosť emocionálneho života dospievajúcich sa považuje neobyčajná intenzita a živosť citových prežívaní. Dospievajúci ľahko prechádza od radosti k smútku, od entuziazmu k znechuteniu, od nádeje k sklúčenosti. Zvyčajný je strach zo spoločenského života, vzrastá nesmelosť, nedostatok sebadôvery, objavujú sa depresie, vzplanutia lásky, sklony k podráždeniu. Hnev a agresivita predstavujú najčastejšiu reakciu na frustráciu.

V súvislosti s etiológiou kriminality mládeže sa centrom skúmania stáva rodinné prostredie, alkoholizmus rodičov, nezamestnanosť, vplyv skupín mládeže na kriminalitu, vzťah drogovej závislosti a trestnej činnosti, vplyv rôznych životných štýlov na správanie sa dospievajúceho.

2. 3 Náčrt charakteristiky mladistvého a maloletého delikventa

Výsledky analýzy Sejčovej (2002) priviedli odborníkov k záverom, že pre delikventného mladého človeka vo veku 10 - 18 rokov je charakteristické :

1. *Rodinné zázemie.* Pochádza častejšie z neúplnej rodiny, s veľkým počtom súrodencov, s nedostatkom finančných prostriedkov, výskytom trestanosti, s nedostatkom otcovskej lásky, nedostatkom materinskej lásky a častejším používaním telesných trestov rodičmi.
2. *Školské prostredie.* Jeho pobyt v škole má problémový charakter (prejavuje sa častejším odmietaním zo strany spolužiakov, šikanovaním), nežiadúco sa správa v škole (z jeho strany sa vyskytujú konflikty s učiteľmi, agresivita, záškoláctvo, nezáujem o učenie, strach z trestov za známky) a často sa u neho prejavuje nedostatočný prospech (zlé známky z hlavných predmetov i zlý celkový priemer známok, prepádávanie v jednotlivých ročníkoch).
3. *Životná spokojnosť.* Prežíva nespokojnosť so svojím životom, má vysokú potrebu zmeny vlastného správania, má vyššiu viktimizáciu (väčší pocit krivdy, že mu niekto v živote ublížil), častejšie sa stal obeťou sexuálneho obťažovania a má menšiu schopnosť odpustiť človeku, ktorý mu ublížil.

4. *Hodnotová orientácia.* Dominujú u neho rodinné hodnoty a úsilie nedostať sa do väzenia, viac sa zameriava na materiálne hodnoty v živote (mať auto, peniaze, chatu, atď.), čo by vysvetľovalo tak častú majetkovú trestnú činnosť delikventnej mládeže.
5. *Výber vzorov a ideálov.* Vyznačuje sa odpodobňovaním sa najmä od rodičovských vzorov, ktoré sú nežiaduce (nebyť ako otec, atď.) a prežívaním väčšej sympatie k záporným vzorom, z čoho plynie nebezpečie ovplyvnenia nežiadúcimi modelmi správania.
6. *Náplň voľného času.* Prežíva voľný čas pasívne alebo nežiaduco (fajčenie, pitie alkoholu), v televízii, v kine, na internete obľubuje programy s násilnou tematikou (akčné filmy, vojnové filmy, horory), má väčší sklon imitovať filmové vzory, viac akceptuje násilie zobrazované v médiách a má väčší sklon napodobňovať násilné scény v médiách aj v bežnom živote.
7. *Výkonová motivácia.* Vyznačuje sa zníženou výkonovou motiváciou s viacerými negatívnymi znakmi. Pri výkone prevláda očakávanie neúspechu, prevláda neprimeraná reakcia na úspech, delikvent preferuje hodnotiteľov výkonu zo širšieho prostredia (nie rodičov), prevláda u neho vonkajšia motivácia výkonu (chce dosahovať dobré výkony nie kvôli sebe).
8. *Postoje k asociálnym a antisociálnym činom.* Prejavuje tolerantnejšie postoje voči závažnejším činom (vražde, znásilneniu), má častejšiu skúsenosť s asociálnymi činmi vo svojom živote a okolí, čiže bol častejšie konfrontovaný aj s trestnou činnosťou. Viac akceptuje niektoré druhy asociálneho správania (alkoholizmus, užívanie drog, telesné trestanie detí) v prípade núdze a má vyššie očakávanie svojej ďalšej „kriminálnej kariéry.“
9. *Postoje k drogám.* Má väčšie skúsenosti s fajčením, požívaním alkoholu aj nealkoholových drog, začína užívať drogy vo veľmi nízkom veku, má menšiu skúsenosť s informáciami o prevencii závislosti na drogách a o šírení AIDS.

V súvislosti s rodinným prostredím, za všeobecne nepriaznivé javy možno považovať:

- uplatňovanie disciplíny v rodine
- nevedomé rodičovské povzbudzovanie k delikventnému správaniu
- rodičovský dohľad (monitoring)
- neprítomnosť rodičovskej postavy v rodine
- prejavy sociálnej neprispôsobivosti rodičov
- otvorené konflikty medzi rodičmi
- otvorené konflikty medzi deťmi a rodičmi
- nízky vekový priemer osôb vstupujúcich do manželstiev, uzatváraných často pod vplyvom tehotenstva snúbenky
- nechcené rodičovstvo
- mentálna nezrelosť rodičov
- nedostatok spoločenskej zodpovednosti za plnenie manželských a rodičovských rolí
- vysoký stupeň rozvodovosti.

Rozhodujúcim činiteľom pri zachovaní funkčnosti rodiny sú vždy *osobnosti samotných rodičov*, ktorých každodenný príklad je všeobecne považovaný za rozhodujúci moment vo

výchove detí. Rodina môže pomáhať dieťaťu rozvíjať jeho prirodzené vlastnosti a schopnosti, pomáhať tmiť negatívne dispozície alebo naopak, nevhodnými zásahmi jeho prirodzený rozvoj deformovať.

Hoci vplyv rodiny na jedinca s jeho rastúcim vekom klesá, jej pôsobenie pretrváva po celý život. Tak ako jedinec, ani rodina nemôže existovať mimo spoločnosti.

V niektorých rodinách existujú menšie či väčšie problémy, ktoré negatívne ovplyvňujú rozvoj a tým i možnosti ich výchovného vplyvu na deti. Za ďalšie negatívne faktory v rodinnom prostredí sa považujú:

1. rodinné prostredie demoralizované alkoholom a nemravným životom rodičov
2. povahové rozdiely rodičov a z nich vyplývajúce časté nedorozumenia
3. nevyhovujúca a nedôsledná výchova
4. chýbajúca matka alebo otec v rodine, najmä pre rozvod
5. neexistujúce rodinné prostredie (slobodná matka)
6. hospodárske ťažkosti
7. mnohodetnosť spojená s alkoholizmom alebo nemorálnym životom rodičov
8. vážne telesné alebo duševné choroby rodičov.

Pre naše potreby budeme analyzovať niektoré javy osobitne:

2. 4 Uplatňovanie disciplíny v rodine

Dospievajúci, ktorý nedokáže dodržiavať spoločenské normy, bol pravdepodobne rodičmi zle trévaný v zmysle *vnútornej disciplíny*. Dlhodobé výskumy ukázali, že v rodinách delikventne sa správajúcich adolescentov sa rodičia menej starajú o vytvorenie zábran v asociálnom správaní detí alebo je ich výchovný štýl nekonzistentný - niekedy dieťa za priestupok tvrdo trestajú, inokedy za to isté ho netrestajú.

Taktiež prílišná tvrdá, autoritatívna disciplína zahŕňujúca často aj agresívne správanie rodičov k dieťaťu, je častejšia v rodinách, v ktorých sa deti správajú delikventne. Časté a drastické telesné tresty sú vždy málo účinné, dieťa sa od rodiča vnútorne vzdáva, predstiera, klame a manipuluje ním, aby sa tvrdému trestu vyhlo. Všetky popísané nedostatky v uplatňovaní rodičovskej disciplíny dokázateľne predchádzajú delikventnému správaniu detí a prebieha tiež súbežne s ním.

Zvláštnym prípadom je *nevedomé rodičovské povzbudzovanie dieťaťa k delikventnému správaniu* popísané už v päťdesiatych rokoch minulého storočia. V takýchto rodinách rodič prostredníctvom dieťaťa uspokojuje svoje mimovedomé priania. Býva to najčastejšie matka – pre dieťa dôležitý rodič, ktorá nenápadne dieťa povzbudzuje k správaniu, ktoré mu naoko zakazuje, alebo neschvaľuje. Rodič svoje skryté priania môže prežívať zabudnutím, nedôslednosťou, toleranciou, protikladnými inštrukciami, ktoré obsahujú pre cudzieho pozorovateľa nerozlišiteľný interpretačný kľúč.

2. 4. 1 Kvalita rodičovského dohľadu

Dohľad (monitoring) je ďalší parameter rodičovského správania, ktorý má preukázateľnú súvislosť so súbežným alebo neskorším delikventným správaním dieťaťa. Myslí sa ním *miera rodičovskej informovanosti* o tom, čo dieťa robí vo voľnom čase, s akými kamarátmi sa stýka, kde sa zdržuje, keď nie je doma, kedy sa vracia domov a v akom stave. Čím horšie rodičia monitorujú svoje dieťa, tým je podľa štúdií vyššia pravdepodobnosť, že sa dieťa dopustí trestného činu, že sa trestného činu dopustí v ranom veku, že ho bude opakovať a že pôjde o závažný trestný čin.

Rizikovým faktorom je nepochybne i *neprítomnosť jednej rodičovskej postavy v rodine*. V rodine delikventne sa správajúcej mládeže najčastejšie chýba otec a to vinou rozvodu alebo kvôli tomu, že s matkou otec nezačal žiť. Chlapec stráca vzor, s ktorým by sa mohol stotožniť, dievča model mužského správania, obom chýba druhý špecifický zdroj opory a druhá špecifická autorita. Táto matka je viac zaťažená nárokmi výchovy ako matka, ktorá vychováva deti spolu s manželom. Rodič, ktorý sa správa delikventne, nadmerne pije, berie drogy, je často nezamestnaný alebo má podobné *prejavy sociálnej neprispôsobivosti*, taktiež zvyšuje pravdepodobnosť, že dieťa sa bude počas dospievania uberať podobným smerom. Prítomnosť nevlastného otca v rodine môže byť prínosom i komplikáciou (Matoušek, O. - Kroftová, A. 1998). Spôsob riešenia konfliktov v rodine má nesporne vzťah k delikventnému správaniu. Rad výskumov potvrdil, že deti vyrastajúce v rodinách, kde je *mnoho otvorených konfliktov medzi rodičmi*, majú väčší sklon k delikventnému správaniu, než deti vyrastajúce v pokojnom rodinnom prostredí. Taktiež, *konflikty medzi deťmi a súrodencami* predpokladajú vyššie riziko delikvencie.

2. 5 Fenomén túlania sa

Začiatok puberty závisí od viacerých faktorov a obdobia biologickej, psychickej a spoločenskej zrelosti, ktoré sa často vzájomne neprekrývajú. Všeobecne je rozšírený názor, že s deťmi v puberte je veľa problémov.

Vonkajšie zmeny na tele, osvojenie si pohlavnej úlohy sa u detí často stáva veľkým problémom. Emocionálny život sa stane labilným, deti charakterizuje popudlivosť, citlivosť a častá zmena nálady. Začínajú sa zaoberať sami sebou, stávajú sa sebakritikmi. Sociálne vzťahy v puberte majú preto veľký význam. Snahy o nezávislosť v konaní, v emocionálnom živote a vo výbere hodnôt sociológia charakterizuje ako *mládežnícku subkultúru*.

Snaha o nezávislosť vedie ku konfliktom aj v dobre fungujúcich rodinách, ale v nich sa s nimi ľahšie vysporiadajú, ako v rodinách, zaťažených problémami. Na konci puberty už majú deti tie isté charakteristické znaky, ktoré budú mať po celý život. Problémy v puberte môžeme vysvetľovať aj rozdielmi medzi *akceleráciou a spoločenským dozrievaním*. Neúspechy a konflikty v živote mladých môžu podporiť vznik utiahnutého správania alebo zapríčiniť aj to, že dieťa sa zblíži s antisociálnymi skupinami, čo môže mať za následok túlanie, útek z domova, prípadne mládežnícku kriminalitu.

S problematikou útekov z domova a túlania sa v puberte sa v odbornej literatúre môžeme často stretnúť. Niektorí autori ho prisudzujú ťažko vychovateľným deťom, iní do tematických

okruhov porúch správania sa a vo výskumoch príčin zločinnosti do kategórie prekriminálnosti. "Ťažko vychovateľné deti sú tie, ktoré neprijímajú rodinné a školské predpisy, porušujú ich alebo sa im vyhýbajú a dôsledkom je *túlanie sa*," uvádza Michálek (2000, s. 269).

Odborníci hovoria, že všeobecne používanými výchovnými metódami sa nedosiahne u detí žiadny výsledok. Sociálna inadaptácia je porucha sociálnych vzťahov v osobnosti, abnormalita správania sa, ktorá sa pri normálnej rozumovej schopnosti detí v prvom rade prejavuje v školskom prostredí. Niektorí autori ju vysvetľujú nátlakom, prehnanou snahou o disciplínu, prípadne ju dávajú do súvisu s príliš voľnou výchovou. Iní hľadajú pôvod poruchy radšej v osobnosti dieťaťa a v individuálnom vývoji dieťaťa.

Na osobu, ktorá sa túla, existuje viac výrazov, napr. zbeh, tulák. Tulák, je taká osoba, ktorá odišla, alebo utiekla v tajnosti. Túlajúca sa osoba koná zakázaným spôsobom, proti zákazu, teda jej činnosť je nesprávna. Pretože koná nesprávne, je vinná, treba ju potrestať. Odišla v tajnosti, bez povolenia, preto ju treba dopraviť späť - do rodiny, alebo detského domova. Spoločnosť trvá na tom, aby deti neodišli z domu bez povolenia rodičov, pretože v tom prípade ich nie je možné kontrolovať a rodič stratí moc nad svojím dieťaťom.

Pri príležitostnom potrestaní uvádza Kurucová (2003, s. 64), má najväčší vplyv konfliktná situácia, ktorá prebieha v danej chvíli, alebo ktorá pretrváva aj naďalej. V tomto prípade hrá dôležitú úlohu príležitostný popud. Pri vzniku rôzneho deviantneho správania nemožno zistiť priamu súvislosť. To je príznakom oveľa skorších, komplexných a skrytých výchovných ublížení, ktoré mali už predtým zlý vplyv na osobnosť dieťaťa. S dĺžkou obdobia túlania sa rastie riziko vzniku závislosti (napr. fajčenie, alkohol a drogy) a ovplyvňuje to tiež vývoj zločinnosti v mladom alebo ešte v detskom veku. Zločiny, ktoré páchajú deti a mladiství väčšinou patria do kategórie zločin proti majetku, ale vyskytujú sa aj krádeže, najčastejšie v obchode.

2. 6 Edukačné pôsobenie v oblasti rodiny

Rodina, ako sme už uviedli, má rozhodujúci vplyv na telesný vývoj dieťaťa i na jeho duševný rast, a jeho osobnosť. Potvrdzujú to poznatky lekárov, pedagógov, sociológov, psychológov a iných odborníkov.

Základné podmienky života rodiny utvárajú predpoklady na úspešné plnenie jej výchovného poslania, hoci ani ďalšie zlepšovanie týchto podmienok samo o sebe nezaručuje skvalitnenie výchovného vplyvu rodiny. Na druhej strane si treba uvedomiť, že kvalita rodinného prostredia, v ktorom človek existuje, istým spôsobom ovplyvňuje jeho vývin.

Východiskom je vzájomné pôsobenie rodičov a detí. Rodičia pôsobia na dieťa priamo - svojím vzťahom k nemu, osobným príkladom, organizovaním jeho života a usmerňovaním konania dieťaťa. Ale pôsobia na deti i nepriamo - utváraním rodinného prostredia. Rodičia väčšinou vychádzajú z toho, ako boli sami vychovávaní, aké mali podmienky a možnosti na sebarealizáciu. Rodinné prostredie je pre rodičov ako i pre deti veľmi významné, a zároveň i jednou z príčin ich spokojnosti alebo nespokojnosti, úspešnosti, či prehry v živote (Rana, M.-Malhotra, D. 2005).

Najplastickejším vekovým štádiom je detstvo. V tomto období vo zvýšenej miere prebieha

biologický a psychosomatický vývoj organizmu a rozvoj vnímania sociálnych skúseností, čím sa dieťa pripravuje na socializáciu.

Celá spleť sociálnych vzťahov má rad uzlových bodov, ktoré sa vytvorili v ranom detstve. Preto sa toto obdobie v živote človeka ukazuje byť rozhodujúcim, i keď nie absolútne determinujúcim. Usudzuje sa, že výchova v rodine, a to v najranejšom veku, v mnohom predurčuje celý proces včleňovania mladého človeka do spoločnosti a jej kultúry.

Literatúra

- BAGDY, E. (1983). *Rodinná socializácia a poruchy osobnosti*. Bratislava: SPN, ISBN 67- 010-03.
- ČÍRTKOVÁ, L. (2003) Dva pohľady na delikvenciu detí a mladistvých. *Kriminalistika*, roč. 36, č. 4..
- HRONCOVÁ, J. (1996). *Sociológia výchovy*. Banská Bystrica : UMB, 1996.
- HRONCOVÁ, J. (2008). Príčiny kriminality mládeže a možnosti jej prevencie v podmienkach školstva. *In Sociálna prevencia*, č. 3. 2008, s. 20-23, ISSN 1336-9679.
- KRAJČOVÁ, N.-PASTERÁKOVÁ, L. (2009). Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí. Prešov: Vydavateľstvo PU, 178 s., ISBN 978-88-555-0003-4.
- KURUCOVÁ, Z.(2003). *Kriminalita mládeže a jej prevencia*. Diplomová práca. Bratislava: PdF UK.
- KVARACEUS, W. C. (1996). *Delikvencia mladistvých*. Bratislava: Smena, 1996, ISBN 73 – 065 – 66.
- MAGVAŠIOVÁ, A. (2008). *Princípy represie kriminality a otázky postupov orgánov činných v trestnom konaní vo vzťahu k mladým delikventom a zločincom z pohľadu Prokuratúry SR*. Bratislava: UK , ISBN: 80-7178-296-2.
- MATOUŠEK, O.- KROFTOVÁ, A.(1998). *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, ISBN: 80-7178-296-2.
- MIŇOVÁ, D.(2000). *Možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga v praxi pri riešení sociálno-patologických problémov detí*. Bratislava: SPN.
- ONDREJKOVIČ, P. (2000). Kriminalita mládeže a možnosti jej predchádzania regionálne zameranými projektami. *IN Mládež a spoločnosť*, roč. 6, č. 3.
- ONDREJKOVIČ, P. – POLIAKOVÁ, E. (1999). *Protidrogová výchova*. Bratislava: SPN, ISBN 80 – 224 – 05553 -1.
- RANA, M.- MALHOTRA, D. (2005). Family environment as a predictor of aggressive behavior. *In Studia psychologica*, roč. 47, č. 1., ISSN 0039-3320.
- SEJČOVÁ, E. (1997). Kriminalita mladistvých a delikvencia maloletých. *In Kriminalita mládeže a preventívno-výchovné pôsobenie*. Bratislava: Národné osvetové centrum.
15. SEJČOVÁ, E. (1999). Negatívne spoločenské javy v súvislosti s mládežou. *In Slovensko a deti '99*. Bratislava: Slov. výbor UNICEF.
- SEJČOVÁ, E.(2002a). *Deti, mládež a delikvencia*. Bratislava: Album, ISBN 80-96866-2-9.
- SEJČOVÁ, E.(2002b) Osobnostná charakteristika delikventnej mládeže v Slovenskej republike. *In Kriminalistika*, roč. 35, č. 4.
- ŠTALBOVÁ, R.(1994). Príčiny a podmienky kriminality. *In : Zapletal, J. (ed). Kriminologie. I. Obecná časť*. Praha: PA ČR.
- TAMÁŠOVÁ, V. (2007). *Teória a prax rodinnej edukácie (z rodiny do života)*. Bratislava : Sapiaientia, ISBN 80 - 89229 -01- 8.

300/2005 Z .z. TRESTNÝ ZÁKON SR.

VIŠŇOVSKÝ, E. (1998). *Teória výchovy*. Banská Bystrica : UMB, 1998.

ZAPLETAL, J. (2001). *Kriminologie I*. Praha: PSČR, ISBN 80-85981-87-4.

ZBORNÍK z medzinárodnej konferencie (2002). *O kriminalite mládeže*. Bratislava: Iuventa, ISBN 80-224-05553 -1.

Résumé

Kapitola, venovaná otázkam výchovy v rodine a poruchám rodinného prostredia, vychádza z myšlienky, že dieťa sa nerodí delikventným, ale sa ním môže stať postupne, vplyvom nesprávnej výchovy a nevyhovujúceho rodinného prostredia. Problém *juvenilnej delikvencie* je veľmi zložitý. Nevyvoláva ho iba disociálna, dysfunkčná, či afunkčná rodina, avšak ju možno považovať za hlavného činiteľa. Dieťa žijúce v nevyhovujúcom rodinnom prostredí problém *juvenilnej delikvencie* zväčša napodobňuje a nemá skúsenosti ani sil brániť sa jeho vplyvom, preto si častokrát osvojuje nežiaduce charakterové vlastnosti, asociálne sklony a návyky, dostáva sa do rozporu s mravnými normami danej spoločnosti, čo spravidla vedie k delikventnému správaniu. Výchova detí a mládeže však neprebíha iba v rodine. Popri nej má veľký vplyv aj škola, kde trávajú väčšinu svojho času, a tiež rovesnícke skupiny, v ktorých sa identifikujú, nadväzujú vzťahy a trávajú voľný čas. Taktiež silne pôsobí mediálna a masová komunikácia, ktorá systematicky sprostredkúva informácie, v rámci nej prichádza aj príliv násilia, agresivity, brutality a kriminality do domácností. Paradoxom je, že práve tým najbrutálnejším a najnásilnejším scénam sa venuje značná pozornosť. Spoločnosť, a v nej deti a mládež, si potom privyká na násilie akosi samozrejme.

OTÁZKY NA ZAMYSLENIE A ÚLOHY NA VYPRACOVANIE:

1. Kedy je rodina šťastná?
2. Čo tvorí hodnotový systém rodiny v súčasnosti?
3. Aké typy rodín existujú? Charakterizujte ich.
4. Prečo vznikajú poruchy v rodinnom prostredí a akú intervenciu od spoločnosti vyžadujú?
5. S čím súvisí osobitosť emocionálneho života dospievajúcich, jej neobyčajná intenzita a živosť citových prežívaní?

III NEDOSTATKY V PROSTREDÍ ŠKOLY A NEGATÍVNY VPLYV MÉDIÍ – ČASTÉ FAKTORY DELIKVENCIE ŽIAKOV

Kľúčové slová:

škola a médiá ako kriminogénny faktor, rovesnícka skupina, šikanovanie, agresivita, labeling approach – etiketovanie, školský neúspech, prevencia

Prvou formálnou skupinou mimo rodiny, s ktorou dieťa príde do styku, je *škola*. V rodine si dieťa väčšinou osvojuje prvé mravné a morálne zásady, v škole ich potom rozvíja. Škola je nielen organizátorom výchovno-vzdelávacej práce, ale predstavuje aj širší kolektív, v ktorom sa ďalej morálne formuje osobnosť každého jedinca. Každý žiak v novom, zložitejšom kolektíve získava sociálnu skúsenosť a návyky sociálneho správania. Prípadné nedostatky v pedagogickom procese oslabujú potencionálny pozitívny výchovný vplyv školy, a môžu v určitom stupni pôsobiť alebo podmieňovať nepriaznivé formovanie osobnosti.

Herbert M. uvádza, že: „Veľkému počtu mladých ľudí sa v živote darí dobre alebo pomerne dobre, okrem rokov školskej dochádzky, keď ich z rôznych príčin označili za neschopných alebo zle adoptovaných. Táto skutočnosť by nás mala viesť k zamysleniu sa nad systémom vzdelávania.“ (cit. podľa Kurucová, 2003, s.15).

3. 1 Škola ako kriminogénny faktor

Medzi nepriaznivým školským prostredím a násilnou kriminalitou mladistvých existuje istá príčinná súvislosť. U páchatel'ov sa prejavujú negatívne postoje ku škole, ktoré vedú až k ich úplnému odcudzeniu sa školskému prostrediu, čo následne môže viesť k delikvencii. Aj keď by bolo zjednodušené tvrdiť, že každý žiak, ktorý má negatívny vzťah ku škole sa stáva páchatel'om trestnej činnosti, je zrejmé, že negatívny vzťah a odcudzenie zohrávajú významnú úlohu pri vzniku „kriminálnej kariéry.“ Jeho pobyt v škole má často problémový charakter (prejavuje sa častejším odmietaním zo strany spolužiakov, kyberšikanou), nežiadúco sa správa v škole (z jeho strany sa vyskytujú konflikty s učiteľmi, agresivita, záškoláctvo, nezáujem o učenie, strach z trestov za známky) a často sa u neho prejavuje nedostatočný prospech (zlé známky z hlavných predmetov i zlý celkový priemer známok, prepádávanie v jednotlivých ročníkoch).

V školskom prostredí môžu na mládež vplývať rôzne faktory. Veľký význam má *vzťah učiteľa k žiakom* (Hanuliaková, J. - Hollá, K., 2010, s. 49). Pedagóg má pomáhať žiakovi prekonávať ťažkosti spojené s osvojovaním si vedomostí a zručností. Hromadenie učiva, ktoré bolo slabo pochopené alebo nepochopené vôbec, často vedie k zápornému vzťahu žiaka ku škole a k nežiadúcim aktivitám ako je napr. *záškoláctvo*. Taktiež, príliš vysoké nároky kladené na vedomosti žiakov zo strany školy spôsobujú, že žiaci sú demotivovaní, nakoľko nepocitujú možnosť ich ďalšieho pokroku, a to môže viesť k nevhodnej kompenzácii úzkosti a strachu z nedosahovania žiadúcich a očakávaných študijných výsledkov.

Učiteľ je ten, ktorý svojím správaním a konaním ovplyvňuje postoje členov triedy, ale niekedy môže dať aj podnet k spusteniu závažného javu, ako je *šikanovanie*. Často nezvláda nové záťažové situácie, ktoré mu „dnešní“ žiaci pripravujú v škole. Je pripravený len na svoju

profesiou metodiky vyučovania jednotlivých predmetov. Od učiteľa sa však vyžadujú aj spôsobilosti, ktoré sa mnohí neučili ako napr. zvládať emócie a afekty žiakov, riešiť ich každodenné konflikty, častokrát riešiť konflikty aj v učiteľskom zbore.

Ako uvádza P. Řičan (1998), deti sú často sklamané z toho, ako málo činia učitelia proti šikanovaniu. Veľmi často ho prehliadajú a podceňujú utrpenie obetí. Tiež sa stáva, že ho neobratne vyšetrujú a málo trestajú. Pedagógovia sa neraz podieľajú na averzii a dešpekte žiackeho kolektívu k obetiam. Tým nepriamo vyjadrujú súhlas s agresiou a podporujú ju. Učiteľ môže dať dokonca mimovoľne sám podnet k šikanovaniu, keď *nesprávne použije iróniu*, alebo dokonca *dieťa priamo pred triedou zosmiešňuje*. Jedným z dôvodov, prečo niektorí učitelia ignorujú šikanovanie, je ich neschopnosť jednotlivé prípady vyšetriť a disciplinárne zvládnuť. Veľmi často im na to chýba odborná príprava.

E. Gajdošová (1999/2000, s. 11) uvádza, že „naši učitelia sú nepochybne výborní odborníci na svojom mieste, ale mnohí z nich sú len priemerní psychológovia.“ Učiteľom pri riešení každodenných vážnych i menej vážnych problémov žiakov chýbajú viaceré dôležité psychologické poznatky, a tiež informácie o tom, ako vytvárať dobré interpersonálne vzťahy medzi žiakmi navzájom, ako adekvátne riešiť konflikty medzi žiakmi, ako zabezpečovať súdržnosť triedy a zvládať náročné školské stresové situácie.

Ako ďalej autorka (s.12) uvádza, tak „k násilnému a agresívnemu správaniu medzi žiakmi dochádza aj vtedy, keď si učiteľ nevšimá šikanu v triede, nerieši hneď v zárodku agresívne správanie a tendencie šikany u niektorých detí, nerieši vzniknuté drobné a väčšie konflikty alebo tiež vtedy, keď súhlasí s názorom väčšiny žiakov len kvôli svojej popularite a obľube.“

Učiteľ by mal žiakom v prvom rade vysvetliť, že nie je správne schvaľovať alebo súhlasiť s agresívnym správaním niektorých žiakov voči svojim spolužiakom alebo iným deťom. Pokiaľ vie o takomto ponižovaní alebo dokonca boli svedkami šikanovania, tak by to mali povedať dôveryhodnému človeku, ako je napríklad učiteľ, rodič alebo ktokoľvek, komu dôverujú. Žiakom treba zdôrazňovať, že nie je vôbec hanba pomôcť druhým a v takýchto prípadoch nejde ani o žalovanie. Niektorí žiaci mlčia o šikanovaní, pretože si myslia, že budú považovaní za „žalobabu.“

Učiteľ by si mal uvedomiť, že najväčšia sila je medzi žiakmi, ktorí nie sú aktérmi šikanovania. Pri šikanovaní je to vždy práca s celou triedou, každý žiak by sa mal k tomu vyjadriť. V súčasnosti je veľký problém aj to, že žiaci sa nevedia dostatočne vyjadrovať o svojich pocitoch. Učiteľ by mal vedieť žiakov naučiť hovoriť o sebe, o svojich emóciách a vedieť opísať situáciu.

Každý pedagóg by si mal uvedomiť, že šikanovanie je veľmi závažným problémom a nesie za žiakov zodpovednosť. Svojou nevšimavosťou, prehliadnutím môže spôsobiť obrovskú bolesť obeti. Učiteľ by mal byť „čitateľný“ pre deti, budú mu dôverovať, a tým sa zníži priestor pre šikanu.

O profile osobnosti učiteľa existuje veľa odbornej literatúry. Sú to práce a úvahy o tom, aký má byť učiteľ. Jedným z prvých pokusov typologizovať učiteľa je práca W. O. Doringa, ktorý vychádza zo všeobecnej typológie E. Sprangera (in Ďurič, L. a kol., 1997, s. 384), podľa ktorého existuje 6 typov učiteľov, z ktorých niektoré typy sú potenciálnym kriminogénnym zdrojom. Sú to nasledovné typy:

- ❖ **teoretický typ učiteľa** sa vyznačuje oveľa väčším záujmom o teoretické poznávanie, o problémy vlastného učebného predmetu než o žiakovu osobnosť.
- ❖ **ekonomický typ** sa prejavuje najmä tým, že sa usiluje s čo najmenším úsilím dosiahnuť

u žiakov čo najväčšie výkony.

❖ **estetický typ** sa vyznačuje prevahou iracionality nad racionalitou. Dominuje u neho fantázia, cit, schopnosť spolupítiť a nástojčivá potreba utvárať a formovať osobnosť žiaka. Badáť tu niekedy spoločenské zameranie. Estetický typ učiteľa delí autor na ďalšie dva typy:

1. *aktívne tvorivý typ* vidí v žiakovi skôr možnosť a príležitosť vytvárať umelecké dielo
2. *pasívne receptívny typ* sa líši od predošlého variantu tým, že venuje väčšiu pozornosť žiakovej osobnosti. Spolupíti so žiakom, zúčastňuje sa na jeho duševnom živote
3. *sociálny typ* sa najvýraznejšie prejavuje tým, že sa venuje všetkým žiakom triedy. Neprejavuje sympatiu iba k jednotlivcom, ale ku všetkým.
4. *politicky zacielený typ* túži presadzovať seba samého.
5. *náboženský typ*, každý krok svojho života vidí v spojitosti s vyššou bytosťou.
Učítelia tohto typu bývajú charakterní, deti si ich ctia, ale nemajú ich veľmi radi.

Niektorí pedagógovia svojimi osobnostnými vlastnosťami vyvolávajú často u žiakov nepriaznivú psychickú klímu, čo pôsobí na vznik *záporných postojov žiakov k učivu, predmetu, spolužiakom*. Takéto netaktné správanie a agresivita môže byť tiež príčinou šikanovania (Hanuliaková, J.- Hollá, K., 2014, s. 118, Határ, C., 2015).

3.2 Šikanovanie ako prejav násilia na škole

Učiteľovo netaktné správanie a jeho záporný vzťah k jednému žiakovi je často živnou pôdou k vzniku šikanovania v triede. Šikanovanie sa najčastejšie vyskytuje v prostredí, ktoré je relatívne izolované od rodinného zázemia a kde možnosť rozvoja tohto správania je priamo závislá na správaní sa skupiny, v rámci ktorej sa realizuje, uvádza Řičan, P.(1994, s. 69).

Šikanovanie je markantným prejavom agresívneho správania v podmienkach školy a zahŕňa aspekty pedagogické, psychologické, sociálne, ale aj etické (Šimegová- Adamík, M. – Kováčová, B. et al, 2011, Határ, 2015). Šikanovaním v prostredí školy sa označuje "také správanie, keď jedno dieťa alebo skupina detí hovorí inému dieťaťu nepekne a neprijemné veci, bije ho a kope, vyhráza sa mu, zamyká ho do miestnosti a podobne," uvádza Jusko, P.(2002, s. 25).

Šikanovanie v školách však väčšinou nepresahuje hranicu trestného práva. Najčastejšie príčiny šikanovania sú: nedostatočná výchova v rodine, neadekvátne chovanie sa rodičov k sebe navzájom, pričom, represívne stratégie rodičov zbavujú osobnosť dieťaťa pocitov dôstojnosti a osobitosti. Výskyt šikanovania v škole je spojený aj s *klímou neistoty a nejednotného pôsobenia pedagogického zboru*. Mladí ľudia by mali cítiť, že autorita, ktorá je predstavovaná pedagógmi, pôsobí jednotne, dbá na spravodlivosť, dodržiavanie práva a pedagóg má schopnosť vcítiť sa do problému mladých ľudí, úprimne a rýchle. Pedagóg musí vhodne zareagovať už aj na náznaky šikanovania medzi žiakmi, nakoľko je povinnosťou školy poskytnúť svojim žiakom kludné a bezpečné prostredie (Tamášová, 2007, s. 90-98).

3.2. 1 Školská trieda a rovesníci

Samozrejmosť istoty, ktorú poskytuje rodina, umožňuje dieťaťu, aby sa postupne koncentrovalo na rôzne vzťahy s rovesníkmi, ktorí sa stávajú stále viac dôležitými, aby nakoniec v budúcnosti rodinu nahradili. H. Sullivan (1953, in M. Vágnerová, 2000, s. 191) považuje „*potrebu kontaktu s rovesníkmi za najvýznamnejšiu potrebu školského veku.*“ Presnejšie by sme ju mohli označiť ako jednu z najvýznamnejších. Každé dieťa potrebuje byť akceptované rovesníckou skupinou. Pre rozvoj prijateľného sebahodnotenia je v tomto období dôležitý nielen úspech v škole, ale i úspech medzi deťmi. *Školská trieda* sa stáva stále významnejším sociálnym teritórium, ku ktorému sa dieťa vnútorne pričleňuje.

Školskú triedu možno charakterizovať v súlade s J. L. Kolominským (1980, in V. Kačáni, 1993, s. 57) ako „malú sociálnu skupinu, ktorá je oficiálne organizovaná, má presne vymedzené zásady a normy správania žiakov a jednoznačný cieľ.“

Triedny kolektív žiakov predstavuje základnú školskú skupinu, kde sa utvárajú silné medziľudské vzťahy. Pre každú triedu je typické, že tu vznikajú vzťahy priateľstva, ale tiež funkčné vzťahy, ktoré sa utvárajú v dôsledku hierarchií funkcií a rozmanitosti pozícií žiakov. V triednom kolektíve sa vytvárajú aj malé skupiny, ktoré predstavujú osobitnú, svojskú štruktúru a kvalitatívne sa podobajú priateľským vzťahom.

Školská trieda je rovesníckou skupinou, pre ktorú je typická *veková vyrovnanosť*. Nepredpokladá sa rôzna úroveň kompetencií. Akonáhle sa od všetkých detí v triede očakávajú rovnaké kompetencie, aj podobné správanie, stupňuje sa tendencia odmietajúc prejav, ktoré tomu nezodpovedajú. Deti školského veku sa dostávajú do takejto fázy socializačného vývinu, kde sú schopné vytvoriť skupinu, ktorá môže určitým spôsobom konať ako celok (napr. presadzovať určité nápady). To znamená, že môžu dať spoločne najavo aj odmietanie, resp. agresiu, napr. útoky detí voči odlišnému alebo menej schopnému spolužiakovi. V tomto období sa vlastne po prvýkrát objavuje *šikanovanie*. Deti sú ešte sugestibilné a dajú sa ľahko ovplyvniť. Skupina detí školského veku vyžaduje od svojich členov konformitu a za to im poskytuje pocit istoty a prestíže. Dieťa je pyšné na svoje členstvo v partii, cíti sa tu istejšie a nerado by o túto pozíciu prišlo. Niekedy tlak na konformitu vyjadruje pocit uniformity, rovnakosti a jednoznačnosti, ktorá posilňuje istotu detskej orientácie, vyjadrené v citáte: „My sme rovnakí, a preto bez problémov vieme, kto k nám patrí. Vieme, ako sa k nám bude správať, čo všetko môžeme od neho očakávať. Je to jasné, pretože urobí to, čo by sme urobili my sami.“ (M. Vágnerová, 2000, s. 195).

Rovesnícky tlak môže mať pozitívne i negatívne účinky, záleží na tom, k čomu smeruje. Môže ísť napr. o tlak zameraný na solidaritu s ostatnými, čo je pozitívny motív. Avšak môže ísť i o šikanovanie slabšej obete, čo je už jednoznačne negatívny motív.

V školskom veku v súvislosti s uvoľňovaním emočnej závislosti na rodičoch, dospelých a s rozvojom konkrétneho logického uvažovania sa deti stávajú samostatnejšími i v názoroch na svojich spolužiakov. Deti školského veku majú rôzne kritériá na hodnotenie svojich spolužiakov. Veľkú rolu tu môže zohrávať atraktívne vlastníctvo dieťaťa, ktoré zvyšuje *sociálnu prestíž dieťaťa* (napr. drahý bicykel, počítač...). Ale tiež *populárnejšie sú deti*, ktoré sú vždy dobre naladené, priateľské, vtipné, otvorené a ktoré dokážu vždy pomôcť. Tieto deti bývajú tiež sociálne zdatné a dokážu imponovať svojimi schopnosťami a bez problémov sa

presadia v bežných skupinových aktivitách. Nepopulárne deti to nezvládajú. Často sa presadzujú neadekvátnym spôsobom, používajú agresívnu stratégiu a sú egocentrické. Problémy so zaradením sa do rovesníckej skupiny môžu mať i deti nadpriemerne inteligentné, ale tiež deti s odlišným mentálnym vývinom, s emočnými problémami, so zvýšenou úzkosťou alebo s nejakým postihnutím, či znevýhodnením.

Šikanovanie je vždy záležitosťou celej skupiny. K „nácviku“ šikanovania dochádza u niektorých jedincov ako uvádza M. Kolář (2001) aj v mimoškolských vzťahových skupinách - „gangoch“, ktoré používajú násilie a môžu sa riadiť aj mafiánskymi príkazmi. Vykonávajú činnosť, ktorá je trestná. Žiaci, ktorí patria do takýchto gangov, majú tendenciu prenášať svoje skúsenosti aj do triedy. V mnohých prípadoch použili agresori svojich „komplicov“ z gangu na zastrašenie a zbitie „neposlušných“ spolužiakov. Ako príklad takého gangu je *hnutie skinheads*.

Gangy sú často najpopulárnejšie v adolescencii, keď sa deti začínajú odpútať od rodičov. Dôvody pre zapojenie sa do partie sú rôzne - ako napríklad tlak skupiny, snaha prispôbiť sa, byť obľúbený a akceptovaný, strach, že bude šikanovaný, ak sa nezapojí, *nuda v škole* (Labašová, E.- Porubčanová, D., 2012, s. 114- 116) – partie môžu byť vzrušujúce, nemusí byť nikto zvlášť talentovaný, aby sa do nej dostal, status partie žiada potrebu *vodcu* – niekoho obdivovať a napodobňovať.

Ako spoznať, že dieťa je šikanované

Dieťa môže svojím správaním upozorňovať na to, že je obeťou šikanovania, preto treba venovať pozornosť nasledovným prejavom:

- Bojí sa ísť do školy alebo zo školy.
- Neochotne ide do školy.
- Prosí, aby ho autom odviezli do školy.
- Mení cestu do školy.
- Zhorší sa jeho prospech v škole.
- Prichádza domov so zašpinenými (poškodenými) šatami, vecami.
- Prichádza domov hladný (lebo mu niekto berie desiatu alebo peniaze na desiatu).
- Stáva sa uzavretý, začína sa zajakávať.
- Je utrápený, prestáva riadne jesť.
- Pokúsi sa o samovraždu.
- V noci v posteli plače.
- Má nočný des, vykrikuje zo sna „nechajte ma.“
- Má modriny, škrabance, rezné rany, ktoré nechce vysvetliť.
- Zrazu nápadne často „stráca“ veci a peniaze.
- Častejšie si pýta peniaze, lebo mu jeho peniaze niekto ukradol.
- Odmieťa povedať, či nemá nejaké problémy.
- Dáva nepravdepodobné vysvetlenia na vyššie uvedené problémy.

Keď zistí rodič čokoľvek z uvedeného, mal by spozornieť a okamžite sa začať zaujímať o to, či niekto dieťa neohrozuje alebo netrápi (nešikanuje).

Treba však upozorniť aj na to, že výchova a výchovné prístupy rodičov patria medzi *najvýznamnejšie zdroje detskej agresivity a násilia páchaného v školskom prostredí*.

Nevyrovnaná výchova a neschopnosť stanoviť jasné hranice a silný vzťah rodič – dieťa patria medzi najvýznamnejšie indikátory detského agresívneho správania (Fraser, 1996, Vitaro, Frank et al., 1997, in M. Rana a D. Malhotra, 2005). Tolerantní rodičia veľakrát nereagujú na ukážku detskej agresie alebo vzdoru. To dovoľuje dieťaťu zistiť, že agresivnosť je spôsob ako *uniknúť trestu* a je cestou ako riešiť problémy. Výskyt takéhoto správania u detí v takomto kontexte bude čoskoro použitý aj mimo rodiny – na rovesníkoch, keď sústavná agresia sa stane hlavnou stratégiou v dosahovaní sociálnych cieľov (Fraser, 1996, Loeber et al., 1998, in M. Rana a D. Malhotra, 2005).

3.2. 2 Prečo sa treba so šikanou zaoberať?

Kto aspoň raz hovoril so šikanovaným dieťaťom, videl jeho bezmocnosť a zúfalstvo, nebude pochybovať o závažnosti tejto problematiky, hovorí Kolář (2001).

Všeobecné dôvody pre potieranie šikanovania môžu byť nasledovné:

1. *Deti majú svoje práva* – majú základné právo na bezpečie v rodine a v škole, na život bez bolesti, ponižovania a strachu. Rodičia aj deti považujú šikanu za jeden z najväčších problémov a očakávajú od učiteľov účinnú pomoc. Je povinnosťou školy poskytnúť svojim žiakom kľudné a bezpečné prostredie.

Dohovor o právach dieťaťa prijatý v SR roku 1991 (Zb. z. č. 140) v článku 19 uvádza: „dohliadať na ochranu detí pred akýmkoľvek telesným alebo duševným násilím, urážaním alebo zneužívaním, trýznením alebo vykorisťovaním“; v 36. článku: „aby žiadne dieťa nebolo podrobené mučeniu alebo inému krutému, neľudskému alebo ponižujúcemu zaobchádzaniu alebo trestaniu“.

2. *Šikanovanie je rozšírené a je obtiažne sa ho zbaviť.*

3. *Následky môžu byť vážne.* Ťažkosti a trápenie dieťaťa spôsobené šikanovaním môžu mať rôzne vedľajšie prejavy:

- a) nepozornosť na vyučovaní, zhoršenie školského výkonu,
- b) psychosomatické ochorenia (poruchy spánku, nočné mory, bolesti hlavy, brucha, ai),
- c) záškoláctvo,
- d) depresie, úzkostné stavy, príp. pokus o samovraždu.

4. *Následky môžu byť dlhodobé.* Následky šikany sa prejavujú dlhodobo po skončení školskej dochádzky, a to u detí – obetí, tak aj u útočníkov. *Šikanovanie je právne postihnutelné.* Ak nie sú rodičia spokojní s účinnosťou a spôsobmi, akými rieši problémy ich detí so šikovaním konkrétna škola, môžu ju zažalovať na súd (Dohovor o právach dieťaťa).

5. *Nevšímavosť napomáha útočníkom.* Šikanovaniu sa „darí“ v atmosfére utajenia. Obete, často nútené k mlčaniu, sa postupne dostávajú do bludného kruhu šikanovania a strachu. Jedným spôsobom ako efektívne odolávať šikane, je otvorene si priznať jej existenciu ako závažného problému a stať sa školou, ktorá sa nebojí hovoriť a konať proti šikane.

6. *Snaha sa skutočne vypláca pri kampani proti šikanovaniu.* Ubúda vandalizmus, záškoláctvo aj krádeže. Vzrástá miera spokojnosti žiakov s pobytom v škole (Říčan, et al. 1995).

Celoškolský prístup

Všeobecne platí, že ak sa zapojí celý učiteľský zbor, žiaci a ich rodičia, práca bude intenzívnejšia, a tým pravdepodobnejšie je dosiahnutie dobrých výsledkov.

Celoškolská stratégia - pre každú školu, ktorá chce riešiť problém šikanovania, sa musí stať zámer *zbaviť sa šikany súčasťou školskej kultúry*, a aby všetci v škole (žiaci, rodičia, učitelia) prijali za vlastné hodnoty a ciele tejto stratégie.

Celoškolská stratégia zameraná proti šikanovaniu by mala:

- * byť súčasťou školských pravidiel správania sa a disciplíny – *školského poriadku*;
- * byť vypracovaná v procese a dôkladnej diskusie žiakov, učiteľov a zamestnancov školy;
- * zahŕňať jasnú definíciu šikanovania;
- * jasne stanoviť, že šikanovanie nebude v škole tolerované;
- * poskytnúť zamestnancom školy, žiakom a rodičom presný návod, čo robiť v prípade, keď sa dozvedia a chcú oznámiť prípad šikanovania;
- * venovať pozornosť vytvoreniu vhodnej a príjemnej atmosféry a klímy na škole;
- * byť priebežne aktualizovaná (stratégia).

Hra na odbúranie agresivity

Hry, experimenty a úlohy poskytujú deťom zaujímavé možnosti učiť sa a konať v rámci skupiny. Odbúrajú napätie, fungujú ako ventil, vytvárajú základ k rozhovorom na určitú tému. Hlavným cieľom hier je *rešpektovať a rozvíjať jedinečnosť každého dieťaťa*.

3. 3 Médiá a agresivita

Určitú spätosť so vznikom šikanovania má aj sledovanie agresívnych filmov v televízii, v kinách, na sociálnych sieťach - Facebook, Blogger, Twitter, Flickr, YouTube, Second Life a i. (Juszczuk, 2015 s. 80-86), či počítačových hier. Zdôvodňuje sa to tým, že mladý človek je vysoko sugestibilný, a v tomto období si len ujasňuje svoj názor na svet a vytvára kódex morálky a tento kódex sa často porovnáva s masmediálnou realitou reprezentovanou násilím, aroganciou, a pod. Výraznejšie problémy so šikanovaním často súvisia aj s podceňovaním *výchovného poradenstva*. Zabúda sa stále na to, že obdobie prechodu dieťaťa zo základnej na strednú školu je spojené s veľkou sociálnou a psychickou krízou. Nedostatočná orientácia v novom sociálnom prostredí, neschopnosť novej sociálnej role, neadekvátne reakcie atď. môžu stáť v prvopočiatkoch vzniku obete šikanovania, ale aj v rozhodnutí šikanovať.

Televízia, počítačové hry, médiá a všeobecne tlač často motivujú a pohlcujú mládež násilím. V predkladanej produkcii potom nenájde vierohodne zobrazený súcit, bolesť, utrpenia ani pocit viny. Na druhej strane, však médiá informovaním o prípadoch šikany môžu pomôcť vzbudiť záujem zodpovedných inštitúcií o zmenu situácie.

P. Řičan (1998, s. 70) uvádza, že „mediálne násilie zvädza k priamemu napodobňovaniu. Okrem toho pôsobí pustošivo na celý citový život, ktorý sa pod jeho vplyvom degeneruje smerom k primitivizmu: holé pudy vytláčajú kultúru. Niektoré deti pôsobením takéhoto „divadla“ inklinujú k agresii, iné k vystupňovanému strachu z agresie, k úzkostlivosti.“

B. Mesárošová a L. Poláčková (2003, s. 58) konštatujú, že napr. televízia má široký dopad na divácku obec všetkých vekových stupňov.“ Zohráva dôležitú úlohu v procese enkulturácie,

v mediácii hodnôt, názorov a presvedčení. Okrem výhod, ktoré televízia poskytuje, má aj tienisté stránky. Jednou z nich je *problematika televízneho násilia* a jeho účinky na divákov, predovšetkým na deti a dospievajúcu mládež. Veľmi sugestívne prezentovanie násilných scén vyvoláva v deťoch predstavu, že svet je príliš nebezpečné miesto pre život. Často diskutovanou témou je, že existuje priama súvislosť medzi mierou sledovania násilných programov a výskytom agresivity v správaní. Mnohé výskumy túto súvislosť potvrdili. Nemožno však jednoducho konštatovať, že ak bude dieťa istý čas sledovať nevhodné programy, tak sa stane z neho zákonite agresor. Na to, aby sa takéto správanie demonštrovalo, je nutná súhra osobnostných, výchovných i situačných faktorov. Možno teda konštatovať, že za určitých okolností môže byť sledovanie násilných scén v televízii *spúšťačom* agresívneho správania dieťaťa.

Na to, aby sa dali formulovať závery o účinkoch sledovania televízneho násilia, je potrebné predovšetkým vedieť, akým spôsobom ľudia násilie *percipujú*, upozorňujú B. Mesárošová a L. Poláčková (2003, podľa Sandera, 1998, Groebela, 1998, 2002, s.60). Ten istý násilný čin sa totiž dvom jednotlivcom môže zdať veľmi odlišný. Kým jeden ho pokladá za neškodnú zábavu, u druhého môže vyvolať silné pocity strachu. Model, ktorý sa týmito javmi zaoberá sa nazýva *dynamicko- interakčný model*. Jeho autorom je Ingo Sander.

Ostatné negatívne faktory v školskom prostredí

Z hľadiska teórie interakcie nepriaznivo vyznieva aj ďalší školský faktor, tzv. *Labeling approach - štítkovania alebo etiketovania*. Uvedená teória vychádza z toho, že všetci ľudia sa vo svojom konaní viac alebo menej odchyľujú od sociálnych noriem. Škola očakáva od svojich žiakov normálne správanie. Učitelia často pripisujú žiakom určité vlastnosti, ktoré možno nazvať typizáciou. To znamená, že nejakému pozorovanému správaniu pripíšu istý znak. Často sa však potom stáva, že takýto znak sa začne spájať s jeho celou osobou. Žiak, ktorý napr. zbil spolužiaka, môže dostať nálepku bitkár. Potom okolie očakáva od neho správanie, aké mu pripisuje. Ak napr. dôjde k bitke, každý najprv zisťuje, či tam nebol „povestný bitkár.“ Takýto žiak postupne preberá obraz o sebe a správa sa časom ako skutočný deviant, nakoľko sa mu nepodarilo vymaniť zo spomínanej typizácie.

❖ Iným významným kriminogénnym faktorom sú *školské neúspechy*. Neúspešní žiaci majú sťaženú šancu pre voľbu profesijnej prípravy a väčšiu perspektívu pridelenia nekvalifikovanej práce v sociálne narušenom prostredí. Prepadávajúci žiaci neprejavujú záujem o školu a o ďalší proces vzdelávania, hľadajú potom uplatnenie vo veľmi mladom veku v iných sférach ako je škola.

Neúspešnosť a študijné problémy majú odraz aj v rodine. Často to býva "dohra" v podobe konfliktov s rodičmi. Klesá miera dôvery v seba, vo svoje schopnosti uplatnenia sa, zmyslu života a mladý človek potom hľadá tzv. náhradné zdroje, akou sa môže stať napr. partia kriminálnych jedincov. V takejto partii môže jedinec nájsť ocenenie, popularitu, prestíž, ktorú získava rôznymi prostriedkami - agresiou, krádežami a inými delikventnými činmi.

Pre zlepšenie situácie v tejto oblasti poskytujeme možné odporúčenia systémového riešenia prevencie sociálno-patologických javov:

V oblasti školského prostredia je potrebné zlepšovať atmosféru, rozvíjať vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi na báze tolerancie, prirodzenej autority a úcty, a nie na báze strachu, prísnej

disciplíny a ponižovania. Zvlášť je potrebné predchádzať šikanovaniu medzi žiakmi. Je nutné pomáhať žiakom so slabším prospechom pochádzajúcich zo znevýhodnej sociálnej situácie, klásť dôraz na to, aby sa takéto deti čo najviac naučili v škole a nezaťažovať ich domácimi úlohami.

Úniky zo školského prostredia (Bodonyi, E., Hegedús, & J., Fekete, M., 2015, s. 22-33) v podobe *záškolactva a porušovanie školskej disciplíny* bývajú prvými príznakmi problémového vývinu. Citlivé riešenie týchto problémov zo strany učiteľov, rodičov a odborníkov z oblasti psychológie je podmienkou úspešnej prevýchovy mládeže s poruchami správania. Učitelia neraz namiesto povzbudení a pozitívnych stimulov používajú tresty, znížené známky zo správania a pod. *Nehumánna etiketizácia dieťaťa, mobbing* (Sláviková, G. - Pasternáková, L., 2012) môže znamenať predurčenie jeho kriminálnej kariéry.

Dôležité je *citlivo ovplyvňovať aj hodnotovú orientáciu mládeže*, najmä zmiernovať negatívne efekty často propagovaných konzumných hodnôt (Krajčová, N.-Pasternáková, L., 2008). Jednostranné preferovanie materiálnych hodnôt oproti duchovným, negatívne ovplyvňuje mladých ľudí. Ako potrebné sa ukazuje usilovať sa o rozvíjanie celej škály rôznorodých nadaní, záujmov a koníčkov detí a mládeže prostredníctvom voľnočasových aktivít. Ich ponuka by mala byť i finančne dostupná. Práve delikventná mládež je viac zameraná na materiálne statky: auto, peniaze, mobil. Výsledkom je prežívanie voľného času buď nežiaduco alebo pasívne, sledovaním televízie, či agresívnych počítačových hier. Z hľadiska náplne voľnočasových aktivít mládeže majú veľkú možnosť prispieť pomocnou rukou aj mimovládne organizácie.

Užívanie drog neraz zavŕši sociálnu patológiu mladých ľudí. Delikventná mládež častejšie experimentuje s drogami, užíva vo väčšej miere alkohol a fajčí. Preto je potrebné naďalej cieľavedome ovplyvňovať jej postoje k drogám. Netreba byť ani prehnane tolerantný k reklamám na alkohol a cigarety. Alarmujúce je aj zistenie, že delikventná mládež nemá kvalitné informácie o prevencii závislosti na drogách a ich škodlivosti. Aj túto stránku prevencie treba posilniť v masmédiách, v škole i v rodinách.

Je potrebné výraznejšie predchádzať všetkým negatívnym javom, ktoré sprevádzajú nesprávnu výchovu detí a nedostatočnú starostlivosť o ne zo strany rodiny a spoločnosti. Záujmom celej spoločnosti, je aby mladá generácia vyrastala zdravo a s pozitívnymi postojmi k dodržiavaniu spoločenských noriem.

3.3.1 Odporúčenia pre učiteľov:

1. V prípade výchovných problémov žiakov získať pre readaptačnú spoluprácu všetkých učiteľov vyučujúcich v triede, vychovávateľky v školských kluboch i žiakov, nadviazať čo najužšiu spoluprácu s rodinou delikventného žiaka a pomôcť rodine odstraňovať škodlivé vplyvy na dieťa (Tamášová, 2016). Apelovať na školy a učiteľov, aby sa neusilovali čo najskôr sa „zbaviť“ žiakov s problémovým správaním, ale s nimi skôr pracovať, aby pre nich v blízkom prostredí našli správne hodnoty.
2. Vytvárať kvalitný, ale najmä citlivý systém vplyvu a kontroly dieťaťa v škole, správne organizovať čas strávený mimo školy, prípadne vytrhnúť žiaka zo skupiny vykazujúcej asociálne tendencie.

3. Prehĺbit' odbornú i verejnú diskusiu o masmediálnom vysielaní škodlivom pre deti (apelovať na kompetentných zástupcov médií, aby obmedzili šírenie lacných, morálku ohrozujúcich programov, ako aj reklám propagujúcich výrobky nevhodné pre deti svojím škodlivým obsahom), sledovať prísne dodržiavanie zákona o pornografii, prostitúcii a obmedzovať propagovanie alkoholu. Podporovať všetky aktivity zamerané proti šíreniu drog.
4. Apelovať na tvorcov mediálnej ponuky, aby zarad'ovali do vysielacej ponuky viac vzdelávacích a náučných relácií, v ktorých by sa poukázalo na spoločensky neprípustné správanie hravou formou pre deti a pútavou formou pre mládež. Tieto relácie by deti a mládež učili vyvarovať sa asociálnemu správaniu tým, že sa im budú prezentovať ich hrdinovia v kladných rolách a na strane zákona, a priblíži sa im aj práca polície na odhaľovaní trestnej činnosti.
5. Pokračovať a zdokonaľovať proces výchovy k rodičovstvu na ZŠ.
6. Na SŠ rozšíriť vedomosti o poznatky z oblasti sexuálneho života, z oblasti pohlavných chorôb a dôsledkoch predčasného pohlavného života, poznatky z oblasti rodinného práva a ekonomiky vedenia domácnosti, posilňovania roly ženy a muža ako i budúcej role matky a otca.

Spoločenský život sa riadi istými normami - pravidlami správania, ktoré sú členmi skupiny prijímané alebo odmietané (s príslušnými sankciami). Ak by sa v spoločnosti nedodržiavali žiadne normy, veľmi rýchlo by nastal chaos. Zachovanie týchto noriem vytvára podmienky existencie spoločenského života. Pri neschopnosti akceptovať a zachovať normy, dochádza k trestnému činu, delikvencii. V práci všetkých zainteresovaných na výchove detí a mládeže je dôležité akceptovať slová J.A. Komenského: „prevýchova je omnoho ťažšia než výchova.“

Literatúra

- BODONYI, E.- HEGEDŰS, J.- FEKETE, M. (2015). Korai iskolaelhagyás- kriminalitás- megoldási lehetőségek az oktatás szemszögéből. In Lančarič, D. ed. *Jazykovedné a didaktické kolokvium XXXII*. Bratislava: ZF Lingua s. 22-33. ISBN 978-80-8177-017-3
- ĎURIČ, L.- BRATSKÁ, M. (1997). *Pedagogická psychológia – terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, ISBN 80-08-02498-4
- GAJDOŠOVÁ, E. (1999/2000). Zdroje vzniku násilia na školách a možnosti prevencie proti nemu. In *Naša škola*, roč. VI, č. 2, s. 11-12. ISSN 1335-2733.
- HANULIAKOVÁ, J. - HOLLÁ, K.(2014). Sociálna klíma školy – prevencia agresívneho správania žiakov. In *Acta Humanica* , s. 118-123, roč. 9, ISSN 1336-5126.
- HANULIAKOVÁ, J. - HOLLÁ, K.(2010). Emocionálne bezpečné prostredie – faktor znižujúci stres žiakov počas vyučovania. In *Acta Humanica*, 2010, Žilina: ŽU FPV, s. 49-53, ISSN 1336-5126.
- HATÁR, C. 2015. Symptomatika a etiopatogenéza agresívneho správania žiakov. In HANULIAKOVÁ, J. et al. *Klíma školy a agresivita žiakov v empirickom kontexte*. Dubnica nad Váhom: DTI, s. 30-54. ISBN 978-80-89732-62-3.
- JUSZCZYK, S. (2015). Fields of Impact Social Media on Youth- Methodological Implications. In *Acta Technologica Dubnicae*, roč. 5, 2015, č. 2. s. 80- 86 ISSN1338-3965.

JUSKO, P. (2002). Agresivita a šikanovanie-sociálno-patologické javy v školskom prostredí. *Mládež a spoločnosť* roč. 13, 2002, č. 3

KAČÁNI, V.- PALOVČÍKOVÁ, G. (1993). *Sociálna psychológia pre učiteľov*. 1. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského, 1993. s. 57. ISBN 80-223-0636-3.

KRAJČOVÁ, N.- PASTERŇÁKOVÁ, L. 2008. Výchova k hodnotám v rodine ako problém pedagogickej vedy. In: *Komenský*, č.4, roč. 2008.

LABAŠOVÁ, E.- PORUBČANOVÁ, D. (2012). *Pedagogická diagnostika*. Dubnica n/V: DTI. ISBN978-80-89400-42-3.

KOLÁŘ, M. (2001). *Bolest šikanování*. Praha: Portál, ISBN 80-7178-123-3.

KURUCOVÁ, Z.(2003). *Kriminalita mládeže a jej prevencia*. Diplomová práca. Bratislava: PdF UK, 2003.

MESÁROŠOVÁ, B.- POLÁČKOVÁ, L.(2003). Úloha kontextových faktorov pri sledovaní televíznych programov s násilnou tematikou. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, roč. 40, č. 1, s. 58. ISSN 0555-5574.

RANA, M.- MALHOTRA, D.(2005). Family environment as a predictor of aggressive behavior. *Studia psychologica*, roč. 47, č. 1. ISSN 0039-3320.

ŘÍČAN, P. (1998). *Agresivita a šikana mezi dětmi*. Praha : Portal, ISBN 80-08-02497-3 15. ŘÍČAN, P.- KREJČÍROVÁ, D. et al. (1995). *Dětská klinická psychologie*. Praha : Grada, 1995, 398 s. ISBN 80-7169-168-2.

SLÁVIKOVÁ, G.- PASTERŇÁKOVÁ, L. (2012). Mobbing and its occurrence in the Slovak Republic. In: *Acta Technologica Dubnicae* , vol 2, Issue 1, s. 27- 41, ISSN 1338-3965 Print, ISSN 1339- 4363 Online.

TAMÁŠOVÁ, V. (2007). *Teória a prax rodinnej edukácie (z rodiny do života)*. 2. vyd. Ivanka p/D: AXIMA. 210 s. ISBN 978-80-969178-3-9

TAMÁŠOVÁ, V. (2016). Poruchy rodinného prostredia – potenciálny kriminogénny faktor .In Lančarič, D. (ed). *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXXIII*. Bratislava: ZF LINGUA, ISBN978-80-8177-018-3.

VÁGNEROVÁ, M. (2000). *Vývojova psychologie*. 2. vyd. Praha: Portál, s. 191-195, ISBN 80-7178-308.

Résumé

V odborných kruhoch sa za príčiny negatívneho správania považujú napr. nízka kvalita rodinného prostredia, kríza autority rodičov, oslabenie citových väzieb detí k rodičom, výchova v rodine, autoritatívnosť a stresy v škole, vplyvy rovesníckych skupín, negatívne vzory správania, rast konzumnej kultúry v masmédiách prezentujúcich násilie, brutalitu a krutosť. Príčiny, ktoré vedú k rozhodnutiu sa mladistvého k spáchaniu násilného činu a ich dôsledkov majú rôznu podobu. Vychádzajú zo samotných vlastností osobnosti ako aj z podmienok prostredia v ktorom žije a ktoré ovplyvňuje jeho sociálne formovanie a správanie - rodina , škola, rovesníci.

V tomto smere je nutné mimo iné analyzovať činnosť mladistvých vo voľnom čase, jeho zmysluplné, či naopak neúčelné alebo až neprijateľné využívanie. Uvedená kapitola preto prináša možné odporúčenia systémového riešenia prevencie sociálno-patologických javov v škole a v spoločnosti.

OTÁZKY NA ZAMYSLENIE SA A ÚLOHY NA VYPRACOVANIE:

1. Kedy je žiak v škole spokojný?
2. Čo vplýva na pozitívnu klímu školy a triedy?
3. Ktoré sú najčastejšie poruchy v prostredí školy a ako sa prejavujú medzi aktérmi triedy?
4. Akou silou pôsobí rovesnícka skupina na jedinca?
5. Analyzujte voľný čas, ako znak kvality života.

IV NÁHRADNÁ RODINA A JEJ FORMY EDUKÁCIE

Kľúčové slová:

rodina, rodičia, deti, náhradná rodina, adopcia, pestúnska rodina, poručníctvo, náhradná rodinná starostlivosť, detský domov, profesionálny rodič, Zákon o rodine

Kvalita každej spoločnosti priamo súvisí od kvality rodinného života. Rôzne zmeny, ktoré sú úzko späté s transformáciou spoločnosti sa priamo dotýkajú aj rodiny. Niet rodiny, ktorá by neprešla množstvom kvantitatívnych a kvalitatívnych zmien. Je však uznávaným výchovným prostredím, uvádza V. Tamášová (2007), na ktoré sa kladú vysoké nároky. Nie všetky deti môžu vyrastať vo svojej biologickej rodine. Niektoré negatívne javy, ktoré zapríčiňujú túto skutočnosť, že dieťa žije mimo svojej biologickej rodiny, častokrát nie je možné úplne odstrániť. Príčiny sú rôzne a je ich ťažké hľadať v mnohých prípadoch, napr. rodič, ktorý zlyháva, chýbajúca podpora okolia, nedostatočná sociálna pomoc a mnoho ďalších negatívnych faktorov. V skutočnosti stále chýba účinný a hlavne flexibilný systém podpory zlyhávajúcej rodiny. Možnosťou riešenia kritických situácií býva umiestnenie dieťaťa v ústave, v detskom domove, alebo v náhradnej rodine. Vyňatie dieťaťa z prostredia, kde bol jeho psychický a fyzický vývoj ohrozovaný, je opodstatnené. Následne je umiestnené do prostredia, kde sa predpokladá, že má zabezpečené vyhovujúce podmienky pre jeho všestranný rozvoj, a kde nie je ohrozené. Ohrozené nedostatkom citových väzieb, lásky, pohladenia, nedostatkom podnetov, prázdnotou, opustenosťou, chýbajúcim zmyslom života.

4.1 Formovanie osobnosti vplyvom rodiny

Pre väčšinu ľudí na svete je domov, rodina, blízki, jednou z hlavných hodnôt, istotou v živote. Rodina, to sú korene, z ktorých človek vyrastá. Bez rodiny je neúplný, neistý a osamelý. Napriek tomu sú na svete deti, ktoré vyrastajú bez svojich blízkych. V tejto súvislosti aj Matoušek vo svojej knihe „*Rodina jako instituce a vztahová síť*“ vyjadruje svoj názor, že: „rodinné súžitie je pravdepodobne archetypická štruktúra, po ktorej prahne každá individuálna duša. Pociť plnej totožnosti nemožno inak dosiahnuť, a len s ťažkosťou si jeho dosiahnutie možno predstaviť bez realizácie mužskej, resp. ženskej role a bez realizácie role rodičovskej.“ (Matoušek, 2003, s. 43).

„Rodina je ako ľudské umelecké dielo, lebo na umeleckom diele treba pracovať, vytvára sa roky a stále nie je hotové. Fantázia, tvorivosť, originalita, talent, záujem, láska, súciti, vzrušenie, odhodlanie a čas vytvárajú rozmanitosť rodiny, ktorá je výzvou pre každú inteligentnú ľudskú bytosť, aby sa dala do práce v ateliéri samotného života.“
(www.prohuman.sk).

Rodina predstavuje nenahraditeľné miesto vo vývine každého jedinca. Formuje všetky stránky osobnosti prakticky od narodenia až po dospelosť. Plní niekoľko funkcií. Podmienky rodín, v ktorých vyrastá dieťa, sa z výchovného hľadiska týkajú najmä demografických, ekonomických a kultúrnych stránok. V súvislosti s rodinou sa tiež uvádza: „každá rodina je primárnym kontextom ľudskej skúsenosti od kolísky až po hrob. Je to istý druh inštitúcie, ktorá má pre vývoj a život človeka nenahraditeľný význam, poskytuje zázemie, potrebné ku spoločenskej sebarealizácii, je zdrojom skúseností a vzorov správania do ďalšieho života človeka.“ (www.prohuman.sk).

Každý človek je členom rôznych skupín. Nežije sám, izolovane, lebo je tvor spoločenský. Nenahraditeľnou úlohou týchto skupín je ich vplyv na utváranie osobnosti jedinca, na jeho správanie, konanie. Vo vzájomnej interakcii s členmi jednotlivých skupín sa človek učí, pozoruje, napodobňuje i prispôsobuje.

Taktiež Bradová kladie dôraz na rodinu, ktorá: „patrí medzi najdôležitejšie faktory vývinu dieťaťa a pre dieťa je primárnou socializačnou skupinou. Od narodenia pociťuje potrebu rodičovskej lásky a potrebu istoty. Každé dieťa by malo vnímať svoju rodinu ako miesto, kde sa môže vrátiť, kde ho vypočujú, pomôžu mu a poskytnú oporu do ďalšieho života. Rodičia by mali dieťaťu poskytnúť svojim správaním a konaním pozitívne vzory a príklady, s ktorým sa deti postupne stotožnia a ďalej budú uplatňovať vo svojom živote.“(2011, s. 36).

Vzťahy v rodine nie sú vždy len ideálne

V rodine nejde len o vzájomné vzťahy rodičov a detí, vytvárajú si v nej základ svojich budúcich vzťahov aj samotné deti. Z rodiny dieťa veľa odporuje a podľa vzťahov v rodine si vzťahy často ďalej v živote vytvára a formuje. V. Kačáni ju charakterizuje takto: „je to útvar, v ktorom sa na základe príbuzenských emocionálnych vzťahov medzi manželmi, rodičmi a deťmi, súrodencami, resp. ostatným príbuzenstvom utvárajú osobité, svojrázne vzťahy.“ (Kačáni, 2004, s. 189).

Rodina predstavuje spoločenstvo ľudí, stabilné miesto, domov, kde rodina ako inštitúcia plní viacero funkcií. Tieto funkcie sa samozrejme počas vývojových etáp menili a prispôbovali sa danej dobe. Niektoré úplne zanikli, prípadne ustúpili. Iné sa stali významnými. Vplyv rodiny môže byť tak pozitívny, ako i negatívny. Výchovné pôsobenie rodiny sa uskutočňuje prostredníctvom vzťahov, ktoré sa utvárajú medzi rodičmi a deťmi. Tieto predstavujú rozličné stránky a kvality, a to od výraznej emocionálnej viazanosti, založenej na príbuzenských vzťahoch, až po racionálne uznanie prevahy rodičov nad deťmi. Rodinnú výchovu možno charakterizovať podľa Kósovej (2015) ako cieľavedomé pôsobenie na deti v zmysle plnenia najvšeobecnejšieho výchovného cieľa – formovanie rozvinutej slobodnej osobnosti.

Celý výchovný proces v rodine sa uskutočňuje prostredníctvom sociálneho učenia. Priebeh vrastania detí do rodinného prostredia, hoci je prirodzený, predsa treba považovať za zložitý prvok primárnej socializácie dieťaťa, na ktorý nadväzuje v priebehu celého života. Dieťa si postupne osvojuje určité modely správania, ako sa správať voči iným a postupne si utvára kritériá, podľa ktorých hodnotí nielen seba, ale aj rovesníkov a starších ľudí. Tieto modely sa uplatňujú najskôr v hrách, potom v učení, a napokon v práci. *Avšak nie všetko je vždy ideálne v rodine a nie každé dieťa je spokojné v rodine.* Medzi najfrekvencovanejšie príčiny nespokojnosti detí s rodinným prostredím patrí *nevyhovujúca klíma* (neúprimnosť rodičov, uprednostňovanie niektorého súrodenca, používanie nesprávnych trestov, egoizmus rodičov) a *obmedzovanie osobnosti dieťaťa* (rodičia neposkytujú dostatok finančných prostriedkov, nevhodne zasahujú do intímneho života, svojvoľne manipulujú s voľným časom dieťaťa). Medzi ďalšie vážne problémy pôsobenia rodinného prostredia na deti patria narušené rodinné vzťahy, ktoré odrážajú akúsi narušenú vnútornú integritu úplnej rodiny. Väčšinou ide o vzťahy „známe“ a „utajované.“ (Kačáni, 2004, s. 193).

Nezhody rodičov najviac pôsobia na dieťa, ktoré je stále v napätí, keď doma nemá ani chvíľu pokoja. Dôsledky sa prejavujú v takých vlastnostiach osobnosti, ako je oslabenie citového života, strata pozitívneho medziľudského vzťahu a rôzne psychické poruchy s možnými následkami aj organických zmien. V prípade, že vo vzťahoch medzi rodičmi chýba otvorenosť a úprimnosť, vtedy sa hovorí o pokryteckých rodinách. Takéto vzťahy v rodine jednoznačne negatívne ovplyvňujú vývin detí, ktoré ľahko spoznajú neúprimnosť rodičov,

začínajú sa za to hanbiť a od rodičov sa postupne dištancujú. Môžu sa však s nimi aj stotožniť a takto si osvojiť nepriaznivú vlastnosť na celý život.

Výchova v rodinách tvorených osobnostne nezrelými rodičmi, v ktorom si rodičia riešia svoje traumy na úkor vlastných detí, sa stáva dysfunkčnou a namiesto základnej podpory rozvoja dieťaťa spočívajúcej v štyroch spôsoboch rodičovského správania, a to v *prejavoch lásky* (v dotykoch, hladení, objímaní, bozkoch a v spoločne strávenom čase), v *povzbudzovaní* (chválení, uisťovaní o schopnosti urobiť veci lepšie vtedy, keď sa práve nedaria), v *budovaní dôvery v budúcnosť* a v *poskytovaní pocitu istoty a dôvery v rodičovskú pomoc v ťažkostiach*, poskytujúce dieťaťu nezrelý rodičovský vzor, zanedbávanie, citový chlad.

Vplyv rodinného prostredia je v období smerujúcom k zrelej dospelosti u mladého človeka veľmi významný. Rodinné prostredie pôsobí na psychický, emocionálny vývin dospelujúceho pozitívne alebo negatívne. Carl Rogers napísal, že nevieme, aké problémy nám prinesie budúcnosť, ale že je isté, že problémy budú, takže najlepší spôsob, ako sa na budúcnosť pripraviť je naučiť sa riešiť problémy dnes. Jednou z najlepších ciest ako človeka priviesť k tomu, aby skvalitnil svoj život je skvalitnenie jeho výchovy (Rogers, in Zelina, 2001, s. 45).

Rodina je ako meniaci sa útvar, ktorý je dynamický, vyvíja sa v priebehu určitého času. Tento vývin stojí úsilie, ak má fungovať a plniť svoju úlohu. Aby členovia rodiny vytvorili domov, je treba utvárať a udržiavať i veľmi špecifické psychologické prostredie, v ktorom prevažuje kladné emocionálne ladenie, vzájomná blízkosť, akceptácia, podpora a kooperatívnosť nad súperením, bojom a neakceptáciou (Katona, 2013, s. 3).

4.2 Náhradná rodinná starostlivosť a jej formy – vymedzenie pojmu

Výchovné pôsobenie začína už po narodení a v útlom detstve, keď dieťa spoznáva svet zmyslami a uvedomuje si určité zákonitosti vo svojom okolí. Osobnosť dieťaťa sa rodí a rozvíja skrz učenie sa a napodobňovanie vlastných rodičov alebo blízkych osôb. Významný právny prostriedok pomáhajúci riešiť životnú situáciu detí, o ktoré sa ich vlastní rodičia nestarajú, a to buď z objektívnych dôvodov, alebo svoje rodičovské práva zneužívajú, či závažným spôsobom zanedbávajú, predstavuje *náhradná starostlivosť*. Je to starostlivosť o deti, ktoré z rôznych dôvodov nemôžu vyrastať vo svojej pôvodnej rodine, a preto je ich výchova a starostlivosť realizovaná „v *náhradnom*“ rodinnom prostredí (www.upsvar.sk).

Zákon NR SR č. 36/2005 Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov systémovo a koncepčne upravil náhradnú starostlivosť. Náhradná starostlivosť je definovaná ako: „*viacero osobitne usporiadaných, na seba nadväzujúcich a vzájomne sa podmieňujúcich dočasných opatrení, ktoré nahrádzajú osobnú starostlivosť rodičov o maloleté dieťa v prípadoch, ak ju rodičia nezabezpečujú alebo nemôžu zabezpečiť.*“ (www.vyvlastnenie.sk).

V ods. 44 je vymedzený rozsah pojmu náhradnej rodinnej starostlivosti (ďalej len NRS) a v ďalších sú upravené jej jednotlivé druhy. Z ich usporiadania vyplýva, že pri úprave výchovných parametrov dieťaťa treba uprednostniť prostredie, ktoré je dieťaťu známe a blízke. Takým je rodina príbuzných dieťaťa, ktorá dieťa pozná a má k nemu citový vzťah. Umiestnenie u príbuzných preferuje náhradná osobná starostlivosť (ďalej len NOS), ktorá je uvedená ako prvá v poradí. Ak dieťa nemá vhodných príbuzných, hľadá sa iná vhodná rodina ochotná a spôsobilá vytvoriť domov. Je ňou *pestúnska rodina*, ktorá tak robí prostredníctvom *pestúnskej starostlivosti*, úprava ktorej nasleduje ako druhá v poradí. Posledným a krajným riešením je *umiestnenie dieťaťa v zariadení ústavnej starostlivosti*. Zákon akceptuje pri týchto opatreniach ich dočasnosť. Iba vo výnimočných prípadoch môže súd nariadiť ústavnú starostlivosť aj vtedy, ak jej nariadeniu nepredchádzali opatrenia. Súd v rozhodnutí

o nariadeniach ústavnej starostlivosti musí presne označiť zariadenie (detský domov alebo iné zariadenia), do ktorého má byť dieťa umiestnené (www.vyvlastnenie.sk).

Zákon č. 305/2005 Z. z. v 3. časti používa terminológiu „náhradná rodinná starostlivosť“ v podobe *pestúnskej starostlivosti, osvojenia a medzištátneho osvojenia* a Zákon o rodine č. 36/2005 Z. z. nepoužíva tento termín, ale osvojeniu pripisuje osobitné postavenie a používa terminológiu *náhradná starostlivosť*. Náhradná starostlivosť, na ktorej základe vznikajú vzťahy medzi maloletým dieťaťom a inou osobou, môže vzniknúť len rozhodnutím súdu a jej obsah tvoria práva a povinnosti vymedzené zákonom alebo súdnym rozhodnutím. V zmysle platnej úpravy pod pojem „náhradná starostlivosť“ *patri*:

- osobná starostlivosť (§ 45-47 Zákon o rodine),
- zverenie dieťaťa do pestúnskej starostlivosti (§ 48-53 Zákon o rodine),
- ústavná starostlivosť,
- poručníctvo a opatrovníctvo nad maloletým dieťaťom (§56-61 Zákon o rodine) (www.zakonypreludi.sk).

4.2.1 Osvojenie si dieťaťa

Osvojením dieťa získava novú rodinu, ktorá mu poskytuje všetko to, čo nedostalo vo svojej pôvodnej rodine. Táto forma náhradnej rodinnej starostlivosti (ďalej len NRS) má medzi jednotlivými formami osobitné postavenie. Zákon o rodine neupravuje zánik osvojenia. Hovorí len o zrušení osvojenia. Podľa § 97 Zákona o rodine, osvojením vzniká medzi osvojiteľom a osvojencom rovnaký vzťah, aký je medzi rodičmi a deťmi. Osvojiteľia majú pri výchove detí rovnakú zodpovednosť a rovnaké práva a povinnosti ako rodičia (Zákon č. 36/2005, s. 286, inovovaný s účinnosťou od 25. 4. 2020 Z.z).

„Osvojiteľom, podľa § 98 zákona č. 36/2005 Z. z. o rodine sa môže stať len fyzická osoba, ktorá má spôsobilosť na právne úkony v plnom rozsahu, ktorá má osobné predpoklady, najmä zdravotné, osobnostné a morálne, je zapísaná do zoznamu žiadateľov o osvojenie a spôsob svojho života a života osôb, ktoré s ňou žijú v domácnosti zaručuje, že osvojenie bude v záujme maloletého dieťaťa.“ (Zákon č. 36/2005, s. 286).

Podľa § 103 ods. 1 Zákona o rodine, „osvojenie môže súd zrušiť z vážnych dôvodov, ktoré sú v záujme maloletého dieťaťa, do 6-tich mesiacov odo dňa právoplatnosti rozhodnutia o osvojení na návrh osvojenca alebo osvojiteľa alebo aj bez návrhu.“ (Zákon č. 36/2005 Z. z., s. 287).

Medzi osvojiteľom a osvojencom musí byť primeraný vekový rozdiel. Osvojiť možno len maloleté dieťa, ak je osvojenie v jeho záujme. Osvojiť maloleté dieťa môžu manželia alebo jeden z manželov, ktorý žije s niektorým z rodičov dieťaťa v manželstve. Maloleté dieťa môže výnimočne osvojiť aj osamelá osoba, ak sú splnené predpoklady, že osvojenie bude v záujme dieťaťa (www.upsvar.sk).

Podľa § 102 ods. 1, na osvojenie nie je potrebný súhlas rodičov osvojovaného dieťaťa, ani súhlas maloletého dieťaťa, ak počas najmenej 6-tich mesiacov neprejavili skutočný záujem o dieťa najmä tým, že ho navštevovali, plnili si pravidelne a dobrovoľne vyživovaciu povinnosť k maloletému dieťaťu a vynaložili úsilie upraviť si svoje rodinné a sociálne pomery tak, aby mohli osobne vykonávať starostlivosť o maloleté dieťa. Ak im v prejavení záujmu nebránila závažná prekážka, alebo ak počas najmenej 2 mesiacov po narodení dieťaťa neprejavili žiadny záujem, ak im v prejavení záujmu nebránila závažná prekážka, alebo ak dajú súhlas na osvojenie vopred, bez vzťahu k určitým osvojiteľom, nie je potrebný ich súhlas. Pred rozhodnutím súdu o osvojení musí byť maloleté dieťa najmenej po dobu 9-tich

mesiacov v starostlivosti budúceho osvojiteľa. Náklady spojené s predosvojiteľskou starostlivosťou uhrádza budúci osvojiteľ (Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine, s. 286-287). V našej spoločnosti existujú i tzv. utajené pôrody, čo je aj zakotvené v zákone o rodine č. 36/2005 Z. z. o rodine, v § 42 čl. V, ods. 5 (Zákon č. 36/2005 Z. z., s. 291). V takých prípadoch, keď matka požiada o utajenie svojej osoby v súvislosti s pôrodom, je adopcia dieťaťa možná okamžite, pretože na osvojenie nie je potrebný súhlas matky dieťaťa, ktorá ho po pôrode zanechala v zdravotnom zariadení. Čiže využila možnosť porodiť dieťa anonymne, bez uvedenia osobných údajov. Pri utajenom pôrode bude v rodnom liste dieťaťa napísaný dátum jeho narodenia a meno. Rodičia tam uvedení nebudú. Rovnaké informácie bude obsahovať aj zápis na matrike.

Podľa § 104, súd je povinný na základe lekárskeho vyšetrenia zistiť, či zdravotný stav osvojenca a osvojiteľov nie je v rozpore s účelom osvojenia. Osvojenec bude mať priezvisko osvojiteľa. Osvojením zanikajú vzájomné práva a povinnosti medzi osvojencom a pôvodnou rodinou. Ak je osvojiteľ manželom jedného z rodičov osvojenca, príbuzenské vzťahy medzi osvojencom, rodičom a jeho príbuznými zostávajú zachované (Zákon č. 36/2005, s. 287).

Zákon č. 99/1963 Z. z., Občiansky súdny poriadok v znení neskorších predpisov, s účinnosťou od 1. apríla 2005 zaviedol nový druh súdneho konania, a to konanie o osvojiteľnosti (§ 180 a). Osvojenie nie je forma náhradnej starostlivosti. A ani v systematike zákona o rodine nie je zaradené v časti náhradná starostlivosť.

4.3 Náhradná osobná starostlivosť (NOS)

Podľa § 45 ods. 1 a 2 Zákona o rodine, ak to vyžaduje záujem dieťaťa, súd môže zveriť maloleté dieťa do NOS. Osobou, ktorej možno maloleté dieťa takto zveriť, sa môže stať len fyzická osoba s trvalým pobytom na území Slovenskej republiky, ktorá má spôsobilosť na právne úkony v plnom rozsahu. Ďalej sú to osobné predpoklady, najmä zdravotné, osobnostné a morálne vlastnosti a spôsob života a života osôb, ktoré s ňou žijú v domácnosti, zaručujú, že bude NOS vykonávať v záujme maloletého dieťaťa. Pri zverení dieťaťa uprednostní súd predovšetkým príbuzného dieťaťa, ak spĺňa stanovené predpoklady (Zákon č. 36/2005, s. 278). Je prirodzené, že väčšina rodín rieši svoje rodinné problémy vo vlastnom kruhu a príbuzní dieťaťa celkom automaticky preberajú na seba úlohy a zodpovednosť rodičov a starostlivosť o dieťa. Rodičia majú právo stýkať sa s maloletým dieťaťom, ktoré bolo zverené do NOS. V rozhodnutí súd vymedzí osobe, ktorej bolo dieťa zverené do NOS jej rozsah práv a povinností k maloletému dieťaťu. V spomínanom Zákone o rodine, v § 47 je vymedzený zánik NOS a to: *„dosiahnutím plnoletosti, smrťou dieťaťa, smrťou osoby, ktorej bolo dieťa zverené, zánikom dôvodu, pre ktorý bolo dieťa zverené, zrušením osobnej starostlivosti, rozvodom manželov, ktorým bolo dieťa zverené do spoločnej náhradnej osobnej starostlivosti.“* (Zákon č. 36/2005, s. 279).

Podľa § 45 ods. 4, osoba, ktorej dieťa bolo zverené do NOS je povinná vykonávať osobnú starostlivosť o dieťa v rovnakom rozsahu, v akom vykonávajú rodičia. Právo zastupovať maloleté dieťa a spravovať jeho majetok má iba v bežných veciach. Rodičia majú právo stýkať sa s maloletým dieťaťom, ktoré bolo zverené do NOS. Vyživovacia povinnosť rodičov voči dieťaťu nezaniká (Zákon č. 36/2005, s. 278).

V súlade s § 46 ods. 1 a 2 Zákona o rodine, maloleté dieťa možno zveriť do spoločnej NOS manželom alebo jednému z manželov, ale so súhlasom druhého (náhradného) rodiča.

4.3. 1 Pestúnska starostlivosť

Pestúnska starostlivosť je osobitnou formou NRS, ktorú riadi, kontroluje a hmotnou podporou zabezpečuje štát. Podľa Sebechlebskej je pestúnska starostlivosť po osvojení „najoptimálnejšou formou starostlivosti o dieťa nahrádzajúcej výchovu rodičov, ak ju títo nezabezpečujú sami z objektívnych dôvodov, alebo ak svoje rodičovské práva a povinnosti závažným spôsobom zanedbávajú.“ (1996, s. 5). Ak rodičia nezabezpečujú alebo nemôžu zabezpečiť osobnú starostlivosť o maloleté dieťa, a ak je to potrebné v záujme maloletého dieťaťa, súd môže rozhodnúť o jeho zverení do pestúnskej starostlivosti (Zákon č. 36/2005, s. 279).

Osobou, ktorej možno zveriť dieťa do náhradnej starostlivosti – pestúnskej starostlivosti sa môže stať len fyzická osoba s trvalým pobytom na území SR, ktorá má spôsobilosť na právne úkony v plnom rozsahu, osobné predpoklady, najmä zdravotné, osobnostné a morálne a spôsobom svojho života a života osôb, ktoré s ňou žijú v domácnosti zaručuje, že bude náhradnú osobnostnú starostlivosť vykonávať v záujme dieťaťa. Pestún, okrem vyššie uvedených bodov, musí byť aj zapísaný do zoznamu žiadateľov o pestúnsku starostlivosť podľa osobitného predpisu. Tým osobitným predpisom bol doteraz Zákon č. 195/1988 Z. z. o sociálnej pomoci v z. n. p., ale NR SR dňa 25. 5. 2005 schválila Zákon o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele, ktorý je účinný od 1. 9. 2005 a ktorý upravuje sprostredkovanie pestúnskej starostlivosti alebo osvojenia, vrátane medzištátneho osvojenia (www.upsvar.sk) a ktorý je novelizovaný s účinnosťou od 25.4. 2020 Z.z.

Z obsahu pestúnskeho vzťahu, t. j. práv a povinností pestúna a dieťaťa vyplýva, že pestún je povinný dieťa vychovávať a zastupovať ho v bežných veciach. Rodičia majú obmedzené právo výchovy, avšak ostatné práva a povinnosti voči deťom im zostávajú, napr. právo styku s dieťaťom, pokiaľ to nemajú súdom obmedzené alebo zakázané, vyživovaciu povinnosť, zastupovať dieťa v podstatných veciach a spravovať majetok dieťaťa.

Podľa § 52, pestúnska starostlivosť zaniká dosiahnutím plnoletosti dieťaťa, smrťou dieťaťa, smrťou pestúna, umiestnením dieťaťa do ochrannej výchovy alebo nástupom do výkonu trestu odňatia slobody, právoplatným rozhodnutím súdu o zrušení pestúnskej starostlivosti a rozvodom manželov, ktorým bolo maloleté dieťa zverené do spoločnej pestúnskej starostlivosti (Zákon č. 36/2005, s. 280).

Podľa § 48 ods. 3, maloleté dieťa možno zveriť do spoločnej pestúnskej starostlivosti aj manželom. Ak súd zverí dieťa len jednému z manželov, je potrebný písomný súhlas druhého manžela. Súd môže z dôležitých dôvodov predĺžiť pestúnsku starostlivosť až na jeden rok po dosiahnutí plnoletosti dieťaťa (www.zakonypreludi.sk). Náhradné rodiny sa jednak vystavujú zvýšenej pozornosti okolia, strate súkromia, ale na druhej strane sa môžu dostať aj do izolácie. Náhradné rodiny sa vo vzťahu k okoliu stretávajú často s povzbudením a obdivom na jednej strane, ale aj s odsúdením a podozrievaním na strane druhej (www.zakonypreludi.sk). Zákon o rodine sa pravidelne aktualizuje a dopĺňa o otázky z oblasti sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kuratele.

4.3.2 Poručníctvo a opatrovníctvo

Ak obaja rodičia maloletého dieťaťa zomreli, boli pozbavení výkonu rodičovských práv a povinností, bol pozastavený výkon ich rodičovských práv a povinností alebo nemajú spôsobilosť na právne úkony v plnom rozsahu, súd ustanoví maloletému dieťaťu podľa § 56 Zákona o rodine poručníka, ktorý bude zabezpečovať jeho výchovu, zastupovať ho a spravovať jeho majetok (Zákon č. 36/2005, s. 281).

Roháček a kol. uvádza: „rozdiel medzi poručníkom a opatrovníkom spočíva v tom, že poručník sa stará o maloletého tak ako jeho rodič, stará sa o jeho výchovu, zastupuje ho a spravuje jeho majetok namiesto rodičov. Opatrovník, ustanovený maloletému dieťaťu, nemá výchovné poslanie, jeho činnosť je zameraná na majetkovú sféru.“ (1998, s. 17).

Poručníctvo, podľa § 59 ods. 1 Zákona o rodine, zaniká dosiahnutím plnoletosti dieťaťa, smrťou dieťaťa, smrťou poručníka, zánikom dôvodu, pre ktorý bol poručník ustanovený, dosiahnutím plnoletosti dieťaťa s právoplatným rozhodnutím súdu o zbavení poručníka výkonu funkcie alebo o jeho odvolaní. Ak jeden z manželov zomrie, stáva sa poručníkom pozostalý z manželov (Zákon č. 36/2005, s. 281).

Opatrovníctvo upravuje ustanovenie § 60 a § 61 Zákona o rodine. Súd ustanoví opatrovníka ex offio, ktorý bude dieťa vychovávať, zastupovať a spravovať jeho veci namiesto rodičov, ak dieťa nemá zákonného zástupcu, pretože obaja rodičia zomreli, boli pozbavení rodičovských práv alebo nemajú spôsobilosť na správne úkony v plnom rozsahu. Najčastejšie sa takýmto opatrovníkom stáva niekto z príbuzných. Opatrovník ustanovený súdom, je zákonným zástupcom dieťaťa, má rodičovské práva. Na nakladanie s majetkom maloletého, pokiaľ nejde o bežnú vec, sa vyžaduje schválenie súdu. Čo sa týka povinností, opatrovník nemá voči dieťaťu vyživovaciu povinnosť (Zákon č. 36/2005, s. 282).

4. 4 Ústavná starostlivosť

Skúsenosť z medziľudských vzťahov vo včasnom štádiu života je absolútne nevyhnutná pre zdravý duševný a fyzický rozvoj dieťaťa. Schopnosť pripútať sa k niekomu, a mať pevný vzťah, sa môže vytvárať v dojčenskom veku a v skorom detstve, a ak dôjde k jeho narušeniu, dôsledky môžu trvať po celý život. Schopnosť detí pripútať sa, vytvárať trvácne vzťahy a udržať ich, bude pre nich takmer vždy nedostatočné. A preto je z uvedeného dôvodu potrebné, aby každé dieťa malo možnosť vyrastať v nejakej rodine, či už vlastnej alebo nevlastnej. Ak to nie je dočasne možné, tak je potrebné aspoň umiestniť dieťa do detského domova, ktorý rodinu v maximálnej možnej miere pripomína.

V tejto súvislosti Výbochová vyjadruje svoj pocit, že: „nestačí deti ľutovať, nestačí nosiť im darčeky, ale niekto musí žiť ich starosťami a radosťami a pokúšať sa malými krôčikmi meniť ich život k lepšiemu.“ (2006, s. 11). Dôležité je, ako ďalej uvádza, že: „treba vidieť v každom dieťati cennú ľudskú bytosť s otvorenými vývinovými možnosťami. Aby ju videli v celistvosti, v súvislosti s koreňmi, rodinou, životnými skúsenosťami, vzťahmi. A aby sa naučili dávať deťom perspektívu, aj keď je ťažké ju vidieť.“ (2006, s. 11).

V § 54 ods. 2 Zákona o rodine sa hovorí, že: „súd môže nariadiť ústavnú starostlivosť len vtedy, ak výchova maloletého dieťaťa je vážne ohrozená alebo vážne narušená a iné výchovné opatrenia nevedli k náprave alebo, ak rodičia nemôžu zabezpečiť osobnú starostlivosť o maloleté dieťa z iných vážnych dôvodov a maloleté dieťa nemožno zveriť do náhradnej osobnej starostlivosti alebo do pestúnskej starostlivosti.“ (www.zakonypreludi.sk).

Tu sú niektoré dôvody, ktoré vedú k umiestneniu dieťaťa do ústavnej starostlivosti. Jedná sa napríklad o nevhodné správanie dieťaťa, ak sa v jeho správaní prejavujú výrazné nedostatky (napr. sústavné páchanie protispoločenskej činnosti, pestovanie záškoláctva, vážne porušovanie školského poriadku, požívanie alkoholických nápojov, drog, členstvo v partii narušených ľudí, predčasný sexuálny život a pod.). Ústavnú starostlivosť možno nariadiť aj u osirelého dieťaťa alebo u dieťaťa, ktorého rodičia ani pri všetkom vynaloženom úsilí nemôžu zvládnuť výchovu dieťaťa pre odchýlky v jeho duševnom, telesnom alebo v mravnom vývoji.

Súd zruší ústavnú starostlivosť najmä vtedy, ak možno dieťa zveriť do NOS, do pestúnskej starostlivosti alebo zanikli dôvody, pre ktoré bola ústavná starostlivosť nariadená. V zmysle platnej úpravy sa ústavná starostlivosť realizuje v detských domovoch.

4.5 Detský domov

Prijatím zákona NR SR č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov z roku 2018, sa upravili dôvody a podmienky vykonávania opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately v zariadeniach, ktorým je aj *detský domov*.

Detský domov je, podľa § 49 ods. 1 zákona č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele charakterizovaný ako prostredie, utvorené a usporiadané na účely vykonávania rozhodnutia súdu o nariadení ústavnej starostlivosti, predbežného opatrenia a o uložení výchovného opatrenia, pričom dočasne nahrádza dieťaťu jeho prirodzené rodinné alebo náhradné rodinné prostredie. Ak ústavná starostlivosť skončí dosiahnutím plnoletosti alebo predĺžením ústavnej starostlivosti do 19 rokov veku, môže mladý dospelý človek požiadať detský domov o poskytovanie starostlivosti až do jeho osamostatnenia sa, najdlhšie do 25. roku veku. Osamostatnenie sa, podľa tohto zákona, znamená zabezpečenie si bývania a schopnosť samostatne sa živiť (Zákon č. 305/2005, s. 326).

Bližšie podrobnosti o výkone rozhodnutí súdu v detskom domove sú spracované vo vyhláske MPSVR SR č. 390/2005 Z. z., ktorou sa vykonávajú niektoré ustanovenia zákona č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktoré sa pravidelne inovujú a aktualizujú podľa potrieb na Slovensku (25. 4. 2020 Z.z.). V prípadoch, že nastala pozitívna zmena v rodinných pomeroch dieťaťa, rodinné pomery sa upravili a zanikli dôvody, pre ktoré bola ústavná starostlivosť nariadená, môže detský domov alebo rodičia podať podnet súdu na jej zrušenie.

V krátkej minulosti prešli detské domovy výraznými zmenami s cieľom, vytvorenia samostatných, samostatne hospodáriacich skupín. Transformácia detských domov na domovy rodinného typu, je v tomto duchu cesta k naplneniu práva každého dieťaťa na život v rodine. Na Slovensku začala v roku 2000. V praxi to znamenalo navrátenie dieťaťa do rodiny, či už pôvodnej biologickej, prostredníctvom dôslednej sociálnej práce i prevencie, alebo do rodiny náhradnej, prostredníctvom osvojenia, pestúnstva, NOS. Ak to nie je dočasne možné, tak znamená aspoň umiestnenie dieťaťa do detského domova, ktorý rodinu v maximálnej možnej miere pripomína (Kósová, 2015).

„Aby každé dieťa malo rodinu ...“ uvádza Mikloško, „...a transformovaný detský domov vo forme samostatných výchovných skupín dokáže lepšie dieťaťu saturovať jeho potreby a ponúka mu šancu vytvoriť a rozvíjať trvalé a pevné citové väzby.“ (2005, s. 7).

Z odbornej literatúry ale vieme, že prvotným impulzom pre prácu s rodinou býva zväčša situácia, keď je nutné dieťa z rodiny vyňať. Oveľa skôr by však, podľa nás, mal vstúpiť do situácie tím odborníkov a spolu s členmi rodiny vytvoriť plán intervencie v podobe podpory a pomoci tejto rodine.

V tejto súvislosti, treba uviesť, že v prípadoch, keď nie je možné riešiť situáciu v rodine inak, než odňatím dieťaťa kvôli jeho ochrane a bezpečnosti, sú najlepším riešením tejto situácie, *náhradné rodiny*. Náhradní rodičia majú vo veľkej miere možnosť ovplyvniť kontinuitu vzťahov dieťaťa. Toto ich poslanie, či služba, si však vyžaduje zodpovednú prípravu. Je dôležité zdôrazniť, že transformačný proces nemôže byť úspešný ako izolovaný proces.

Skúsenosti odborníkov z posledných rokov jasne ukazujú, že len spolupracou rezortných ministerstiev, úradov práce, sociálnych vecí a rodiny, vyšších územných celkov, samosprávnych krajov, mimovládnych organizácií a, samozrejme, odborníkov, podporovateľov i médií, sa môže postupne naplniť motto Spoločnosti priateľov detí z detských domovov – Úsmev ako dar : „*Aby každé dieťa malo rodinu*“.

Autorky - Hudecová, Brozmanová, Gregorová a kol. (2009, s. 126). sa k detským domovom vyjadrujú nasledovne: „Detský domov samotný nie je priamym ohrozením dieťaťa, priame ohrozenie spočíva predovšetkým v dvoch faktoroch: v *dĺžke pobytu dieťaťa v tomto zariadení* (ak pobyt v zariadení prekračuje dva mesiace, je na zváženie nakoľko je dieťaťu oporou a nakoľko ho ohrozuje), a v *neadekvátnosti služby v takomto zariadení pre dieťa v útlom veku* (deti do 6 rokov by vôbec nemali byť umiestňované v zariadeniach typu detský domov, ale výhradne v rodinných formách náhradnej starostlivosti – nie v ich pseudovariantoch).“ Umiestnenie malého dieťaťa v zariadení už v priebehu niekoľkých dní vysoko ohrozuje psychický, sociálny a často aj fyzický vývin dieťaťa a s týmito ohrozeniami prichádza dieťa do náhradnej rodiny. Túto myšlienku podporuje aj Škoviera, keď uvádza: „i „špatná“ rodina je vždy lepšie ako dobrý detský domov. Každá inštitúcia náhradnej rodiny je dysfunkčná. Dieťa by malo byť čo najdlhšie vo svojej rodine, umiestnenie do inštitúcie je krajným riešením. Všetky deti by mali ísť do rodín a detské domovy by sa mali zrušiť – deti sa tam nič dobré nenaučia a len sa pokazia od ostatných.“ (2007, s. 31). Ďalej zdôrazňuje fakt – ktorým je premrhaný čas, ktorý prejde, kým sa dieťa dostane z nefunkčnej rodiny do detského domova. Častokrát sa takýmto deťom už nedá pomôcť, lebo sa do detského domova dostanú príliš neskoro, vo vysokom veku. Ich psychický stav je veľmi zlý, majú zaužívané určité svoje návyky, ktoré málokedy sa dajú zmeniť.

4.6 Profesionálna náhradná rodina

Profesionálna rodina je forma NRS, v ktorej sa spájajú výhody rodinného prostredia s dostupnosťou odbornej pomoci pri starostlivosti a výchove. Profesionálna náhradná starostlivosť v rodine je určená pre tie deti, ktoré nie je možné adoptovať a nepodarilo sa ani nájsť im pestúnsku rodinu. Je to najnovšia forma náhradného rodičovstva. Môže teda ísť o deti – z detských domovov, špeciálnych výchovných zariadení, špeciálnych internátnych škôl, ktoré sú staršie, súrodenecké skupiny, deti rómske, deti s výchovnými, zdravotnými a inými problémami, deti, ktoré sú v kontakte s rodičmi, ale rodičia ich nemôžu sami vychovávať.

V publikácii Mateja „*Profesionálny rodič alebo guľatá kocka*“ sa hovorí, že: „profesionálne náhradné rodičovstvo je nielen o guľatej kocke, teda o vzťahu medzi rolou rodiča, čo môžeme pripodobniť hladkej, obľej guľi, a rolou profesionála – vychovávateľa, čo nám skôr evokuje niečo ostré, hranaté, ale aj o tom neohraničenom čase.“ (Matej, 2000, s. 9).

Profesionálnu náhradnú rodinu môže vytvoriť osamelá žena alebo muž. Profesionálny rodič je zamestnancom detského domova. Rozhodnutie o vytvorení pracovnoprávneho vzťahu s profesionálnou rodinou je v kompetencii riaditeľa detského domova. V profesionálnej náhradnej rodine možno poskytovať starostlivosť najviac trom deťom. Ak sú zamestnancami detského domova manželia, starostlivosť sa môže poskytovať najviac šiestim deťom. Štandardy počtu detí, počtu mladých dospelých a počtu zamestnancov v detskom domove a určenie výšky úhrady za stravovanie a bývanie v detskom domove bližšie vymedzuje Vyhláška Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky č. 390/2005 Z. z. Profesionálny rodič (PR) musí prejsť obdobným procesom posudzovania a prípravy ako adoptívny alebo pestúnsky rodič.

Význam PR - profesionálna rodina, profesionálny rodič má najväčší význam v tom, že umožňuje dieťaťu stálosť osoby, prípadne manželov, ktorí dieťaťu zabezpečujú celodennú starostlivosť. Táto forma náhradnej starostlivosti zohľadňuje napĺňanie individuálnych potrieb dieťaťa a najviac sa približuje modelu rodinnej výchovy (Vyhláška 643/2008 Z.z).

- Dieťa v profesionálnej rodine má možnosť vyrastať v rodinnom prostredí, čo je z hľadiska jeho vývinu veľmi dôležité pre budovanie vzťahov a väzieb.

- Dieťa v profesionálnej rodine vyrastá v prostredí s dostatočnými podnetmi pre jeho vývin.

- Dieťa získava v profesionálnej rodine prirodzeným spôsobom vzory rodinných rol.

- V profesionálnej rodine je možné umiestniť aj viacpočetné skupiny súrodencov.

Dieťaťu sa môže v detskom domove (a teda aj v profesionálnej náhradnej rodine) poskytovať starostlivosť do dosiahnutia plnoletosti (do 18 rokov) alebo ďalej, až do osamostatnenia, najdlhšie do 25 rokov veku. Za osamostatnenie sa považuje predovšetkým zabezpečenie si bývania.“ (Matej, 2000, s. 21).

Profesionálna náhradná výchova v rodine má poskytovať deťom možnosť návratu do rodinného prostredia s prvotným cieľom – vytvoriť pre dieťa prirodzené, milujúce, pokojné a stimulujúce prostredie, ale zároveň nenarušať stabilitu rodiny, ktorá dieťa prijíma. Súčasťou profesionálnej náhradnej výchovy v rodine sú aj určité úskalia, ktorými sú: strata veľkej časti intimity, strata súkromia, právo vedenia detského domova na vstup do domácnosti profesionálnych rodín, povinnosti vyplývajúce z pracovnoprávneho vzťahu, čo je rozsiahla agenda, porady v detskom domove, kontakt s biologickou rodinou dieťaťa. (Matej 2000) Kontakt dieťaťa s pôvodnou rodinou je v možnosti sociálnej pracovníčky detského domova. Tá je mediátorom a katalyzátorom vzťahu medzi profesionálnou a biologickou rodinou. Rozhodnutie stať sa profesionálnym rodičom je rozhodnutie, ktoré výrazne ovplyvní ich ďalší život a ovplyvní životy ďalších ľudí – detí v rodine a partnera, detí, ktoré príjmu náhradní rodičia do svojej rodiny, ale aj ich rodičov, rodičov profesionálnych rodičov a iných príbuzných, susedov a iných. Preto si profesionálni náhradní rodičia musia ujasniť, či ich dobrá vôľa a snaha pomôcť, je v súlade s ich schopnosťami a silou zvládnuť to, čo ich čaká. A musia si byť istí aj tí, ktorí na nich presúvajú zodpovednosť za dieťa (Belková, In: Papšo 2011).

Deti patria medzi najzraniteľnejšiu skupinu obyvateľstva. Z tohto dôvodu majú právo a nárok na osobitú pomoc, starostlivosť. Práva všetkých detí sú zahrnuté v medzinárodnom dokumente – v Dohovore o právach dieťaťa, ktorý obsahuje všetky občianske, politické, sociálne, kultúrne a ekonomické práva detí a dospelievajúcej mládeže. Dieťaťom v Dohovore sa považuje každé dieťa do 18. veku života. Práva detí sú povinní dospelí dodržiavať, rešpektovať a utvárať predpoklady pre ich uplatňovanie. Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele, ktorá smeruje stále viac k zefektívneniu práce s rodinou je doplnený: Zákon o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov 305/2005 účinný od 25.04.2020.

Obdobie, ktoré je nazvané tiež obdobím implementácie zmien, ktoré sú obsiahnuté v tomto zákone, je obdobím zásadných zmien zameraných na výraznú podporu rodinnej formy náhradnej výchovy. Táto má prednosť pred výchovnou starostlivosťou v ústavných zariadeniach. Dôležité je, aby dieťa vyrastalo v rodine, a nie v ústavnom zariadení.

Literatúra

HUDECOVÁ, A.- BROZMANOVÁ, H.- GREGOROVÁ, A. a kol. (2009). *Sociálna práca s rodinou*. 2. vyd. Banská Bystrica: UMB a OZ Pedagog. PF., 250 s. ISBN 978-80-8083-845-4.

KAČÁNI, V. (2004). *Základy učiteľskej psychológie*. 2. vyd. Bratislava: Mladé leta. 230 s. ISBN: 80-10-00429-4.

KÓSOVÁ, T. (2015). *Sociálno – výchovná starostlivosť rodiny a mimorodinného života*. [DP]. DTI: Dubnica nad Váhom. 86 s.

MATEJ, V. a kol. (2000). *Profesionálny rodič, alebo guľatá kocka. Sprievodca profesionálnou náhradnou výchovou v rodine*. Bratislava: OZN. 80 s. ISBN 80-967908-1-1.

MATOUŠEK, O. (2003). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. vyd. Praha: SLON. 164 s. ISBN 80-86429-19-9.

ROHÁČEK, M a kol. (1998). *Zvykáme si jeden na druhého alebo nová náhradná rodina v procese adaptácie*. Bratislava: OZN. 31s. ISBN 80-967908-0-3.

ROHÁČEK, M.- MATEJ, V. (2005). *Hľadáme rodičov, ale aj opustené deti potrebujú rodinu*. Bratislava: OZN. 25 s. ISBN 80-969446-0-6.

ŠKOVIERA, A. (2007). *Dilemata náhradní výchovy*. 1. vyd. Praha: Portál. 144 s., ISBN 978-80-7367-318-5.

ŠKOVIERA, A. (2007). *Trendy náhradnej výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Petrus. 172 s. ISBN 978-80-8923-332-8.

TAMÁŠOVÁ, V. (2007). *Teória a prax rodinnej edukácie*. 2. vyd. Bratislava: AXIMA. 210 s. ISBN 978-80-969178-3-9.

Časopisy:

BELKOVÁ, V. (2011). Profesionálne rodičovstvo ako preferovaná náhradná starostlivosť alebo prestupná stanica? In: *Mosty k rodine 2011: Zborník z konferencie konanej 25. 10. 2011 v Banskej Bystrici*. Banská Bystrica: SPDDD Úsmev ako dar. ISBN 978-80-969616-8-9, s. 10 – 17.

BRADOVÁ, K. (2011). Vplyv rodinného prostredia na vznik záškoláctva u žiakov stredných škôl. In: *Prevenčia*. Bratislava: ÚIPŠ. ISSN 1336- 3689, s.36 - 40.

KATONA, L. (2013). Rodina ako rizikový faktor vzniku závislostí. In: *Prevenčia*. Bratislava: ÚIPŠ, 2013. ISSN 1336- 3689, s. 3 - 7.

MIKLOŠKO, J. (2005). Aby každé dieťa malo rodinu ... In: *Sociálna politika a zamestnanosť*. 2005, č. 6, s. 6-7. ISSN 1336-5053.

SEBECHLEBSKÁ, M. (1996). Pestúnka starostlivosť ako forma náhradnej rodinnej starostlivosti. In: *Práca a sociálna politika*. roč. 4, č. 10, s. 5-6.

ŠKOVIERA, A. (2005). Náhradná inštitucionálna výchova na Slovensku po roku 1989. In: *Nebyť sám*, roč. 2, č. 3, s. 6-7.

VÝBOCHOVÁ, K. (2006). Ako si na seba zvykáme a ľutovať nestačí. In: *Nebyť sám*. roč. 3, č. 1, s. 8-9, 11, ISSN 1336-6025.

ZELINA, M. (2001) Tolerancia a prekonávanie náročných životných situácií. In: *Rodina a škola*. roč. 42, č. 6, s. 7.

Dohovor o právach dieťaťa z 20. novembra 1989, pre SR záväzný od 1.1.1993.

Vyhláška MPSVaR SR č. 390/2005 Z. z

Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine a zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov 305/2005 účinný od 25. 04. 2020.

Résumé

Štvrtá kapitola prináša poznatky o rodine a jej vplyve na formovanie osobnosti dieťaťa. Následne poukazuje na všeobecné emócie a city, ktoré sú súčasťou každej osobnosti. Charakterizuje náhradnú rodinnú starostlivosť, jej jednotlivé formy v zmysle platných zákonov Slovenskej republiky.

Vymedzenie pojmu náhradná rodinná starostlivosť a jej formy, je konkrétne orientované na: osvojenie, náhradnú osobnú starostlivosť, pestúnsku starostlivosť, poručníctvo a opatrovníctvo, ústavnú starostlivosť: detský domov, a profesionálnu náhradnú rodinu a profesionálneho rodiča.

OTÁZKY NA ZAMYSLENIE SA A ÚLOHY NA VYPRACOVANIE

- 1. Kedy vzniká nevyhovujúca klíma v rodine a čo ju spúšťa?**
- 2. Charakterizujte dysfunkčnú rodinu.**
- 3. Aké formy náhradnej rodiny a starostlivosti existujú na Slovensku a v Čechách podľa Zákona o rodine?**
- 4. Prijali by ste dieťa do pestúnskej starostlivosti? Čo si myslíte o profesii: profesionálny rodič?**

Kľúčové slová:

náhradná rodinná starostlivosť, adopcia, komunikácia, adaptácia, akceptácia, tolerancia, inkluzívna rodina

Pri práci s deťmi v detskom domove, ktoré odchádzajú do rodín, je dobré si uvedomiť fakt, že deti do svojho odchodu strácajú svoju pozíciu v skupine detí a v detskom domove, čo môže vplývať aj na ich správanie. S deťmi, ktoré zostávajú, je nutné od začiatku sa rozprávať o význame a celom procese zmien, ktoré môžu nastať v ich živote. Treba im venovať zvýšenú pozornosť, pretože sa dá predpokladať, že aj keď si to nepriznajú, budú to vnímať negatívne a podľa toho aj reagovať (časté úteky, záškoláctvo). V prípade väčšej transformácie detského domova je dobré, že sa prešlo na komunitný štýl práce v detskom domove. Je pravdepodobné, že z detského domova odídu v prvom rade menšie deti a komunitný štýl práce v domove je pre väčšie deti značne prijateľnejší.

5.1 Adaptačné obdobie v náhradnej rodine

Náhradná rodinná starostlivosť predstavuje významný právny prostriedok pomáhajúci riešiť nepriaznivú životnú situáciu detí, o ktoré sa ich vlastní rodičia nestarajú buď z objektívnych dôvodov, alebo svoje rodičovské práva zneužívajú, či závažným spôsobom zanedbávajú a porušujú (www.upsvar.sk).

Čas vzájomného prispôsobovania a zvykania si jeden na druhého vytvára priestor na *adaptáciu*. Trvá niekoľko týždňov, mesiacov, ale aj rokov. Adaptačné obdobie je najdôležitejšie pre vznik dobrého vzťahu medzi rodičom a dieťaťom, a zároveň jedno z najťažších období, lebo vtedy sa rozhoduje, ako bude vyzerat' celý ďalší život náhradnej rodiny (www.anr.sk).

Medzi deťmi adoptovanými v dojčenskom veku a deťmi, ktoré vyrastali v bežnej rodine, sa neprejavujú v kvalite pripojenia veľké rozdiely. Rozdiely sa ukážu až po 6-tich mesiacoch. V prvých 6-tich mesiacoch života dieťaťa v období adaptácie sa vyskytujú prejavy neistoty a strachu, akými sú napr. problémy s prijímaním potravy, problémy so spánkom, chronická hnačka, bezdôvodný plač (Priehradná, 2006). Rodičia by mali byť citliví na signály potrieb dieťaťa a uspokojovať ich, lebo tým dieťa získa dôveru k rodičom. Staršie deti, prichádzajúce z detských domovov do náhradných rodín, podľa autorky, stratili schopnosť dôverovať ľuďom a vzťahom vo svojom okolí a často trpia nedostatočnými väzbami

Stotožňuje sa aj s tromi kategóriami, do ktorých môžu deti patriť podľa Bourguignova:

1. *Dieťa, ktoré nikdy nezažilo väzbu rodičov alebo primárnu osobu*, ktorá by sa o neho starala v ranom veku. Nikdy nepoznalo význam bezpečia, istoty a dôvery.
2. *Dieťa, ktoré vytváralo neadekvátne väzby*. Dieťa, ktoré často striedalo opatrovateľov, šlo z jednej pestúnskej rodiny do druhej.
3. *Traumatizované dieťa*, ktoré malo možnosť vytvoriť si primárnu väzbu v ranom detstve, avšak postupne zažilo hrozné traumy (sexuálne zneužívanie, fyzické zneužívanie alebo emocionálny nezájem), a tie narušili počiatočnú dôveru (Priehradná 2006, s. 16).

Základné problémy, ktoré pravdepodobne najviac zamestnávajú náhradných rodičov sú:

- poruchy spánku, záchvaty zúrivosti, búchanie hlavou do múru, trhanie vlasov, ohryzanie nechťov, škripanie zubami, cmúľanie palca,
- sebeckosť, neviazanosť, prehnaná túžba vlastniť, klamstvo a krádeže,
- slabá schopnosť sústredenia, nedostatočná motivácia konania, nečinnosť a slabá vôľa,
- neprispôsobivosť, vzdor, a neposlušnosť (Geisslerová, In: Priehradná, 2006, s. 17).

Najfrekvencovanejšie prejavy správania sa detí v adaptačnej fáze sú:

- „*Stiahnutie sa do seba a odmietavé správanie*. U niektorých detí je stiahnutie sa do seba len prejavom zlosti obrátenej do vnútra. Dieťa nevie, čo môže od nových rodičov očakávať, je neisté a nedôverčivé. Dôležité je preto dieťaťu neustále zdôrazňovať jeho hodnotu.
- *Robenie si zásob jedla a hltanie*. Ide skôr o psychický problém. Deti sa pokúšajú vnútornú chronickú prázdnotu a nenaplnené emocionálne potreby nahradiť jedlom a jeho hromadením. Je dobré, uvádza v článku Priehradná, reagovať na toto správanie primerane. Dieťa potrebuje veľa emocionálneho uistenia demonštrovaného fyzicky – telesným kontaktom.
- *Agresívne správanie*. Agresivita môže byť jediným nástrojom dieťaťa ako uvoľniť svoje pocity (strach, hnev a neistotu). ňou si deti držia ľudí od tela, a tak nemusia konfrontovať svoj strach a nedôveru k ľuďom. Agresívne správanie detí sa môže prejavovať voči ľuďom v ich okolí, nim samotným, i voči veciam.
- *Klamanie a krádeže*. Náhradní rodičia sú takýmto správaním dieťaťa často frustrovaní. Niektoré deti klamú a kradnú skôr zo zvyku a zo strachu, než zo zlosti či nutnosti. Často nemajú ani poňatie, prečo klamú. Klamú aj vtedy, keď sa nezdá, že by to mohlo niečo ovplyvniť (čo mal na obed, s kým sa hral v škole a podobne). Klamstvo a krádež majú rôzne príčiny a rodičia by ich mali zistiť, aby mohli správne reagovať.
- *Slabý kontakt očami*. Dieťa, ktoré nedôveruje svetu, sa môže prejavovať neschopnosťou očného kontaktu. Používa ho iba vtedy, keď je extrémne nahnevané alebo sa správa manipulačne.
- *Nevyberaná náklonnosť*. Deti, často nerozlišujú medzi cudzími a intímnejšími vzťahmi lebo nemali žiadnu ústrednú osobu, ktorú by identifikovali ako otca alebo matku. Tieto deti sú hnané nadmernou potrebou hľadať náklonnosť a pozornosť neznámych ľudí. Náhradní rodičia by sa preto mali vyhnúť väčšiemu množstvu opatrovateľov, nedať dieťa do materskej školy, a ak je to možné, hlavne v prvých týždňoch, obmedziť návštevy.
- *Narušený vzťah k veciam*. Práve tento prejav býva najčastejší a najintenzívnejší. V detskom domove totiž deti nevlastnia žiadne veci. Všetky hračky sú spoločné (kolektívne vlastníctvo), nikto nie je za poškodenie zodpovedný (kolektívna zodpovednosť). Pre dieťa je veľmi dôležité, čo potvrdzuje aj Priehradná, aby malo nejaké vlastné veci. Jednak sa v ňom buduje vedomie identity, a zároveň aj zodpovednosť. Náhradní rodičia by mali u dieťaťa trpezlivo budovať „novú“ hierarchiu hodnôt.
- *Strata hygienických návykov*. Dieťa pri prechode z detského domova do rodiny býva často frustrované. Podvedome sa s tým vyrovnáva návratom na nižšiu, primitívnejšiu úroveň správania (regresia). Napríklad sa môže začať pomočovať. Tento stav je prechodný.“ (Priehradná, 2006, s. 18).

Ak rodičia rozumejú významu adaptácie a rozoznávajú jej príznaky (strach a nepokoj), môžu vytvoriť pre dieťa pozitívne a prijímajúce/inkluzívne rodinné prostredie.

Na bližšie pochopenie významu adaptácie dieťaťa v náhradnom rodinnom prostredí a lepšie rozpoznanie jej príznakov sa pokúsili Matějček s Dytrychom zostaviť poznatky a skúsenosti „do desatora“, ktoré môžu byť aspoň inšpiračným návodom:

1. *Nebát sa prijať „náhradné“ rodičovstvo!* Dôraz je na slove rodičovstvo. To je skutočné a pravé, ak sa raz rodičia rozhodli dieťa prijať za svoje také, aké je, t. j. bez predsudkov a bez podmienok. Psychologické rodičovstvo je povýšené nad biologické splodenie dieťaťa.
2. *Nebát sa o lásku dieťaťa!* Dieťa za matku a otca prijíma toho, kto sa k nemu matersky a otcovsky správa, a vôbec nezáleží na tom, či majú k tomu potvrdenie z pôrodnice. Vzájomný vzťah sa vytvára spolužitím alebo spoločným zdieľaním života.
3. *Nebát sa práce na sebe samom!* Je pravda, že vlastní (biologickí) rodičia majú ľahšiu cestu k porozumeniu dieťaťu v jeho individualite a jedinečnosti. Adoptívni rodičia a ostatní vychovatelia v náhradnej rodinnej starostlivosti sa k tomu musia najskôr prepracovať. Musia na sebe viac pracovať, musia viac myslieť, viac precítiť, a zrejme i viac trpieť, za to však, a to je nepochybne odmena, veľkú väčšinu svojho rodičovstva tiež do väčšej hĺbky prežívajú a viac si z neho pre rast svojej vlastnej osobnosti odnášajú.
4. *Zatajená pravda je v ľudských vzťahoch nebezpečná.* Zákon o rodine (2005) vychádza adoptívnemu zväzku v ústrety. Poskytuje mu vonkajšiu ochranu, lebo vnútornú mu môžu zaistiť len rodičia sami. Stane sa tak iba vtedy, ak prijímú identitu adoptívnych rodičov, a ak budú viesť dieťa k tomu, aby aj ono prijalo pozitívnu identitu adoptovaného dieťaťa.
5. *Dieťa musí o sebe vedieť viac, než vedia ostatní!* To preto, aby nebolo „zaskočené“ informáciami, ktorým nerozumie a ktoré môžu nevhodne poznamenať jeho vzťah k rodinným vychovávateľom. Jeho identita adoptovaného dieťaťa má byť jasná, čistá, spoľahlivá. Má si byť isté, že „jeho rodičia“ ho majú radi, že ho „nedajú“, ak by sa čokoľvek dialo, že im na ňom veľmi záleží.
6. *Nestačí povedať, je potrebné hovoriť!* Nečakať, pokiaľ sa začne dieťa pýtať o sebe, ale začať hovoriť pri vhodnej príležitosti. K tomu, aby dieťa pravdu skutočne prijalo a dobre spracovalo, je potrebné o nej opakovane hovoriť a v pevnom citovom spoločenstve prežívať. Napr.: deň, keď dieťa prijali, sa má oslavovať ako jeho druhé narodeniny a ako „najšťastnejší deň života rodičov.“
7. *Dieťa nie je z rodičov, ale je ich !* Netreba sa báť nepriaznivej genetickej výbavy, ale treba počítat s tým, že niektoré povahové rysy dieťaťa, jeho sklony, úroveň jeho intelektuálnych schopností i rozloženia a výkonnosť jeho jednotlivých mentálnych funkcií sú vždy do určitej miery dedičstvom po predkoch. S týmto dedičným vkladom sa má ďalej výchovne hospodáriť, využívať ho k dobrému, a nesnažiť sa ich vymazať, potlačiť, pretvoriť. Ak sa rodič snaží dieťaťu porozumieť, urobil s tým už prvý krok.
8. *S horším treba počítať, lepším sa nechať prekvapiť!* Netrpezlivé očakávania, nadnesené ideály, ktoré do dieťaťa rodičia vkladajú, sú rovnako nebezpečné ako určité vysnívané predstavy, ktoré by dieťa, podľa ich priania, malo splniť. Sklamanie, ktoré potom nasleduje, stojí na začiatku celého kolobehu negatívnych príčin a následkov. Sú to často poruchy správania dieťaťa a bolesť rodičov nad svojím výchovným nedostatkom.“ (Matějček, Dytrych, 1998, s. 36).

Podľa týchto autorov možno očakávať, že: „čím viac vyhranenú predstavu majú osvojovatelia, pestúni a nevlastní rodičia o tom, ako má dieťa vyzerat' a čo má dosiahnuť, tým problematickejšie býva ich výchovné pôsobenie a aj jeho výsledok. Preto viac, než tzv. jednoduchí ľudia, bývajú ohrození intelektuáli a umelci so svojimi ambíciami, ale i niektorí ľudia veriaci, ktorí lípnu na nemenných a prísnych pravidlách regulujúcich život.“ (Matějček, Dytrych, 1998, s. 36).

9. *O vlastných rodičoch dieťaťa treba hovoriť len dobré!* K identite dieťaťa patrí vedomie o vlastnom pôvode, a teda i vedomie o vlastných rodičoch – ku zdravej identite patrí svetlý obraz o pôvode a o ľuďoch na ňom zúčastnených. S existenciou vlastných rodičov sa musia vyrovnávať ako osvojiteľia, tak aj nevlastné matky a otcovia po rozvode alebo úmrtí rodičov vlastných. Len pestúni majú v tomto bode situáciu ľahšiu, pretože vlastných rodičov podľa zákona zastupujú, alebo naplno ich nahrádzajú

Nesnažiť sa v dieťati vzbudzovať pocit vďačnosti, že ho vytrhli z nebezpečia, vyslobodili z biedy, ochránili pred núdzou, či už vo vlastnej rodine, alebo v ústave, ale realisticky mu ponúka seba ako tých, ktorí ho majú radi. O vlastných rodičoch dieťaťa hovoriť tak, aby sa mohli podrobnosti pridávať, ale nemuseli nič meniť. Fakt, že dieťa opustili, rozprávať dieťaťu ako chorobu, nedostatok schopnosti na výchovu, nešťastnú zhodu okolností, nerozumnosť, duševnú poruchu, nie ale ako nemorálnosť.

10. *Otvorené rodinné spoločenstvo!* Adoptívne rodiny mávajú tendenciu izolovať sa, vytvárať si obranné a ochranné mechanizmy. Je dobré, aby od začiatku boli do procesu adopcie dieťaťa zasvätení prarodičia, príbuzní a známi, aby boli s rodičmi rovnakého názoru v postoji k dieťaťu, aby spolupracovali a pomáhali v ťažkostiach,“ uvádzajú Matějček a Dytrych (1998, s. 36).

Z pozorovania okolitého života však môžeme usúdiť, že vnútorným rozpadom je síce viac ohrozené bezdetné manželstvo než manželstvo s deťmi, ale je vidieť, že manželstvo s prijatými/adoptovanými deťmi je možno vystavené väčšiemu nebezpečenstvu, než manželstvo s deťmi vlastnými. Adoptívni rodičia musia pracovať často viac sami na sebe, a je potrebné, aby aj ich blízke rodinné, či príbuzenské i vzdialenejšie spoločenské okolie im bolo v ich životnej úlohe viac nápomocné.

Je dôležité pripraviť rodičov na to, že náhradné rodičovstvo je predsa len iné ako biologické rodičovstvo. Často prichádzajú budúci náhradní rodičia s názorom, že rodičom sa narodia deti a nikto ich na to nepripravuje a mnohí z nich k tomu nemajú veľa daností. Často pri návštevách úradu práce, sociálnych vecí a rodiny, náhradní rodičia, t. j. najmä tí, ktorí majú už vlastné deti a ďalšie dieťa si chcú adoptovať alebo vziať do pestúnskej starostlivosti hovoria o tom, že už vychovali svoje vlastné deti, tak vychovávajú aj adoptované, alebo v pestúnskej starostlivosti, že majú skúsenosti. Je síce ideálne, ak náhradné dieťa prichádza do rodiny, v ktorej už sú biologické deti, predsa len si nesie nové dieťa so sebou niečo, čo väčšina biologických detí nezažila. Biologické a náhradné rodičovstvo nie je to isté.

Tak ako človek je jedinečná osobnosť, tak isto každá jedna rodina je jedinečná, iná, odlišná od tej druhej. Diferencie je možné spozorovať v kultúrnej úrovni rodiny, v správaní sa jej členov, v ich zvykoch, v spôsobe bývania, spôsobe výchovy a v spôsobe uplatňovania výchovných štýlov (Kósová, 2015). Veľmi ťažko sa dá posúdiť, čo je najlepšie vo výchove dieťaťa, akým smerom by sa mali rodičia uberať. Zbytočná direktívnosť, a na druhej strane až priveľká liberálnosť vo výchove detí, nie sú tým správnym štýlom ani smerom. Prirodzená autorita s prvkami slobody, demokracie a vzájomnej lásky a úcty, dávajú dobrý predpoklad harmonickému spolunažívaniu.

5.2 Štýly výchovy rodičov v náhradnej výchove a ich dopad na dieťa

Človek sa rodí do určitého sociálneho prostredia, do konkrétneho spoločenstva ľudí. Pre zdravý citový rozvoj dieťaťa je veľmi dôležitý typ rodinného prostredia a kvalita výchovy

obidvoch rodičov, ktorá určuje výber vhodných prostriedkov citovej výchovy. Od takýchto prostriedkov potom záleží, či dieťa v rozvoji citov je pozitívne alebo negatívne ovplyvňované.

Gondová je toho názoru, že: „rodičovská láska má byť prejavom vnútorného priania, a to na základe vlastnej citovej vyspelosti rodičov. Materinská a otcovská láska k dieťaťu je nevyhnutným predpokladom pre vznik podobného citu u dieťaťa.“ (Gondová, 1994, s. 18).

Dieťa potrebuje lásku, zdá sa však, že nie všetkým rodičom je jasné, aká má byť podoba účinnej rodičovskej lásky. Mnohí sa domnievajú, že láskyplný vzťah prejavujú k dieťaťu vtedy, keď ho zahŕňajú nadmerným množstvom hračiek, sladkostí, neskôr peniazmi, keď mu plnia všetko, na čo si len pomyslí, čo mu vidia na očiach.

Na citový vývin dieťaťa s nepriaznivým vplyvom na jeho duševný vývin pôsobia aj aktívne prejavy „nelásky“ rodičov, ako je vyhrážanie, zastrašovanie, neprimerané tresty. Takéto jednanie rodičov vyvoláva u detí pocity menejcennosti, úzkosti, plachosti, nedôvery v seba samého. Nebezpečná je aj láska preexponovaná, rozmaznáväjúca. Inokedy zase citový vývin dieťaťa ohrozuje nedôslednosť, nejednotnosť v postojoch rodičov, ich náladovosť alebo rôzne zastieraný, v podstate odcudzený, ba až nepriateľský vzťah rodičov voči sebe navzájom (Gondová, 1994, s. 18).

V harmonickej rodinnej výchove učia rodičia dieťa láske láskou. Dieťa potrebuje mať istotu, že ho majú rodičia radi. Citovú náklonnosť a lásku mu prejavujú pohladením, láskaním, milotou, úsmevom, ale aj gestami, mimikou, výrazom očí. Rozprávajú sa s dieťaťom o jeho detských problémoch, nezodpovedaných otázkach, trávia s ním spoločne voľný čas prechádzkami, výletmi. Deti sa tým už od najútlejšieho veku učia pozitívnemu kontaktu s druhými ľuďmi, k súnaľezitosti, spolupráci, súciteniu.

Dieťa v rodine, ktoré je zdravé a šťastné, je považované za najvyššiu hodnotu, za radosť, lásku, dar od Boha, šťastie či zázrak, uvádzajú výsledky výskumu. K jeho zdraviu a šťastiu môžu najväčšou mierou prispieť rodičia svojou citovou výchovou, životom a správaním (Tamášová 2007, s. 11). Následne autorka vo svojej knihe „*Teória a prax rodinnej edukácie*“ uvádza, že: „rodina má pre dieťa a jeho vývoj veľmi dôležitý význam, najmä z hľadiska emocionálneho vývinu. Okrem uspokojovania základných biologických potrieb vznikajú medzi rodičmi a dieťaťom sociálne kontakty, vzájomná interakcia a vo veľkej miere citové väzby. Rodina je miestom vzniku života, poskytuje dieťaťu pocit istoty, bezpečia, zázemia a zostáva s dieťaťom a pri dieťati po jeho celý život. Od týchto hodnôt závisí, aká bude atmosféra v každej rodine.“ (Tamášová, 2007, s. 27).

Všetky deti prechádzajú rovnakými fázami vývinu, avšak rozdiely v ich telesnom citovom ale aj celkovom osobnostnom vývine sú dané individuálnymi zvláštnosťami dieťaťa. Kvalita oboch procesov ovplyvňuje atmosféru v rodine a škole. Základné predpoklady úspešnej výchovy sú: láska k dieťaťu, kľudné vyrovnané prostredie, obaja rodičia, jednotné vedenie v rodine a v škole, dôslednosť, dobrý príklad, trpezlivosť, pravidelná životospráva a požiadavky zodpovedajúce schopnostiam dieťaťa (Tamášová 2007, s. 28).

Deti sa v citovej výchove najviac učia z osobného príkladu rodičov. Chcú sa podobat' svojim rodičom, preto ich napodobňujú nielen v dobrom, ale aj v zlom správaní a konaní. V tejto súvislosti Gondová zaraďuje medzi prostriedky citovej výchovy:

- *hru*, ktorá poskytuje dieťaťu veľký priestor na formovanie kladných citov, kladného vzťahu k ľuďom, k predmetom i k práci,
- *drobné pracovné úkony* (práca v domácnosti, v záhrade, upratovanie hračiek, dodržiavanie osobnej čistoty),
- *prostriedky estetickej výchovy* (maľovanie, spievanie, rozprávky, básničky, ilustrácie v knižkách, návšteva kultúrnych podujatí),
- *audiovizuálne prostriedky* (film, divadlo, televízia, rozhlas), ktoré u detí vyvolávajú estetické citové zážitky,
- *vysvetľovanie, rozhovory, rozprávanie a poučanie* (spájanie sa s ostatnými výchovnými prostriedkami),
- hodnotenie (odmeny, tresty), ktoré výrazne pôsobia na citovú stránku dieťaťa (Gondová, 1994, s. 18).

Ak dieťa cíti, že ho rodičia majú radi, prijme od nich aj napomenutie, aj trest. V tejto súvislosti je veľmi dôležité aj odpustenie, keď dieťa svoju chybu napraví. Tak sa znovu obnovia vzťahy, ktoré boli previnením dieťaťa narušené a dieťa znovu prežíva pocit oslobodenia, úľavy a vd'ačnosti.

Z pohľadu edukácie je dôležité analyzovať spôsoby a charakter výchovy v rodine, ktorý je rozmanitý podľa toho, ako je rodič schopný rešpektovať individuálne potreby, požiadavky a záujmy detí a dávať ich do súladu s vlastnými potrebami, požiadavkami a záujmami. Podľa vyjadrenia Tamásovej: „v každodennej interakcii je vo vzťahu rodič – dieťa dôležité, aby ich vzájomný kontakt bol citlivý a vzájomne akceptujúci osobnosť toho druhého, aby sa v rodine dodržiaval princíp ľudskosti.“ (2007, s. 13).

Podľa toho, do akej miery dokáže rodič pri svojom vplyvaní na dieťa zladit' emocionalitu a racionalitu, ako aj požiadavky a potreby dieťaťa so svojimi, existuje niekoľko výchovných štýlov:

- *Autoritatívny výchovný štýl* je zameraný na presadzovanie požiadaviek a potrieb rodiča voči požiadavkám a potrebám detí. Rodič uplatňuje svoju moc a formálnu autoritu bez akceptovania dieťaťa ako subjektu.
- *Liberálny výchovný štýl*, akceptuje a uprednostňuje potreby a požiadavky dieťaťa pred požiadavkami a potrebami rodiča. Rodič uplatňuje voľný štýl pôsobenia bez výrazného kladenia požiadaviek na aktivitu a konanie dieťaťa a bez primeraného zaťažovania a zapájania dieťaťa do života rodiny.
- *Zanedbávajúci výchovný štýl*, v ktorom rodič neadekvátne zabezpečuje alebo vôbec nezabezpečuje potreby a požiadavky dieťaťa, vývin dieťaťa a jeho výchovu nepodporuje, je k nemu ľahostajný.
- *Demokratický výchovný štýl* zladuje požiadavky rodiča a dieťaťa, rešpektuje oba subjekty ako rovnocenných partnerov. Rodič akceptuje dieťa, jeho potreby, požiadavky a záujmy a pôsobí na neho prirodzenou autoritou (Tamášová , 2007, s. 13, Krajčová – Pasternáková, 2009).

Nevhodný výchovný štýl je, ako hovorí Zelina: „keď sa uplatňuje zo strany rodičov alebo učiteľa: nenáročnosť, direktivita, citový chlad, minimum tvorivosti a vonkajšia motivácia (donucovanie, manipulácia). Relatívne dobrý štýl výchovy je, keď prevládajú v sledovaných situáciách: náročnosť, nedirektívnosť, citovosť, tvorivosť a vnútorná motivácia (t. j. dieťa chce samo niečo robiť, je to vlastne výchova k samostatnosti.“ (Zelina, 1994b, s. 7).

Každý rodič by sa mal zamyslieť nad svojím štýlom výchovy. Najvhodnejší taký štýl výchovy, pre ktorý je charakteristická láska a akceptácia dieťaťa, inklúzia/prijatie, empatia, primerané požiadavky, účinná kontrola a spravodlivé hodnotenie jeho činnosti. Pre vývoj človeka je, podľa neho, veľmi dôležitá doba od narodenia do konca prvého roka. V tomto období sa vytvárajú citové vzťahy, ktoré u dieťaťa rozvíja matka s tým, že dieťa pritúli k sebe, pohladí ho a usmieva sa. Dieťa má z toho príjemný pocit, a tým sa tvorí vzťah medzi ním a matkou. V predškolskom veku dieťa rozširuje kontakty s ľuďmi, dostáva sa do širšieho okruhu svojho okolia a získava väčšie skúsenosti, čo formuje detské postoje a spoločenské city.

Na citový život dieťaťa majú veľmi silný vplyv rozprávky, ktoré ho naplňujú radosťou a zároveň rozvíjajú jeho morálne city. Dieťa sa teší, keď víťazí dobro nad zlom. Rozprávka je najpôsobivejšia, keď ju dieťaťu rozprávajú rodičia alebo starí rodičia. Z výchovného hľadiska sa odporúča vyhýbať sa drastickým rozprávkam. Aj spoločné rozprávky rodičov a detí v prírode umožňujú rozvíjať citový život. Dôležité je nielen vnímanie krásy prírody, ale aj aktívna činnosť dieťaťa v tomto smere, a to napríklad pri sadení a polievaní kvetov, kŕmení vtákov a podobne. K citovej výchove možno využiť i dobré vzťahy členov rodiny. V tomto smere sú vhodné rôzne spoločenské a športové hry, ktoré poskytujú deťom priestor kladným citom a zároveň kladného vzťahu k deťom. K citovej výchove prispievajú aj rôzne rodinné udalosti a podujatia, ako napríklad krst, svadba, ako i účasť na regionálnych slávnostiach a slávnostných zhromaždeniach. Svoje poslanie tiež plnia časté rozhovory rodičov o aktivitách detí z predchádzajúceho dňa, a to s dôrazom na prežité pocity a zážitky, pričom treba deti viesť k tomu, aby sa naučili akceptovať city druhých. Aj dialóg detí so starými rodičmi o skutočných zážitkoch, v ktorých sa prejavuje pomoc a spolupítenie, prispieva k citovej zrelosti detí. Deti, ktoré vďaka dobrej komunikácii mali prístup k vnútornému svetu svojich rodičov, sa lepšie rozvíjajú z hľadiska empatie.

Aj vo voľnom čase detí možno rozvíjať ich city, apeluje T. Kósová (2015). To si však vyžaduje, aby i rodičia využívali voľný čas aktívne a už od predškolského veku dieťaťa sa snažili s ním objavovať rôznorodé činnosti a záujmy. Na záporné city, ako sú nenávisť, cynizmus, krutosť, falošnosť, vulgárnosť, kriminalita má vplyv zlý príklad z okolia, internet, nevhodný film a literatúra. Preto povinnosťou rodičov je chrániť deti pred takýmto pôsobením, pretože deti si spočiatku nevedia vybrať to, čo je vhodné na napodobňovanie. Treba ich navykať kritickejšie pristupovať k voľbe príkladu napodobňovania.

5.3 Tolerancia, inklúzia a prejavy prekonávania náročných životných situácií detí

Život každého človeka je výsledkom mnohých vplyvov, zákonitostí a aj náhod. Závisí aj od toho, čo si kto pri narodení, aké genetické predpoklady so sebou prinesie. V akej rodine začal spoznávať svet, s akými ľuďmi žije, ako bude sám prekonávať prekážky a vyrovnávať sa s rozličnými udalosťami. Väčšinu detí sprevádza životom rodina a od nej závisí, s akými skúsenosťami a potenciálom vstúpi dieťa do vlastného života.

Tak, ako sú poznatky z primárnej rodiny pozitívne, zdravé a mobilizujúce, môžu byť i veľmi negatívne, nepriaznivo ovplyvňujúce celý budúci život. Je jedno, či je rodina prirodzená, v ktorej muž a žena počali dieťa, o ktoré sa starajú, alebo neúplná rodina, keď jeden z rodičov zomrie, rodinu opustí alebo sa rozvedie, zmiešaná a doplnená rodina, v ktorej sú deti vlastné aj adoptívne, či pestúnske. Každá z týchto rodinných foriem má svoje zvláštne problémy a možnosti. Vo všetkých však pôsobia rovnaké sily, a to sebaúcta, komunikácia a pravidlá.

Lauková v článku „*Do rodiny prišlo dieťa – Komunikácia o potrebách aj pocitoch je dôležitá*“ píše, že dieťa, ktoré už prežilo nie jednu ťažkú a frustrujúcu situáciu, potrebuje rodičov vyrovnaných, citovo silných, s vysokou sebaúctou, ktorí sa majú radi a prejavujú si vzájomnú úctu. Kríza v rodine medzi manželmi je signálom nerovnováhy a nestability. Manželia môžu prežívať pocity osamelosti, smútku, hnevu, žiarlivosti, pocity viny a výčitiek. Ich sebaúcta je potom nízka a komunikácia narušená. Vtedy ale manželský, bezdetný pár, nemôže svoju krízu riešiť prijatím dieťaťa do rodiny (2007, s. 5).

Príchod prijatého dieťaťa do rodiny je veľká zmena, nedá sa na ňu dostatočne pripraviť. Mení sa celý rodinný systém, budujú sa nové vzťahy, tvoria sa nové pravidlá. To, čo bolo predtým predvídateľné, teraz už nie je. Pocity, predstavy, reakcie, očakávania sú iné. V tejto súvislosti Lauková hovorí: „táto zmena v rodine sa týka aj biologických detí, ktoré môžu mať prijatím nového dieťaťa do rodiny pocit straty bezpečia a stability. Biologické dieťa môže žiarliť, až kým nezistí, že jeho miesto v srdci rodičov je stabilné a isté“ (2007, s. 6).

Rodičia sa musia postarať, aby jeho sebaúcta neutrpela a zostala vysoká. Každodenné rituály spojené s pozitívnymi zážitkami, spoločné rozhovory, hry a dotyky, oceňovanie a pochvala, dostatok času a trpezlivosť sú nástroje, ktoré rodičom v tomto môžu pomôcť. Rodičia nesú zodpovednosť za svoje správanie a konanie voči svojim deťom. Výchova je možno najťažšia práca na svete. Ak sa rodičia rozhodnú prijať do svojej rodiny dieťa, ktoré je v ústavnej starostlivosti, dôležitú úlohu tu hrá vek dieťaťa. Náhradní rodičia majú právo o dieťati dostať komplexné informácie o jeho pôvode, zdravotnom a psychickom stave i právnom postavení. Príchod dieťaťa do rodiny je potrebné veľmi citlivo zvažovať, treba zamedziť kolízii, ktorá by mohla vzniknúť pri vrátení dieťaťa do ústavnej starostlivosti. Ak ide o staršie dieťa, treba brať do úvahy vôľu a vyjadrenie samotného dieťaťa. Je dôležité, aby dieťa do rodiny chcelo ísť.

Schavela súhlasí s názorom Roháčka a Mateja: „deti, ktoré prežili v detskom domove viac rokov, si na toto prostredie zvykli a niektoré z nich odmietnu ísť do rodiny. Prostredie rodiny je pre nich nové, neprirodzené, neznáme. Vždy je dôležité vnímať a rešpektovať požiadavky a potreby dieťaťa.“ (Roháček – Matej, 1996, In: Schavela 2006, s. 66).

5.3.1 Obdobie vzájomnej adaptácie v inkluzívnej (prijímajúcej)rodine

Po príchode dieťaťa do rodiny nastáva obdobie vzájomnej adaptácie. V tejto fáze dochádza k reštrukturalizácii celej vzťahovej siete vo vnútri rodiny. Každý člen rodiny si k dieťaťu, ktoré prišlo do rodiny, vytvára osobný vzťah, rovnako ako si dieťa vytvára väzby ku každému členovi rodiny. Toto obdobie môže trvať rôzne dlho. V závislosti od toho, aká bola predchádzajúca životná história dieťaťa, aký dlhý čas strávilo v zanedbávajúcej rodine, či v ústavnom zariadení, a ako hlboko je poznačené depriváciou. Okrem toho, problémom býva aj vytváranie vzťahov medzi súrodencami, t. j. väčšinou to býva žiarlivosť vlastného dieťaťa náhradných rodičov a dieťaťa, ktoré prišlo do rodiny z detského domova. Závisí i na pripravenosti rodiny ako celku, na ich schopnosti umožniť dieťaťu prežiť pocit, že je milované a bezvýhradne prijímané. Cieľom tohto obdobia je pokojné vytváranie citového vzťahu dieťaťa k rodičom, aký doteraz nepoznalo. Tento vzťah je základňou pre vytváranie a rozvíjanie budúcich vzťahov, uvádza Kósová (2015).

Problémom po prijatí dieťaťa do rodiny býva aj prechod z rodiny do nového a neznámeho prostredia materskej školy, ale najmä základnej školy. Pre väčšinu detí znamená takáto zmena zvýšené nároky, ktoré nedokážu vždy úspešne zvládnuť. V takýchto prípadoch sa v praxi

stretávame s tým, že psychológovia u detí prijímaných do pestúnskych rodín odporučia, aby dieťa malo odklad povinnej školskej dochádzky o jeden, niekedy aj o dva roky. V tomto období môžu deti dobehnúť straty z predchádzajúceho obdobia, ďalej rozvinúť svoje verbálne prejavy, ktoré sú pre školskú úspešnosť veľmi významné. Aj napriek tomu býva školská dochádzka so všetkými svojimi nárokmi a povinnosťami, vhodným začlenením do kolektívu, sprevádzaná mnohými ťažkosťami a stresmi po celú dobu svojho trvania (Porubčanová, 2015). Bez priebežnej poradenskej starostlivosti a dobrej spolupráce rodičov, školy, psychológa, sa v niektorých prípadoch náhradní rodičia nezaobídu.

Otázka adaptácie dieťaťa na nové prostredie a rodičov, prípadne ďalších členov rodiny si vyžaduje sprevádzanie odborníkom. Podpora je aktuálna v adaptačnej fáze pre všetkých členov novej náhradnej rodiny. Mnohí náhradní rodičia si uvedomujú riziká náhradnej rodinnej starostlivosti. Budúci rodičia môžu byť úzkostliví, neistí, plní očakávania, ako to dopadne. Napriek tomu je motivácia budúcich náhradných rodičov veľmi silná. V otázke náhradného rodičovstva je dôležitá zhoda medzi partnermi. Je nevyhnutné, aby obidvaja manželia súhlasili s touto myšlienkou, pokiaľ sa rodičom nestáva jednotlivec. Ak sa pre náhradné rodičovstvo rozhodne jeden z partnerov, a ten druhý len akceptuje rozhodnutie svojho partnera, to nestačí. Dieťa bude očakávať a vyžadovať lásku, pozornosť a čas od obidvoch partnerov.

Mnohých náhradných rodičov, ktorí sa rozhodli prijať dieťa do svojho rodinného prostredia, ťažia rôzne problémy s tým spojené. Rodičia sa zamýšľajú nad tým, ako budú vychovávať cudzie dieťa, uvažujú nad otázkami genetickej výbavy dieťaťa, nad postupmi budovania identity biologicky cudzieho dieťaťa, ale tiež rozmýšľajú nad prijatím či neprijatím dieťaťa s najrôznejšími hendikepmi, prípadne nad citovo deprimovaným dieťaťom a možnosťami nápravy dôsledkov deprivácie. Uvažujú nad jeho integráciou/ inklúziou.

Je známa skutočnosť, že tí, ktorí prijali svoju identitu náhradných rodičov síce ako odlišnú, ale rovnako hodnotnú, dokážu svoje dieťa sprevádzať všetkými úskaliami výchovy k identite prijatého dieťaťa. Vytvárajú inkluzívne rodinné prostredie. Bez takejto výchovy by vystavili dieťa, seba i vzájomný vzťah riziku, že sa túto skutočnosť dieťa dozvie nepripravené, od iných ľudí, v nepravú chvíľu a nevhodne.

Rodič nikdy nedokáže predvídať, ako sa bude dieťa v rodine vyvíjať a ako sa podarí ho vychovať. Nedokáže to povedať ani v prípade vlastných detí. V náhradnej rodinnej starostlivosti ide o deti, ktoré boli geneticky vybavené inak. Stávajú sa prípady, kedy sa nepriaznivé genetické faktory, v spojení s citovou frustráciou a ďalšími negatívnymi okolnosťami, prejavia naplno, obzvlášť v puberte. V tomto období sa môžu objaviť závažné poruchy v správaní dieťaťa, sprevádzané disharmonickým vývojom i poruchami osobnosti. V niektorých prípadoch je nevyhnutné, aby bola pestúnska starostlivosť nad deťmi zrušená, pretože pestúni nie sú schopní takéto dieťa vychovávať. Ide však o prípady ojedinelé. Puberta je kľúčovým obdobím aj z hľadiska budovania vlastnej identity prijatého dieťaťa a nezaobíde sa bez hľadania koreňov, v ktorých jeho život vznikol. Úlohou náhradných rodičov je sprevádzať deti všetkými peripetiami tohto hľadania, pomôcť dieťaťu začleniť svoju minulosť do prítomnosti a dať mu nádej, že to lepšie ho len čaká.

5.4 Podmienky, potreby a zásady, ktoré ovplyvňujú úspešnú edukáciu v rodine

K tomu, aby dieťa mohlo rozvíjať svoju osobnosť, potrebuje vzťahy s druhými ľuďmi. Základný prvok týchto vzťahov predstavuje materinská a otcovská láska a starostlivosť. Spoločne s biologickým rodičovstvom je tu aj „*rodičovstvo psychologické*.“ Rolu psychologického rodiča môžu zastávať ako rodina vlastná (teda biologická), tak aj tí, ktorí si napríklad cudzie dieťa osvoja (adoptívni rodičia), pestúni, partneri vlastných rodičov (tzv. nevlastný otec, nevlastná matka) a môžu sa tomu za určitých podmienok približovať aj vychovávatelia v ústavných zariadeniach. Neprítomnosť rodičovského vzoru znamená proces deprivácie a neprimeranosť zastávania rodičovskej úlohy predstavuje potom situáciu subdeprivácie, napríklad rodič – alkoholik (Matoušek 1993, In: Winkler 2003, s. 57).

Psychologické potreby, respektíve ich uspokojovanie, sú dôležitým predpokladom toho, čo a ako bude dieťa prežívať. Podľa Potočárovej je niekoľko nutných podmienok a zásad, ktoré pomáhajú budovať rodinu, vytvárať domov a ovplyvňujú úspešnú rodinnú výchovu:

- Výchova by mala byť v prvom rade výrazom a prejavom prijatia, akceptácie, konania pre dobro a v prospech vychovávaného.
- Výchova, ak má byť úspešná, sa nutne musí stať, a keď treba i zmeniť na lásku bez podmienok.
- Jasný výchovný cieľ rodičov, zrozumiteľné a prijateľné „*pravidlá hry*“ aj pre dieťa a priateľský spôsob ich uplatňovania, realizácie, sú cestou k jeho srdcu (Potočárová 1999a, s. 10).

V časopise Don Bosco, v článku od Bruna Ferrara (cit. podľa Potočárovej, 1999b), sa uvádza niekoľko praktických odporúčaní o konkretizácii cieľov výchovy. Zodpovedná výchova rodičov by mala formulovať niekoľko úloh: pomáhať deťom dôverovať sebe samým, naučiť deti úcte a počestnosti, zveriť deťom rozličné úlohy v domácnosti, naplniť ich nadšením, vychovávať deti k citlivosti a súcitnosti, odolávať spoločne ťažkostiam a neúspechu, učiť deti umeniu vyjednávať, povzbudzovať deti k tvorivosti, smiať sa s nimi a sprevádzať deti na ceste nádeje.

Základom výchovy je sociálne učenie, schopnosť pozorovať, napodobňovať, identifikovať sa so svojím vzorom, cvik a posilňovanie. Rozhodujúco do tohto procesu vstupujú tri základné fázy „*vštepovania*“, ktoré neskôr ovplyvňujú vzťah človeka ku všetkým životným hodnotám:

- a) obdobie vštepovania v ranom detstve, v ktorom je rozhodujúci vzťah matka – dieťa,
- b) nasledujúce, sekundárne obdobie, v ktorom pôsobí vzor vzájomného vzťahu rodičov,
- c) vštepovanie celkového obrazu o svete prostredníctvom výchovného štýlu rodičov.

Rodina ako celok, potrebuje zmysluplnú orientáciu. V zdravej rodine by mal mať každý člen svoju úlohu. Deti z rodinného prostredia potrebujú získať vedomie hodnoty, nájsť zmysluplnú súvislosť v tom, čo ich obklopuje, úlohu, ktorej môžu venovať svoje tvorivé sily.

Korene výchovných problémov možno nájsť vo viacerých zdrojoch, ako je perfekcionizmus alebo naopak ľahostajnosť rodičov, jednostrannosť, neprimeranosť výchovných nástrojov a postupov k veku dieťaťa, zanedbávanie, preťažovanie, nevhodná a napätá rodinná atmosféra, súrodenecké vzťahy, povaha detí.

Rodina sa považuje stále za faktor, ktorý významne vplýva na človeka počas celého jeho života. Ťažisko pôsobenia rodičov spočíva v starostlivosti o deti, ale dôležitá úloha im prináleží aj pri výchove a usmerňovaní ich rôznych *aktivít*, ktoré u detí vyvolávajú pozitívne, citovo bohaté zážitky. Jednou z možností dosiahnutia tohto stavu je *rozvíjanie záujmov* dieťaťa, osobitne v mladšom školskom veku.

Najúčinnejším výchovným prostriedkom je *osobný príklad*. Ak sa rodičia venujú ušľachtilým záujmom, potom nie je problém získať k podobnej činnosti aj dieťa. Bezprostredný kontakt, spoločne strávený čas pri rôznych činnostiach, diskusie o aktuálnych udalostiach, knihách, vzájomná výmena skúseností obohacujú rozumovú, citovú i vôľovú stránku osobnosti dieťaťa. *Spoločné záujmové aktivity* všetkých členov rodiny môžu výrazne prispieť k tomu, aby sa rodina stala tým, čím má byť – dôverným spoločenstvom lásky a života, sprostredkovateľom ušľachtilých hodnôt pre budúci život detí.

Významným a častým zdrojom neúspechov a nedorozumení vo výchove je pubescentný a adolescentný vek vychovávaných detí. Najťažším výchovným problémom je formovanie sebacity a zodpovednosti za svoje správanie a konanie. Jedným z rozhodujúcich činiteľov utvárania osobnosti mladých, dospievajúcich, je *styk s rovesníkmi*, o čom sme už v predchádzajúcich kapitolách písali.

Osobité ťažkosti sa sústreďujú do oblasti komunikácie. O nich hovorí vo svojich viacerých publikáciách Campbell. Zdôrazňuje v komunikácii bezpodmienečnú, nezištnú lásku, naplnenie najhlbších citových potrieb kontaktom očí, dotykom, sústredenou pozornosťou a prechodom od ovládania rodičmi k sebaovládaniu (Campbell, In: Potočárová, 1999, s. 10).

Úlohou rodičov je vytvoriť pre dieťa také prostredie, kde vládne láska, pravidlá správania a jasne stanovené hranice i dôsledky. Rodičia učia dieťa, objasňujú mu, ako má konať, formujú v ňom správne postoje a návyky. Povinnosťou rodičov je dbať na to, aby dieťa dodržiavalo denný poriadok, ktorý pomáha jeho telesnému rozvoju a pestuje v ňom zmysel pre presnosť, disciplinovanosť a poriadok.

Prekopová poukazuje na to, že hlavný význam pre rozvoj osobnosti má *vytvorenie dostatočnej väzby a uspokojenie základnej potreby bezpečia* v rozhodujúcom období detstva. Bez väzby sa nemôže uskutočniť odpútanie. Len vtedy, keď dieťa získalo základnú dôveru, môže dôverovať ľuďom a rozvíjať sebadôveru. Ak dostalo množstvo lásky, môže neskôr dávať lásku ďalej. Ak poznalo zo strany rodičov pevný postoj, bude môcť raz rozvinúť vlastný postoj a bude schopné ho ponúknuť druhým (Prekopová, In: Kerekešová, 2007, s. 12).

Výchova v rodine je prvou výchovou, ktorá vplýva na dieťa. Dieťa sa potom stotožňuje a identifikuje s hodnotami, s postojmi a názormi rodičov. Je prospešné, ak je prostredie a výchova v rodine harmonická, inkluzívna, pretože rodina je životnou základňou, ktorá môže pozitívne a priaznivo ovplyvniť jeho ďalší život.

Práve v rodine sú vhodné podmienky na to, aby sa u dieťaťa vypestovali praktické návyky spoločenského správania. Rodičia by mali navodzovať také situácie, ktoré vychádzajú z požiadaviek kultúrneho a spoločenského života a venovať pozornosť deťom, ktoré majú záujem vytvoriť niečo nové, originálne. Správna výchova predpokladá, aby rodičia boli dôslední, mali stanovené jasné pravidlá, životný štýl a učili deti samostatne sa rozhodovať. Takto vychovávané deti sú spokojné a ich postoj k rodičom je priateľský, dôverný, sprevádzaný sebavedomím a sebaovládaním, aj keď ide o náhradných rodičov.

Literatúra

- KÓSOVÁ, T. (2015). *Sociálno-výchovná starostlivosť rodiny a mimorodinného života*. ZP. Dubnica n/V: VŠ DTI.
- MATEJ, V. a kol. (2000). *Profesionálny rodič, alebo guľatá kocka. Sprievodca profesionálnou náhradnou výchovou v rodine*. Bratislava: OZN, 2000. 80 s. ISBN 80-967908-1-1.
- MATĚJČEK, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 96 s. ISBN 80-85282-83-6.
- MATOUŠEK, O. (2003). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. Praha: Slon, 164s. ISBN 80-86429-19-9.
- NOVÁK, T., (2013). *Střídavá péče o dítě: zájem dítěte především*. 1. vyd. Praha: Portál, 2013. 168 s. ISBN 978-80-262-0342-1.
- PORUBČANOVÁ, D. (2015). Emócie "uvarené" v škole. In: *Kuchárska kniha pre život alebo Cesty edukácie pre život*. Dubnica n/Váhom : DTI ISBN 978-80-98732-64-7, s. 302-315.
- ROHÁČEK, M., MATEJ, V. (1996). *Hľadáme rodičov alebo opustené deti potrebujú tiež rodičov*. Bratislava: OZN, 1996. 23 s. & ISBN 80-967655-3-1.
- ROHÁČEK, M., PRIEHRADNÁ, D., MATEJOVÁ, R., MATEJ, V. (1998). *Zvykáme si jeden na druhého alebo nová náhradná rodina v procese adaptácie*. Bratislava: OZN, 1998. 31. S. ISBN 80-967908-0-3.
- ROHÁČEK, M., MATEJ, V. (2005). *Hľadáme rodičov, ale aj opustené deti potrebujú rodinu*. Bratislava: OZN, 25 s. ISBN 80-969446-0-6.
- ŠKOVIERA, A., (2007). *Dilemata náhradní výchovy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2007. 144 s., ISBN 978-80-7367-318-5.
- ŠKOVIERA, A., (2007). *Trendy náhradnej výchovy*. 1. vyd. Bratislava: Petrus, 2007. 172 s. ISBN 978-80-8923-332-8.
- TAMÁŠOVÁ, V. (2007). *Teória a prax rodinnej edukácie*. 2. vyd. Bratislava: AXIMA, 2007. 210 s. ISBN 978-80-969178-3-9.

Časopisy:

- GONDOVÁ, M. (1994a). Bez citovej výchovy je rodinná výchova neúplná. In: *Rodina a škola*. roč. 41, č. 7, s. 18-19.
- GONDOVÁ, M. (1994b). Robíme všetko pre citový rozvoj svojich detí? In: *Rodina a škola*. roč. 41, č. 8, s. 18.
- KEREKEŠOVÁ, M. (2007). Pevne objímať majú rodičia, nie terapeut. In: *Nebyť sám*. roč. 4, č.1, s. 12.
- LAUKOVÁ, E. (2007). Komunikácia o potrebách aj pocitoch je dôležitá. In: *Nebyť sám*. roč. 4, č. 3, s. 4-5.
- METĚJČEK, Z., DYTRYCH, Z. (1998). Desatero pro náhradní rodiče. In: *Náhradní rodinná péče*. 1998, č. 2, s. 35-36.
- MATOUŠEK, O. (2005). Identita ako vývinová potreba. In: *Nebyť sám*. 2005, č. 3, s. 12-13. ISSN 1336-6025.

POTOČÁROVÁ, M. (1999a). Čo ovplyvňuje úspešnú výchovu v rodine. In: *Rodina a škola*. 1999, roč. 47, č. 3, s. 10.

POTOČÁROVÁ, M. (1999b). Rezervované rodičom a ich dospelujúcim deťom. In: *Rodina a škola*. 1999, roč. 47, č. 6, s. 10.

PRIEHRADNÁ, D. (2006). Adaptácia – radosť a bolesť. In: *Nebyť sám*. 2006, roč. 3, č. 1, s. 16-18. ISSN 1336-6025.

ŠIMEGOVÁ-ADAMÍK, M. – KOVÁČOVÁ, B.(eds.) et al. (2011). *Šikanovanie v prostredí školy*. Trnava: PdF TU, ISBN 978-80-8082-484-6.

VÝBOCHOVÁ, K.(2006) Ako si na seba zvykáme. In: *Nebyť sám*. 2006, roč. 3, č. 1, s. 8-9. ISSN 1336-6025.

WINKLER, J., ŠPORCROVÁ, I. (2003). Potreby dieťa a náhradní výchovný péče. Sociální práce/ Sociálna práca, Brno: ASVSP, 2003, roč. 2003, č. 21, s. 54 - 70. ISSN 1213-6204.

ZELINA, M. (1994a). Výchova lásky. In: *Rodina a škola*. 1994, roč. 41, č. 6, s. 7.

ZELINA, M. (1994b). Výchovné štýly. In: *Rodina a škola*. 1994, roč. 41, č. 8, s. 7.

Vyhláška MPSVaR SR č. 390/2005 Z. z ., ktorou sa vykonávajú niektoré ustanovenia zákona č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele v znení neskorších predpisov.

Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine a zmene a doplnení niektorých zákonov.

Internetové zdroje:

http://www.upsvar.sk/buxus/docs/urady/BS/Socialne_veci_a_rodina/Oddelenie_socialnopravnej_ochrany_a_socialnej_kurately/manual_pre_ziadatelov_o_nahradnu_rodinnu_starostlivost.pdf [online]. [cit. 3. 3.2020].

http://www.upsvar.sk/bs/socialne-veci-a-rodina/oddelenie-socialnopravnej-ochrany-a-socialnej-kurately/socialnopravna-ochrana-deti/osvojenie.html?page_id=295431

<http://www.prohuman.sk/socialna-praca/rodina-ako-primarne-prostredie-v-spolocnosti> [online]. [cit. 20.2.2020].

<http://www.prohuman.sk/socialna-praca/profesionalna-rodina-ako-prostriedok-socializacie-deti-a-mladych-dospelych-z-ded> [online]. [cit. 20.2.2020].

<http://www.anr.sk/?p=103> [online]. [cit. 19.2.2020].

Résumé

Náhradná rodinná starostlivosť predstavuje významný právny prostriedok pomáhajúci riešiť nepriaznivú životnú situáciu detí, o ktoré sa ich vlastní rodičia nestarajú buď z objektívnych dôvodov, alebo svoje rodičovské práva zneužívajú, či závažným spôsobom zanedbávajú a porušujú.

Kapitola túto starostlivosť rieši a apeluje na čas vzájomného prispôsobovania a zvykania si jeden na druhého, čo vytvára priestor na adaptáciu a vznik inkluzívneho rodinného prostredia. Adaptačné obdobie je najdôležitejšie pre vznik dobrého vzťahu medzi rodičom a dieťaťom, a zároveň jedno z najťažších období, lebo vtedy sa rozhoduje, ako bude vyzerat' celý ďalší život náhradnej rodiny.

OTÁZKY NA ZAMYSLENIE SA A ÚLOHY NA VYPRACOVANIE:

1. Aby bolo dieťa šťastné, potrebuje: zamyslíte sa a doplňte.
2. Aby bolo dieťa šťastné v náhradnej rodine, potrebuje:
3. S čím súvisí v náhradne rodine adaptačná fáza?
4. Čo sa rozumie pod pojmom: „Otvorené rodinné spoločenstvo?“

Kľúčové slová:

emocionálna a citová výchova, ústavná starostlivosť, rodina, rodičia, deti, náhradná rodina, adopcia, pestúnska rodina, poručníctvo, Zákon o rodine.

Dieťa, ktoré vstupuje do náhradnej rodiny, či už väčšie, alebo úplne malé, má za sebou časť života, ktorú noví rodičia nepoznajú. Mnoho detí následkom dlhodobého zanedbávania základných psychických potrieb trpí psychickou depriváciou. Deti mohli byť týrané, zanedbávané, zneužívané, nedostalo sa im možno dosť lásky, pohladenia a uznania. Toto všetko sa nich môže podpísať a zanechať následky, ktoré sa často prejavujú v ich správaní. Môže to mať prejav citovej plochosti, klamstva, neprimeranej reakcie, ľahostajného postoja k potrebám druhých ľudí, strachu, neistoty, neurotických prejavov, porúch učenia a správania ai. Tu by sa mala náhradná rodina pokúsiť zjemniť, prípadne i eliminovať negatívne následky predchádzajúceho života detí, ktoré si osvojili.

6.1 Emocionalita a jej miesto v ústavnej starostlivosti

Je to práve rodina, kde získavajú jednotlivci vedomie svojej identity a vlastnej hodnoty. Blízke rodinné vzťahy učia tomu, čo je to láska, priateľstvo, odpustenie, vzájomná závislosť, dôvera a úcta k ostatným. Mnohé deti nepoznali rodinu v pravom slova zmysle. A to je hlavná úloha pre náhradné rodiny, aby deťom túto skúsenosť sprostredkovali.

Zmenou v sociálnej politike štátu bol v parlamente schválený a dňom 1. 9. 2005 aj prijatý nový zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele, ktorá smeruje stále viac k zefektívneniu práce s rodinou. Zákon sa postupne novelizoval a dopĺňal. Aktuálny je Zákon č. 89/2020 (platný od 25. 4. 2020), ktorý dopĺňa zákon z r. 2003 v niektorých otázkach ochrany, sociálnej kurately, krízových situácií a financovania. Podľa Reptovej, obdobie, ktoré je tiež nazývaným obdobím implementácie zmien, ktoré sú obsiahnuté v novom zákone, je obdobím zásadných zmien zameraných na výraznú podporu rodinnej formy náhradnej výchovy. Táto má prednosť pred výchovnou starostlivosťou v ústavných zariadeniach. Dôležité je, aby dieťa vyrastalo v rodine, a nie v ústavnom zariadení. Tam totiž, ako ďalej uvádza, stratí veľmi rýchlo schopnosti vedúce k samostatnosti a uvedomeniu si zodpovednosti za mnohé veci a situácie v živote. (2005, s. 12).

Problematikou detí, ktoré z rôznych príčin nemôžu vyrastať vo vlastnej biologickej rodine, sa spoločnosť zaoberá už od dávnej minulosti. Matej (2000, s. 10) charakterizuje príčiny, pre ktoré sa deti nachádzajú v ústavnej starostlivosti, v detských domovoch. Sú to väčšinou deti rodičov, ktorí sú chorí, mentálne alebo telesne postihnutí a pre svoj stav nie sú schopní sa o deti starať. Súčasne ani v širšej rodine nie je nikto, kto by sa mohol a chcel o deti starať. Ďalej sú to deti, ktorých rodičia žijú asociálnym spôsobom života (alkohol, drogy, trestná činnosť, a pod.) a tým zapríčinili, že nemôžu vychovávať vlastné deti. Patria sem deti, ktorých rodičia sa vzhľadom na svoje sociálne podmienky nemôžu starať o svojich potomkov (bezdomovci, dlhodobo nezamestnaní a chudobní), alebo deti, ktoré sa narodili postihnuté a ich rodičia nezvládli bremeno starostlivosti o postihnuté dieťa a volili pre dieťa radšej

ústavnú starostlivosť. Sú to deti tých rodičov, ktorí zlyhávajú v starostlivosti o deti z dôvodu, že nezažili láskyplný vzťah a nie sú ho schopní ani vytvoriť (rodičia často vyrastali v inštitúcii alebo v problémovom rodinnom prostredí). Sú to i deti maloletých matiek, ktoré neboli dostatočne zrelé pre výchovu dieťaťa a nemali rodinné zázemie, ktoré by ich podporilo. Ide tiež o deti rodičov, ktorí sa správajú voči nim patologicky – psychicky alebo fyzicky ich týrajú, zneužívajú alebo zanedbávajú. Patria sem aj deti rodičov, ktorí nezvládli zmenené spoločensko- ekonomické podmienky a postupne prepadli do siete sociálnej pomoci a neboli schopní postarať sa o seba a svoju rodinu. Na strane druhej, sú to aj deti, ktorých rodičia zomreli a v rodine nebol nikto, kto by sa o nich mohol postarať (Matej, 2000, s. 11).

Je zrejmé, že príčin, pre ktoré sa deti umiestňujú do ústavnej starostlivosti, je ešte viac. Zrejmá je aj skutočnosť, že dieťa je v tom vždy nevinne, avšak znáša tie najťažšie dôsledky.

Rôzne výskumy poukazujú na to, že u detí v detskom domove sa častejšie vyskytujú niektoré prejavy, ktoré sa u detí od malička vychovávaných v rodine nachádzajú v omnoho menšej miere, alebo vôbec nie. Deti v detských domovoch majú často problémy v sociálnom správaní v emočných prejavoch (Shapiro, L. E., 2007). Prejavuje sa to predovšetkým v komunikácii s ľuďmi z blízkeho okolia – sú to zamestnanci, či chovanci detského domova, učitelia, spolužiaci. Táto narušená komunikácia môže mať viaceré podoby, ako je šikanovanie alebo poruchy správania, o čom sme už v predchádzajúcich kapitolách písali. Skúsenosti ukazujú, že výsledky, ktoré deti z detského domova podávajú v škole, nedosahujú ich reálne schopnosti či možnosti. Často sa stáva aj to, že deti s normálnou inteligenciou v škole zlyhávajú alebo bývajú zaradené do špeciálnych škôl.

6.1.1 Vplyv prostredia

Samostatnú oblasť v uvedenej realite tvoria negatívne vplyvy kolektívnej výchovy. Jedným z dôsledkov výchovy v kolektíve môže byť šikanovanie. Šikanovanie je klasifikované Matejom (2000) ako jediný možný spôsob ako „*prežiť v kolektíve*.“ Medzi ďalšie dôsledky takejto výchovy patria: strata intimity, zníženie vedomia osobnej zodpovednosti a chápania osobného majetku – s čím zase súvisia krádeže.

Môžeme konštatovať, že prostredie kolektívu, kde sa stretávajú a žijú deti rôzneho veku a pohlavia, prináša so sebou ešte ďalší okruh problémov. Možnosť predčasných sexuálnych skúseností, pohlavného zneužívania, náhradného uspokojovania potrieb (masturbácia, nadmerná konzumácia stravy), prenášanie nevhodných návykov na mladšie deti a mnohé iné.

Na základe niektorých rozhovorov (autorke textu) pri kontakte sociálnych pracovníkov orgánu sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately s pracovníkmi detských domovov sme zistili, že vonkajšie prejavy dieťaťa úzko súvisia s jeho vnútorným prežívaním. U detí z detského domova sa častejšie objavuje citová nevyrovnanosť, nedôverčivosť, sklony k uzavretosti, k pesimistickému ladeniu, k rezignácii, nestálosti v postojoch, záujmoch. Tieto deti majú celkovo viac obáv a reakcií strachu, menej kontrolujú svoje vlastné city a prejavy ako deti bežnej populácie. Taktiež nemajú vytvorené citové a sociálne zázemie a väzby, nemajú pocit istoty a bezpečia v základných ľudských vzťahoch, celkom samozrejmych u detí v normálnom rodinnom prostredí.

Podľa našej analýzy v dostupnej literatúre (Tamášová, 2008, Kósová, 2015), sa mnohí odborníci zhodujú v tom, že na to, aby si dieťa dokázalo vytvoriť vlastnú identitu, pevné vzťahy, rozvinúť naplno svoju osobnosť, dokázalo a chcelo poznávať svet okolo seba, musí

mať uspokojenú túto najzákladnejšiu potrebu, ktorú si môže naplniť len v úzkom vzťahu s „*materskou osobou*.“ Je to osoba, ktorá sa o neho primárne stará, trávi s ním čas, je mu k dispozícii keď niečo potrebuje, keď cíti strach. Tieto „*základné*“ potreby a vzťahy sú skutočným východiskom pre vývin osobnosti v budúcnosti.

6.1.2 Adaptačné obdobie, identita a privykanie si

Adaptačné obdobie je čas vzájomného prispôsobovania sa a zvykania si jeden na druhého. Je to obdobie po príchode dieťaťa do ústavného zariadenia a môže trvať niekoľko dní, týždňov, mesiacov, ale aj rokov. Adaptačné obdobie je považované za najdôležitejšie pre vznik dobrého vzťahu medzi pracovníkmi detského domova a dieťaťom, a zároveň za jedno z najťažších období. V tomto čase sa totiž rozhoduje, ako bude vyzerat' celý ďalší jeho život v ústavnej starostlivosti (Hejdiš, Kozon, Paľun, 2011).

V knihe „*Rodina jako instituce a vztahová síť*,“ sa píše: „vývin identity je úzko spätý so životom dieťaťa a rodiny a v rodine prebieha samovoľne. Problémy nastanú, až keď deti nevyrastajú v rodinách.“ (Matoušek, 2005, s. 12-13).

Kladíme si otázku, čo sa asi tak deje s vlastnou identitou dojčťa – dieťaťa v detskom domove? Predpokladáme, že sa nerozvíja identita s matkou, prípadne inou stálou osobou. O dieťa sa stará niekoľko osôb, prevažne žien. Následne, uvádza Matoušek (2005), bez identifikácie mešká sebauvedomovanie, dochádza k vydeleniu sa zo skupiny, oneskoruje sa rečový vývin, nielen pre nedostatok stimulácie, ale aj preto, že dieťa sa rečou presadí v skupine, avšak, ak ho nikto nepočúva a nestimuluje, môže zaostať. Neprejavuje svoju vôľu, ťažšie reaguje na svoje meno. Nerozvíja sa rodinná identita – dieťa nemá model rodiny, bezpečie hľadá u ľudí vo všeobecnosti, ale môže ho hľadať aj v náhradných, stálych činnostiach, ako sú kývavé pohyby, cmúľanie prsta, jedenie a iné. O rodine sa dieťa dozvedá až návštevou materskej školy. Pozoruje iné deti, matky a otcov, ktoré svoje deti odprevádzajú.

Otec s matkou sú pre každé dieťa veľmi dôležitými osobami v živote. Hlavne deti z detských domovov, si veľakrát začnú „vymýšľať a snívať“ o svojich rodičoch. Hovoria o rodičoch tak, ako to počujú od iných detí, niekedy si ich mylia s rozprávkovými hrdinami. Často ich obraz rodiny a rodinná identita zamestnávajú natoľko, že to brzdí ich sústredenie a vývin v iných oblastiach.

Podobne, aj kultúrna identita a duchovná spolupatričnosť, nie sú podľa Matouška hlavným obsahom pôsobenia na deti v domovoch. Vzťah zamestnancov domova s deťmi nie je taký osobný, aby im svoje, hoci aj rozličné duchovné hodnoty, mohli odovzdávať úplne. Plynulé pôsobenie na kultúrny a duchovný rast dieťaťa dokáže zabezpečiť len zdravá rodina, ktorá dáva dieťaťu bezpečie, stále milujúce prostredie a podmienky na vývin identity a osobný rast (Matoušek, 2005, s. 13).

Výbochová v súvislosti s touto skutočnosťou, ako si dieťa zvyká na detský domov, ako reagujú ostatné deti a čo napomáha procesu adaptácie dieťaťa uvádza, že: „*k tomu všetkému dieťa potrebuje mať budúcnosť, životnú perspektívu*.“ (2005, s. 9). Dieťa sa potrebuje neustále uisťovať, že bude s blízkymi aj za rok, dva, niekoľko rokov. Potrebuje vedieť, čo ho asi čaká v budúcnosti, opätovne počuť, pocítiť, že tu zostane za každých okolností, v každom predvídateľnom prípade.

V tejto súvislosti zase Matějček, už v spomínanej knihe „*Profesionálny rodič, alebo gulatá kocka*“, rozoberá každú potrebu jednotlivo a hovorí, že už počas vnútromaternicového vývinu sa vytvára puto medzi matkou a dieťaťom. Po jeho narodení matka (otec) reaguje na signály, ktoré dieťa vysiela (plač, úsmev, mimoslovné a neskôr slovné prejavy) a ich vzájomné puto stále upevňuje a prehľbuje. Ide o napĺňanie potreby blízkej osoby (2000, s. 16-17).

Z uvedených skutočností vyplýva, že dieťa v ústavnom prostredí nemá možnosť vytvoriť si dostatočne hlboký vzťah k jednej osobe. Čím viac sa priblíži starostlivosť detí v detskom domove rodine, tým menšie budú negatívne následky v ich psychike. Každé dieťa sa narodí s istými potrebami. Ak ich svojou starostlivosťou rodičia (dospelí) napĺňajú, má dieťa vytvorené základné potreby na to, aby sa harmonicky rozvinulo a stalo sa neskôr plnohodnotným zrelým dospelým jedincom. Ak dieťaťu nie je daná príležitosť k uspokojovaniu niektorých z jeho základných (vitálnych) psychických potrieb v dostatočnej miere a po dost' dlhú dobu, Matějček hovorí o psychickej deprivácii (In: Matej, 2000, s. 16).

6.2 Pobyt v kolektívnom zariadení, psychická deprivácia a odchod do náhradnej rodiny

V publikácii „*Náhradní rodinná péče*“, uvádzajú autori, že východiskom pre hľadanie odpovede na otázku: „*ako deti reagujú na pobyt v kolektívnom zariadení?*“, môže byť vymedzenie charakteristických črt jednotlivých typov psychickej deprivácie, nasledovné:

- *Typ relatívne dobre prispôsobivý*, zahŕňa deti, ktoré sa v ústave nejavia nijako nápadne, dobre sa prispôbili prostrediu a z celého zníženého prísunu vývojových podnetov dokážu vyťažiť maximum. Takéto deti sa často označujú ako „*miláčikovia*“ detského domova.
- *Typ útlmový*, predstavuje deti, ktoré na prostredie ochudobnené o citové a zmysluplné podnety reagujú znížením svojej vlastnej aktivity. Javia sa pasívne, niekedy sú až apatické. V týchto prípadoch je nutné diagnosticky rozlíšiť, či nie je podkladom celkového útlmu organicky podmienená mentálna retardácia. Mnohé z týchto detí, predtým mylne diagnostikovaných ako mentálne retardované, v starostlivosti rodiny v pravom slova zmysle „*rozkvitnú*“ a neskôr môžu dosiahnuť aj vysokoškolské vzdelanie.
- *Typ náhradného uspokojenia*, označuje menej súrodú skupinu detí, ktoré kompenzujú neuspokojenie základných psychických potrieb neprimeraným „*náhradným*“ uspokojovaním iných potrieb. Stretávame sa u nich s agresivitou, s narcistickými alebo sadistickými tendenciami, masturbáciou, prejedaním sa, ap.
- *Typ sociálne hyperaktívny*, predstavuje deti, ktoré na nedostatok citových podnetov reagujú neprimeraným sociálnym záujmom. Málo sa zaujímajú o veci, hru, prácu, o učenie. Zameriavajú sa predovšetkým na kontakt s ľuďmi. Tento kontakt je však povrchný a rozptýlený. Ku každému a všetkému sú rovnako milé a priateľské, pritom však bez hlbšieho vzťahu. Sú prelietavé, nepoznajú vernosť. Takéto deti by mali byť umiestnené do rodiny s menším počtom detí, pretože skupina detí im môže pripomínať len pokračovanie kolektívneho spôsobu života a sťažovať intímnejšie nadviazanie vzťahu s blízkymi osobami (matka, otec, súrodenci).
- *Typ sociálnej provokácie* znamená, že sa dieťa pri nedostatku citových podnetov „*násilne domáha práva na lásku*“ sústavnými provokáciami dospelých. Chce mať „*svojich ľudí*“ iba pre seba. Druhé deti predstavujú pre nich nevítanú konkurenciu, takže sú voči nim často neprimerane agresívne. Tento typ deprimovaného dieťaťa sa, na rozdiel od predchádzajúcich typov, môže na prvý pohľad javiť ako odpudivý, ale napríklad v adoptívnom zväzku sa prispôbuje dobre – získa vlastne to, o čo v skrytosti márne bojovalo (Matějček, 1986, In: Matej, 2000, s. 19).

Je dôležité sa zaoberať aj *odchodom detí z detských domovov do náhradných rodín*, alebo do *biologických rodín*, ale aj komunikovať s deťmi, ktoré zostávajú v detskom domove. Veľmi dôležitá je príprava detí na tento proces transformácie. Deti predtým, ako sa dozvedia, kto z nich odchádza do rodiny, žijú v neistote, „na koho tá voľba padne.“ Často vyjadrujú svoju neochotu a nechcuť ísť do rodiny, za čím sa niekedy skrýva postoj: radšej zostať „v istote“ známeho prostredia detského domova, ako odísť „do neistoty“ neznámeho prostredia. Deti, ktoré odchádzajú do rodín je potrebné pripraviť na odchod zo známeho do neznámeho prostredia. Pýtať sa ich, čo si myslia, ako to prežívajú, jednoducho s nimi komunikovať, aby cítili blízkosť a záujem o ich budúci život.

Pri práci s deťmi v detskom domove, ktoré odchádzajú do rodín, je dobré si uvedomiť fakt, že tieto deti do svojho odchodu strácajú svoju pozíciu v skupine detí a v detskom domove, čo môže vplývať aj na ich správanie. S deťmi, ktoré zostávajú v detskom domove je nutné od začiatku sa rozprávať o význame a celom procese zmien, ktoré nastanú v ich živote. Venovať im zvýšenú pozornosť, pretože sa dá predpokladať, že aj keď si to nepriznajú, budú to vnímať negatívne a podľa toho aj reagovať (časté úteky, záškoláctvo). V prípade väčšej transformácie detského domova je dobré, že sa prešlo na *komunitný štýl práce v detskom domove*. Je totiž pravdepodobné, že z detského domova odídu v prvom rade menšie deti a komunitný štýl práce v detskom domove je pre väčšie deti značne prijateľnejší.

Napriek tomu, že z právneho hľadiska biologický rodič sa nevyjadruje k odchodu svojho dieťaťa do náhradnej rodiny, v praxi sa to ukazuje ako nevyhnutné, aby bol o pripravovanom kroku náležite a včas aj informovaný. Vznikajú tým nové fakty, lebo odchod dieťaťa z detského domova do náhradnej rodiny môže mobilizovať biologickú rodinu a vyvolať v rodičoch pocit ohrozenia a strachu, že stratia svoje dieťa. V tomto procese je nevyhnutná spolupráca s oddelením sociálnoprávnej ochrany detí, úradu práce, sociálnych vecí a rodiny v mieste bydliska biologického rodičov (Kósová, 2015). Sociálny pracovník na úrade, so sociálnym pracovníkom detského domova, by mali pracovať na tom, aby biologickí rodičia pochopili, a neskôr aj pozitívne akceptovali prechod vlastných detí do náhradných rodín, ktoré môže znamenať pre ich deti novú nádej na kvalitnejší a hodnotný život.

Literatúra

HEJDIŠ, M., KOZOŇ, A., PALUN, M. a kol., (2011). *Profesionálna rodina*. 1. vyd. Trenčín: SpoSoIntE, 142 s. ISBN 978-80-89533-03-9.

KÓSOVÁ, T. (2015). *Sociálno - výchovná starostlivosť rodiny a mimorodinného života*. ZP. DTI: Dubnica nad Váhom. 86 s.

MATEJ, V. a kol. (2000). *Profesionálny rodič, alebo gulatá kocka. Sprievodca profesionálnou náhradnou výchovou v rodine*. Bratislava: OZN. 80 s. ISBN 80-967908-1-1.

MATĚJČEK, Z. (1994). *O rodině vlastní, nevlastní a náhradní*. Praha: Portál, 96 s. ISBN 80-85282-83-6.

MATOUŠEK, O. (2003). *Rodina jako instituce a vztahová síť*. 3. vyd. Praha: SLON, 164 s. ISBN 80-86429-19-9.

MATOUŠEK, O. (2005). Identita ako vývinová potreba. In: *Nebyť sám*. č. 3, s. 12-13. ISSN 1336-6025.

NOVÁK, T., (2013). *Střídavá péče o dítě: zájem dítěte především*. 1. vyd. Praha: Portál, 168 s. ISBN 978-80-262-0342-1.

REPTOVÁ, O. (2005). Od nového zákona čekáme veľa, ale veľa musíme aj vložiť. In: *Sociálna politika a zamestnanosť*. č. 6, s. 12. ISSN 1336-5053.

ROHÁČEK, M.- MATEJ, V. (1996). *Hľadáme rodičov alebo opustené deti potrebujú tiež rodičov*. Bratislava: OZN, 23 s. &ISBN 80-967655-3-1.

ROHÁČEK, M.- MATEJ, V. (2005). *Hľadáme rodičov, ale aj opustené deti potrebujú rodinu*. Bratislava: OZN, 25 s. ISBN 80-969446-0-6.

SHAPIRO, L. E., (2007). *Emoční inteligence dítěte a její rozvoj*. 2. vyd. Praha: Portál, 261 s. ISBN 80-7178-964.

ŠKOVIERA, A., (2007). *Dilemata náhradní výchovy*. 1. vyd. Praha: Portál, 144 s., ISBN 978-80-7367-318-5.

TAMÁŠOVÁ, V. (2008). *Rodina a škola ako kriminogénny faktor*. Bratislava: Lingos, 65 s. ISBN 978-80-89328-00-0.

VÝBOCHOVÁ, K. (2005). Ako si na seba zvykáme. In: *Nebyť sám*. roč. 3, č. 1, s. 8-9. ISSN 1336-6025.

Résumé

Dieťa, ktoré vstupuje do ústavnej starostlivosti, či náhradnej rodiny, či už väčšie, alebo úplne malé, má za sebou časť života, ktorú noví vychovávatelia, či náhradní rodičia nepoznajú. Mnoho detí následkom dlhodobého zanedbávania základných psychických potrieb trpí psychickou depriváciou, nedostalo sa im dosť lásky, pohladenia a uznania. Toto všetko sa na nich môže podpísať a zanechať následky, ktoré sa často prejavujú v ich správaní.

Môže to mať prejav v citovej a emočnej plochosti, neustáleho klamstva, neprimeranej reakcie, ľahostajného postoja k potrebám druhých ľudí, strachu, neistoty, neurotických prejavov, v poruchách učenia a správania, ai. Ústavná starostlivosť alebo náhradná rodina môžu zjemniť, prípadne i eliminovať negatívne následky predchádzajúceho života detí.

OTÁZKY NA ZAMYSLENIE SA A ÚLOHY NA VYPRACOVANIE:

1. Charakterizujte náhradnú rodinnú starostlivosť podľa Zákona o rodine (2005).
2. Ako reagujú deti na pobyt v kolektívnom zariadení?
3. Charakterizujte črty jednotlivých typov psychickej deprivácie detí v DD.
4. Opíšte, ako má vyzerat' príprava detí v procese transformácie odchodu z ústavnej starostlivosti do náhradnej alebo biologickej rodiny?
5. Čo chápete pod pojmom: komunitný štýl práce v detskom domove?

VII EDUKAČNÉ PRÍSTUPY RODINY K INTAKTNÝM A ZDRAVOTNE ZNEVÝHODNENÝM DEŤOM

Kľúčové slová:

dieťa, znevýhodnenie/postihnutie, ohrozenie, narušenie, rodina, výchova, zdravie, inklúzia/integrácia, inakosť, súrodenecká konštelácia

V súčasnosti je výchova jednou z najnáročnejších činností v spoločnosti. Rodina je pod vplyvom množstva faktorov a skutočností, ktoré často spôsobujú nedostatok podmienok pre plnohodnotný a primeraný vývoj dieťaťa. Deti sú v opatere rodičov, pretože v období raného detstva ešte nedisponujú zodpovednosťou a skúsenosťou nevyhnutnou pre riešenie zásadných otázok svojho života. Zodpovednosť leží na rodičoch a hlavne od nich závisí, po ktorej ceste života sa budú uberať kroky ich detí.

Mnoho rodičov má vopred utvorenú predstavu o tom, ako má ich dieťa vyzerat' a čím sa má v budúcnosti stať. Nezanedbateľnú úlohu tu zohráva aj spoločenské prostredie, ktoré často má konkrétnu predstavu o „správnom“ dieťati. Súčasťou rodičovstva sú veľké plány do budúcnosti a sny rodičov o kariére svojich detí. Všetky sny sa zrútiť v okamihu, keď pri návšteve lekára zaznie verdikt: zdravotné postihnutie- znevýhodnenie, handicap. Šancu prežiť plnohodnotný život by však mali dostať všetci rovnakú. Avšak, nie je tomu vždy tak. Žijú medzi nami deti, ktoré prichádzajú na svet s určitým postihnutím/znevýhodnením alebo postihnutie ich zasiahlo počas života. Ak im pomoc okrem rodiny nepodá aj niekto iný, a čo najskôr, stanú sa z nich ťažkovochovatel'ní a nevzdelaní ľudia bez životnej motivácie.

Problematika rodín s postihnutými deťmi bola v minulosti skôr na okraji záujmu odborníkov, ktorí sa viac sústreďovali na dieťa a jeho znevýhodnenie, pričom širší sociálny kontext sa bral do úvahy len z hľadiska jeho účasti na liečbe a rehabilitácii.

Špeciálno-pedagogická diagnostika tvorí východisko pri individualizovanom programe špeciálno-pedagogického pôsobenia na diagnostikovaného jednotlivca. Objektívny pohľad na osobnosť človeka môže vzniknúť iba ako výsledok *komplexného prístupu*.

Cieľom tejto kapitoly je poukázať na niektoré *špecifická rodinného prostredia s dôrazom na vzťahy medzi súrodencami v rodine s postihnutým dieťaťom*. Načrtávame možnosti spoločenskej pomoci týmto rodinám. Účelom je aj sprostredkovanie vedomostí o poruchách detského veku, hlavne rodičom, vychovávateľom a učiteľom, aby poznali, aké pedagogické zásady musia sledovať, aby čo najviac pomohli postihnutým deťom s integráciou, a keď im pomôcť nemôžu, aby aspoň neprispievali ku zhoršeniu ich stavu. Uvádzame tiež, čo musia robiť rodičia, aby poskytli i postihnutému dieťaťu čo najviac vedomostí, a aby ich v rámci možností dokonale vychovali. Dôležité je uvedomiť si, že každé dieťa je iné a o všetkých zvláštnostiach detí nie je možné v tejto kapitole písať.

Učítelia a rodičia často postupujú voči znevýhodneným deťom neadekvátne, niekedy až v zásadnom rozpore so súčasnými náhľadmi, a preto vedome alebo nevedome spôsobujú, že sa im neposkytuje včas odborná starostlivosť, čo môže mať pre jednotlivca a spoločnosť ďalekosiahle následky. Deti sú celkom odkázané na tvorivý pedagogický prístup. Čakajú, že

ich rodičia, učitelia i okolie pochopí, podporí a pomôže im, aby sa čo najrýchlejšie a naplno, osobne aj spoločensky prospešne, vyrovnali so svojim defektom alebo ochorením. Postihnuté deti potrebujú mať pocit bezpečia a istoty. Ten majú v rodinách. Potrebujú však tiež svoju identitu, aspoň tú elementárnu, byť samými sebou. K tomu im, aspoň sčasti, môže pomôcť škola.

7. 1 Zvláštnosti vývinu dieťaťa

Z biologického hľadiska je človek súčasťou živej prírody a jej zákonov. Nemôže im uniknúť. Ako uvádza Glós (2006), základným princípom, ktorý je jej vlastný a dominantný, je jej imperatív, že všetko živé sa musí podrobiť nevyhnutnému vývinu, ktorý je postupný, prebieha od jednoduchých úrovní k vyšším, zložitejším, až dosiahne tú poslednú, definitívnu. A tak sa ani človek nerodí „hotový“, ale sa vyvíja.

Základné biologické otázky, napr. ktoré sú rozhodujúce alebo určujúce faktory v procese vývinu, zatiaľ veda uspokojivo nevyriešila. Je to veľká, doposiaľ otvorená téma biologických vied. Na posúdenie, či individuálny vývin prebieha v rámci normou vymedzených časových noriem, alebo sa od nich odlišuje, slúži schéma, nazývaná *Mníchovská* funkcionálna vývinová škála, ktorá hodnotí vývin dieťaťa v ôsmich bodoch:

- lezenie (pohybový vývin dieťaťa v polohe na bruchu),
- sedenie (vývin vzpriamovania z polohy na chrbte),
- chôdza (vývin stoja a chôdze),
- uchopovanie (vývin jemnej motoriky ruky),
- percepcia (vnímanie, príjem podnetov a ich centrálné spracovanie),
- hlasová reč (vývin hlasových prejavov reči),
- porozumenie reči (obsahu reči a slovné reakcie na slovné podnety),
- sociálne správanie (sociálny vývin dieťaťa).

V rámci praktickej diagnostiky vývinu dieťaťa je vždy dôležité vziať do úvahy niekoľko dôležitých faktorov:

- interindividuálny rozptyl (variabilitu) vo vývine,
- rozličnú závislosť jednotlivých psychických schopností alebo funkcií mozgu,
- vývinové a atypické odchýlky (Váryová, B.- Matušková, O., et al. 2015).

Zdravie, ako základný pilier života človeka

Najväčšou túžbou rodičov je mať zdravé dieťa. Zdravie vnímame ako základný pilier života človeka. Z hľadiska zdravia človeka má veľký význam detský vek. Dieťa má vyrastať a tráviť čo najviac času medzi ľuďmi, ktorí ho chránia, otvárajú mu poznanie a ukazujú mu cestu, ako prekonávať prekážky, a zdravo a plnohodnotne žiť.

Zdravie, je telesné, duševné a sociálne blaho. Je to opak [choroby](#), nielen jej neprítomnosť alebo poruchy funkcie. Zdravie je „stav úplnej fyzickej a sociálnej pohody.“ (Jurkovičová J.: In Ďurič L. et al., 1997, s. 436).

V zdravej spoločnosti sa môže vyvíjať zdravý jedinec a zdraví jedinci tvoria zdravú spoločnosť. Odborníci celé desaťročia hľadajú odpoveď na otázku, kde sa začína zdravie dieťaťa. Zhodujú sa v tom, že záleží, ako sa správa generácia, ktorá dieťa porodí. Zdravie dieťaťa okrem genetickej výbavy úzko súvisí s tým, akí zdraví sú jeho rodičia, aké dokážu pre dieťa zabezpečiť podmienky pre jeho vývoj a rast, na aký životný štýl ho privykajú. Sny o vzhľade, kráse, vývine,

až po dobré správanie a výsledky v škole, ale aj v živote, sú ideálmi matiek a otcov. Dieťa je ich pýcha, aj keď tento cit by nemal byť prehnaný.

7.1.1 Rodina a zdravé dieťa a

Rodina je miestom vzniku života, formovania charakteru človeka, osvojovania hodnôt ako najcennejšieho potenciálu človeka, uvádza Tamášová (2007). Aby mohla plniť svoje funkcie, potrebuje také prostredie, ktoré podporuje jej stabilitu a sociálnu kvalitu vzťahov. Práve rodina je miestom, ktoré dodáva hodnotovým postojom stálosť, lebo je nositeľkou tradícií, ktoré sú nenátlakovým spôsobom vštepované už od útleho detstva.

Rodina má pre dieťa a jeho vývoj dôležitý význam, najmä z hľadiska emocionálneho vývinu. „Okrem uspokojovania základných biologických potrieb vznikajú medzi rodičmi a dieťaťom sociálne kontakty, vzájomná interakcia a vo veľkej miere citové väzby.“ (Tamášová V., 2007, s. 27). Ako ďalej autorka uvádza, rodina poskytuje dieťaťu pocit istoty, bezpečia, zázemia a zostáva s dieťaťom a pri dieťati po celý jeho život. Od týchto hodnôt závisí, aká bude atmosféra/klíma v každej rodine. Správny postoj k dieťaťu tvorí nenútený kontakt s dieťaťom a citová rovnováha rodičov. K správne postojom rodičov patrí:

- akceptácia dieťaťa,
- spolupráca s dieťaťom,
- poskytovanie dieťaťu rozumnej slobody,
- uznávanie práv dieťaťa.

Rodičia, ktorí majú správny prístup k dieťaťu, sú schopní ho objektívne hodnotiť, keď dokážu zachovať primeraný odstup a pritom akceptovať jeho osobnosť. Hovoríme o inkluzívnych, prijímajúcich rodičoch (Tamášová, 2007). Existuje aj nesprávny postoj k dieťaťu, ktorý zodpovedá opaku každého z vymenovaných správnych postojov. Teda:

- akceptácia – odmietanie,
- spolupráca – vyhýbanie sa,
- rozumná voľnosť – nadmerná starostlivosť,
- uznávanie práv – prílišné nároky, nútenie, neustále korigovanie.

Akékoľvek zákonné opatrenia, či deklarácie samotných detských práv stanovujú do akej miery zodpovedá ešte rodina (štát) za jedinca, resp. kedy je výlučne v rukách štátnej moci, a teda nezávislým (dospelým) jedincem. Dôležitosť numerického veku sa zvýšila až s príchodom modernity, pričom v minulosti sa ním spoločnosť vôbec neriadila. Práve táto „nedospelosť“ stavia deti do pozície menšiny a nedovoľuje im nadobudnúť status regulárneho občana, pričom zároveň selektuje a diferencuje ich potreby od potrieb dospelých. Na druhej strane, je tento stav pre dospelých prijateľný, nakoľko im dovoľuje si zachovať autoritatívne postavenie voči deťom.

Akceptovanie názorov detí spoločnosťou pri rozhodovaní o veciach, ktoré sa ich týkajú, rezonuje v sociologických diskusiách. Zavadilíková (2009) zdôrazňuje, že veľa teoretikov označuje deti za nekompetentné vyjadriť sa k problémom vzhľadom na to, že ešte neboli dostatočne socializované. Na druhej strane však hovorí o neschopnosti dospelých porozumieť a mať schopnosť konať v najlepšom záujme detí, čomu nasvedčujú ich zlyhania ako aj zlyhania ich inštitúcií.

Na jednej strane teda stojí rodina a spoločnosť, ktorá je zodpovedná za udržiavanie sociálneho poriadku a na druhej strane je to sloboda jednotlivca – dieťaťa, ktoré je taktiež členom spoločnosti, aj keď zatiaľ nie rovnocenným s dospelým.

7.1.2 Zdravotne znevýhodnené dieťa v rodine – diferenciácia znevýhodnenia, narušenia, ohrozenia, jeho výnimočnosť.

Výnimočnosť väčšinou spájame s niekým, kto je nadaný, pekný, rozumný. Prečo? Veď výnimočný znamená nevšedný, neobyčajný, zvláštny, neobvyklý, vynímajúci sa obyčajnosti, a to nielen v smere k lepšiemu, krajšiemu, úspešnejšiemu, ale aj opačne. Môžu to byť aj deti, ktoré sú výnimočné tým, že hoci majú zdravotné postihnutie, sú pre rodičov vždy dôležité a výnimočné, a častokrát dokážu potešiť, prekvapiť, zaujať niečím iným ako intaktné/zdravé deti. Výnimočné dieťa musí vydať omnoho viac síl na dosiahnutie aj najmenšieho pokroku v komunikácii, motorike, vzdelávaní, či iných oblastiach života ako intaktné dieťa (Jarošová, 2008). Skupina osôb so zdravotným znevýhodnením tvorí na Slovensku početnú minoritu.

Podľa WHO v súčasnosti je možné hovoriť o tzv. trojdimenzionálnej koncepcii, ktorá rozlišuje tri nasledujúce úrovne:

- *porucha (impairment)* - akákoľvek strata, abnormálnosť v psychologickej, fyziologickej alebo anatomickej štruktúre alebo funkcii;
- *obmedzenie (disability)* - obmedzenie, nedostatok schopností vykonávať činnosti v plnom rozsahu ako zdravá populácia;
- *sociálne znevýhodnenie (handicap)* - obmedzenie príležitostí mať rovnaký podiel na živote ako ostatní. „Handicapovaní sú ľudia, ktorí sa dostali do sociálnych kolíznych situácií bez vlastného pričinenia.“ (Strieženec Š., 2001, s. 61). Podľa Šramatej sa handicap rozdeľuje na „handicap v orientácii, fyzickej nezávislosti, sociálnej integrácii, ekonomickej sebestačnosti a v zamestnaní.“ (In: Levická J. a kol., 2004, s. 63).

Postihnutie je odklon od normy telesnej, či mentálnej, pričom postihnutie je trvalé.

Zdravotné postihnutie je zjednodušene povedané (spravidla trvalé) zdravotné znevýhodnenie jednotlivca.

Tamášová (2007, s. 159) uvádza, že na označenie jednotlivca so zdravotným znevýhodnením (porucha, obmedzenie, handicap, postihnutý, defektný, invalidný) sú rezortne podmienené pojmy, a to nasledovne:

- školstvo – znevýhodnený, postihnutý, oslabený, ohrozený jedinec
- oblasť sociálneho zabezpečenia – invalidný jedinec,
- zdravotníctvo – defektný, zdravotne postihnutý jedinec,
- pracovno-právne normy – ťažko zdravotne postihnutý a so zmenenou pracovnou schopnosťou.

7.2. Determinanty postihnutia, narušenia a ohrozenia dieťaťa, v kontexte rodiny

Vždy je veľkou udalosťou, keď sa v rodine narodí dieťa. Je prirodzené, že všetci rodičia chcú mať zdravé deti. Ako píše Prevedárová (1998) mnoho rodičov má dokonca vopred utvorenú predstavu o tom, ako má ich dieťa vyzeráť a čím sa má v budúcnosti stať a to častokrát ešte skôr, než sa dieťa narodí. Nezanedbateľnú úlohu tu zohráva aj spoločenské prostredie, lebo i

ono má konkrétnu predstavu o „správnom“ dieťaťi. Šok a sklamanie nastáva vtedy, keď lekári oznámia rodičom, že ich dieťa je postihnuté, alebo postihnutie dieťaťa zistia samotní rodičia po niekoľkých mesiacoch, keď by sa mali aktivizovať všetky zmysly, motorika a komunikačné schopnosti dieťaťa.

Rodina a znevýhodnené/postihnuté, narušené, či ohrozené dieťa

V súčasnosti, viac ako kedykoľvek predtým, sa vysoká inteligencia a príjemný zovňajšok preferujú ako spoločensky významné hodnoty. Postihnuté, či narušené deti mnohokrát tieto kritériá nespĺňajú. Sú touto skutočnosťou často stigmatizované, pričom stigma sa dotýka celej rodiny. „Postihnutie dieťaťa prináša rodine fyzický, ekonomický, sociálny, ale predovšetkým psychický stres,“ poukazuje na to Prevendárová (1998, s. 17). Postihnutie ovplyvňuje rodinný systém ako celok. Autorka tvrdí, že psychický, zmyslový alebo somatický defekt u dieťaťa nie je pre rodinu iba niečím „čo chýba“, alebo naopak „čo je tu navyše“, ale posúva rodinu na kvalitatívne novú úroveň. Pri práci s postihnutým dieťaťom sa rodičia často cítia vyčerpaní, a vtedy musia nastúpiť pomocné akcie na jej odbremenenie ako: pomoc od rodiny, pedagóga, psychológa, ošetrovateľská pomoc, pomoc priateľov a rodičov zo svojpomocnej skupiny.

Spoločnosť sa musí naučiť s nimi žiť a prijímať ich takých, akí sú, pretože ich vznik je často nespoznateľný a ani liečiteľnosť sa neupraví na úplnú kompenzáciu k norme. V súčasnosti vďaka pokročilým výskumným a diagnostickým metódam je možné pomerne zavčasu diagnostikovať poruchu, a tým aj upozorniť rodičov na možné problémy v oblasti vývoja, starostlivosti a následnej socializácii a inklúzii dieťaťa (Geršicová, 2020).

Pravda je aj taká, že narodenie postihnutého dieťaťa sa nemusí rodičov významne citovo dotknúť. Napríklad vtedy, keď sú sami rodičia postihnutí a akceptujú to ako prirodzenú súčasť vlastného života a života svojho dieťaťa.

Každé postihnutie pôsobí na dieťa i rodinu špecifickým spôsobom, ktorý súvisí:

- s časovým faktorom,
- s druhom a stupňom postihnutia,
- s príčinami jeho vzniku.

▶ Časový faktor

Z prognostického hľadiska je dôležitá vývinová úroveň dieťaťa v dobe, kedy došlo k postihnutiu, resp. kedy bol defekt rozpoznaný. Je známy poznatok, že čím skôr sa defekt odhalí a umožní sa komplexná starostlivosť o dieťa i rodinu, tým lepšie sú vyhliadky do budúcnosti. Ako uvádza Lechta, V. (2010), včasnejšie postihnutie vytvára pre dieťa nebezpečenstvo skôr z hľadiska jeho mentálneho vývinu, zatiaľ čo neskôr vzniknuté postihnutie sa môže viac dotýkať povahového a sociálneho vývinu.

Ak je dieťa postihnuté od narodenia, rodičia sa učia žiť s dieťaťom od začiatku a svojej role sa zhostia postupne. Ak k poškodeniu došlo v neskoršom období, prežívajú rodičia situáciu úplne inak. Záleží aj na tom, do akej miery je poškodenie reverzibilné. Kde sa javí aspoň malá tendencia k zlepšeniu, postihnutie prijíma rodina ako výzvu na mobilizáciu síl, než ako „ranu osudu,“ menej často dochádza k rezintegrácii. Ak má poškodenie trvale stabilný alebo dokonca progredujúci charakter, rodičovské ambície, očakávania a ciele, sa často minimalizujú.

▶ Druh a stupeň postihnutia

Podľa miery postihnutia sú koncipované rehabilitačné, výchovnovzdelávacie a spoločenské opatrenia, dotýkajúce sa celej rodiny. Niektoré druhy postihnutia sú sociálne akceptovateľnejšie, iné nie, alebo vyvolávajú rozpaky. „Fyzický vzhľad často determinuje prijatie dieťaťa rodinou. Snáď aj preto najviac „odložených“ detí v ústavoch nachádzame práve medzi telesne

a mentálne postihnutými,“ uvádza Prevendárová J. (1998, s. 20). Za spoločensky najpriateľnejšie druhy postihnutia autorka označuje rečové a zrakové postihnutie.

► **Príčiny vzniku postihnutia**

Vágnerová a kol. (2001) poukazuje na to, že vrodený defekt negatívne ovplyvňuje rodinné spolužitie, vyvoláva pocit viny, sebaobviňovanie sa, aj vzájomné obviňovanie členov rodiny a narúša tak jej integritu. Táto tendencia súvisí s pretrvávajúcim princípom viny a trestu, to znamená, že všetko zlé, teda aj postihnutie dieťaťa, musí mať nejakého „vinníka.“ Rodina, v ktorej sa narodilo postihnuté dieťa, dostane odporúčanie na genetické testy. Poškodenie dedičných vlôh patrí medzi stigmatizované poruchy, vzbudzuje opovrhnutie a nesúhlas spoločnosti. Predpokladá sa, celkom iracionálne, že za poškodenie je zodpovedný jedinec, alebo jeho predkovia. Dedičná záťaž, neschopnosť splodiť zdravé dieťa rodičov hlboko zasahuje, čo sa často odráža aj v ich postoji k dieťaťu.

Ak uvažujeme o etiológii defektu, nesmieme opomenúť fakt, že v niektorých prípadoch rodina býva zdrojom nielen hereditárneho, ale aj získaného postihnutia. Napríklad, ľahká mentálna retardácia je síce podmienená multifaktorovo, ale nezriedka býva prvoradým patoplastickým činiteľom sociálna a kultúrna štruktúra rodiny, nedostatočné alebo nevhodné pôsobenie rodičov na dieťa.

7.2.1 Charakteristika rodiny so znevýhodneným dieťaťom

Rodina postihnutého dieťaťa prechádza od momentu potvrdenia postihnutia fázami, počas ktorých sa mení postoj vzťahu k dieťaťu, a tým aj vykonávanie činností spojených s výchovou. Tieto fázy nemusia nasledovať chronologicky za sebou a nemajú ani rovnakú dĺžku trvania. Závislé sú od podmienok v rodine a osobnosti rodiča. Fázy prechádzajú od:

- neakceptovanie postihnutia,
- vyvíja sa pocit viny,
- ľútosť a smútok,
- získavanie nových skúseností a komunikácia s okolím (Tamášová V., 2007, s. 160).

Prvé reakcie rodičov, že ich dieťa je poškodené, sú rôzne. Niektoré rodiny to nezvládajú a hrozí im aj rozpad, ale nakoniec sa zväčša stmelia. Britská asociácia pacientov s ochoreniami obličiek prišla na to, že 68% rodičov postihnutých detí pociťovalo malý alebo žiadny tlak na svoje manželstvo, že postihnutie dieťaťa ich ešte viac stmelilo k sebe a prinieslo do ich životov nový rozmer (Kerrová, 1997). Rodičom môže pomôcť psychológ, avšak, nie každý sa s tým dokáže vyrovnáť. Postupne sa to však v rodine mení. Prežívajú radosť z pokrokov svojho dieťaťa. (Baluchová, 2008). Ak má rodinný systém zostať zachovaný, rodina musí neustále reagovať na meniace sa podmienky. Táto „schopnosť rodinného systému meniť štruktúru moci, rôl a rodinných pravidiel podľa situačných a vývinových potrieb, sa nazýva adaptácia“ (Prevendárová, J., 1998, s. 60). Proces adaptácie rodičov na postihnutie ich dieťaťa prebieha nasledovne:

- šok,
- popretie – útek zo situácie,
- fáza sebaľútosti a depresie spojená so sebaobviňovaním,
- fáza obviňovania iných,
- vyhľadávanie všestrannej a čo najlepšej pomoci pre dieťa,

- fáza zmierenia sa s postihnutím svojho dieťaťa spojená s reorganizáciou života (Tamášová V., 2007, s. 163-164).

Pôsobenie postihnutia na dieťa a jeho okolie

Vplyv prostredia hrá dôležitú úlohu pri vzniku, ale i priebehu ochorenia, poruchy či narušenia. Akýkoľvek handicap sa stáva vlastnosťou organizmu, ktorý sa s ním musí vyrovnávať a ktorý s ním musí „žiť.“ Handicapovaný organizmus pôsobí viacmenej špecificky na svoje prostredie.

◄ Pôsobenie postihnutia na dieťa a jeho prostredie

Najčastejšie si ochorenie, či poruchu uvedomia rodičia dieťaťa, resp. okolie. Aj to, kedy, a ako si to uvedomí samotné dieťa, je vlastne odrazom toho, kedy, a ako na jeho handicap reagujú jeho rodičia a okolie. Sú rodičia, ktorí ani sebe nechcú priznať, že ich dieťaťu niečo chýba, že nie je také, aké by si ho priali mať. Kombinácie obvinení, ospravedlňovania, vysvetľovania a vyrovnávania sa s realitou handicapu dieťaťa, ktoré tu jednoducho je, bez ohľadu na to, čo spôsobilo, že je také, sa odráža v ich zásadnom, ale ešte neustálenom postoji k dieťaťu. Košč L. to charakterizuje nasledovne: „Záleží samozrejme na tom, o aký nedostatok ide (čo do kvality i závažnosti), nakoľko si ho dieťa uvedomuje, ako sa samo k nemu stavia (resp. ako sa rodičom javí, že sa k nemu stavia), i na tom, o akých rodičov ide (miera inteligencie, vzdelania, osobnosti, sociálneho statusu, vzájomnej zhody a pod.), ale, napr. i na tom, či je handicapované dieťa jedináčik, alebo má súrodencov, a či sú zdraví. Či sa v rodine alebo v blízkom okolí vyskytlo handicapované dieťa, a pod.“ (1982, s. 85).

◄ Vyrovnávanie sa dieťaťa s vlastným stavom

Existuje veľká rôznorodosť postojov rodičov k postihnutému dieťaťu, pôsobenia súrodencov, rodinných príslušníkov, ľudí okolo, neskôr možno spolužiakov, učiteľov. Život postihnutého dieťaťa je často komplikovaný, a ťažko sa s postihnutím samo vyrovnáva, nech je akéhokoľvek rozsahu. Handicapované dieťa si skôr či neskôr uvedomí, že nie je také, aké sú ostatné deti, ani také, aké by malo byť, i to, v čom spočíva jeho odlišnosť/inakosť, resp. v čom ju vidia iní, ak nejde o ťažké formy mentálneho defektu, či psychózy. Záleží na tom, či prostredie zaujíma k postihnutému, či narušenému dieťaťu ten najlepší, najvhodnejší, najzdravší postoj, aký je vôbec možný. Podľa toho, ako vyzerá jeho predstava o ochorení, môže sa viac menej stavať do úlohy dieťaťa s touto diagnózou, čím sa postupne utvára jeho postoj k poruche.

Inou, prirodzenejšou, ale tiež extrémnou formou postoja postihnutého alebo zdravotne znevýhodneného dieťaťa k vlastnému handicapu je jeho úplné negovanie a provokatívna snaha, aby ho ani iní nebrali na vedomie. Existujú aj iné formy vyrovnávania sa s vlastným stavom a s reakciami okolia. Dôležité je vedieť, že vonkajšie správanie človeka, zvlášť handicapovaného, môže v sebe skrývať rôznu, niekedy priamo protikladnú motiváciu, a že aj dobre mienená reakcia postihnutého môže dopadnúť opačne, ako pôvodne zamýšľal. Pochopenie týchto faktov je najväčším krokom k priblíženiu sa a k snahe pomôcť postihnutému dieťaťu.

◄ Pôsobenie narušenia na okolie dieťaťa

V prístupe k postihnutému dieťaťu rozlišujú odborníci dva extrémny, a to: *prejavy ľútosti k dieťaťu* a *výsmech*. Sklon k ľutovaniu majú skôr dospelí, k výsmechu väčšinou deti. Odsudzovanie narušených alebo poškodených detí je aktuálne hlavne v prípade ťažšej vychovávateľnosti, za ktorou iní tušia nedostatok sebaovládania alebo spoločenského taktu.

Rodičia sú potom odsudzovaní za nesprávnu výchovu a niekedy i sami trpia tým, že je ich nesprávna výchova príčinou, že sa dieťa prejavuje ako lenivé, nepozorné, nespooločenské alebo agresívne. Samozrejme, nemôžu za to ani rodičia, ani dieťa samotné.

7. 3 Akceptácia dieťaťa – prijímajúca – inkluzívna rodina

Proces psychického vyrovnávania sa rodičov s faktom postihnutia dieťaťa je problematika úzko súvisiaca s rodinnou adaptáciou. Psychické vyrovnávanie má racionálnu i emocionálnu zložku a zvyčajne prechádza od fázy dezorganizácie, cez čiastočné znovuzískanie psychickej integrity až po zrelú rodičovskú adaptáciu, ktorej konečným stupňom je akceptovanie:

- faktu postihnutia dieťaťa,
- dieťaťa ako takého,
- seba ako rodiča postihnutého dieťaťa, ale i človeka so všetkými rolami a vlastnosťami (Tamášová V., 2007, s.164).

▲ *Manželské vzťahy*

Narodenie postihnutého dieťaťa, či neskorší vznik postihnutia, vystavuje manželov veľkému náporu, je skúškou ich osobnostnej zrelosti, trpezlivosti, tolerancie a schopnosti spolupracovať. Záleží aj na stabilite vzťahu, nie však v zmysle strnulosti, ale schopnosti pružne reagovať na záťažové situácie. Podľa Prevendárovej (1998) postihnuté dieťa zasahuje štruktúru manželstva štyrmi rozličnými spôsobmi:

- vzbudzuje silné city a koncentruje na seba maximum pozornosti natoľko, že ich manželská rola zostáva potlačená;
- postihnuté dieťa predstavuje pre rodičov symbol zlyhania, stálym obviňovaním sa a úvahami, že možno s iným partnerom by sa tak nestalo;
- postihnuté dieťa narúša organizáciu a chod domácnosti, môže dôjsť k postupnému odcudzovaniu partnerov;
- problémy späté s výchovou a opaterou sú živnou pôdou pre manželský konflikt. Manželia sa dostávajú do ťažko riešiteľných situácií.

Množstvo faktorov (psychická a fyzická únava, dlhodobý stres, zvýšená finančná záťaž, časová záťaž, či sociálna izolácia) zvyšujú manželský stres, manželstvá sa častejšie rozpadávajú. „Budete vedľa seba žiť jako dva cizí lidé a rozvod na sebe nenechá dlouho čekat“ hovorí Kerrová, S. (1997, s. 91). Podľa uvedenia tejto autorky, jedna z organizácií - Nadácia pre podporu detí s ochorením pečene zistila, že do dvoch rokov od smrti dieťaťa sa rozvádza 50% manželských párov.

▲ *Vzťahy medzi rodičmi a deťmi*

Je ťažké hovoriť o vzťahoch medzi rodičmi a deťmi vo všeobecnej rovine, pretože ich ovplyvňuje množstvo faktorov (faktor postihnutia, vek rodičov, zloženie rodiny, počet detí a ich vek, pohlavie, poradie, v ktorom sa narodili, úroveň komunikácie, výchovný štýl, životný štýl). Avšak je potrebné brať do úvahy aj to , že : „Vzájomné vzťahy medzi rodičmi a deťmi sú ovplyvňované aj medzipohlavnými rozdielmi, t. j. existuje špecificky materský a špecificky otcovský prístup k deťom, ovplyvnený navyše aj pohlavím dieťaťa.“ (Prevendárová J., 1998, s. 39).

Matky, ako popisuje Prevendárová (1998), majú tendenciu vytvárať veľmi úzke, uzavreté vzťahy so svojimi postihnutými deťmi. Tým ich izolujú od sociálnych kontaktov a bránia tak prirodzeným prejavom ich nezávislosti aj v prípadoch, kde to postihnutie umožňuje. Matky neraz používajú v súvislosti s činnosťou či prežívaním dieťaťa výraz MY. Symbiotický vzťah s matkou má svoj veľký vývinový zmysel, je dôležitý najmä v útlom detstve, avšak pri dospievaní a v dospelosti môže postihnutého brzdiť vo vývine. K tomuto postoju ich vedie úzkosť, strach o dieťa, neinformovanosť o jeho potrebách a možnostiach, kompenzácia vlastných pocitov viny. Matky takýchto detí prežívajú svoju situáciu viac stresujúco než otcovia. Je to prirodzené, ak si uvedomíme, že prevažne ony nesú najväčšie bremeno starostlivosti o dieťa. V súčasnej slovenskej rodine pretrvávajú tradičné pozície matky, okrem iného aj preto, lebo poskytuje, viac emocionálne pozitívnych stimulov, väčšiu citovú istotu, viac pochvaly a častejšiu pomoc, než otec.

Otcovia sa vo vzťahu k svojim deťom prejavujú zdržanlivejšie. Sú náchylnejší city v sebe skôr skrývať, než ich vyjadrovať navonok. Na rozdiel od matiek, ich podľa Prevendárovej (1998) viac znepokojuje budúcnosť detí a to, aký sociálny a vzdelanostný status dosiahnu. Väčšmi sa ich dotýka vonkajší výzor dieťaťa, ak je stigmatizovaný v dôsledku postihnutia. Pohlavie dieťaťa je zvlášť významný faktor práve v súvislosti s otcami. Autorka podotýka, že ak je dieťa mužského pohlavia, otec si príliš idealizuje rolu, ktorú by mohol zohrávať pri jeho výchove. Často márne túži po tom, že si spolu napríklad zahrajú futbal, pričom sa musí uspokojiť s tým, že sa po mnohých ťažkostiach a vytrvalom tréningu dieťa naučí chodiť, alebo aspoň pohybovať pažami. Pre mnohých otcov je ťažké nevyžadovať od dieťaťa výkon a neporovnávať ho so zdravými. Repková a kol. (2003) pri svojich výskumoch s postihnutými a nepostihnutými deťmi dospela k zisteniu, že kým v bežných rodinách zastávali otcovia prevažne klasickú rolu živiteľov, ochrancov a vodcov, ktorí sú prirodzenou autoritou, v rodinách s postihnutými deťmi naopak, otcovia nezohrávali takmer žiadnu, alebo len okrajovú rolu. O tejto téme hovorí aj Košč (1982), že aj keď existuje mnoho starostlivých otcov, viacerí časom od rodiny odchádzajú a žijú vlastným životom, oddelene od rodiny a jej problémov.

Čo sa týka vzťahu *postihnutých detí k rodičom*, „tento vzťah je v prevažnej miere pozitívny. Väčšina detí má rado svojich rodičov, a to aj v prípadoch, ak žijú trvale v ústave a rodičia ich vôbec nenavštevujú.“ (Prevendárová J., 1998, s. 42).

Vágnerová a kol. (2001) je naopak toho názoru, že vzájomný vzťah rodičov a detí, vychovávaných od útleho detstva v ústavoch, sa časom narúša. Dieťa stráca svoje reálne miesto v rodine, pretože ostatní členovia rodiny si zvykli žiť bez neho a jeho občasnú návštevu doma vzťahy skôr komplikujú. Autorka ďalej uvádza, že deti vychovávané doma, majú naopak, citové puto k rodičom veľmi úzke a silné, čo však môže v období dospievania narúšať prirodzený proces ich emancipácie.

▲ *Postoj spoločnosti k postihnutému dieťaťu*

Postoj verejnosti k rodinám s postihnutým dieťaťom, vzťah rodín k spoločnosti, priateľom, známym, organizáciám, sa v procese spoločenských zmien rýchlo mení. Náznaky vidieť napríklad v raste nového sociálneho povedomia. Média, predsalen častejšie ako v minulosti, zaraďujú do svojich programov problematiku znevýhodnených/postihnutých detí. Vznikajú nové humanitárne a charitatívne organizácie, ktoré vyzývajú verejnosť na spoluprácu a pomoc postihnutým a ich rodinám. Napriek tomu si myslíme, že spoločnosť zostáva týmto ľuďom ešte veľa dlžná.

Vágnerová a kol. (2001) konštatuje, že s reakciou spoločenského okolia má rodina obvykle viac negatívnych, než pozitívnych skúseností. Problém spoločenskej bariéry nie je len vec

sociálneho okolia. Aj postihnuté dieťa a rodina, v ktorej žije, sa musí neustále prispôbovať požiadavkám a nárokom sociálneho okolia. Postoje a vzťahy rodiny k spoločenskému okoliu sú, pravdepodobne vďaka nepríjemným skúsenostiam, prevažne zdržanlivé. Mnoho rodičov postihnutých detí v snahe brániť sa zraňovaniu a neprimeraným nárokom okolia sa pred spoločnosťou uzatvára akoby „do vlastnej ulity.“ Podobný názor zastáva aj Prevendárová (1998, s. 56-57), ktorá uvádza, že len málo rodín vyvíja aktivitu smerujúcu k „spájaniu síl“ a „ešte menej rodín je ochotných prijať ponúkané partnerstvo“. Pritom si myslíme, že takéto spoločenské kontakty môžu byť veľmi užitočné, najmä ak sa stretávajú rovnako „zasiahnuté“ rodiny. Aj tu sú ešte na Slovensku rezervy, i keď sa situácia mení.

Na Slovensku existujú viaceré organizácie a kluby, ktorých cieľom je pomáhať postihnutým a ich rodinám presadzovať a podporovať opatrenia majúce za cieľ pomoc a lepšiu sociálnu začlenenosť postihnutých. Prostredníctvom týchto kontaktov majú rodičia možnosť vymieňať si skúsenosti, získavať duchovnú i materiálnu podporu, vzájomné pochopenie a pomoc. Združovanie zároveň poskytuje príležitosť rozširovať si vedomosti o probléme postihnutia v kurzoch a seminároch alebo prostredníctvom literatúry môžu predkladať vlastné návrhy, pripomienky k zákonom, predpisom a vyhláškam, a tým sa zapojiť do celospoločenského diania. Oblíbené sú aj letné rekondično-rehabilitačné pobyty pre postihnuté deti, ich rodičov a súrodencov, ktoré sú obsahovo zamerané na posilnenie rodinných vzťahov, relaxáciu, hľadanie adekvátnych výchovných prístupov, a tiež psychologické a sociálnoprávne poradenstvo.

7.4 Včasná intervencia v EÚ a na Slovensku

Včasná intervencia detí je podporný systém pre deti s vývojovými retardáciami a/alebo postihnutím, a pre ich rodiny. Vývinová porucha u dieťaťa môže časom spôsobiť ďalšie komplikácie. Princípom včasnej intervencie je poskytnúť patričné terapie postihnutým tak, aby sa minimalizovali retardácie a maximalizovala ich šanca na dosiahnutie normálneho vývoja. Včasná intervencia začína od narodenia, alebo prvého diagnostikovania a pokračuje do 6. rokov, v niektorých krajinách až do dospelosti. Zahŕňa špeciálnu pedagogiku, terapie, rehabilitácie, sociálne služby, ako aj podporu rodiny prostredníctvom dostatku informácií, obhajoby a emocionálnej podpory (Váryová, B.- Matušková, O.- Heretik, A. et al., 2015, Horňáková, M., 2018). Po vyhodnotení dlhodobých výskumov sa rozširuje pôsobenie včasnej intervencie z „medicínskeho“ modelu, zameraného len na dieťa, na „sociálny“ model, ktorý zahŕňa aj rodinu a okolie dieťaťa. Ako uvádza Knezovičová (2008), včasná podpora deťom so zdravotným postihnutím je holistickou metódou včasnej intervencie a prevenciou dlhodobých obmedzení u detí do 6. rokov. Včasná podpora deťom bola zavedená koncom sedemdesiatych rokov 20. storočia v celej Európe rôznymi právnymi, organizačnými a vzdelávacími prístupmi. V roku 1992 odporučila Rada Európy členským krajinám, aby uznali potrebu včasnej intervencie, čím sa zabráni nástupu alebo kombinácii porúch a postihnutí, eliminuje sa ich efekt, zabráni sa výskytu dodatočných znevýhodnení vo forme emocionálnych alebo psychologických porúch. Odporučila vyhotoviť, v spolupráci s postihnutým a jeho rodinou, rehabilitačný program, určený iba pre neho, ktorý bude zahŕňať celý potrebný súbor služieb.

Program včasnej intervencie prebieha v členských krajinách Európskej únie formou včasnej diagnostiky už v pôrodnici a následnými pravidelnými návštevami domácnosti zdravotnou sestrou, psychológom, špeciálnym aliečebným pedagógom. Každý štát má svoje vlastné formy a špecifiká, má vytvorenú sieť špeciálnych predškolských zariadení a centier dennej starostlivosti, ktoré môže dieťa navštevovať, a kde sa mu dostáva ďalšej pomoci. Knezovičová

(2008) ďalej spomína, že v Rakúsku služby spojené so starostlivosťou o postihnuté dieťa poskytujú mimovládne organizácie alebo súkromné inštitúcie, ale všetko uhrádza štát. V programe včasnej intervencie je zahrnutých 50-80% postihnutých detí v krajine. Dobrá spolupráca medzi poskytovanými službami pôsobí preventívne hlavne u detí zo sociálne slabších rodín. 95% včasných intervenistov v Rakúsku sú pedagógovia.

V Nemecku sa od narodenia starajú o postihnuté dieťa súkromní pediatri, ktorých platí štát, VÚC alebo mimovládne organizácie. V denných centrách sa sleduje sociálny vývoj dieťaťa. Ministerstvo sociálnych vecí financuje centrá včasnej intervencie, ktoré sú rodinne orientované a pracuje v nich interdisciplinárny tím (psychológ, pedagóg, zdravotník). Je tu kvalitne vybudovaná sieť centier, čo zabezpečuje dobrú výmenu informácií medzi odborníkmi.

V Českej republike poskytujú inštitúcie všetky služby sociálnej a zdravotníckej starostlivosti a vzdelávania. Zdravotná sestra navštevuje rodinu dieťaťa od jeho 1. týždňa, a poskytuje informácie o vývine, výžive a starostlivosti o dieťa a matku. Špecialista z centra včasnej intervencie navštevuje doma deti od 2 rokov. Špeciálny pedagóg, psychológ a sociálny pracovník podporujú aj rodinu. Kľúčovou osobou celého tímu je lekár. Dieťa ho navštevuje podľa stanoveného harmonogramu. Sleduje a testuje vývoj dieťaťa a zdravotný stav matky. Program včasnej intervencie zastrešuje ministerstvo zdravotníctva, ministerstvo školstva a ministerstvo sociálnych vecí. Program bol prijatý vládou v roku 2003.

Podobný model nájdeme aj v Dánsku, Estónsku, Fínsku, Nórsku, Portugalsku a Švajčiarsku. Vo Francúzsku existuje služba ochrany matky a dieťaťa, ktorá každej takejto dvojici poskytuje zdravotnú a psychologickú pomoc. Grécko má vyvinuté centrá pre každé postihnutie zvlášť. V Holandsku sú do programu včasnej intervencie zapojení aj právnici a vedci, skúmajúci správanie detí (behavioristi). Vo Švédsku sa skôr snažia o prevenciu výskytu zdravotných porúch, a to zvýšenou starostlivosťou o pohodu a zdravie detí a rodín. V Španielsku napr. zaviedli program včasnej intervencie už v roku 1970.

Vláda Slovenskej republiky prijala *Národný program rozvoja životných podmienok občanov so zdravotným postihnutím* vo všetkých oblastiach života, v rámci ktorého v roku 2005 zadala Ministerstvu zdravotníctva, Ministerstvu sociálnych vecí a rodiny a Ministerstvu školstva SR trvalú úlohu: *Skvalitniť previazanosť preventívnej, genetickej a liečebnej starostlivosti, rehabilitačnej činnosti a súčinnosti všeobecných lekárov pre deti a dorast s centrami včasnej pomoci a so zariadeniami špeciálno-pedagogického poradenstva, vrátane územného zabezpečenia siete realizujúcej uvedené previazanie, v záujme čo najrýchlejšieho začatia komplexnej starostlivosti o dieťa so zdravotným postihnutím.*

V správe o plnení tejto úlohy Ministerstvo zdravotníctva SR sa uvádza, že skorá pomoc postihnutým deťom je realizovaná súčinnosťou pediatrov s centrami špeciálno-pedagogického poradenstva a detskými integračnými centrami. *Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva* zastrešuje aj prepojenie medzi rodičmi a pediatrami formou stretnutí v centre alebo organizovaním odborných seminárov a podieľajú sa na vzdelávaní postihnutého dieťaťa. Ministerstvo sociálnych vecí a rodiny SR reagovalo na zadanie úlohy zvýšením dávky v hmotnej núdzi. Na Slovensku je včasná intervencia ešte stále zameraná na dieťa a rodina je spomenutá okrajovo. Podľa Knezovičovej (2008) chýba prepojenie rodič-pediatrov-terapeut-psychológ-špeciálny pedagóg-sociálny pracovník. Včasná intervencia (diagnostika, rehabilitácia, poradenstvo a terapia) predstavuje relatívne samostatnú oblasť starostlivosti o deti s poruchami vývinu od narodenia do troch, resp. až do šiestich rokov (do zaškolenia), ako aj o ich rodiny.

Informovanosť rodičov o vývoji dieťaťa je často nedostatočná a starostlivosť o zdravotný a psychický stav rodičov absentuje úplne. Komplexné poradenské služby zastrešujú rôzne oblasti, medzi ktoré sa zaraďuje:

- oblasť medicínskeho poradenstva,
- oblasť psychologického poradenstva,
- oblasť sociálneho poradenstva,
- oblasť špeciálno-pedagogického poradenstva,
- výchovno-vzdelávacie poradenstvo,
- komplexná rehabilitácia.

V oblasti výchovno-edukačnej významné postavenie má oblasť špeciálno-pedagogického poradenstva. „Obsahuje odbornú starostlivosť o zdravotne, zmyslovo a mentálne postihnuté deti, ktorú vykonáva prostredníctvom diagnostických, psychologických, psychoterapeutických, sociálno-pedagogických, rehabilitačných, poradenských a metodických činností; formou ambulantnej starostlivosti, krátkodobých tréningových pobytov a návštev v prostredí, v ktorom dieťa žije.“ (Tamášová V., 2007, s. 177-178). Medzi organizácie poskytujúce právne, špeciálno-pedagogické či psychologické poradenstvo patria tiež, napr.:

- Združenie pre pomoc mentálne postihnutým;
- Zväzy telesne, zrakovo, sluchovo, mentálne postihnutých;
- Agentúra podporovaného zamestnávania;
- Cirkev a i.

7.5 Integrácia a inklúzia znevýhodnených detí

Paľčiaková (2002) uvádza, že nie je to tak dávno, čo deti s postihnutím boli od školskej dochádzky „oslobodené“. Našťastie sa veľa zmenilo. Aj keď k ideálnemu rešpektovaniu inakosti ľudí má ešte slovenská spoločnosť ďaleko, nie je to už taký neznámy pojem. Tamášová (2007, s. 169) uvádza, že integrácia je stav spolužitia postihnutých a intaktných, stav, kedy žijú jeden pre druhého, stav, kedy sa postihnutý nepovažuje za zvláštnu súčasť spoločnosti, a kedy intaktná spoločnosť nepocit'uje postihnutého ako zvláštnu súčasť. Ďalej uvádza, že je to stav kedy sa naplní vzájomná sociálna adaptabilita a úplne ustúpi defektivita. Je možné dosiahnuť ju resocializáciou a enkulturáciou postihnutého. Jej prednosťou je, že poskytuje prirodzené príležitosti dieťaťa na jeho interakciu so zdravými deťmi. „Takto je deťom s postihnutím zabezpečená väčšia možnosť emocionálneho, sociálneho a osobnostného rozvoja.“ Podľa Kerrovej (1997), postihnuté dieťa bude šťastnejšie a lepšie pripravené pre život, keď mu bude poskytovaná špeciálna starostlivosť v rámci bežnej školy. Podľa Paľčiakovej (2002) je integrácia likvidovanie architektonických, spoločenských či psychických bariér, v prípade vzdelávania postihnutých detí to znamená, že dieťa chodí do tej školy, do ktorej by chodilo, keby bolo zdravé. Integrácia a inklúzia detí s postihnutím do škôl bežného typu má nádej na úspech iba v tom prípade, ak sa naplní rad podmienok:

- rodičia dieťaťa s postihnutím si to musia želať;
- postihnutému dieťaťu musí byť pri učení poskytovaná špeciálna starostlivosť;
- starostlivosť o postihnuté deti nesmie byť na ujmu starostlivosti o ostatné deti;
- integrácia musí byť v súlade s účinným využitím prostriedkov, ktoré má škola k dispozícii;

- na činnosti školy sa spolu s ostatnými deťmi bez postihnutia musí zúčastňovať i dieťa s postihnutím;
- učiteľ zdravých detí ako aj špeciálny pedagóg, musí mať špeciálnu prípravu.

Tendencia integrácie postihnutých detí v Slovenskej republike sa začala v školstve vo väčšom rozsahu uplatňovať až od roku 1990. Súčasná legislatíva umožňuje vzdelávanie handicapovaných detí v materských, základných, ale aj na stredných školách, pričom sa neodporúča „priama integrácia (žiak v triede) mentálne retardovaných detí.“ (Tamášová V., 2007, s. 170). Umožňuje sa však zriaďovanie špeciálnych tried pri základných školách. Ako ďalej autorka uvádza, do budúcnosti so zavedením integrácie detí súvisia niektoré úlohy:

- pokračovať s informovaním verejnosti o integrácii a inklúzii;
- prehĺbiť a zdokonaľiť prípravu učiteľov na prácu s postihnutými deťmi;
- do prípravy špeciálnych pedagógov zaradiť osvojenie si špeciálnych vzdelávacích programov;
- pripraviť diagnostické postupy, ktoré sa budú opierať o tzv. individuálne vyučovanie, ktoré prebieha v triedach so zdravými deťmi a o tzv. poradenský program, keď časť vyučovania je venovaná špeciálnym postupom iba s postihnutými deťmi;
- pripraviť špeciálne vyučovacie a výchovné programy;
- vytvárať experimentálne tvorivé tímy učiteľov a špeciálnych pedagógov;
- v mestách nad 20 000 obyvateľov stavať už iba bezbariérové školy;
- neustále sledovať výskumne a experimentálne integráciu/inklúziu detí do bežných škôl, zavŕšením čoho by mala byť výrazná školská a legislatívna reforma (Špotáková, M.-Kundrátová, B.-Štefková, M. et al. 2018).

Výchova znevýhodneného dieťaťa v rodine

Rodinná výchova má veľkú zásluhu na tom, ako sa bude dieťa vyvíjať, radiť do spoločenského života, ale aj ako dosiahne svoje šťastie a spokojnosť. Súčasná výchova je príliš ovplyvnená konzumnou spoločnosťou a nevenuje sa jej náležitý dôraz. Rodičia častokrát zanedbávajú výchovu v snahe o vlastné spoločenské uplatnenie. Dieťa stráca kladný príklad a je nútené hľadať podnety aj na nesprávnych miestach.

Rodičia by mali u dieťaťa pestovať takú disciplínu, ktorá nevychádza iba zo slepej poslušnosti či strachu pred trestom, ale predpokladá vnútorné presvedčenie a prirodzenú ochotu byť disciplinovaným. To možno dosiahnuť dobre organizovaným denným programom dieťaťa, primeranou autoritou rodiča a zladeným systémom výchovy. Dôležitú úlohu má názorný príklad. Poučovaním a prikazovaním rodič dosiahne skôr opačný efekt správania. Dieťa bude ovládať mravné a spoločenské zásady správania, ale bude v ňom rozpor medzi teóriou, ktorú si osvojilo, a jeho skutočným správaním a konaním.

Pri výchove dieťaťa, ktoré je znevýhodnené, vznikajú rôzne náročné výchovné situácie, ktoré sa pri nesprávnom výchovnom vedení môžu z drobných komplikácií premeniť do takého stavu, ktorý negatívne vplyva na chod rodiny. Inak sa napr. pri ochorení prejavuje dieťa dobre vychované, zvyknuté na spoluprácu, než dieťa, ktoré je rozmazané, nevychované a zvyknuté na okamžité uspokojenie všetkých priání. Rodičia znevýhodnených detí majú často zvýšenú tendenciu siahť po nevhodných výchovných postupoch.

Najčastejšie sa vyskytujú nasledovné *nevhodné výchovné postupy*:

- *príliš úzkostná výchova* - rodičia sú nezdravo naviazaní na dieťa, bránia mu v určitých činnostiach, čím ho obmedzujú v aktivite a bránia sociálnemu dospelaniu;
- *rozmaznávajúca výchova* - rodičia sú vedení snahou vynahradiť dieťaťu to, o čo bolo ochudobnené, podriaďujú sa jeho želaniam, náladám, strácajú tým prirodzenú autoritu, nie sú mu schopní poskytnúť dostatok istoty, sebadôvery;
- *perfekcionistická výchova* - rodičia uplatňujú neprimerané nároky, netrpezlivo očakávajú výsledky nápravných pokusov, sústavným preťažovaním je dieťa neurotizované, čo bráni utváraniu jeho osobnosti;
- *protektívna výchova* - rodičia dieťaťu vo všetkom pomáhajú, „uhládzajú mu cestičky“ a tým mu nedovoľujú povahovo vyspieť a osamostatniť sa;
- *zavrhujúca výchova* - je u takých rodičov, u ktorých dieťa vyvoláva pocity nešťastia. Táto forma sa objavuje prevažne v skrytej podobe.

Rodičia môžu svojím správaním, často nevedome, posilňovať závislosť chorého dieťaťa na sebe a obmedzujú tým jeho autonómiu. Následkom takéhoto prístupu môže byť infantilizmus dieťaťa, ktoré sa postupne vo svojej chorobe tzv. zabýva, lebo mu to prináša výhody. Dieťa sa môže nechať kŕmiť, aj keď sa vie najesť samo, alebo sa sťažuje na únavu, keď sa má učiť. Rovnako zameranosť na školský výkon býva výrazná u rodičov postihnutých detí. Tento jav nastáva vtedy, keď sa rodičia s handicapom dieťaťa nevyrovnali a snažia sa týmto spôsobom naplniť svoje rodičovské túžby a očakávania. Matka často so svojim dieťaťom jedná správne, lebo ju k tomu vedie jej intuícia. Býva však často vystavená tlaku okolia, ktoré je nespokojné s výkonmi a správaním dieťaťa, a preto potrebuje podporu a povzbudenie. Ak matka tento pocit podpory nemá, tak si môže myslieť, že jej výchovné pôsobenie je chybné a je jej vinou, že dieťa je také, aké je. Časom sa však naučí ťažkosti zvládať a vo výchove sa cíti kompetentná.

Viacerí autori sa zhodujú v názore, že v rodinách s postihnutým dieťaťom sa často vyskytuje *hyperprotektívny štýl výchovy*. Príveľmi starostliví rodičia niekedy nevedia nájsť správnu mieru toho, čo je pre ich dieťa prospešné, a čo mu naopak, škodí. Rozhodujú, konajú, myslia za neho, čím ochromujú jeho iniciatívu a rozvoj. Prirodzeným dôsledkom toho je, že dieťa sa nevyvíja ani toľko, koľko mu umožňuje jeho handicap. Stáva sa neisté, nesamostatné, s pasívnym postojom k životu, alebo naopak, nadmieru požadovateľné a neprispôsobivé.

Najvhodnejšie pristupujú k výchove znevýhodneného dieťaťa tí rodičia, ktorí dokážu akceptovať jeho postihnutie, majú k nemu láskyplný, a zároveň, primerane požadujúci prístup. Ak by sme mali poznatky o výchovnom štýle rodičov zosumarizovať, za dôležité považujeme hlavne to, že:

- výchovný štýl rodičov voči postihnutým deťom a ich zdravým súrodencom je odlišný, čo súvisí so zdravotným stavom postihnutého dieťaťa. Rozdiely sa týkajú hlavne miery požiadaviek a miery kontroly;
- výskumné výsledky poukazujú na značné rozdiely vo výchovnom štýle otcov a matiek;
- u matiek prevláda nadmerne ochraňujúci výchovný štýl, kým u otcov je tento zriedkavejší a voči intaktným deťom sa prakticky nevyskytuje vôbec;
- najčastejší výchovný štýl otcov voči postihnutým deťom je liberálny a zanedbávajúci. Voči zdravým potomkom sa otcovia prejavujú podobne, len s tým rozdielom, že poradie je tu obrátené (zanedbávajúca výchova, liberálna, častý je aj autokratický štýl). Výskyt zanedbávajúcej výchovy otcov v rodinách s postihnutými i zdravými deťmi považujeme za

vysoký. Dôvody môžu byť viaceré a súvisia zrejme aj so súčasťou ekonomickou situáciou. Otcovia sú v týchto rodinách často jediní živielia, a preto prirodzene považujú za prioritné finančné zabezpečenie rodiny, niekedy aj na úkor výchovy detí;

- u matiek je pomerne frekventovaný demokratický výchovný štýl voči postihnutým deťom, ako aj ich zdravým súrodencom. V bežných rodinách sa tento výchovný štýl ukázal ako najfrekventovanejší hlavne u otcov;
- orientácia na úspech sa častejšie premieta do výchovného štýlu matiek voči postihnutým deťom, u otcov je menej bežná. Vcelku bol však tento výchovný štýl (nazvaný aj „výchova cez úspechy“) menej frekventovaný aj voči zdravým deťom;
- prejavy zavrhujúcej výchovy sa vyskytujú len výnimočne.

7.6 Súrodectvo a súrodenecká konštelácia v rodine so znevýhodneným dieťaťom

Súrodenecká skupina, ktorú tvoria bratia a sestry, prirodzene núti deti prispôbovať sa spoločenským požiadavkám, napomáha sociálnemu dozrievaniu, vytvára a formuje jedinca.

Prvý, kto zaviedol pojem súrodenecká konštelácia bol K. Adler. Predpokladal pritom, že poradie narodenia dieťaťa v rodine je určujúce pre jeho ďalší život. Vo svojej knihe *Súrodenecké konštelácie* Leman (1997) rozlišuje tri typy pozícií:

- prvorodení (vrátane jedináčikov),
- druhorodení (vrátane prostredných),
- benjamínkovia (najmladší).

Leman (1997) sa z hľadiska Adlerovho tvrdenia, že poradie narodenia pomáha profilovať osobnosť, sústreďuje na život rodiny a rodinné vzťahy, ktoré z konštelácií vyplývajú a snaží sa objasniť príčiny správania detí a fungovanie rodiny. Zaoberá sa aj vekovými odstupmi medzi súrodencami, ktorým pripisuje značný význam. V literatúre sa uvádzajú aj pozície: jedináčik, prvorodený, druhorodený, prostredný, najmladší, dvojčičky, tzv. dieťa-duch (z angl. ghost child), adoptovaný, jediný chlapec medzi dievčatami, jediné dievča medzi chlapcami, iba chlapci, iba dievčatá.

Mnohému sa naučia deti od rodičov, ale so vzrastajúcim tempom technologických a sociálnych zmien bývajú aj deti prameňom ponaučenia pre starších členov rodiny. Zdravé deti sú potom kľúčovým zdrojom poznania pre svojich postihnutých súrodencov a môžu sa aj účinne zúčastniť na terapii. Tam, kde sú problémy vôbec nadviazať s postihnutými deťmi komunikáciu, mávajú súrodenci dokonca lepšie výsledky než rodičia.

▲ *Rodinné kultúrne štýly*

Každá rodina si utvára svoje zvyky a tradície. Nábožensky orientované rodiny ochotnejšie akceptujú postihnutie. Rodiny s vyšším socioekonomickým statusom sú narodením postihnutého dieťaťa zasiahnutí viac, spájajú to s ohrozením jeho budúcnosti. Práve tu sú zdraví súrodenci, hlavne chlapci, vedení k tomu, aby rodinné zlyhanie svojimi výkonmi prekompenzovali (Blažek a kol., 1988). V rodinách s nižším ekonomickým statusom sa narodenie postihnutého dieťaťa nevníma ako tragédia, ale na ostatných súrodencov dopadne väčšie bremeno v del’be rodinných úloh.

▲ *Rodinné ideológie*

Postoje zdravých súrodencov sú ovplyvnené vzťahom rodičov k postihnutému dieťaťu. Dôležitý je komunikačný štýl rodičov, miera otvorenosti, s akou sa o probléme v rodine hovorí.

Vplyv rodičov však nie je neobmedzený. Je tu i spätné pôsobenie zdravých súrodencov, ktorí môžu priaznivo ovplyvniť postoje rodičov.

▲ *Rodinné vzťahy*

Rodina tvorí sociálny systém, ktorý sa člení do relatívne nezávislých subsystémov: manželov, rodičov s deťmi a súrodencov. Miera závislosti, resp. nezávislosti subsystémov, je v rodinách odlišná. Jednou z krajností je „prepletenie sa“: kde do starostlivosti o postihnuté dieťa sú v rodine zapojení všetci s tým, že záťaž zdravých súrodencov môže byť prílišná. Opačnou krajnosťou je „neangažovanosť“, kedy sa postihnuté dieťa do značnej miery ponecháva na seba.

Skúmanou sociologickou otázkou je *vplyv poradia narodenia dieťaťa* na jeho postavenie v rodinnej štruktúre (Blažek, 1988). Bolo zistené, že prvorodenci bývajú verbálne zdatnejší, častejšie postupujú do vyšších škôl, bývajú považovaní za nadanejších a sú viac zameraní na výkon. Naproti tomu, najmladšie deti bývajú spontánnejšie, tvorivejšie a vnímavejšie pre medzilidské vzťahy. Starší súrodenci bývajú nezávislejší, mladší závislejší a dlhšie si udržiavajú detsky nezrelé formy reči. Vstup postihnutého dieťaťa do rodiny znamená v týchto zákonitostiach určitý posun: býva to ťažko postihnuté dieťa, ktoré v rodine zaujme rolu najmladšieho bez ohľadu na skutočné poradie svojho narodenia. Toto poradie si však zachováva svoju váhu v tom zmysle, že mladší, zdraví súrodenci, horšie nesú prítomnosť postihnutého súrodenca ako tí, ktorí sú voči nemu starší. Väčší dopad má, keď je postihnutý súrodenec rovnakého pohlavia. Rozhodnutie dať postihnutého súrodenca do ústavu horšie znášajú chlapci, dievčatá to častejšie cítia ako úľavu. Najlepšie vzťahy medzi súrodencami vznikajú vtedy, keď rodičia zvolia cestu otvorenej komunikácie, hovoria o postihnutí, vysvetľujú ho a zapájajú do denného programu každého príslušníka domácnosti. Je však potrebné, aby sa vyhli nadmernému zaťažovaniu súrodencov zodpovednosťou za postihnutého súrodenca.

V rodinách s postihnutým dieťaťom rodičia často hodnotia vzťah medzi súrodencami ako vyčerpávajúci a frustrujúci. Sú aj rodiny s postihnutým potomkom, kde vzájomný vzťah detí všetkých členov obohacuje. Prečo a kde vzniká takýto rozdiel vo vnímaní súrodeneckého vzťahu? Ako uvádza Matulay (1989), správny postoj rodičov voči postihnutému dieťaťu je dôležitý, lebo takisto sa budú k nemu správať aj jeho súrodenci. Ide o to, aby zdraví súrodenci boli odbremenení nakoľko je to možné. Súrodenci postihnutého člena sú zaťažení už tým, že prítomnosťou postihnutého člena sa mnohé zmení. Neskôr, keď postihnutý súrodenec dorastá, aj zdraví súrodenci sa vedia k nemu viac priblížiť a nájdu v jeho povahe mnohé zo svojich vlastností.

Čo povedať súrodencom?

Všetkým deťom sa musí povedať aspoň niečo o postihnutí, znevýhodnení, inakosti, nech ide o akýkoľvek problém. Týka sa to aj znevýhodneného dieťaťa. Malo by sa o tom doma rozprávať, lebo deti majú zvláštnu schopnosť spoznať, kedy sa rodičia trápia. Pokiaľ sa im neposkytne vysvetlenie od rodičov, nájdu si ho samé, najčastejšie však zlé. Súrodenec, ktorý tuší alebo vie, že postihnutie je dedičné, môže byť pod psychickým tlakom a mala by mu byť venovaná rovnaká pozornosť a podpora ako postihnutému. Dieťa sa bude cítiť i prospievať lepšie, pokiaľ bude určitým spôsobom rozumieť tomu, čo sa okolo neho deje. Rovnako, pokiaľ sa podá súrodencom prijateľné vysvetlenie, prispôbia sa jednoduchšie zmenám v živote rodiny a odlišnému súrodenčovi, ktorý vyžaduje osobitnú starostlivosť.

Tak, ako dieťa a jeho súrodenci rastú, zvyšuje sa ich schopnosť porozumieť tomu, čo sa im rozpráva. Je potrebné priebežne doplňať informácie o príčinách, liečbe, terapii a vyhliadkach jeho problémov.

Interpersonálne vzťahy v rodinách, ako aj vzťahy rodiny a spoločnosti, prechádzajú mnohými zmenami, avšak, niekedy je takmer nemožné ich exaktne zachytiť. Naším prvoradým zámerom bolo upriamiť pozornosť na vzťahy v rodine orientovanej na problém postihnutého dieťaťa a systematickú prácu s celou rodinou. Nedostatočná informovanosť o postihnutiach, hanba za ochorenie, strach z odsúdenia širšou verejnosťou, môže negatívne ovplyvniť spoluprácu s rodinou i dieťaťom. Diagnóza, je začiatok cesty k pochopeniu a k šanci pomáhať a uľahčiť život postihnutému dieťaťu i rodine (Hornáková, 2010, www.precious.at). Určenie diagnózy zlepši adaptáciu na nové podmienky rodinného života a podporí realickejšie očakávanie budúcnosti dieťaťa. Väčšina rodičov uvádza ako najhoršie obdobie práve dobu hľadania diagnózy. Správna diagnóza, ktorá je rodičom oznámená, by nemala obsahovať len názov a zaradenie postihnutia, ale tiež popis problému, hodnotenie dieťaťa a rámcovú prognózu, odporúčenie dostupnosti vhodných služieb. Rodičia by mali byť hneď na začiatku informovaní o všetkých zvláštnostiach vývoja dieťaťa s postihnutím. Okrem všeobecného poučenia o vhodnom prístupe k postihnutým deťom by sa rodičia mali dozvedieť o špecifických rysoch ich dieťaťa (slabé a silné stránky) a ako ich s výhodou využiť pri výchove. Hodnota ľudského života je skrytá v duševnej sile a osobnosti.

Literatúra

- BALUCHOVÁ, D. (2008). *Podaj mi ruku, povediem ťa z tmy*. In Mama a ja, roč. 7, ISSN 1335-9320.
- BLAŽEK, B. a kol. (1988). *Světy postižených*. 1. vyd. Praha : Avicenum. ISBN 08-083-88.
- DREIKURS, R.- GREY, L. (1997). *Logické dôsledky*. Nové Zámky:Psychoprof, ISBN 80-967148-7-2.
- ĎURIČ, L.- BRATSKÁ, M. a kol. (1997). *Pedagogická psychológia*. 1. vyd. Bratislava : SPN. ISBN 80-08-02498
- GERŠICOVÁ, Z. (2020). *Špeciálna pedagogika a inkluzívne vzdelávanie*. Dubnica n/V: VŠ DTI, 73 s., ISBN 978-80-89732-99-9.
- HORNÁKOVÁ, M. (2010). Včasná intervencia. In HORŇÁKOVÁ, M. et al. (ed.) *Včasná intervencia orientovaná na rodinu*. Bratislava: Pedagogická fakulta UK, 2010, s. 8-17.
- HORNÁKOVÁ, M. (2018). *Liečebnopedagogická diagnostika*. Bratislava: UK, 123 s, ISBN 978-80223-4613-9.
- KERROVÁ, S. (1997). *Dítě se speciálními potřebami*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-147-9.
- KOŠČ, L. (1982). *Psychologie postiženého dítěte a jeho výchova*. Praha : SPN. ISBN 14-259-82.
- KRHUTOVÁ, L. a kol. (2005). *Občané se zdravotním postižením a veřejná správa*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-1168-7.
- LECHTA, V. (ed.) (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-679-7.
- LEMAN, K. (1997). *Sourozenecké konstelace*. Praha : Portál. ISBN 80-7178-152-5.
- LEVICKÁ, J.- MRÁZOVÁ, A. (2004). *Úvod do sociálnej práce*. Trnava : Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce TU v Trnave. ISBN 80-89104-35-5.
- MATULAY, K. (1989). *Ošetrovanie mentálne poškodených*. Martin: Osveta. ISBN 70-005-89.
- PREVENDÁROVÁ, J. (1998). *Rodina s postihnutým dieťaťom*. 1. vyd. Nové Zámky : Psychoprof. ISBN 80-967148-9-9.
- REPKOVÁ, K.- POŽÁR, L.- ŠOLTÉS, L. (2003). *Zdravotné postihnutie v kontexte novodobej sociálnej politiky*. Bratislava: Informačná kancelária Rady Európy v Bratislave. ISBN 80-89141-03-X.
- STRIEŽENEC, Š. (1996). *Slovník sociálního pracovníka*. Trnava : Sapia. ISBN 80-967-589-0-X.

TAMÁŠOVÁ, V. (2007). *Teória a prax rodinnej edukácie*. 2. vyd. Ivanka pri Dunaji : AXIMA. ISBN 978-80-969178-3-9.

ŠPOTÁKOVÁ, M.-KUNDRÁTOVÁ, B.-ŠTEFKOVÁ, M. et al. (2018). *Od integrácie k inklúzii*. Bratislava: VÚDPAP, 42 s, ISBN 978-80-89698-27-1.

VÁGNEROVÁ, M., HADJ-MOUSSOVÁ, Z., ŠTECH, S. (2001). *Psychologie handicapu*. Praha : UK Karolinum. ISBN 80-7184-929-4.

VÁRYOVÁ, B. - MATUŠKOVÁ, O.-HERETIK, A.- HAJDÚK, M.(2015). Metóda vývinovej diagnostiky: *Skríning psychomotorického vývinu S-PMV*. *Testforum 2015*, č. 6, s. 23-30.

Internetovské stránky:

GLÓS, J. *Psychomotorický vývin dieťaťa vo veku 0 - 6 mesiacov*. [on-line], 2020-01-15, dostupné na internete:

<http://www.radost.sk/tiptyzdna.php?show=more&action=show&IDrow=40&IDpage=1&IDorder=1>

GLÓS, J. *Ludské mláďa sa nerodí „hotové“*. [on-line], 2020-01-10, dostupné na internete:

<http://www.radost.sk/tiptyzdna.php?show=more&action=show&IDrow=354&IDpage=1&IDorder=1>

JAROŠOVÁ, J. *Úsmev – klub rodičov výnimočných detí*. [on-line], 2020-01-12, dostupné na internete:

http://www.vynimocnedeti.snadno.eu/Usmev_v_mediach.html

KNEZOVIČOVÁ, Z. 2008. *Včasná intervencia v EÚ a na Slovensku*. [on-line], 2020-06-20, dostupné na internete:

<http://www.radost.sk/tiptyzdna.php?show=more&action=show&IDrow=392&IDpage=1&IDorder=1>

Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR. *Národný program rozvoja životných podmienok občanov so ZP*. [on-line], 2020-06-01, dostupné na internete:

<http://www.employment.gov.sk/index.php?SMC=1&id=799>

PAEČIAKOVÁ, D. 2002. *„Iné“ deti, iné školy?* [on-line], 2020-07-05, dostupné na internete:

<http://www.radost.sk/kniznica.php?show=more&action=show&IDrow=891&IDpage=1&IDorder=0&Sfind={0:integracia;2:integracia;3:integracia;4:integracia;8:integraci}>

Projekt PRECIOUS, www.precious.at

SVIČEKOVÁ, G. 2008. *Život rodiny s dieťaťom postihnutým NSO*. [on-line], 2020- 06-22, dostupné na internete:

http://www.parentproject.cz/onas/2008/ppt_08_sk/ppt-12.pdf

ZAVADILÍKOVÁ, D. *Komu patria deti? Kontrola detstva a jej vývoj v 19. a 20. storočí*. [on-line], 2020-05-05

Résumé:

Cieľom tejto kapitoly je poukázať na niektoré špecifiká rodinného prostredia s postihnutým dieťaťom, s dôrazom na vzťahy medzi súrodencami v rodine a na edukáciu. Načrtávame možnosti spoločenskej pomoci týmto rodinám. Účelom kapitoly je aj sprostredkovanie vedomostí o poruchách detského veku hlavne rodičom, vychovávateľom a učiteľom, aby poznali, aké pedagogické zásady musia sledovať, aby čo najviac pomohli postihnutým deťom, a keď im pomôcť nemôžu, aby aspoň neprispievali ku zhoršeniu ich stavu. Uvádžame tu tiež, čo musia robiť rodičia, aby poskytli i postihnutému dieťaťu čo najviac vedomostí, a aby ich aj v rámci možností dokonale vychovali.

V r. 1992 Rada Európy odporučila svojim členským štátom, aby uznali potrebu včasnej starostlivosti a urobili potrebné kroky na zabezpečeniečasnej diagnostiky a poskytovanie potrebného podporného súboru služieb. Väčšina krajín to aj urobila, okrem SR. Národný program starostlivosti o deti a mládež v Slovenskej republike na roky 2008-2015 konštatuje (s. 3), že „na podporu komunitnej starostlivosti o matku a dieťa doteraz nebol u nás prijatý osobitný program.“ Ako úlohu ukladá zabezpečenie evidencie detí s poškodeniami a narušeným vývinom a zabezpečenie mobilnej starostlivosti o marginalizované rómske matky a deti. O ostatných znevýhodnených deťoch a ich rodinách sa v Národnom programe nehovorí. V marci 2010 podpísala vláda Dohovor o právach ľudí so zdravotným postihnutím (OSN, 2007) Tu sa hovorí aj o zabezpečení práva na rovnosť príležitostí, nezávislosť, právo na komplexnú habilitáciu a rehabilitáciu. Ratifikovanie je dobrým krokom, ale veľa nemení, konštatuje M. Horňáková (2010).

Učitelia a rodičia často postupujú voči znevýhodneným deťom neadekvátne, niekedy až v zásadnom rozpore so súčasnými náhľadmi, a preto vedome alebo nevedome spôsobujú, že sa im neposkytuje včas odborná starostlivosť, čo môže mať pre jednotlivca a spoločnosť ďalekosiahle následky. Deti sú celkom odkázané na rodičovský a pedagogický prístup. Čakajú, že ich rodičia, učitelia i okolie pochopí, podporí a pomôže im, aby sa čo najrýchlejšie a naplno, osobne aj spoločensky prospešne, vyrovnali so svojím defektom alebo ochorením. Postihnuté dieťa potrebuje mať pocit bezpečia a istoty. Ten má v rodinách. Potrebuje však tiež svoju identitu, byť samo sebou.

OTÁZKY NA ZAMYSLENIE SA A ÚLOHY NA VYPRACOVANIE:

1. Čo sa deje v mysli rodiča, ak zaznie verdikt lekára: „Vaše dieťa sa narodí znevýhodnené/postihnuté/handicapované/choré/narušené?“ Pouvažujte.
2. Každé znevýhodnenie pôsobí na dieťa a rodičov špecifickým spôsobom, ktoré súvisí s časovým faktorom, s druhom a stupňom postihnutia a s príčinou vzniku. Ako si to vysvetľujete?
3. Akými fázami prechádza matka, keď sa jej narodí postihnuté dieťa? Popíšte ich.
4. Čo je to včasná intervencia?
5. Aký je prechod od integrácie k inklúzii postihnutého dieťaťa v rodine a škole?

VIII OCHRANNÁ FUNKCIA A BEZPEČNÉ PROSTREDIE RODINY STREDOŠKOLÁKA

Kľúčové slová:

ochranná funkcia rodiny, bezpečné prostredie, stredoškolská mládež a jej život, globálne ohrozenia

Poslaním rodiny je vytvoriť také prostredie, aby v ňom dieťa pociťovalo lásku, bezpečie, malo možnosť prejaviť sa bez zábran a strachu, rozvíjať svoje kritické myslenie. Tým vlastne rodina umožňuje dieťaťu rozvíjať sa všestranne. Podstata každej rodiny je založená na láske. Vďaka láske sa rodina na jej začiatku vytvára, ďalej rozvíja a pretrváva. A v nej prežíva dieťa svoj život. V období stredoškolských čias prechádza rozličnými, často búrlivými situáciami, ktoré sú vyvolané jednak fázami v dospievaní a jednak vzťahmi v rodine, ktoré sú späté hlavne s funkciami v rodine, ku ktorým patrí *bezpečná a ochranná funkcia rodiny*. Rodičia predstavujú dôležitý pilier sociálnej opory pre dieťa práve v období adolescencie, pričom dôležitý je spôsob komunikácie dospelého s adolescentom. Rodičovskú autoritu a vedenie adolescenti prijímajú, ak sa spája s úprimným záujmom a rešpektovaním ich osobnej slobody. Dôležitá je pritom intenzita emočnej interakcie medzi rodičom a adolescentom. V porovnaní s predchádzajúcim obdobím detstva sa štýl výchovy rodičov počas adolescencie viac diferencuje.

8.1 Stredoškolak v rodine

Strednú školu navštevuje mládež od 15. do 19. roku života, kedy prechádza významnými životnými fázami, ako sú puberta a adolescencia. Niektorí autori nerozlišujú medzi pubertou a adolescenciou, a zahŕňajú tieto fázy do obdobia dospievania. Vágnerová (2005, s. 209) však uvádza: "...vzhľadom k zásadnej premene detskej osobnosti, ku ktorej v tomto období dochádza, považujeme za výhodnejšie rozdeliť obdobie dospievania na dve, dosť rozdielne fázy dospievania." Prikláňame sa k jej názoru, a preto charakterizujeme obe fázy vývoja:

► *Životné obdobie, nazývané puberta*

Prvá fáza dospievania je časovo vymedzená približne medzi 11. a 15. rok života a nazýva sa *puberta*. Počas nej dochádza ku komplexnej zmene všetkých zložiek osobnosti dospievajúceho. Najvýraznejšie je telesné dospievanie, spojené s pohlavným dozrievaním. Potreba samostatnosti je najnápadnejším rysom správania sa dospievajúceho (Vágnerová, 2012). Nezávislosť od rodiny je pre dieťa nutnosťou z hľadiska hľadania samého seba, nadväzovania nových citových kontaktov medzi rovesníkmi a tým aj osvojovania si nových sociálnych rolí. Utvoriť si pozitívny obraz o sebe je dôležité na získanie sebadôvery a citovej istoty. Na začiatku puberty je správanie vzdorovité, kritické ku všetkému a všetkým, predovšetkým však k autoritám. Nápadným prejavom je tvrdohlavosť a niekedy aj nevhodné verbálne vyjadrovanie. Postupne však môže nastať obdobie ovládania bezprostredných prejavov a osvojovanie si prijateľného sociálneho správania. V tomto období sa zvyšuje význam a vplyv rovesníkov. A práve v tomto kontexte sa úloha rodiny, vytvárať ochranné a bezpečné prostredie pre pubescenta odmietajúceho autority, javí ako veľká výzva a skúška pre celú rodinu.

► *Životné obdobie, nazývané adolescencia*

Adolescencia je druhou fázou časového úseku dospievania. Trvá približne od 15. do 20. rokov. V európskej literatúre sa termín adolescencia vyčleňuje ako samostatné vývinové obdobie,

ktoré sa nachádza medzi pubertou a ranou dospelosťou. V organizme sa odohrávajú určité fyziologické a biologické zmeny, ktoré smerujú k úplnej telesnej dospelosti. Adolescent dozrieva na ľudskú osobnosť a spoločensky sa zaraďuje medzi dospelých, zažíva pocit spolupatričnosti s rovesníkmi, čo je v tomto období veľmi dôležité. Získava nové role, spojené s vyššou sociálnou prestížou (Kunák, 2007, Pružincová, 2018). Nenachádza však ešte istoty vyplývajúce z dospelosti. Rizikom tohto obdobia je často príklon k neformálnym hnutiam a asociálnym činnostiam. Adolescent zameriava pozornosť na zisťovanie svojich nedostatkov a programovo si vytyčuje ciele pre pozitívne, mravné a charakterové formovanie vlastnej osobnosti. V období adolescencie sa tiež prehlbuje premýšľanie mladého človeka o vlastnej osobe.

8.2 Ochranné a bezpečné rodinné prostredie

V súčasnej dobe podľa Tamášovej (2008, s. 16) tkvie ochranná funkcia rodiny v: „ochrane zdravia detí, ale aj v ich ochrane pred sociálno-patologickými javmi. Jej úloha spočíva najmä v oblasti primárnej prevencie patologických závislostí, delikvencie, kriminality a iných sociálnych deviácií. Najlepšia prevencia je dobrá rodina.“ Ochranná funkcia rodiny spočíva v ochrane zdravia detí, zabezpečení ich výživy, bývania, ošatenia, vzdelávania, v zmysluplnom využívaní voľného času, a pod. Súčasne musí rodina zabezpečiť starostlivosť o ich duševný, telesný a sociálny rozvoj. Teplota domova, citová väzba medzi manželmi, taktiež medzi rodičmi a deťmi, ako aj príbuzenské vzťahy, poskytujú najlepšie podmienky pre šťastie človeka. Sú trvalou súčasťou spôsobu života, najprirodzenejšou formou jeho zázemia ako základu jeho spokojnosti, životnej istoty a stability.

Zdravá rodina predstavuje oporu a podporu pre svojich členov v každej situácii. V známom Maslowovom modeli hierarchie potrieb, zobrazených v podobe pyramídy, tvoria základ fyziologické potreby. Nasleduje potreba bezpečia, potreba príslušnosti a lásky, potreba sebaúcty, kognitívne potreby, estetické potreby a najvyššie umiestená je potreba seberealizácie. Mladí ľudia v priebehu svojej budúcej profesijnej orientácie uvažujú o budúcich možnostiach, o príležitostiach seberealizácie (Márkus - Györgyi, 2016, Fortis, E., 2018, Pružincová, 2018) a rozhodujú sa pre určitú životnú dráhu a hľadajú svoje postavenie v spoločnosti i sociálny status. Maslow stavia pocit bezpečia hneď na druhú úroveň po základných fyziologických potrebách. Ide o potreby osobných pocitov zahrňujúce ochranu, starostlivosť, istotu a bezpečie. Uspokojenie týchto potrieb umožňuje dieťaťu cieľavedomú spoločenskú a kognitívnu aktivitu, a spokojnosť predovšetkým v citových vzťahoch.

Niektoré špecifiká ochranného rodinného prostredia pre stredoškólača

Aby dieťa v kruhu rodiny zažívalo pocit istoty a bezpečia, potrebuje funkčný domov. Ten dáva dieťaťu tri istoty: istotu, že je *zaopatrené*, čiže podmienky na rozvinutie; istotu, že je *chránené* a istotu, že je *milované*. Na začiatku adolescencie dochádza k postupnému vyrovnaniu vzťahov s rodičmi. Dospievajúci už dosiahol určitú samostatnosť, osvojil si zrelšie spôsoby správania, a nereaguje už demonštratívne. Nie je síce ešte zrelý na úplnú samostatnosť, a preto sa vracia späť do bezpečia rodiny a pokúša sa o nové princípy spolunažívania. Niekedy dochádza k zdanlivému konfliktu, kedy si rodičia potrebujú udržať citový vzťah dieťaťa a často neakceptujú jeho premenu. V tejto situácii predstavujú pre pubescenta skôr „zdroj ohrozenia“, než pocit istoty. Dospievajúci si na rodičoch najviac vážia úprimnosť a statočnosť, spoľahlivosť a jednoznačnosť ich správania. Rodičia tak slúžia ako transformačný zdroj istoty a bezpečia. Pre stredoškólsku mládež je dôležité mať dostatok priestoru, slobody, pričom „hranice“ by mal mať mladý človek v sebe (Simočková, 2015, Pružincová, 2018), a to na základe celej predchádzajúcej výchovy v rodine i škole.

Rodičovský vzor ako ochranný faktor

Rodičovské vzory sa prelínajú s ich úlohami v rodine. Ochranné faktory na strane rodičov a rodiny, ktoré môžu dieťa chrániť, zahŕňajú *prepojenosť rodičov s deťmi, prostredie s oboma rodičmi, domáce pravidlá a monitorovanie dieťaťa, orientácia na prosociálne správanie a stabilný vzťah detí s rodičmi*. Tzv. pozitívne rodičovstvo pomáha rodičom vytvoriť si s deťmi silné a vrúcne vzťahy založené na vzájomnej otvorenosti a dôvere a podporovať také správanie detí, aké u nich očakávajú a vítajú. Pozitívne rodičovstvo znamená, že rodičia deťom poskytujú bezpodmienečnú lásku, vzor pre budúci partnerský vzťah, bezpečie a podporu, trávajú s nimi dostatok času a počúvajú ich. Zároveň stanovujú jasné hranice a na nevhodné správanie dieťaťa reagujú vysvetľovaním, resp. nenásilnou vhodnou formou trestu.

Hodnotová orientácia v rodine

Kladné prostredie rodiny je pre rozvoj osobnosti človeka jednou z nevyhnutných životných podmienok, s osobitnými pravidlami pri uplatňovaní, tvorbe, priebehu i smerovaní hodnôt uvádzajú Krajčová a Pasternáková (2009, s. 62). Rodina by mala podľa Tamášovej (2007) položiť dostatočné základy imunizácie dieťaťa voči nežiadúcim činnostiam najmä vytváraním vlastných autoregulačných mechanizmov, pozitívnej hodnotovej orientácie a tiež intervenciou do jeho voľnočasových aktivít. V adolescencii prispievajú k tvorbe hodnôt a hodnotového systému aj faktory širšieho prostredia. Hodnoty sa počas celého života vyvíjajú a menia. Najťažším obdobím z hľadiska hodnôt je práve obdobie dospievania. V tomto období dochádza k veľkým fyzickým zmenám, ako aj k transformáciám psychickej stránky jednotlivca. Dochádza ku striedaniu nálad, pocitov, ale aj hodnôt.

Zmysluplné využívanie voľného času

Voľný čas je ukazovateľom kvality života a má pre jedinca veľmi významnú hodnotu. Ako uvádza Grofčíková (2016, s. 28) poskytuje priestor pre pestovanie jedinečnosti v rozvoji osobnostných kvalít prostredníctvom osobných záujmov. Svojím psychohygienickým účinkom pozitívne ovplyvňuje celkovú kvalitu života, prináša pocit sebauspokojenia a radosti. „Pravidelná záujmová činnosť detí a pozitívne využívanie voľného času vytvára vhodné alternatívy proti drogám a iným nežiaducim činnostiam.“ (Tamášová, 2007, s. 50). Niektoré deti často nemajú správne vyplnený čas. V rodine to súvisí s nedostatkom času, ktorý rodičia venujú svojim deťom alebo nevhodným spôsobom komunikácie. Aby mládež dokázala racionálne využiť svoj voľný čas, treba ju k tomu viesť už od detstva. Rodičia by mali sledovať záujmy a zručnosti detí, podporovať ich a rozvíjať. Mládež v stredoškolskom veku už má väčšinou ustálený svoj okruh záujmov, ktorým sa venuje. Ideálne je, ak tieto aktivity napomáhajú všestrannému rozvoju osobnosti, pomáhajú získať určité zručnosti, slúžia na duševnú a telesnú regeneráciu síl, činnosti podporujúce ďalšie vzdelávanie, dobrovoľnú spoločenskú činnosť alebo účasť na spoločenskom dianí.

Rodina a širšie príbuzenstvo v živote adolescenta

Užšia rodina pozostáva z príbuzných prvého stupňa, čo sú rodičia a deti. Širšia rodina zahŕňa príbuzenstvo prvého a druhého stupňa, ktorými sú starí rodičia, prarodičia, strýkovia, tety, bratranci, sesternice. Dieťa by malo poznať svoju širšiu rodinu a spoznať svoje rodové korene. Trávenie voľného času so starými rodičmi môže byť pre deti veľmi prínosné, pretože môžu pozorovať starých rodičov pri rôznych činnostiach či konfrontovať viacero vzorov, pričom sa stavajú *medzigeneračné mosty*. Adolescenti môžu vnímať starých rodičov ako potencionálny zdroj sociálnej podpory uvádza, Madarasová, et al. (2003). V čase dospievania, kedy dochádza

k zmenám, a z nich prameniacych konfliktov a nedorozumení vo vzťahu dieťa – rodič, môžu byť starí rodičia a príbuzní pre adolescentov bezpečným útočiskom a partnermi pre rozhovory. V neposlednom rade ich dôležitou úlohou je prostredníctvom svojich skúseností a spoločných aktivít odovzdávať rodinné tradície a hodnoty.

V súčasnosti je možné pozorovať, uvádza Pružincová (2018), že v súvislosti s modernizáciou a emancipáciou sa zmenili funkcie rodiny. Mnohé z nich čiastočne prevzal štát, čo má za následok zvyšovanie závislosti rodiny na štáte, súčasne spôsobuje väčšiu nezávislosť na príbuzných a zapríčiňuje väčšiu nezávislosť manželov na rodine. Môžeme konštatovať, že spoločenské zmeny majú vplyv na rodinu a sociálne zmeny v rodine vplývajú na spoločnosť. Ide o vzájomné pôsobenie rodiny a spoločnosti.

Rodinné tradície a zvyky v živote stredoškólačka ako prvok bezpečia

Zvyky a rodinné tradície prinášajú radosť a pohodu. Pre rodinný život sú dôležité, spájajú rodinu. Rodičom a deťom dávajú pocit stability, lásky, vzájomnej spolupatričnosti a radosti. Sú aktivitou, prostredníctvom ktorej rodičia prezentujú deťom svoje hodnoty, zvyky, skúsenosti, a zároveň im posúvajú určité duchovné dedičstvo. Dávajú deťom pocit istoty, že rodina je súdržná. Pomáhajú adolescentom lepšie sa prispôbiť životným zmenám, či vyrovnať sa s ťažkosťami, formujú správanie detí a ich socializáciu. Rodinné rituály rozvíjajú cenné vlastnosti u detí ako je trpezlivosť, vytrvalosť, spoľahlivosť. Prispievajú k usporiadaniu a harmonizácii každodenných činností a rodičom pomáhajú pri odpútavaní sa od starostí v pracovnom i osobnom živote. Fungujúca rodina si vytvára a udržiava vlastné rituály (Pružincová, 2018).

8.3 Celosvetové fenomény ohrozenia a ochranná funkcia rodiny

Vytvárať ochranné a bezpečné rodinné prostredie pre stredoškólačkov je v súčasnej dobe veľmi náročné, ale nevyhnutné (Tamášová, 2020). Číhajú na nich rôzne nebezpečenstvá. Úlohou rodiny je dieťa chrániť, lenže stredoškólač je dospelávajúci človek, ktorý túži po samostatnosti. Z hľadiska vytvárania ochranného a bezpečného rodinného prostredia pre stredoškólačka je hlavnou úlohou rodiny *naučiť svoje dieťa riziko rozpoznať, predchádzať mu alebo ho dokázať zvládnuť*. K nebezpečenstvám, ktoré môžu ohroziť nielen konkrétneho stredoškólačka alebo celú jednu generáciu stredoškólačkov, ale všetky nasledujúce generácie ľudí žijúcich na planéte Zem, patria hlavne: *zhoršujúce sa životné prostredie a katastrofy s tým späté, prítomnosť civilizačných chorôb, migrácia obyvateľstva a s tým spojené problémy (napr. extrémizmus, terorizmus, nacionalizmus, xenofóbia), rozličné závislosti a i.*

V nasledujúcej časti sa sústredíme na niektoré vybrané riziká a ohrozenia, priblížime si postoj a vízie Európskej únie k týmto fenoménom, vyzdvihneme úlohu rodiny v tomto kontexte a pomenujeme vlastnosti, názory a postoje, ktoré je možné v deťoch formovať, aby z nich vyrástli zodpovední občania a budúci rodičia bez strachu a pocitu ohrozenia.

Životné prostredie z pohľadu ochrany a bezpečia rodiny a faktory ohrozenia

Znečisťovanie vody, pôdy, globálne otepľovanie, vytváranie veľkého množstva odpadov, znečisťovanie hlukom, to je už niekoľko faktorov, ktorých následkom dochádza k zhoršujúcemu sa životnému prostrediu. Príčinu môžeme vidieť v rozširovaní strednej vrstvy populácie s vysokou mierou spotreby, rýchly hospodársky rast rozvíjajúcich sa ekonomík, ustavične stúpajúci dopyt po energii a intenzívnejšia celosvetová súťaž o nerastné suroviny. Rozhodnutie Európskeho parlamentu a Rady č. 1386/2013/EÚ z 20. novembra 2013 o

všeobecnom environmentálnom akčnom programe Únie do roku 2020 „Dobry život v rámci možností našej planéty,“ je súčasťou dlhodobej vízie a stratégie smerovania EÚ v oblasti ochrany životného prostredia a klímy do roku 2050. Cieľom EÚ je, aby ľudia v roku 2050 žili v súlade s ekologickými limitmi planéty. Úlohou tohto programu je zabezpečiť, aby do roku 2050 občania EÚ mohli žiť v bezpečnom a zdravom prírodnom prostredí, rozvinúť inovatívne obehové hospodárstvo, v ktorom sa ničím neplytvá a v ktorom sú prírodné zdroje spravované udržateľne a biodiverzita je chránená, cenená a obnovovaná spôsobmi, ktoré posilňujú odolnosť našej spoločnosti (Rozhodnutie Európskeho parlamentu a Rady č. 1386/2013/EÚ)

Faktor globálneho otepľovania

Globálnym otepľovaním, teda zvýšením priemernej teploty oceánov a atmosféry celej planéty sa zaoberala Európska rada v Paríži 12. 12. 2015, kde svet prijal vôbec prvú globálnu a právne záväznú dohodu o klíme s cieľom, udržať globálne oteplenie výrazne pod 2°C a pokračovať v úsilí o jeho obmedzenie na 1,5 °C. Vzťahuje sa na obdobie po roku 2020. Európska rada uznáva, že zmena klímy má priamy aj nepriamy vplyv na medzinárodnú bezpečnosť a stabilitu a vplýva najmä na tých, ktorí sú v nestabilnej a zraniteľnej situácii, čo prispieva k strate živobytia, posilneniu environmentálnych tlakov a rizika katastrof, spôsobuje nútené vysídľovanie ľudí a zvyšuje hrozbu sociálnych a politických nepokojov (Parížska dohoda o zmene klímy). Každý človek na Zemi môže prispieť k spomaleniu klimatickej zmeny najmä racionálnym správaním v spotrebe a v životnom štýle. Ide aj o používanie takých tovarov a služieb, pri ktorých je nízka emisia skleníkových plynov do atmosféry (napríklad ovocie a zelenina z najbližšieho okolia), tovarov vysokej kvality s dlhou životnosťou, moderných spotrebičov a dopravných prostriedkov s nízkou spotrebou energie.

Faktor znečisťovania ovzdušia

Znečistené ovzdušie spôsobuje poškodzovanie zdravia ľudí, najmä alergické ochorenia, astmu, choroby horných dýchacích ciest, zápal očných spojiviek, kožné ochorenia, ale aj psychické problémy. Spôsobuje tiež kyslé dažde, skleníkový efekt – otepľovanie klímy, zväčšovanie ozónovej diery a iné nepriaznivé vplyvy (Seko, a kol., 1998). Aj Európska únia má záujem na zlepšení ovzdušia, preto dňa 18. decembra 2013 vydala oznámenie o programe *Čisté ovzdušie pre Európu*. Táto nová stratégia má za cieľ riešiť dôvody rozsiahleho porušovania daných predpisov v tejto oblasti. Harmonogramy znížovaní emisií sú úplne konzistentné s novým rámcom pre klimatickú a energetickú politiku do roku 2030 (Oznámenie komisie Európskeho parlamentu a rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov o programe *Čisté ovzdušie pre Európu*). Každý človek môže prispieť k zníženiu negatívneho vplyvu (Pružincová, 2018) na ovzdušie a to opatreniami veľmi jednoduchými ako napr. vyhnúť sa používaniu áut na malé vzdialenosti, a naopak, častejšie používanie verejnej dopravy, využívanie a nákup nízkoemisných motorov, kupovanie výrobkov z recyklovateľných materiálov a i.

Faktor znečisťovania vôd

Znečistenie vôd patrí taktiež ku globálnym problémom. Voda je nenahraditeľná zložka životného prostredia. Najväčším používateľom vody, a zároveň aj najväčším jej znečisťovateľom, je človek. Zdroje znečistenia pochádzajú z priemyselnej a poľnohospodárskej výroby, z ľudských sídiel (tuhý a kvapalný odpad), z dopravy (exhaláty, ropné produkty) a turizmu (Tolmáči a kol., 1999, s. 39). Vodné zdroje sú nevyhnutnou podmienkou pre ekonomický, sociálny a kultúrny rozvoj ľudskej spoločnosti. Hlavné vodné zdroje sú sladké povrchové a podzemné vody na súši, ktoré však tvoria iba 2,5% z celkových

zásob vôd na Zemi. Dňa 22. decembra 2000 vstúpila do platnosti Smernica 2000/60/EC Európskeho parlamentu a Rady, nazývaná Rámcová smernica o vode (RSV). Nová smernica poskytuje rámec pre vodohospodársku politiku EÚ. Nový prístup k ochrane vôd umožňuje vytvoriť jednotný systém hodnotenia vôd v rámci krajín EÚ, prinášajúci spoľahlivé a porovnateľné výsledky o stave vodných zdrojov v ktoromkoľvek regióne Európy, ako aj rovnaký postup pri určovaní cieľov a realizácii nevyhnutných opatrení na ochranu a zlepšenie stavu vôd (Smernica 2000/60/ES Európskeho parlamentu a Rady). Dňa 5. decembra 2017 bol prijatý dokument dopĺňajúci RSV – Spoločná stratégia implementácie rámcovej smernice o vode a smernice o povodniach. Každý človek na Zemi môže prispieť k minimalizácii spotreby vody jednoduchými návykmi a činnosťami (Pružincová, 2018), k čomu sa musí viesť aj mládež. Napr. uprednostniť krátke sprchovanie pred kúpaním, kúpou šetrného splachovacieho zariadenia, opravou kvapkajúcich kohútikov, ai. Jednotlivec môže prispieť k zníženiu znečistenia vody napr. kúpou takých výrobkov, ktoré nezaťažujú životné prostredie, nevylieva tekuté odpady do výlevky, nevyhadzuje odpady priamo do potokov či riek a pod.

Ochrana životného prostredia pomocou preventívneho výchovného pôsobenia

Výchovou v rodine možno rozvíjať vzťah k prírode spolu so vzťahom k sebe samému a vzťahom k spoločnosti, ľuďom a rodine. Pozitívny príklad rodičov, založený na poznávaní prírody, odhaľovaní jej perspektív, majú viesť deti k pozitívnemu vzťahu k prírode (Bakošová, 2008, Pružincová, 2018). Rodičia súčasne chránia svoje dieťa pred vandalizmom, neúctivosťou, ponúkajú mu návod na nenútený relax, formujú v dieťati prirodzený rešpekt ku všetkému živému, určitú pokoru voči prírode. Ak sa deti od mala pohybujú v prírode, nadobúdajú pozitívne povedomie o environmentálnych požiadavkách. Navyše majú kladný vzťah k pobytu v prírode, čím sú chránené voči vzniku závislosti na televízii, počítači, mobile a iných digitálnych technológiách. Ak sa k týmto aktivitám pridajú rodičia, môže mať budúca generácia kvalitné vedomostné základy o pozitívnom a negatívnom dopade svojich krokov na budúcnosť Zeme a navyše sa posilňuje spolupatričnosť rodiny prostredníctvom spoločných zážitkov a spoločne stráveného času.

Organizácia, ktorá ponúka pomoc rodičom pri výchove ich detí v prírode, je napr. *skauting*. Rodičia, ktorí podporia svoje dieťa v členstve v takejto organizácii, ho vlastne chránia pred zlou partiou či vznikom nežiaducich závislostí. Skauting je výchovné hnutie mládeže zamerané na celkový rozvoj osobnosti mladého človeka. Medzi základné body výchovnej činnosti tejto organizácie patrí aktívny pobyt v prírode, turistika, táborenie, ochrana prírody. Skauting využíva zmysel mladých ľudí pre česťnosť a priateľstvo (Tamášová, 2000, Kulhavý, 2006).

Faktor - civilizačné choroby a ochrana pred nimi

Za civilizačné choroby sa podľa Bršiaka (2012, s. 6-7) dajú označiť tie, ktoré sa v ľudskej populácii veľmi rozšírili a stávajú sa častou príčinou úmrtí. Globálnym problémom sa stávajú preto, že sa vyskytujú čoraz častejšie. Medzi civilizačné choroby sa radia obezita, cukrovka, hypertenzia, arteroskleróza a cholesterol, stres, srdcový infarkt, rakovina, prenosné infekčné ochorenia (Ebola vírus, Sars coronavirus, COVID 19, HIV 1-2, AIDS, ai), choroby z drogovej závislosti a i. Sú spôsobené a ovplyvnené civilizačnými faktormi ako napr. stravou, dedičnými faktormi, životným štýlom a životosprávou, stresmi. Devastácia prírodného prostredia je ďalší negatívny faktor pôsobiaci na zdravie ľudí.

Súčasný program EÚ *Zdravie 2020* bol prijatý v r. 2012 na zasadnutí Regionálneho výboru Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO) a sleduje výrazne zlepšiť zdravie obyvateľov,

znižít' nerovnosti v oblasti zdravia, posilniť verejné zdravie a podporiť dialóg o zdraví. Nezdravý životný štýl je spojený s chorobnosťou a predčasnou úmrtnosťou (Zdravie 2020).

Ochranná funkcia rodiny spočíva v ochrane zdravia detí, a to prostredníctvom správnych stravovacích návykov, vedením k zdravej životospráve, správne mu pitnému režimu, k pestovaniu niektorého druhu športu, dodržiavaním pravidelných lekárskeých prehliadok a pod. Ako uvádza Novák, nesporne dôležité je ukázať deťom zvládnutie stresových situácií, napr. pomocou pozitívneho myslenia, naučiť sa hovoriť „nie“, prijať skutočnosti, ktoré sa nedajú zmeniť a pod. Stres je totižto spúšťačom viacerých chorôb uvádza Novák (2004, s. 15, in Pružincová, 2018). Súčasťou ochrany zdravia detí je „výchova k starostlivosti o svoje zdravie, rozvíjanie zodpovedného prístupu k svojmu zdraviu, uvedomenie si významu svojho zdravia, pestovanie striedmosti, a pod.“ (Novák, 2004, s. 53). Vytváraním správnych vedomostí, zručností, návykov a postojov v otázkach ochrany a upevňovania zdravia podporujú rodičia svoje deti tak, aby sa dokázali správne rozhodovať v situáciách, ktoré ovplyvňujú ich zdravie.

Migrácia verzus ochranné a bezpečné rodinné prostredie

Migrácia, ako komplexný jav, zahŕňa množstvo udalostí, veľa účastníkov a motivácií, ktoré sa navyše môžu meniť v čase, priestore a kultúrnom kontexte. Migrácia znamená pre človeka – migranta, komplex zmien, ktoré „významne dopadajú na jeho osobnosť a identitu.“ (Tamášová, Krásna, 2018, s. 115). Pre domáce obyvateľstvo sú neraz zdrojom napätia a obáv rôzneho druhu. Ako uvádza Divinský: „Migrácia je nevyhnutná pre rast a rozvoj, hrá kľúčovú rolu vo vývoji spoločnosti. Zahraničná, medzinárodná migrácia sa zároveň považuje za jednu z fundamentálnych civilizačných výziev 21. storočia, pretože má závažné ekonomické, sociálne, populačné, kultúrne, politické, bezpečnostné, environmentálne a iné dopady.“ (Divinský, 2007, s. 6). Môžeme konštatovať, že migrácia je javom súčasnosti a je potrebné vziať ho na vedomie.

Existujú však vážne pochybnosti, či naša migračná politika unesie tlak tisícok migrantov, potrebu integrovať ich do našej spoločnosti alebo hospodárske požiadavky Európy, ktorá sa nachádza v demografickom poklese (Európska migračná agenda) a v súčasnosti, vplyvom Covid-19, aj v ekonomickej stagnácii.

Po vypuknutí migračnej krízy v roku 2015 sa integrácia migrantov, ako súčasť riešenia problémov globálneho sveta, stala dôležitou súčasťou mnohých iniciatív Európskej únie, napr. 13. 05. 2015 vyšla *Európska migračná agenda*, ktorou sa rieši ochrana zdravia a života migrantov pri ceste do Európy. Európsky parlament a Európska rada tento plán podporili a aj členské štáty sa zaviazali prijať konkrétne kroky, predovšetkým, aby sa zabránilo ďalším stratám na životoch. V snahe zastaviť ľudské utrpenie, ktoré spôsobujú nielen živly (napr. riziko plavby cez more, nevhodné množstvo prepravovaných osôb, zlé zaobchádzanie apod.), ale aj vykorisťovatelia (prevádzkači) migrantov, musí sa využiť globálna úloha EÚ a *chopiť sa širokej škály nástrojov na riešenie hlavných príčin migrácie*. Európa by mala naďalej byť bezpečným útočiskom pre tých, ktorých prenasledujú, ako aj atraktívnou destináciou pre talentovaných a podnikavých študentov, výskumníkov a pracovníkov (Európska migračná agenda). Jedným z najčastejších argumentov proti prijímaniu migrantov v európskych krajinách, je podľa Kriglerovej et al. (2009), strach z ohrozenia vlastnej kultúry, ktorú majoritná spoločnosť vníma ako niečo nemenné a stabilné. Avšak, akákoľvek kultúra vzniká práve vzájomným stretávaním a ovplyvňovaním rôznych kultúr (systémov hodnôt, noriem, vier a presvedčení). Mnohé krajiny (napr. USA, Kanada, Austrália) zakladajú svoju spoločnú identitu práve na mnohorakosti kultúr a rôzne kultúry občanov považujú za svoje kultúrne dedičstvo. Domnievame sa, že v čoraz globalizovanejšom a etnicky rozmanitejšom svete je nemožné uzatvárať krajiny do národných štátov, ktoré reprezentujú len istý typ kultúry.

► *Migranti a ich kultúra v novom priestore.* V rámci jednej krajiny majú rôzni migranti rôzne stratégie integrácie a rôzny dôraz kladú na svoju pôvodnú identitu a kultúru, z ktorej prichádzajú. To je spôsobené množstvom faktorov. Jedným z významných faktorov je dôvod migrácie. Tí, ktorí prichádzajú výlučne za prácou, bez rodiny a na krátky čas, budú pravdepodobne uchovávaní svojej identity a kultúry venovať menší dôraz ako tí, ktorí sa tu snažia usadiť na dlhé obdobie a prichádzajú s celou rodinou. Nepochybne dôležitým činiteľom je aj vzťah migrantov ku krajine pôvodu alebo kultúre, z ktorej pochádzajú. Politicky prenasledovaní migranti a ďalší utečenci nemusia pociťovať silný vzťah k pôvodnej krajine a budú sa snažiť čím skôr usadiť v podmienkach, do ktorých prišli (Kriglerová, 2009).

► *Migranti a ich náboženstvo v novom priestore*

Ukazuje sa, že najmä v prípade náboženskej príslušnosti je potreba uznania a akceptácie odlišností najsilnejšia. Nejde pritom len o rešpektovanie slobody vierovyznania, ale aj uplatňovania iných vzorov správania, ktoré sa viažu na vyznávanie daného náboženstva. Predovšetkým v prípade moslimov, pre ktorých je praktizovanie náboženstva (a s tým súvisiacich ďalších spôsobov správania – ako napríklad nosenia hidžábu, pravidiel stravovania, a pod.) súčasťou každodenného života (Kriglerová, 2009).

► *Migranti a otázka bezpečného a ochranného rodinného prostredia*

Aspekty zmien v kontexte bezpečného a ochranného prostredia rodiny na základe skutočností migrácie znamená, že cudzinci sú neraz vnímaní domácim obyvateľstvom ako bezpečnostné alebo zdravotné riziko, resp. aj ako ekonomická záťaž, či ako subjekt ohrozujúci trh práce a pracovné príležitosti. Aj využívanie cudzincov ako lacnej pracovnej sily, a s tým spojené porušovanie zákonov, býva určitým zdrojom napätia medzi majoritnou spoločnosťou a cudzincami. Divinský (2007) uvádza, že majoritné obyvateľstvo je a bude čoraz častejšie v osobnom aj verejnom živote vystavené rôznym kultúrnym vplyvom a v čoraz väčšej miere sa bude dostávať do kontaktu s príslušníkmi iných národov. Preto je potrebné, aby bolo na tieto výzvy pripravené a aby bolo schopné rešpektovať nové kultúry vo svojom okolí (Divinský, 2007, s. 26). Rodičia si istotne uvedomujú aj hrozby migrácie vo vzťahu k svojim rodinám, ako napr. riziko vzniku konfliktov, a tým znížená bezpečnosť, neistota, politická nestabilita, alebo strata jedinečnosti pod vplyvom miešania kultúr. Ako najväčšia hrozba je v SR vnímané potencionálne násilie a osobná bezpečnosť. Úlohou rodiny je pomôcť svojim dospelujúcim deťom poznať a zorientovať sa v takýchto situáciách. Od detstva v nich rozvíjať charakterové vlastnosti a životné postoje ako sú napr. tolerancia, empatia, úcta, rešpekt, komunikatívnosť, asertívnosť (Pružincová, 2018), ktoré poukazujú na tolerantného, ale súčasne primerane hrdého a sebedovomého človeka.

Terorizmus verzus ochranné a bezpečné rodinné prostredie

Terorizmus využíva rôzne formy násilia na uskutočnenie politických cieľov štátu či rôznych skupín. V prípade teroristického násilia sa využívajú vraždy, hrozby, či zastrašenia v súlade s cieľmi teroristov. Samson uvádza nasledovnú definíciu terorizmu: „Terorizmus je nezákonné použitie sily alebo násilia proti osobám alebo majetku s cieľom zastrašiť alebo prinútiť k ústupkom vládu, civilné obyvateľstvo alebo jeho časť pri sledovaní politických alebo sociálnych cieľov.“ (Samson, 2003, s. 19-20). Podstata tohto fenoménu nespočíva v sile, ale v násilí, pričom motívy sú na druhom alebo treťom mieste. Jeho príčinou je rôzne motivovaný fanatizmus. V roku 2005 prijala Rada EÚ *Stratégiu na boj proti terorizmu* s cieľom bojovať

proti terorizmu v celosvetovom meradle a zvýšiť bezpečnosť Európy. Stratégia sa zameriava na štyri piliere, a to: *prevenciu, ochranu, stíhanie a reakciu*, tč znamená, pripraviť sa na následky teroristického útoku a zvládnuť a minimalizovať ich. V nadväznosti na *Stratégiu* (2005), vydala EK dňa 2. 2. 2016 oznámenie o akčnom pláne na posilnenie boja proti financovaniu terorizmu.

Úlohou rodiny je zabezpečiť fyzickú, psychickú a emocionálnu bezpečnosť všetkých svojich členov. V rodinnom prostredí je možné zo štyroch pilierov, na ktoré sa zameriava Rada EÚ, aplikovať prevenciu a ochranu. K preventívnym opatreniam, ktoré môžu rodičia v rámci rodiny poskytnúť svojim deťom je ukázať im, že vedia *oddeliť strach od reálneho nebezpečenstva* a nebudú ustupovať strachu, pretože teroristi chcú vyvolať strach (Klavec, 2014). *Rodičia môžu kontrolovať objektivitu informácií*, ktoré adolescenti prijímajú, aby nedošlo k panickému strachu zo spoločenských udalostí alebo z cudzích ľudí a zvýšiť svoju bdelosť voči situáciám, ktoré môžu byť podozrivé, a ktoré by mali byť oznámené polícii a úradom.

Najlepšou prevenciou v tomto prípade je komunikácia, viesť otvorený dialóg o racionálnom postoji voči takýmto javom. Teoreticky si treba zistiť, ako sa správať v kritickej situácii, a doma si o tom v pokoji pohovoriť (Jangl - Kavický, 2015, s. 214). Úlohou rodiny je naučiť svoje dieťa byť obozretným a všímavým voči okoliu. Rodičia by mali vedieť s kým trávi voľný čas, mali by poznať kamarátov svojho dieťaťa, aby vedeli kto a ako vplýva na ich dieťa. A aj takto predchádzať možnému riziku, že mladý človek sa stane sympatizantom nejakých extrémistických skupín v snahe, zviditeľniť sa, alebo v naivnej túžbe zmeniť svet. Úlohou rodiny, okrem iného, je „*položiť dostatočné základy imunizácie dieťaťa voči nežiaducim činnostiam, najmä vytváraním autoregulačných mechanizmov.*“ (Tamášová, 2020).

8.3.1 Vybrané druhy závislostí verzus ochranné a bezpečné rodinné prostredie a prevencia

Rôzne druhy závislostí postihujú hlavne deti a mládež vzhľadom k tomu, akým vývinovým obdobím práve prechádzajú. Základom riešenia tohto problému je správna výchova ako výsledok spolupráce viacerých základných činiteľov, v ktorých majú prioritu rodina a škola. Podľa Nešpora je závislosť v medicíne, podľa definície Svetovej zdravotníckej organizácie, choroba (teda nie len prejav slabého charakteru či vôle), a to choroba definovaná ako duševný, prípadne aj telesný stav, ktorý je charakterizovaný prítomnosťou naliehavej túžby opakovane a periodicky privádzať do tela príslušnú látku. V psychológii je definícia rozšírená aj o túžbu a potrebu po istých formách správania. Závislosť je nekontrolované nutkanie opakovať svoje správanie bez ohľadu na jeho dôsledky (Nešpor, 2000, s. 53). Podľa Kolibáša a Novotného sa závislosti delia podľa predmetu závislosti na dve hlavné skupiny - drogové závislosti a návykové konanie, t.j. závislosti na určitých činnostiach (2007, s. 28).

Závislosť na internete, mobile, virtuálnom svete a iných digitálnych technológiách

Rozsah aj miera nežiaducich javov medzi deťmi a mládežou sa priebežne mení. Výskyt niektorých javov klesá, niektorých stúpa. Objavujú sa nové nežiaduce javy, ktoré sú spojené s tým, že sa veľa skutočností a činností presúva z reálneho sveta do virtuálneho. Ten poskytuje príležitosti na nadväzovanie kontaktov, ktoré môžu byť často veľmi rizikové s vážnymi dôsledkami sociálno - patologického charakteru. Patrí k nim predovšetkým Facebook, Messenger, Snapchat, Skype, Instagram, Twitter, YouTube ai. Na sociálnych sieťach sa účastníci pohybujú vo virtuálnom svete, kde platia iné pravidlá než v reálnom svete. S javmi, ktoré sa týkajú sociálnych sietí sa spájajú ďalšie, napríklad kyberstalking (prenasledovanie, vyhrážky, vydieranie), kyberšikanovanie (úskalím je anonymita, agresorov môže byť aj viac), kybergrooming (vyvolávanie pocitu dôvery prostredníctvom falošnej identity, dohodnutie

schôdzky a často následné sexuálne zneužitie), sexting (zasielanie správ, fotiek so sexuálnym obsahom), happy slaping - agresor si vyberie obeť, fyzicky ju napadne a záznam či fotografiu potom umiestni na internet, ai (Kraus - Bělík, 2016).

Práve vo vekovej kategórii, na ktorú sa zameriavame v kapitole, nájdeme najčastejších užívateľov internetu. Blinka et al. (2015, s. 94) ako dôvod uvádza, že súčasní dospievajúci sú internetovou generáciou, u ktorej sa kyberpriestor stal súčasťou každodenného života. Internet sa v tomto období môže stať spoľahlivým a vždy prístupným prostriedkom na zvládanie emočnej precitlivenosti a lability. Dospievajúci na to využívajú celé spektrum aktivít na internete – od sledovania videí cez bežné čítanie, návštevy čítaných miestností, sociálne siete či hranie online hier, atď. Taktiež, neúspešné adaptovanie sa na strednú či vysokú školu, nástup do zamestnania, či akákoľvek zmena v živote môžu priniesť nekontrolované používanie internetu ako kompenzáciu týchto prevratov.

Závislosť na alkohole, cigaretách a iných drogách

Medzi najčastejšie drogové závislosti patrí alkoholizmus, tabakizmus, kofeinizmus, drogová závislosť opiátového, kokaínového, kanabisového, amfetamínového a halucinogénneho typu, závislosť na liečivách s centrálnym tlmivým účinkom. Závislosť na automatoch a iných hazardných hrách – gamblérstvo, patologické hráčstvo sú taktiež zaradené medzi sociálnu patológiu a postihujú už aj stredoškolskú mládež. Návykové konanie je rôznorodá, opakovaná činnosť, ktorá rozvracia vnútorný svet človeka, vyraduje ho z bežného osobného, rodinného, pracovného života a ničí vzťahy. Rada Európskej únie prijala v roku 2012 *Protidrogovú stratégiu EÚ na obdobie 2013 – 2020*. Tento materiál tvorí všeobecný politický rámec a určuje hlavné priority protidrogovej politiky EÚ. Cieľom stratégie je prispieť k zníženiu dopytu po drogách a ich ponuky v rámci EÚ. Má tiež prispieť k zníženiu zdravotných a sociálnych rizík a škôd spôsobených drogami, a to prostredníctvom strategického prístupu, ktorý podporuje a dopĺňa národné politiky, poskytuje rámec pre koordinovanú a spoločnú činnosť a tvorí základ a politický rámec vonkajšej spolupráce EÚ v tejto oblasti (Protidrogová stratégia EÚ na obdobie 2013 – 2020).

Rodičia majú vďaka neustálemu kontaktu s deťmi schopnosť ovplyvniť ich správanie, vývoj ich osobnosti a ich postoje voči sebe aj okoliu. Aj v prípade závislostí platí, že prevencia je jednoduchšia ako liečba. Úloha rodičov, vzťahy medzi súrodencami a vplyv príbuzenstva tvoria základný predpoklad úspešnej primárnej prevencie závislostí (Pružincová, 2018).

Prevencia voči vzniku závislosti u stredoškolákov

Pozitívny faktor a determinant rodinného prostredia, ktoré jednoznačne znižuje riziko závislosti u stredoškolákov je *prevencia*, vlastne ochrana pred takýmito rizikovými faktormi. Primárna prevencia zahŕňa všetky aktivity podporujúce zdravý životný štýl bez priamej súvislosti na predmet závislosti. Ide o aktivity blízke danej vekovej skupine, ktoré by sa konali aj vtedy, keby problém so závislosťou neexistoval. Sú to činnosti, ktoré všeobecne pomáhajú znižovať riziko vzniku a rozvoja sociálno-patologických javov a zameriavajú sa na ochranné faktory vzniku závislosti. Patria sem záujmové krúžky, športové aktivity a pod. (Brnula - Slobodová, 2015). Špecifická primárna prevencia ponúka programy zamerané špecificky na konkrétnu formu sociálno-patologického správania, kde je potrebné oboznámiť sa so stratégiami a taktikami, ako vedieť žiť v spoločnosti ohrozenej drogou, alebo inou závislou činnosťou, globálnymi ohrozeniami a pritom sa im vyhnúť, a nacvičiť si reakcie. Ide o nácvik správania s výrazným vplyvom na životný štýl. A súčasne ponúknuť čo najviac spôsobov, ako dosiahnuť životné uspokojenie a zvládať náročné životné situácie.

Vytvárať bezpečné a ochranné rodinné prostredie pre stredoškolača má v každej dobe svoje osobitosti. Tie súčasne spočívajú v nebezpečenstvách globálneho charakteru ako sú napr. zhoršujúce sa životné prostredie a katastrofy s tým späté, rôzne druhy závislostí, prítomnosť civilizačných chorôb, migrácia obyvateľstva a s tým spojené problémy (napr. extrémizmus, terorizmus, nacionalizmus, xenofóbia a i.). Úlohou rodiny je zvládnuť a prekonať tieto výzvy pomocou aspektov, ktoré pozitívne vplyvajú na vytváranie ochranného a bezpečného rodinného prostredia. V rámci úspešnej prevencie výchovného pôsobenia rodičov ide o nácvik odmietania návykových látok, o schopnosť odolávať manipulácii, tlaku, o rozvoj komunikačných a asertívnych zručností, o schopnosť rozlišovať ohrozenie a zaujať stanovisko tak, aby nedošlo k problému a ohrozeniu na živote, o nácvik zvyšovanie sebavedomia, zvládanie úzkosti a stresu a riešenie konfliktov. Zaujímavým spôsobom prevencie sa javí možnosť ponúknuť dospelým „pozitívne modely, s ktorými sa môžu stotožniť.“ Ako vhodní sa javia rovesníci, ktorí žijú zdravo, ale aj rodičia, starí rodičia, či príbuzní. Jednoznačne najlepšia prevencia je dobrá, funkčná rodina (Tamášová, 2008, s. 16).

V rodine, kde sú jasné pravidlá týkajúce sa výchovy dieťaťa, primeraná starostlivosť, dostatok času na výchovu dieťaťa, najmä v ranom detstve, to sú podnety, ktoré efektívne prispievajú k základnej prevencii akýchkoľvek negatívnych prejavov a tieto podnety slúžia k vytváraniu bezpečného a ochranného prostredia rodiny. Ak majú rodičia zároveň primerané a jasné očakávania od dieťaťa, dieťa je rešpektované, v rodine vládne slušné správanie a rodina vie zvládať stres, tak je vytvorený korektný základ do života. Aktívny životný štýl, ako súčasť správania súvisiaceho so zdravím, podporuje optimálny rast a zdravie v období adolescencie a má dosah na ďalšie aktivity (Hudecová-Brozmanová, a kol., 2009, s. 37). Rodičia by mali stavať na vzájomnom pochopení, akceptácii názorov detí, ich podpore, na rozprávaní sa o ich problémoch, voliť citlivý a láskavý prístup, aby dospelý človek cítil, že je v rodine rešpektovaný.

Literatúra

- BAKOŠOVÁ, Z. (2008). *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Public Promotion, s.r.o., 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3
- BLINKA, L., et al. (2015). *Online závislosti*. Praha: Grada Publishing, 195 s., ISBN 978-80-247-53119
- BRNULA, P. - SLOBODOVÁ, L. (2015). Migranti, fakty a mýty. In *Sociálna prevencia- Nežiaduce sociálne a sociálno-patologické javy*. s. 8-9. Bratislava: NOC, 2/2015, ISSN 1336-9679. Dostupné na: <http://www.nocka.sk/uploads/85/77/8577887e9e0bde74be70f2a6f057cbad/socialna-prevencia-02-2015-web.pdf>
- BRŠIAK, V. (2012). *Cesty ku zdraviu*. Žilina: GEORG, ISBN 978-80-89401-87-1.
- DIVINSKÝ, B. (2007). *Zahraničná migrácia v Slovenskej republike. Vývojové trendy od roku 2000*. Bratislava: Výskumné centrum Slovenskej spoločnosti pre zahraničnú politiku, ISBN 80-89149-04-9.
- FORTIS, E. (2018) Manager's Personality and Their Professional Career. *Acta Educationis Generalis*, 8(3), 2018 <https://doi.org/10.2478/atd-2019-0002>. ISSN 2585-741X print, ISSN 2585-7444 online
- GROFČÍKOVÁ, S. (2016). *Teória a metodika záujmovej činnosti a záujmového vzdelávania*. Nitra : U K F v Nitre, Pedagogická fakulta. 118 s. ISBN 978-80-55810-28-7.
- HUDECOVÁ, A., BROZMANOVÁ A. a kol. (2009). *Sociálna práca s rodinou*. Banská Bystrica: PdF Univerzita Mateja Bela a OZ Pedagóg, 250 s. ISBN 978-80-8083-845-4.

- JANGL, Š.- KAVICKÝ, V. (2015). *Terorizmus: hrozba doby*. Bratislava: Citadella, ISBN 978-80-8962-884-1.
- KLAVEC, J.(2014). *Terorizmus ako globálna hrozba*. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, Fakulta sociálnych vied, 143 s. ISBN 978-80-810-561-61.
- KOLIBÁŠ, E.- NOVOTNÝ, V.(2007). *Alkohol, drogy, závislosti: psychické poruchy spojené s užívaním návykových látok*. Bratislava: U K, 257 s. ISBN 978-802-232-315-4.
- KRAJČOVÁ, N. - PASTERNAKOVÁ, L. (2009). *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí*. 1. vyd. Prešov: PU, s. 168. ISBN 978-80-555-0003-4
- KRAUS, B. - BĚLÍK, V. (2016). *Nové nežiaduce javy a problémy prevencie*. In: *Sociálna prevencia*, č. 1, s. 7-8. ISSN 1336-9679. Dostupné na:
- KRIGLEROVÁ-GALLOVÁ, E. - KADLEČÍKOVÁ, J.- LAJČÁKOVÁ, J.(2009). *Migranti – nový pohľad na staré problémy*. Bratislava: Centrum pre výskum etnicity a kultúry, 128 s. ISBN 978-80-970267-8-3 Dostupné na: http://cvek.sk/wp-content/uploads/2015/11/CVEK_migranti_final.pdf
- KULHAVÝ, V. (2006). *Skauting - výchova v prírode, výchova k prírode*. Bratislava: Ústav krajinnej ekológie SAV, In *Životné prostredie*, roč. 40, č. 1/2006, s. 49-50
- KUNÁK, S. (2007). *Vybrané možnosti primárnej prevencie negatívnych vplyvov na deti a mládež*. Bratislava: Iris, 145 s, ISBN 978-80-89256-10-5.
- MADARASOVÁ - GECKOVÁ, A. - ŠIMOVÁ, E. - VAN DIJK & JITSE P. (2003). *Starí rodičia ako zdroj sociálnej opory*. *Československá psychologie*, č.1/2003. s. 22.
- MÁRKUS, E.- GYÖRGYI, Z. (2016) *3. Pillar II. :Non-formal Learning*, In: Kozma T (ed) *Learning regions in Hungary: from theory to reality*. Brno: Tribun EU, pp. 57-71.
- NEŠPOR, K.(2000). *Návykové chování a závislost*. Praha: Portál, 122 s. ISBN 80-7178-432-X.
- NOVÁK, T. (2004). *Jak bojovat se stresem*. Praha: Grada Publishing, 63 s. ISBN 80-24706954
- PRUŽINCOVÁ, A. (2018) *Rodina ako ochranné a bezpečné prostredie pre stredoškolskú mládež - nové, celosvetové vízie súčasnej doby*. [DP]. Dca: Vysoká škola DTI.
- SAMSON, I. (2003). *Medzinárodný terorizmus. Implikácie pre Slovensko*. Bratislava: VCSS pre zahraničnú politiku, 250 s, ISBN 80-968148-3-4.
- SEKO, L. et al. (1998). *Geografia pre 4. roč. gymnázií*. Bratislava: SPN, s. 80, ISBN 80-08-02731-2.
- SIMOČKOVÁ, V. (2015) *Základy psychológie pre zdravotnícke odbory*. Ružomberok: VERBUM, 142 s. ISBN 978-80-561-0237-4.
- ŠPOTÁKOVÁ, M.-KUNDRÁTOVÁ, B.-ŠTEFKOVÁ, M. et al. (2018). *Od integrácie k inklúzii*. Bratislava: VÚDPAP, 42 s, ISBN 978-80-89698-27-1.
- TAMÁŠOVÁ, V. (2005). *Generačná kontinuita a história organizácií mladých na Slovensku*. Bratislava : Lingos, 106 s., ISBN: 80-89113-11-7.
- TAMÁŠOVÁ, V. 2007. *Teória a prax rodinnej edukácie*. Ivanka pri Dunaji: Axima, 2007. 101 s. ISBN 978-80-969178-3-9
- TAMÁŠOVÁ, V. (2008). *Rodina a škola ako kriminogénny faktor*. Bratislava: Lingos, 66 s. ISBN 978-80-893-2800-0.

TAMÁŠOVÁ, V.– KRÁSNA, S. (2018). *Migranti – aktuálna téma, jej príčiny a dopady*. In Lančarič, D. (ed). Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium 48. Bratislava: Z-F LINGUA, roč. XLVIII, s. 114-129, ISBN 978-80-8177-047-0, EAN 9788081770470.

TAMÁS, V. (2020). Védelmi és biztonságos családi környezet a középiskolások számára –az inklúziós-befogadó család. In Buda, A.-Kiss, E. (eds.) Interdiszciplináris pedagógia múlt és jövő között. Debrecen. DEN –MI, 402 s., ISBN 978-963-490-224-9.

TOLMÁČI, L. a kol. (1999). *Zemepis 9*. Bratislava: Poľana, spol. s r.o. , 58 s.

VÁGNEROVÁ, M. (2005). *Vývojová psychologie I.: dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M. (2012). *Vývojová psychologie (dětství a dospívání)*. Praha: UK v Praze, ISBN 978-8024-621-53-1.

Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine, úplné znenie.

Články z internetu

Európsky hospodársky a sociálny výbor: *Úloha rodinnej politiky v procese demografických zmien v záujme podpory výmeny osvedčených postupov medzi členskými štátmi (prieskumné stanovisko)*, [online]. 2011, Dostupné na internete:

<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:218:0007:01:SK:HTML>

Boj EU proti terorizmu. Consilium. [cit. 2020-09-05]. Dostupné na:

<http://www.consilium.europa.eu/sk/policies/fight-against-terrorism/>

Akčný plán EÚ na boj proti drogám na obdobie rokov 2013 – 2020. [cit. 2019-09-02]. Rozhodnutie Európskeho parlamentu a Rady č. 1386/2013/EÚ z 20. novembra 2013 o všeobecnom environmentálnom akčnom programe Únie do roku 2020 „Dobrý život v rámci možností našej planéty“ [cit. 2020-09-03]. Dostupné na:

<https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/SK/TXT/?qid=1537120756129&uri=CELEX:32013D1386>

Európska rada: Parížska dohoda o zmene klímy. Dostupné na:

<http://www.consilium.europa.eu/sk/policies/climate-change/timeline/>

Eurostat: *Štatistika migrácie a migrujúceho obyvateľstva*. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Migration_and_migrant_population_statistics/sk

Európska komisia: Oznámenie Európskej komisie Európskemu parlamentu, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov z 13. 05. 2015 Európska migračná agenda. Dostupné na: <https://eur-lex.europa.eu/legalcontent/SK/TXT/PDF/?uri=CELEX:52015DC0240&from=DE>

Smernica 2000/60/ES Európskeho parlamentu a Rady z 23. októbra 2000, ktorou sa stanovuje rámec pôsobnosti pre opatrenia spoločnosti v oblasti vodného hospodárstva.

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=celex%3A32000L0060>

Smernica 2000/60/EC Európskeho parlamentu a Rady Spoločná stratégia implementácie rámcovej smernice o vode a smernice o povodniach: *Nové úpravy fyzikálnych charakteristík útvarov povrchovej vody, zmeny hladiny podzemnej vody, alebo nové udržateľné rozvojové aktivity ľudstva*.

https://www.minzp.sk/files/sekcia-vod/cis_guidance_article_4_7_final.pdf

Program Zdravie 2020 [cit. 2020-04-12]. Dostupné na:

http://www.uvzsr.sk/index.php?option=com_content&view=article&id=1688%3Aprogram-zdravie-2020&catid=125%3Amedzinarodna-spolupraca-a-eu&Itemid=111

Oznámenie komisie Európskeho parlamentu a rade o akčnom pláne na posilnenie boja proti financovaniu terorizmu [cit. 2020-03-13]. Dostupné na:

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/SK/TXT/?uri=CELEX%3A52016DC0050>

Oznámenie komisie Európskeho parlamentu a rade, Európskemu hospodárskemu a sociálnemu výboru a výboru regiónov o programe *Čisté ovzdušie pre Európu*. Dostupné na

<http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-18155-2013-INIT/sk/pdf>

Résumé

Táto kapitola je venovaná stredoškólakom s dôrazom na ich vnímanie bezpečnej a ochrannej funkcie rodiny a rodinného prostredia. V období stredoškolských čias prechádza adollescent rozličnými, často búrlivými situáciami, ktoré sú vyvolané jednak fázami v dospievaní, a jednak vzťahmi v rodine, ktoré sú späté s jednotlivými funkciami v rodine, ku ktorým patrí bezpečná a ochranná funkcia rodiny. Rodičia predstavujú dôležitý pilier sociálnej opory pre dieťa práve v období adolescencie, pričom dôležitý je spôsob komunikácie dospelého s adolescentom. Na základe teoretickej analýzy riešime súčasné globálne faktory, ktoré môžu ohrozovať mládež a jej bezpečnú budúcnosť. K nebezpečenstvám, ktoré môžu ohroziť nielen konkrétneho stredoškólaka alebo celú jednu generáciu stredoškólakov, ale všetky nasledujúce generácie ľudí žijúcich na planéte Zem, patria hlavne: *zhoršujúce sa životné prostredie a katastrofy s tým späté, prítomnosť civilizačných chorôb, migrácia obyvateľstva a s tým spojené problémy (napr. extrémizmus, terorizmus, nacionalizmus, xenofóbia), rozličné závislosti a iné.*

OTÁZKY NA ZAMYSLENIE SA A ÚLOHY NA VYPRACOVANIE:

1. Čo znamená pocit istoty a bezpečia v rodine? Vytvorte sumár ochranných faktorov v rodine.
2. Ako by mala vyzeráť prevencia mládeže v rodine pred globálnymi ohrozeniami?

IX POSTOJOVÁ ORIENTÁCIA A ŠPECIFICKÉ POTREBY UČITEĽOV STREDNÝCH ŠKÔL PRACUJÚCICH SO ŽIAKMI ZO ZNEVÝHODNENÉHO PROSTREDIA

Kľúčové slová:

špecifické potreby učiteľov, sociálne znevýhodnený žiak strednej školy, aktéri edukácie, integrácia a inklúzia

Spoločná práca a kolegiálnosť by v prostredí inkluzívnej školy mala byť jasne cielená, plánovaná a reflektovaná. Znamená to, že by učitelia, špeciálni pedagógovia, asistenti učiteľa a nepedagogickí zamestnanci mali aktívne spolupracovať s vedením na rozvoji školy ako inštitúcie, ktorá ponúka inklúziu (Špotáková- Kunderátová, B. et.al., 2018). Tímová spolupráca zamestnancov školy predstavuje pre žiakov *model kolegiálnej, partnerskej spolupráce učiaceho sa spoločenstva formou demokratického riadenia*. A aby sa využila rovnosť príležitostí pre vzdelávanie je nutné, podporiť vytváranie podnetného a funkčného prostredia na učenie sa a na prácu v školskom prostredí pre všetkých rovnako.

V nepodnetnom a nevyhovujúcom prostredí žije v súčasnosti veľa detí, ktoré potrebujú pomoc na ceste za kvalitným životom. Väčšina spoločnosti si praje rovnosť vzdelávacích príležitostí pre každého žiaka, ale nie je to v praxi také jednoduché uskutočniť. Hľadajú sa preto spôsoby, ako tieto nerovnosti kompenzovať alebo odstrániť. Pedagógovia sú jedným z tých, ktorí sú schopní v oblasti vzdelávania takýmto jedincom pomôcť (Anderson, Lorin W. ed. 1996). Vyžaduje si to od nich mnohokrát zvýšené úsilie, citlivý prístup a hlavne dostatočné znalosti v tejto oblasti (Efimenko, E., Roman, A., Pinto, M., Remiao, F., & Teixeira, P., 2018). V tejto kapitole chceme práve objasniť situáciu týkajúcu sa podpory vzdelávania detí zo sociálne znevýhodneného prostredia pedagógmi na stredných odborných školách z pohľadu učiteľa a z pohľadu záťažových faktorov pedagogického procesu. Jedným z nich je aj ochrana duševného zdravia pedagóga. Pokiaľ sa o neho učiteľ nedostatočne stará, alebo ho zanedbáva úplne, môže u neho veľmi rýchle nastať vyčerpanosť a potom aj syndróm vyhorenia.

V rámci populácie Slovenskej a Českej republiky (EU) existuje zhruba 3-5% žiakov, ktorí končia povinnú školskú dochádzku skôr, než v deviatom ročníku základného vzdelávania. Väčšinou ide o žiakov - deti, zo sociálne znevýhodneného a marginalizovaného prostredia. Mnoho z týchto žiakov však má možnosť si vzdelanie doplniť na praktických odborných školách.

Stredné odborné vzdelanie poskytuje žiakovi úspešnú, zodpovednú a zmysluplnú osobnú cestu životom, a tiež občiansky i pracovný život, pretože vychádza zo štyroch cieľov: „*učiť sa poznávať, učiť sa pracovať a konať, učiť sa byť – rozumieť vlastnej osobnosti a jej utváraniu, a učiť sa žiť spoločne – učiť sa žiť s ostatnými*“ a spolu s kľúčovými kompetenciami pomáhajú dosahovať celkové ciele vzdelávania na strednej odbornej škole. Nie je to však vždy priamočiara cesta. Aké sú špecifiká integrovaného/inkluzívneho vzdelávania (Ramberg, J., Lénárt, A., & Watkins, A. 2018), ktoré sa poskytuje žiakom s určitým znevýhodnením?

9.1 Integrované/inkluzívne vzdelávanie v kontexte strednej školy

Vo svete prešlo integrované/inkluzívne vzdelávanie niekoľkoročným vývojom a má bohatú históriu (Stainback, S., & Stainback, W., 1996). Ide v ňom o vzťah spoločnosti k jedincom vyžadujúcim osobitnú starostlivosť, ktorý sa vyvíjal v závislosti od štruktúry spoločnosti v určitej oblasti, ďalej na stupni myslenia, na morálke a na normách spoločenského života, uvádzajú Bartoňová, M. & Vítková, M. (2007) a Zelina, M (2019). *Integrované vzdelávanie* sa najprv aplikovalo na osoby s telesným, či mentálnym znevýhodnením a *inklúzia*, aj na osoby inak znevýhodnené, prišla až v priebehu ďalších rokov (Wade, S. 2000. Lajčin, D. akol., 2020), obzvlášť s rozvojom špeciálnej pedagogiky a špeciálneho školstva.

Integráciu možno chápať ako začlenenie čo najväčšieho počtu jedincov do bežného života majoritnej spoločnosti. V súčasnosti je integrácia chápaná hlavne z hľadiska začleňovania žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami do prostredia bežných školských zariadení. Integrácia má mnoho pozitívnych stránok pre týchto žiakov, napríklad je tu možné vidieť, že sa intaktní žiaci bežne denne stretávajú s problematikou postihnutia/znevýhodnenia, ktorú dovtedy nepoznali. A naopak, pre dieťa so špeciálnymi vzdelávacími potrebami môžu intaktní spolužiaci znamenať istú motiváciu. Ďalšia výhoda spočíva v neustálom kontakte žiaka s rodinou, pretože nie je od nej odlúčený ako to bývalo v minulosti. Integrovaný žiak má na výber z viacerých možností a hlavne, má možnosť získať viac skúseností pri začlenení sa do majoritnej spoločnosti (Barabási, T.- Dósa, Z., 2019).

Definícia inklúzie sa objavila v 90.-tych rokoch 20. storočia a ešte stále patrí v súčasnej európskej pedagogike k najviac diskutovaným pedagogickým fenoménom. Inkluzívna pedagogika, ako uvádza Lechta (2010, s. 29) je „výzvou k symbióze bežnej a špeciálnej edukácie.“ V súčasnosti je u nás, i v zahraničí, možné evidovať trojdimenzionálne poňatie inkluzívnej edukácie, v porovnaní s integráciou, o ktorej často píše M. Horňáková (2006). Podľa nej sa inklúzia takto môže: 1. stotožňovať s integráciou, alebo sa môže chápať ako, 2. vylepšená „optimalizovaná“ integrácia alebo, 3. nová kvalita prístupu k postihnutým deťom, odlišná od integrácie - ako bezpodmienečné akceptovanie špeciálnych potrieb všetkých detí. Chápanie inklúzie je korektné, podľa Horňákovovej, iba v treťom ponímaní, lebo inak by šlo o duplicitu termínov. V Nemecku, aby sa termíny od seba odlišili, ako uvádza Merz-Atalik (2006) sa termín integrácia chápe ako synonymum termínu asimilácia, čo má úplne iný význam ako inklúzia. Aj Konvencia OSN z r. 2006 (Convention, 2006) v bode o vzdelávaní žiada „inkluzívnu edukáciu“ (inklusive education system“) ako edukačný koncept.

Integrácia, podľa Mittler (2000), zahŕňa prípravu žiakov na začlenenie žiakov do bežných škôl – žiak sa prispôbuje škole, škola sa nemení, aby dokázala poňať väčšiu heterogenitu a rôznorodosť žiakov. Oproti tomu *inklúzia*, vyžaduje podľa Mittler (2000) a Wade (2000) radikálnu reformu školstva v kurikulárnej oblasti, v oblasti hodnotenia a vytvárania skupín žiakov. Inklúzia akceptuje rôznorodosť v oblasti pohlavia, národnosti, rasy, jazyka, sociálneho pozadia, úrovne výkonu alebo postihnutia/znevýhodnenia. Inkluzívna pedagogika je potom konkrétne zameraná na všetkých žiakov bez ohľadu na jazykové, kultúrne, etnické rozdiely (Zelina, 2019, Lajčin, D. a kol., 2020) alebo rozdiely v ekonomickom statuse rodiny, pohlaví a schopnostiach. Žiaci môžu byť vzdelávaní so svojimi rovesníkmi v bežných triedach, a evidentne ide o širšiu populáciu než len o tradične chápaných žiakov s postihnutím/znevýhodnením, či ohrozením. Inklúzia má preto v súčasnosti pedagogickú i sociálnu rovinu, uvádzajú Mittler (2000) a Barnová (2019).

9.2 Špecifiká žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia

Felcmanová, L. a Habrová, M. (2015, s. 8) charakterizujú sociálne znevýhodnenie ako kategóriu, označujúcu širokú škálu príčin školskej neúspešnosti žiakov z nezdravotných dôvodov, ktoré majú príčinu v prirodzenom sociálnom zázemí dieťaťa alebo to pramení z iných životných okolností v živote detí mimo školy. Tieto skutočnosti dieťa nemôže ovplyvniť a stávajú sa pre neho príťažou v inej sociálnej realite, v našom prípade, v prostredí školy.

Za sociálne znevýhodneného žiaka autorky Felcmanová, L. - Habrová M. (2015, s. 56) považujú hlavne jedinca, ktorý: ► žije v prostredí, kde nie je dlhodobo dostatočne podporovaný ku vzdelávaniu (napr. z dôvodu nedostatočného materiálneho zázemia, nevyhovujúcich bytových podmienok, časovej náročnosti dopravy do školy, nezájmu zo strany zákonných zástupcov, konfliktov v rodine, ai.

- žije v prostredí sociálne vylúčených lokalít alebo lokalít ohrozených sociálnym vylúčením,
- je znevýhodnený vo vzdelávaní z dôvodu príslušnosti k etnickej (na Slovensku a v Čechách rómskej skupine, Zelina, 2019) alebo národnostnej skupine či špecifickému sociálnemu prostrediu, hlavne, ak je znevýhodnenie späté s nedostatečnou znalosťou vyučovacieho jazyka v porovnaní s ostatnými žiakmi v triede, a to z dôvodu používania odlišného jazyka alebo špecifickej formy vyučovacieho jazyka v domácom prostredí žiaka.

Hľadisk pre určenie sociálneho znevýhodnenia je veľa. Konkrétne aspekty je možné rozčleniť do týchto úrovní, podľa Felcmanovej, L. a Habrovej, M. (2015, s. 58):

- jedinec – napr. jazyková odlišnosť, odlišná sexuálna orientácia, zanedbaný zovňajšok;
- rodiny – napr. výskyt týrania, zneužívania, zanedbávania, dysfunkčná rodina, odlišný životný štýl, veľká pracovná vyťaženosť rodičov, neúplná rodina;
- sociálne prostredie – napr. sociálne vylúčené lokality, ohrozenia sociálno- patologickými javmi;
- socio-ekonomický status – napr. chudoba, strata materiálneho zázemia v dôsledku nadmerného zadĺženia, migrácia, nevyhovujúce bytové podmienky, kultúrna, jazyková, národnostná, či náboženská odlišnosť.

V dôsledku sociálneho znevýhodnenia sa rodiny môžu stretávať s izoláciou a segregáciou, so stereotypnými pohľadmi z radov väčšinovej spoločnosti a s negatívnym hodnotením ich sociálneho postavenia. Žiak potom býva stigmatizovaný v dôsledku handicapu svojej rodiny vo vzdelávacom procese. Často býva prehliadaný alebo potlačovaný potenciál jeho rozvoja, čo výrazne sťažuje jeho motiváciu, možnosti a z toho plynúce schopnosti. Týmto sa sociálne znevýhodnenie prehĺbuje a zo situácie sa stáva "začarovaný kruh," z ktorého je ťažké sa vymaniť, čo môže výrazne sťažiť jeho motiváciu, možnosti a schopnosti v ďalšom rozvoji, uvádza Trnavský, J. (2020). Žiakovi, prichádzajúcemu z takéhoto prostredia, je nutné poskytnúť podporu pre naplnenie jeho vzdelávacieho potenciálu (a nielen jeho) tak, aby mal možnosť prípadne pokračovať v ďalšom vzdelávaní alebo mal šancu uchádzať sa o kvalifikovanú a ohodnotenú prácu. V kontexte slovenského aj českého školstva sú sociálne znevýhodnení žiaci veľkou skupinou (Průcha, J., 2009), ktorá sa člení podľa faktorov, a tými sú: *biologické faktory, prostredie a etnické menšiny, ktoré znevýhodnenia určujú.*

Podpora vzdelávania žiakov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v inkluzívnom vzdelávacom prostredí

Slovensko je v podiele žiakov základných škôl, vzdelávaných v špeciálnom prúde vzdelávania, na prvom mieste spomedzi európskych krajín (Ramberg, J., Lénárt, A., & Watkins, A. (eds.)

2018). Dlhodobo vysoký podiel detí, vzdelávajúcich sa v oddelených školách a triedach určených pre žiakov s tým istým alebo podobným typom znevýhodnenia či nadania, je však v rozpore s medzinárodnými záväzkami Slovenska a s trendmi, ktoré smerujú k podpore vzdelávania všetkých detí v prirodzenom spoločenstve, v ktorom žijú (Hapalová, 2019). V súčasnosti sa len polovica detí a žiakov s diagnostikovanými špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami vzdeláva spoločne s ostatnými deťmi v triedach bežných škôl. Hoci podiel individuálne integrovaných detí za posledných desať rokov narástol, počet detí v špeciálnych školách a špeciálnych triedach ostáva dlhodobo rovnaký (Hapalová, 2019). To poukazuje na relatívnu stabilitu kapacít systému špeciálneho školstva, a zároveň na pretrvávajúce prekážky na strane bežného školstva reagovať na prirodzene sa vyskytujúcu rozmanitosť detí. Zároveň, prúd bežného a špeciálneho školstva je nepriestupný a oddelený. Špeciálne školy a triedy nie sú využívané ako nástroj dočasnej podpory dieťaťa, ale do veľkej miery predstavujú trvale oddelenú vzdelávaciu cestu, na ktorú väčšina detí nastupuje už na začiatku svojej dochádzky do školy a len veľmi malé percento z nich sa následne začlení do triedy alebo školy hlavného vzdelávacieho prúdu. To je problematické aj z dôvodu, uvádza Hapalová (2019), že viac ako polovicu žiakov v špeciálnych školách tvoria deti z vylúčených rómskych lokalít a deti z rodín postihnutých chudobou. Absolvovanie špeciálnej školy pritom pre väčšinu z nich znamená „slepú uličku“ vo vzdelávaní, a teda aj sťaženú uplatniteľnosť v osobnom aj pracovnom živote v budúcnosti.

Hoci segregácia detí a žiakov vo vzdelávaní je v rozpore s medzinárodnými dohovormi, smernicami EÚ, a aj so slovenskými právnymi predpismi, až 63 % rómskych detí na Slovensku sa vzdeláva v triedach, v ktorých všetci alebo väčšina žiakov sú Rómovia (Zelina, 2019). Vzdelávanie detí z vylúčených rómskych lokalít v oddelených triedach a školách nie je problematické len z ľudskoprávneho hľadiska, ale môže byť jednou z príčin dlhodobo slabších vzdelávacích výsledkov týchto detí. Zároveň, v prípade oddeleného vzdelávania detí z vylúčených lokalít a detí z majority, sú obe skupiny ukrátené o možnosť rozvoja sociálnych kompetencií a vzájomného kontaktu, ktorý je kľúčový pre budúce spolužitie nielen v konkrétnej obci či meste, ale aj v spoločnosti (Vančíková, 2019). Na úrovni stredných škôl je problematická najmä existencia elokovaných pracovísk, umiestnených v tesnej blízkosti vylúčených lokalít.

9.3 Aktéri integrovanej/inkluzívnej edukácie na strednej škole

Hlavnými aktérmi inkluzívnej edukácie sú *žiaci, pedagógovia/učiteľia a ostatní odborní nepedagogickí zamestnanci* a v neposlednom rade *rodičia* (Merz-Atalik, K., 2006). Medzi žiakmi ide jednak o majoritnú - intaktnú skupinu žiakov, a jednak o žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVP). Z didaktického hľadiska netvorí homogénny celok, i keď sú charakterizovaní ako intaktní. Významné však je, upozorňuje Matuška, O. (2010, s. 122), aby boli intaktní žiaci zainteresovaní do inkluzívneho procesu, do vytvárania priateľských, partnerských a pozitívnych postojov a vzťahov so žiakmi so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami. Existujúce stereotypy, stigmy a predsudky významne ovplyňujú (aj negatívne) tento model tvorby pozitívnych postojov, uvádza Levterova, D. (2011, s. 125).

Učiteľia v inkluzívnom procese výučby a ich špecifické potreby

Prvoradé postavenie vo vyučovacom procese v bežnej triede, ale aj v integrovanej/inkluzívnej triede, má *triedny učiteľ* (Geršicová, Z. 2015). Popri jeho tradičných úlohách a hlavných povinnostiach - komunikačných, diagnostických, poradenských, organizačných má vo vzťahu

k žiakom so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami mimoriadne povinnosti (Matuska, O., 2010, s. 122), ku ktorým patria:

- získavať a zhromažďovať diagnostické informácie o žiakoch so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami a vyhodnocovať ich s kolegami;
- koordinovať plánovanie a realizáciu inkluzívnej edukácie týchto žiakov v kolektíve triedy;
- tímovo vypracovať pre každého žiaka v triede individuálny výchovno-vzdelávací plán, sledovať jeho plnenie a ak treba, urobiť korekciu v pláne a jeho realizácii;
- pripravovať, plánovať a cyklicky realizovať spoločné stretnutia aktérov inkluzívneho procesu v triede, riešiť prípadné problémy vo vyučovaní a vyhodnocovať ich výsledky;
- prijať zodpovednosť za vedenie pedagogickej dokumentácie o inklúzii/ integrácii, pozitívne usmerňovať triedny kolektív (aj mimo vyučovania) a koordinovať spoluprácu so všetkými aktérmi inkluzívneho procesu (Geršicová, 2016).

Dôležitým členom odborného tímu v procese inkluzívnej edukácie je *školský špeciálny pedagóg* (nie každá škola ho zamestnáva). Má široký okruh pôsobenia, ale zdôrazniť treba jeho individuálnu terapeutickú, korekčnú činnosť, poradenstvo pre žiakov - ako sa učiť, ako používať kompenzačné pomôcky a i., poradenstvo rodičom vo výchovných otázkach, poradenstvo učiteľom/vychovávateľom-kolegom v otázkach používania metód vyučovania a výchovy, v otázkach riadenia a manažmentu edukácie (Paľun, M., Marks, I. & et al. 2016). Okrem toho má úzky vzťah s majoritnou skupinou žiakov v procese vyučovania, aj mimo neho. Partnersky spolupracuje so žiakmi sekundárneho i terciálneho stupňa školy, pri riešení ich osobných problémov, úloh, pomáha im pri formovaní ich postojov, emócií, sociálnej citlivosti, tolerance, ale aj pri výskyte sociálno-patologického prejavu. Kooperuje so školským psychológom, odbornými lekármi, majstrom odbornej výchovy a s rodičmi.

Keď skúmame funkciu *učiteľa v inkluzívnom procese - tzv. inkluzívneho učiteľa*, rozhodujúcu rolu popri funkcii rozšíreného interakčného vzťahu majú aj jeho osobnostné vlastnosti a profesijné schopnosti a kompetencie. Vyberieme z nich niekoľko významných:

- ♣ *Kompetencie učiteľa* vo vyučovaní a výchove; primerané diagnostické, komunikačné, pedagogicko-psychologické, osobnostné kompetencie v oblasti rozvoja žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, ale aj intaktných žiakov.
- ♣ *Štandardy učiteľských výkonov*, hlavne angažovanosť za dosiahnutie efektívnej výučby a monitorovania učenia žiakov a ich hodnotenia, obzvlášť formatívneho (Kalhous & Obst, 2002, Pellegrino, J. W. 2014, Graham et al, 2015);
- ♣ *Schopnosť expertnej činnosti* v pomáhajúcej inkluzívnej/integrovannej činnosti. Rozhodovanie vo vyučovaní a sebareflexia učiteľa sú významnými činiteľmi v riadení vyučovacieho inkluzívneho procesu.
- ♣ *Ovládanie základov špeciálnej pedagogiky* v oblasti prevencie, diagnostiky a intervencie špeciálno-pedagogického poradenstva v disciplíne, ktorá sa týka jeho žiakov so ŠVP. Učiteľ komunikuje a radí sa v etape prípravy, realizácie a hodnotenia vyučovania so špeciálnym pedagógom a liečebným pedagógom (Hornáková, 2018).

Kurikulum žiakov so špeciálnymi edukačnými potrebami je potrebné prispôbiť ich požiadavkám, ale dodržiavať treba pritom zásadu, čo najviac sa priblížiť kurikulu intaktných žiakov. Zo zásad treba rešpektovať hlavne tieto štyri: - *modifikáciu formy*, pomocou ktorej dosiahnu žiaci vytýčený cieľ, - *modifikovať spôsob*, ktorým sa žiaci oboznamujú s novým učivom, - *znižovať množstvo zadaných úloh a znížiť očakávanú úroveň výkonu žiaka*, navrhuje Putnam (1991). Žiaci postupujú podľa *individuálneho výchovno-vzdelávacieho plánu* (IVP) pri zostavovaní ktorého je potrebné podľa Langa a Berberichovej (1998), aby tím aktérov edukácie zodpovedal na niekoľko otázok, napr.: Čoho je žiak schopný, čo dokáže – čo nedokáže?; Aké sú jeho potreby v učení? Ako sa treba pripravovať na vyučovaciu hodinu, aby boli uspokojené jeho vzdelávacie potreby? S kým bude spolupracovať?; Čo môže učiteľ a ostatní členovia tímu očakávať od realizácie IVP? Aký je vlastne prínos individuálneho vzdelávacieho plánu pre žiaka so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami a pre učiteľa? Podľa menovaných autorov je prínos hlavne:

- jednoznačné určenie a zoradenie priorít v starostlivosti o žiaka a plán, ako budú jeho špecifické potreby uspokojované;
- program aktivít zameraný na konkrétneho žiaka;
- zohľadnenie učebného štýlu žiaka;
- užšie profesijné vzťahy medzi členmi tímu inkluzívnej edukácie;
- reálne splniteľné vzdelávacie ciele a konkrétne úlohy zamerané na rozvoj osobnosti žiaka. (Lang, G., & Berberichová, CH. 1998, cit. podľa Matuška, O. 2010, s. 127).

Popri triednom učiteľovi a ostatných učiteľoch, dôležitú úlohu majú aj ďalší aktéri. „Pomocné a podporné činnosti“ pre žiaka v rámci inkluzívnej edukácie vykonáva *asistent učiteľa*. Zameriava sa na prekonávanie pohybových, komunikačných bariér, prekážok v učení sa a iných obtiaží, ktoré sa počas vyučovacieho dňa vyskytnú. Bez asistenta učiteľa v inkluzívnej škole by sa žiaci s viacnásobným postihom, pohybovým znevýhodnením, či s ťažkým sociálnym znevýhodnením nemohli úspešne spoločne vzdelávať s majoritnou, intaktnou populáciou žiakov. Vyžaduje si to špeciálno-pedagogické vedomosti a odborné schopnosti asistenta s náležitou prípravou a so schopnosťou odolávať záťaži (Matuška, O., 2010, s. 124, Barnová, S., Tamášová, V., & Krásna, S., 2019, s. 93-106).

Riaditeľ strednej školy a jeho zástupca, ako uvádza T. Jablonský (2010), by mali vytvárať „inkluzívneho ducha“ školy tým, že vnášajú spoločné filozofické koncepcie do zmeny systému edukačnej činnosti, do ktorého sa postupne zapoja všetci pracovníci školy. Vedúci pedagogickí pracovníci vytvárajú potrebné personálne, materiálne a organizačné podmienky pre realizáciu inkluzívneho procesu a majú tiež za úlohu získavať podporovateľov projektu inklúzie pre ďalšie vzdelávanie a uplatnenie žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami.

Ďalšími odbornými aktérmi inkluzívneho/integrovaného edukačného procesu sú *školskí psychológovia, výchovní, či karierni poradcovia, metodici preventívnej činnosti, sociálni pracovníci a odborní lekári*. Ich odborný prínos je hlavne v ich komplexnej vstupnej, priebežnej a výstupnej diagnostickej činnosti, vo vyhodnocovaní účinnosti inkluzívnej/integrovannej edukácie a v ich poradenskej činnosti.

Vzdelávanie žiakov s odlišnými životnými podmienkami a odlišným kultúrnym prostredím je mnohokrát späté so snahou o rovnaký prístup ku vzdelávaniu pre všetkých bez rozdielu. Tento

koncept sa taktiež stal prioritným cieľom slovenskej aj českej vzdelávacej politiky a vzdelávania v rámci inklúzie, čo je zakotvené aj v školskom zákone (245/2008 Z.z, Školský zákon SR a 561/2004 Sb, Školský zákon ČR).

Podstatným krokom v rámci inkluzívneho vzdelávania v podmienkach strednej odbornej školy je *uplatňovanie absolventov so špeciálnymi vzdelávacími potrebami v praxi*. Pri voľbe stredoškolského odboru je tak nutné zohľadniť nielen schopnosti a zručnosti žiaka, ale aj možnosti jeho následného uplatnenia na trhu práce (Bartoňová, M. - Vítková, M., 2007).

9.3.1 Špecifické potreby učiteľov v edukačnom procese

Učitelia musia splňať, ako prvú podmienku, požiadavku na odbornú kvalifikáciu, ktorá zodpovedá požiadavkám na výkon tohto povolania. Aby bol pedagóg schopný plniť plány ministerstva školstva danej krajiny a bol pripravený na ich implementáciu v praxi, a zároveň bol schopný plniť požiadavky podľa príslušného Rámcového, či školského vzdelávacieho programu, aj pre žiakov so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami, musia jeho profesionálne i osobnostné charakteristiky zodpovedať určitému profilu, ktorý sa v priebehu času a dĺžky učiteľskej praxe vyvíja a mení. Model profesijného rozvoja učiteľov rozlišuje päť rôznych štádií (Berliner in Anderson, 1996). Podľa tohto modelu je to *začínajúci učiteľ*, *začiatočník*, *prechádza*, *posúva sa cez fázu pokročilého začiatočníka* ku *kompetentnému učiteľovi*. Menšia časť učiteľov sa následne presúva do *fázy skúseného učiteľa*, po ktorej nasleduje *fáza učiteľa experta*. Priestor pre rozvoj odborných vedomostí a zručností sa u jednotlivých učiteľov individuálne líši, ale odhady pre dosiahnutie odbornosti pri výučbe uvádzajú interval päť a viac rokov učiteľskej praxe.

Profesijné kompetencie sú pre kvalitný výkon učiteľskej profesie kľúčové. V nadväznosti na rýchle zmeny, rozvoj moderných technológií a nové poznatky, narastá význam kontinuálneho profesijného vzdelávania a rozvoja. Vedomosti a vhodné používanie vyučovacích metód predstavuje akýsi základ, uvádza Tomková, A. a kol. (2012), ku ktorému sa ďalej radia vedomosti pedagogickej povahy vo vyučovanom odbore a ich prepojenie s didaktikou, znalosť kurikulárnych dokumentov a ich obsahu, poznanie cieľov výchovy, vzdelávacieho prostredia, poznanie žiakov a v neposlednom rade aj svojich vlastných limitov

Aby mohol učiteľ všetky požiadavky, ktoré sú na neho kladené riadne naplňať, potrebuje mať možnosť osobného i profesijného rozvoja v rámci organizácie aj mimo nej. Systematické vzdelávanie má v školskej organizácii celý rad funkcií, a to okrem *rozvojovej aj integračnú, inovačnú, adaptačnú, motivačnú* a rad ďalších. Je možné ho tiež chápať ako prostriedok zamedzujúci vysokej miere fluktuácie v rámci organizácie (Tureckiová, M., 2009). Podpora potrieb učiteľov v rámci *učiacej sa školy* sa zameriava okrem iného na ich profesijný rozvoj, a zvýšenie spôsobilosti a odbornosti (Tamášová, V., 2015). Dôraz sa kladie pritom na kognitívny vývoj žiaka a skvalitnenie jeho učenia sa, schopnosť prepájania informácií, vyššie úrovne myslenia, ai. Naproti tomu, princípy komunitných škôl sa vzťahujú aj k osobnostne-sociálnym stránkam rozvoja žiaka a orientujú sa skôr na hodnoty, ako je výchovná funkcia, riešenie sociálnych problémov, emocionálnej sféry, a pod. Podpora učiteľov v komunitných školách potom smeruje napríklad k *rozvoju ich komunikačných zručností s rodičmi, otázok poradenstva a práce so žiakmi so špecifickými výchovno-vzdelávacími potrebami vo všetkých formách*.

Vo všeobecnej rovine je možné konštatovať, vychádzame pritom z myšlienok Kasíkovej, H. (2010, cit. podľa Trnavský, 2020), že základnou potrebou učiteľov je najmä rozvoj ich zručností, vedomostí a odbornosti. K naplneniu týchto špecifických potrieb môže dôjsť prostredníctvom najrôznejších *aktivít*. Profesijný rozvoj jedinca nepredstavuje záležitosť

jedného vyučujúceho, ale aj ostatných učiteľov a celého školského zariadenia. Dôležitú úlohu hrá spolupráca učiteľov v rámci školy, čo predstavuje jednu z podmienok efektívneho profesijného rozvoja učiteľov.

Predpoklad profesijného rozvoja spočíva v nastavení podmienok zo strany vedenia školy. Úlohou školy je *podpora spoločného učenia, plánovania a realizácie tohto učenia, a využívanie spolupráce a kolegiality* jeho účastníkov. S pozitívnymi výsledkami v oblasti profesijného rozvoja je možné sa stretnúť v oblasti *workplace learning* a *medzigeneračného učenia*, ako možnosti pre profesijný rozvoj učiteľov.

9.3.2 Workplace learning – učenie pre pracovisko a medzigeneračné učenie

V širšom poňatí učenie pre pracovisko pozostáva z *učenia na pracovisku*, čiže *learning in workplace*, *učenie pre pracovisko*, teda *learning for workplace* a *učenie prostredníctvom pracoviska*, teda *learning through the workplace* (Cacciattolo, K. 2015; Castleton, G.- Gerber, R., & Pillay, H., 2004). Charakteristický znak učenia sa na pracovisku predstavujú spontánne reakcie v rámci spoločenských interakcií pracovníkov - napr. aj pedagogických i nepedagogických pracovníkov školy. Učenie pre pracovisko je najčastejšie realizované prostredníctvom špecificky zameraného tréningu, ale aj všeobecným vzdelávaním v širšom slova zmysle. Popritom, učenie prostredníctvom pracoviska, je učenie sprostredkované na základe pracovno-právneho vzťahu pracovníka a organizácie, napr. školy. Ide o vzdelávacie programy, školenia, kurzy a podobne (Evans, K., 2006).

Prienikom troch základných typov učenia je potom *učenie pre pracovisko*. Konkrétne sa jedná o spojenie *formálneho učenia, neformálneho vzdelávania a informálneho učenia*. Odborníci tiež uvádzajú, že učenie na pracovisku je z troch štvrtín realizované cez neformálne vzdelávanie, a to formou *sebavzdelávania, mentoringu* alebo *prenosu informácií*. Formálnym učením sa získavajú najrôznejšie osvedčenia alebo certifikáty.

Medzigeneračné učenie

Ďalším spôsobom rozvoja učiteľov je *medzigeneračné učenie*. Ide o špecifický druh učenia, ktorý možno definovať nasledovne: "Procesy učenia, ku ktorým dochádza hlavne k styku príslušníkov rôznych generácií. Medzi rodičmi a deťmi, starými rodičmi a vnukmi a vnučkami, medzi inými dospelými a deťmi či dospievajúcimi, apod." (Průcha, J. - Veteška, J. & kol., 2012, s. 154, Průcha, J., et al., 2017). Všeobecnejším spôsobom ho môžeme označiť ako súbor aktivít a znalostí teoretického, výskumného a aplikačného charakteru, ktorý sa orientuje na istý prínos pre každú zúčastnenú generáciu. Hovorí sa o stretnutí, vzájomnej výmene informácií medzi ľuďmi z rôznych generácií. Je potrebné zdôrazniť podľa Rabušicovej, M. et al. (2016), že tento prenos je obojsmerný. Medzigeneračné učenie prebieha rovnako v prostredí školy, a to cez *koncept uvádzajúceho učiteľa, hospitácie, formálnej štruktúry a organizácie, alebo aj cez mentoring*. Kľúčovým obsahom medzigeneračného učenia sú vyučovacie metódy, prístupy k práci alebo životu, prístupy k moderným technológiám a organizácii školského kontextu. Taký obsah sa potom šíri smerom od staršej k mladšej generácii, kedy dochádza k transferu informácií a skúseností z oblasti organizácie vyučovania, alebo fungovania školy ako inštitúcie, od mladšej generácie k staršej, a to najmä v oblasti využívania moderných technológií, ale aj obojsmerne, napríklad v oblasti efektívnych vyučovacích metód.

Kolegiálna podpora v škole

Kolegiálna podpora a jej formy sa dajú realizovať aj v školskom prostredí. Spolu s odovzdávaním skúseností tvorí predpoklad fungujúcej *učiacej sa a spolupracujúcej školy*, uvádza Pol, M. (2007). Kolegiálna podpora je spolu so zdieľaním skúseností, informácií alebo problémov (Gillies, R. M., 2000) obsahom termínu *kolegialita*, ktorú práve v integrovanej/inkluzívnej škole je možné a potrebné využívať. Kolegialita by v prostredí takejto školy mala byť jasne cielená, plánovaná a reflektovaná, zdôrazňuje Lazarová, B. (2006). Znamená to, že by učitelia, špeciálni pedagógovia, asistenti učiteľa a nepedagogickí zamestnanci mali aktívne spolupracovať s vedením na rozvoji školy ako inštitúcie, ktorá ponúka inklúziu. Kolegialita však musí spĺňať určité podmienky, ako je princíp dobrovoľnosti, čo znamená, že by nikto nemal byť do ničoho nútený, aby nedošlo k potlačaniu rozvoja pedagóga, čo by bol opačný efekt. Kolegialita by nemala potláčať individualitu. Je možné rozlíšiť celkovo 4 úrovne kolegiality, a sú to:

- spoločenská konverzácia,
- pomoc a podpora,
- zdieľanie a výmena názorov a skúseností,
- spoločná práca (Little, W. J., 1990).

Za najsilnejšiu formu spolupráce možno označiť *spoločnú prácu*, pretože pri nej dochádza k upevňovaniu vzťahov a zodpovednosti za vlastnú aj skupinovú prácu, čo vedie k zlepšovaniu pripravenosti v kolektívnych úlohách a kritickému hodnoteniu odvedenej práce. Ide o *procedurálny komponent* (je to jeden z troch praktických komponentov inkluzívnej edukácie: organizačný, procedurálny a inštruktážny), ktorý integruje rozličných odborníkov - pedagogických i nepedagogických zamestnancov školy, ktorí spolupracujú na plánovaní a implementovaní programov pre rôznych žiakov v mainstreamovom prostredí (Harris, 1990; Porter, Wilson & Kelly, 1991, Pugach & Jonson, 1990, in: Stainback & Stainback, 1996). Sociálne - psychologické a pedagogické výskumy potvrdzujú, že zmena v usporiadaní ľudských vzťahov na princípoch spoločnej práce mnohostranne prispieva k uplatneniu iných parametrov, ktoré možno označiť ako perspektívne:

- zvýraznenie humanistickej dimenzie vo vzťahu;
- osobnostný a sociálny aspekt
- posilnenie demokratického, participujúceho vzťahu (Gillies, R., M., 2000).

Najčastejšou formou spolupráce v škole sú spontánne *diskusie* o problémoch v pedagogickej praxi a vzájomné návštevy na vyučovacích hodinách, *hospitácie*, ale patria sem aj *stretnutia predmetovej a metodickej komisie*, zamerané na riešenie otázok v danom vyučovacom predmete. Odborná verejnosť akcentuje spoluprácu vyučujúcich aj mimo vyučovacích predmetov, ako je *organizovanie pedagogických rád, prevádzkových rád, využívanie mentoringu, tímového vyučovania, hospitácií, peer pozorovanie a review, supervízie, koučovanie či konzultácií* ako ďalších možných foriem kolegiálnej podpory profesijného rozvoja pedagóga.

V čom pomáhajú jednotlivé formy pri napĺňaní špecifických potrieb učiteľov, ktorí pracujú so žiakmi so znevýhodneného prostredia alebo v inkluzívnej škole?

Hospitácie - predstavujú najbežnejšiu formu kolegiálnej podpory. V praxi sú hospitácie vnímané skôr ako určitá forma kontroly a dohľadu nad prácou pedagóga, avšak z iného pohľadu je možné ich vnímať ako prostriedok k profesionálnemu rozvoju učiteľov, určitú formu pomoci. Ako nástroj kontroly využíva hospitáciu hlavne riaditeľ školy. Za účelom hospitácií sa medzi sebou navzájom môžu navštevovať aj jednotliví pedagógovia. Môže ísť jednak o druh vyžiadanej návštevy zistenia spätnej väzby na vlastnú pedagogickú činnosť od kolegu z odboru, alebo od profesijne starších kolegov, u ktorých ide o spôsob odovzdania skúseností s metódami a formami pedagogickej práce. Pri práci so žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je táto forma odovzdávania skúseností a rád pre mladších kolegov obzvlášť prínosná a výhodná.

Mentoring - cieľ mentorskej spolupráce spočíva v rozvoji zručností a vedomostí, kvalitnejších kľúčových kompetencií, a dosiahnutie emočnej stability, zdravého sebavedomia, ale aj žiaduceho rozvoja školskej klímy (Lazarová, B., 2011).

Existuje niekoľko podôb mentoringu, avšak v oblasti vzájomných vzťahov medzi mentorom a mentorovaným je možné definovať *formálny* a *neformálny mentoring*. Pri neformálnom mentoringu ide o vzťah založený na lojalite medzi jednotlivými subjektmi v ich dôvere, lojalite a rešpekte voči sebe navzájom. Nie je tu stanovená štruktúra, a na rozdiel od formálneho mentoringu (ktorý môže byť vyžiadaný treťou stranou a platený), nie sú zastrešení žiadnou inštitúciou. Mentori neabsolvujú žiadne školenie a nie sú ani finančne ohodnotení. Ďalšou formou mentoringu je napríklad *individuálny mentoring*, ktorý je možné ďalej rozčleniť na *peer mentoring* a *reverse mentoring*. Peer mentoring je realizovaný v rámci jednej generácie bez vekových rozdielov (Brumovská, T., & Málková, G., 2010).

Tímové vyučovanie

Je možné ho popísať ako vyučovanie, pri ktorom jednu triedu vyučuje naraz viac vyučujúcich (napr. dvaja učitelia, tj. skúsený učiteľ a začínajúci učiteľ, kolegovia, metodici, majster odbornej výchovy a učiteľ, špeciálny pedagóg a učiteľ, atď). V prípade, že ide o vyučovanie iba dvoch pedagógov, je možné ho označiť za párovú/tandemovú výučbu. Pozitíva tímovej výučby spočívajú v tom, že má blahodarný vplyv na profesijný rozvoj pedagógov, pretože je tu realizovaná vzájomná interakcia, v priebehu ktorej učitelia zdieľajú vlastné názory a prezentujú svoje vyučovacie metódy pred ostatnými (Trnavský, J., 2020). Tento koncept je založený na vzájomnej podpore a pomoci medzi učiteľmi, kedy prispôsobivosť a vzájomná spolupráca hrajú jednu z dôležitých rolí.

Prínosom tímovej spolupráce (Senge, P., et al, 2009) je napr.: -* podnietenie iniciatívy všetkých členov pedagogického kolektívu a ich angažovanosti pre napĺňanie cieľov a vízie školy a prijímanie zodpovednosti za úlohy; - * zlepšenie vzťahov a celkové zlepšenie sociálnej klímy v škole a rozvoj komunikačných zručností pedagógov, hlavne otvorenosti pri vyjadrovaní názorov a pocitov; -* vznik širšieho priestoru pre zapojenosť rodičov a žiakov do práce na úlohách školy, na tvorbu vízie; -* do riešenia problémov a využívania príležitostí pri žiakoch so špecifickými vzdelávacími potrebami. Tímová spolupráca zamestnancov školy predstavuje pre žiakov *model kolegiálnej, partnerskej spolupráce učiaceho sa spoločenstva* (Pedler, M., et al., 1999) *formou demokratického riadenia*.

Koučing

Je metóda, ktorá podporuje osobný rozvoj jedinca, jeho sebauvedomenie, zručnosti a schopnosti, podobne ako pri mentoringu (Petrášová, M. A. & kol., 2014). Ide o najvyššiu

úroveň vzťahov medzi zamestnancom a zamestnávateľom, v oblasti školstva medzi pedagógom a vedením školy. Zamestnávateľ predstavuje motivátora, a zamestnanec je motivovaný, a má možnosť si samostatne zvoliť svoje ciele a spôsoby ich dosiahnutia. V učiteľskej profesii je na individuálnej úrovni najlepšie uplatniteľný individuálny koučing, prebiehajúci na úrovni kouča a koučovaného (Horská, V., 2009). *Aký je rozdiel medzi mentoringom a koučingom?* Pri mentoringu odovzdáva mentor mentorovanému know how a ukazuje mu, ako funguje správna prax na konkrétnych príkladoch. Pri koučingu si koučovaný musí zvoliť vlastnú cestu a kouč tu má úlohu sprevádzajúceho subjektu, ktorý rešpektuje ciele koučovaného.

Konzultanstvo

Ide v ňom o externú podporu kariérneho rastu, zvyčajne časovo ohraničenú, vďaka účasti na nejakom projekte. V oblasti slovenského školského prostredia je však možné sa stretnúť s konzultantmi, poskytujúcimi metodickú a poradenskú podporu pedagógom, ktorí sa ocitli v problémovej alebo inak obtiažnej profesijnej alebo životnej situácii. Najviac využívané sú služby školských poradcov, ako sú školskí psychológovia, špeciálni pedagógovia alebo výchovní poradcovia, etopédi, atď. (Lazarová, B., 2006).

Kolegiálne poradenstvo má aj svoje **limity**, a to sú hlavne *odpor a rezistencia* zamestnancov, voči návrhom vedenia, alebo tzv. *vnucovaná/nútená kolegiálna* a tzv. *diferenciačná spolupráca*, na základe združovania sa do formálnych skupín (napr. aj podľa sympatií). Aby mohla byť kolegiálna podpora úspešne a efektívne realizovaná a implementovaná, a viedla k žiaducemu skvalitňovaniu pedagogických procesov v školskom zariadení, je nutné navodenie vhodnej atmosféry zo strany vedenia školy.

Formou pološtruktúrovaného rozhovoru a dotazníka zistil J. Trnavský (2020) nasledovné špecifické potreby učiteľov v Čechách (poradie podľa dôležitosti, ktorú jednotlivým potrebám priradili učители): 1. potreba ďalšieho vzdelávania (vo všeobecnosti) a lepšieho finančného ohodnotenia (dlhodobý problém na Slovensku) - keďže ide aj o prácu so žiakmi so špecifickými edukačnými potrebami, je ďalšie vzdelávanie práve z tejto oblasti stále aktuálne. 2. potreba mentoringu a pravidelného psychologického poradenstva - učители najčastejšie využívajú služby školského psychológa v oblasti duševnej hygieny, pretože profesia učiteľa je psychicky veľmi náročná pri práci s adolescentmi, obzvlášť s adolescentmi zo sociálne znevýhodneného prostredia. 3. potreba mať mimoškolské akcie, ktoré by mohli viesť k lepším vzťahom v rámci učiteľského zboru, ale aj k vytváraniu lepších vzťahov so žiakmi. 4. potreba kolegiality, 5. potreba supervízie a potreba dostatku voľného času a jeho efektívneho využívania - sa umiestnili vo výbere na poslednej priečke.

K tomu, aby sa využila rovnosť príležitostí pre vzdelávanie je nutné podporiť vytváranie podnetného a funkčného prostredia na učenie sa a na prácu v školskom prostredí pre všetkých. Na učenie sa v súvislostiach a schopnosť využívať osvojené informácie v rozličných kontextoch je dôležité vytvoriť také učebné prostredie, ktoré bude stimulovať rozvíjanie vedomostí, ale aj schopnosť žiakov tieto vedomosti uplatňovať v reálnej praxi, podporovať zvedavosť a objavovanie, inovácie a zmeny. To predpokladá jednak zmenu v prístupe pedagógov, hlavne v *splnení ich špecifických potrieb*, ktorým sme sa v kapitole venovali, a tiež zmenu vnútorného prostredia tried a škôl tak, aby mali žiaci (aj žiaci zo znevýhodneného sociálneho prostredia) možnosť učiť sa priamo v prostredí triedy a školy v rôznych organizačných formách, variabilnými metódami, s rozličnými dostupnými vzdelávacími zdrojmi, materiálmi a učebnými pomôckami, laboratóriami a laboratórnym vybavením, relevantným IT vybavením.

Učebné prostredie by malo umožňovať aplikáciu výučbových stratégií podporujúcich aktívnu pozíciu učiaceho sa a bez prekážok pre napĺňanie potenciálu každého dieťaťa (vrátane odstránených fyzických bariér pre žiakov so zdravotným postihnutím). Prostredie by malo podporovať rozvíjanie kľúčových kompetencií učiteľov aj žiakov, čo sa spája s požiadavkou vytvorenia *multidimenzionálneho priestoru*, v ktorom by mali mať žiaci umožnené pracovať aj samostatne, premýšľať o súvislostiach, spájať sa s inými žiakmi alebo expertmi (napr. aj virtuálne) pri riešení rôznych problémov, alebo pri zverejňovaní svojho pokroku. Multidimenzionálne prostredie by malo súčasne vytvárať priestor na relax aj pre učiteľa. Prostredie na učenie sa by nemalo byť limitované len fyzickým prostredím školy, ale malo by sa ním chápať aj blízke či širšie okolie školy (vrátane parkov, lesa, múzeí, knižníc, zoologických či botanických záhrad, špecializovaných laboratórií a pod.) a rôzne pracovné prostredia (remeselnícke dielne, podniky, firmy, úrady a pod.), ktoré by vniesli kvalitatívnu zmenu do života učiteľov a žiakov. Postupne by sa súčasťou učebného prostredia malo stať aj *virtuálne prostredie*, a to v situáciách (ako je v súčasnosti napr. pandémie COVID - 19 a iné ohrozenia), v ktorých sa umožní efektívne plnenie edukačných cieľov a preverí sa tým schopnosť a reziliencia učiteľov aj žiakov. A to sa v súčasnosti na Slovensku a vo svete deje. Výsledky ešte nie sú známe, ale výskumy sa už realizujú.

Literatúra

ANDERSON, LORIN W. (Ed.) (1996). *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 344-348). Oxford: Elsevier Science. Fraser Gage, Nathaniel, L.; Berliner, David C. *Teaching and Teacher Education*, 13(6), 597-610.

AKPAN, G. A., ESSEIN, E. O., & OKURE, S. O. (2013). Conceptual analysis and implications of students' individual differences to curriculum implementation in technical education. *International Education Studies*, 6(3), 156-161.

BARABÁSI, T. - DÓSA, Z. (2019). Külömbözőség pszichológiája és differenciáló pedagógia. Kolozsvár: Kolozsvári Egyetemi Kiadó. ISBN 978-606-37-0435-2.

BARNOVÁ, S. (2019). *Inklúzia, inkluzívna edukácia a inkluzívna škola v aktuálnom ponímaní*. Týn nad Vltavou-Malá Strana. ISBN 978-80-7612-148-5.

BARNOVÁ, S. - TAMÁŠOVÁ, V. & KRÁSNA, S. (2019). The Role of Resiliencie in Coping with negative parental behaviour. *Acta Educationis Generalis*, 2(9), 2019, pp.93-106, doi 10.2478/atd-2019-0010.

BARTOŇOVÁ, M. - VÍTKOVÁ, M. (2007). *Strategie ve vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Paido, ISBN 80-7315-158-4.

BRUMOVSKÁ, T. & MÁLKOVÁ, G. (2010). *Mentoring: výchova k profesionálnímu dobrovolnictví*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-772-5.

CACCIATTOLO, K. (2015). *Defining workplace learning*. University of Malta: European Scientific Journal, Dostupné z: <http://eujournal.org/index.php/esj/article/download/5559/5354>.

CASTLETON, G., GERBER, R., & PILLAY, H. (2004). *Improving Workplace Learning: Emerging International Perspectives*. New York: Nova Science Publishers.

EFIMENKO, E., ROMAN, A., PINTO, M., REMIAO, F., & TEIXEIRA, P. (2018). Enhancement and Recognition of Teaching and Learning in Higher Education: The Impact of Teaching and Excellence Prizes. In *Journal of the European Higher Education Area*. 2, 2018, pp. 100-106.

- EVANS, K., et al. (2006). *Improving Workplace Learning*. London: Routledge, doi 10.4324/9780203946947.
- FELCMANOVÁ, L., & HABROVÁ, M. (2015). *Katalog podpůrných opatření: dílčí část : pro žáky s potřebou podpory ve vzdělávání z důvodu sociálního znevýhodnění*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, ISBN 978-80-244-4655-4.
- FORTIS, E. (2019). Manager's Personality and Their Professional Career. *Acta Educationis Generalis*, 9(1), 28-46, doi: 10.2478/atd-2019-0002.
- GERŠICOVÁ, Z. (2015). Osobnostná a sociálna výchova ako súčasť práce triedneho učiteľa In: GERŠICOVÁ, Z. et al. *Osobnostná a sociálna výchova v edukačných súvislostiach* [elektronický zdroj] Brno: Tribun EU s.r.o, s. 160-223, ISBN 978-80-263-0564-4.
- GERŠICOVÁ, Z. (2016). Class teachers – Their thinking and reasoning in the context of creating a favourable classroom social climate by means of the methods of personal and social education. *Acta Technologica Dubnica*, 6(1), 27-41. doi: 10.1515/atd-2016-0004.
- GILLIES, R. M. (2000). The maintenance of cooperative and helping behaviours in cooperative groups. In: *British Journal of Educational Psychology*, 1(70), s. 97-111.
- GRAHAM, S., HEBERT, M., & HARRIS, K. (2015). Formative assessment and writing: A meta-analysis. In *The Elementary School Journal*, 115(4), p. 523-547.
- HANULIAKOVÁ, J. & PORUBČANOVÁ, D. (2016). Stress of Students and Social-Pathological Phenomena. *US-China Foreign Language*, 14(10), 723-741, doi: 10.17265/1539-8080/2016.10.008.
- HAPALOVÁ, M. (2019). Takmer polovica detí so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami sa vzdeláva v špeciálnom prúde vzdelávania. In HALL, R. et al. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA 10, <https://analyza.todarozum.sk/docs/320406001mj1a/>
- HLAĐO, P. (2019). Career adaptability of vocational education and training graduates in the period of prospective school-to-work transition. *Studia paedagogica*, 24(2), 2019, s. 59-83, <https://doi.org/10.5817/SP2019-2-3>
- HORNÁKOVÁ, M. (2006). Inklúzia - nové slovo, alebo aj nový obsah? *Efeta*, 1/16, p.2-5.
- HORSKÁ, V. (2009). *Koučování ve školní praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2450-8.
- KALHOUS, Z. & OBST, O. a kol. (2002). *Školní didaktika*. Praha: Portál.
- KASÍKOVÁ, H. (2010). *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Praha: Portál, ISBN 97880-7367-7121.
- LAJČIN, D. a kol. (2020). *Školská pedagogika III. Inkluzívna edukácia*. Dubnica nad Váhom: VŠ DTI, ISBN 978-80-89732-75-1.
- LANG, G. & BERBERICHOVÁ, CH. (1998). *Každé dítě potřebuje speciální přístup. Vytváření integrovaných a inkluzivních tříd*. Praha: Portál.
- LAZAROVÁ, B. (2006). *Cesty dalšího vzdělávání učitelů*. Brno: Paido, ISBN 80-7315-114-6.
- LECHTA, V. (2010). Dítě s postižením, narušením, ohrožením versus intaktní dítě. In Lechta, V. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s PNO ve škole*. p. 29, Praha: Portál.

- LEVTEROVA, D. (2011). Teachers' perception of the children with special educational needs. In Wiegerová, A. - Vávrová, S. (eds.) *Teacher's Thinking and Reasoning*. Bratislava: OZ V4, ISBN 978-80-89443-10-9.
- LITTLE, W. J. (1990). The mentor phenomenon and the social organization of teaching author(s). *Review of Research in Education*, 16, 297-351.
- MATUŠKA, O. (2010) Inkluzivní didaktika-základní vymezení. In LECHTA, V. (ed.) *Základy inkluzivní pedagogiky. Dítě s PNO ve škole*. Praha: Portál, ISBN 978-80-7367-679-7
- MERZ-ATALIK, K. (2006). Integration und Inklusion. In: HANSEN, G. - STEIN, R. und koll.: *Kompendium Sonderpädagogik* . Bad Heilbrunn, Klinkhardt. s. 248-260.
- MITTLER, P. (2000). *Working toward inklusive education*. London: David Fulton Publishers.
- PAEUN, M., MARKS, I., KORINTUŠOVÁ, M., HAGARA, V. & et al. (2016). *The economic prosperity, managment and social possibilities of HNA*. Brno: Tribun EU, ISBN 978-80-263-1064-8.
- PEDLER, M., BURGIONE, J., & BOYDELL, T. (1999). *The learning Company. A strategy for sustainable Development*. London: MCGraw-Hill Book Company.
- PELLEGRINO, J. W. (2014). Assessment as a positive influence on 21st century teaching and learning: A system Approach to progress. In *Psicologia Educativa*, 20(2014), pp. 65-77.
- PETRÁŠOVÁ, M. A., PRAUSOVÁ, I., & ŠTĚPÁNEK, Z. (2014). *Mentorink: forma podpory nové generace*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-0625-5.
- POL, M. (2007). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-4499-9.
- PUTNAM, J. A. (1991). Curriculum adaptations for students with disabilities in cooperative groups. *Cooperativ learning*. Santa Crus: IASCE.
- PRŮCHA, J. (Ed). (2009). *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, ISBN 978-807-3675-462.
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J.,& et al.(2012). *Andragogický slovník*. Praha: Grada, ISBN 978-80-247-3960-1.
- PRŮCHA, J. (ed.) (2017). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, ISBN 978-80-262-1228-7.
- RABUŠICOVÁ, M. & BRŮCKNEROVÁ, K., et al.(2016). *Mezigenerační učení: teorie, výzkum, praxe*. Brno: Masarykova univerzita, ISBN 978-80-210-8460-5.
- RAMBERG, J., LÉNÁRT, A., & WATKINS, A. (eds.) (2018). *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report*. Odense, Denmark: European Agency for Special Needs and Inclusive Education.
- SENGE, P. M., ROBERTS, CH., ROSS, R. B., SMITH, B. J., & KELNER, A. (2009). *The Fifth Discipline Fieldbook. Strategies and tools for building a learning organization*. London: Nicholas Brealey, ISBN 1-85788-060-9.
- STAINBACK, S., & STAINBACK, W. (1996). *Inclusion A Guide for Educators*. Maryland: Brookes Publishing.
- STERN, E. (2017). Individual differences in the learning potencial of human beings. *Science of learning*, 2(2017), 1-7.

TAMÁŠOVÁ, V. (2015). Professional and Carrer Development of the Vocational Subject Teachers as a Trend in the Lifelong Learning of Teachers. *Acta Technologica Dubnica*, 5(1), 1-20. doi: 10.1515/atd-2015-0029, ISSN 1338-3965-print, ISSN 1339-4363-online.

TRNAVSKÝ J. (2020). *Specifické potreby učiteľů středních odborných škol při práci se žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí*. DP, Dubnica n/V: VŠ DTI.

TOMKOVÁ, A. (2012). *Rámec profesních kvalit učitele: hodnoticí a sebehodnoticí arch*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, Evaluační nástroje. ISBN 978-80-87063-64-4.

TOMLISON, C. A., & IMBEAU, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria:ASCD. ISBN 978-1-4166-1074-8.

TURECKIOVÁ, M. (2009). *Rozvoj a řízení lidských zdrojů*. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, ISBN 978-80-86723-80-8.

VANČÍKOVÁ, K. (2019). Žiaci, ktorým sa v škole darí menej, majú obmedzené možnosti získať kvalifikáciu. In HALL, R. et al. *Analýza zistení o stave školstva na Slovensku: To dá rozum*. Bratislava: MESA10, Dostupné na <https://analyza.todarozum.sk/docs/339732002we0a/>

WADE, S. (2000). *Inclusive Education: A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers*. London: Lawrence Erlbaum.

YENER, Ö. (2020). My Learned Helplessness is Accelerating to Self-Handicapping. *Psychol Behav Sci Int J*. 2020; 14(3): 555895. DOI:[10.19080/PBSIJ.2019.10.555895](https://doi.org/10.19080/PBSIJ.2019.10.555895).

ZELINA, M. (2019). Východiská inkluzívnej edukácie rómskych detí. *Prevenia*, 1(2019), s. 3-9.

Résumé

Hlavným cieľom kapitoly bolo objasniť otázky špecifických potrieb pedagógov, ktorí pracujú a učia žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia. Aby mohol učiteľ všetky požiadavky, ktoré sú na neho kladené riadne naplňať, potrebuje mať možnosť osobného i profesionálneho rozvoja v rámci organizácie aj mimo nej. Systematické vzdelávanie má v školskej organizácii celý rad funkcií, a to okrem *rozvojovej aj integráčnú, inovačnú, adaptačnú, motivačnú* a rad ďalších. Je možné ho tiež chápať ako prostriedok zamedzujúci vysokej miere fluktuácie v rámci organizácie.

Predpoklad profesijného rozvoja spočíva v nastavení podmienok zo strany vedenia školy. Úlohou školy je *podpora spoločného učenia, plánovania a realizácie tohto učenia, a využívanie spolupráce a kolegiality* jeho účastníkov. S pozitívnymi výsledkami v oblasti profesijného rozvoja je možné sa stretnúť v oblasti *workplace learning* a *medzigeneračného učenia*, ako možností pre profesijný rozvoj učiteľov.

Ako čiastkové ciele kapitoly sú aj otázky definovania integrácie/inklúzie detí, vysvetlenie špecifik žiaka zo znevýhodneného sociálneho prostredia a návrhy podpory ich vzdelávania v inkluzívnom vzdelávacom prostredí. Žiaci vyrastajúci v nepodnetnom prostredí potrebujú pomoc, aby sa dokázali plnohodnotne začleniť do majoritnej spoločnosti

OTÁZKY NA ZAMYSLENIE SA A ÚLOHY NA VYPRACOVANIE:

1. Aké sú špecifiká integrácie a inklúzie vzdelávania, ktoré sa poskytuje žiakom s určitým znevýhodnením?
2. Charakterizujte hľadiská pre určenie sociálneho znevýhodnenia a žiaka zo sociálne znevýhodneného prostredia a spôsob jeho začlenenia do triedy strednej školy.
3. Uveďte špecifické potreby učiteľov v inkluzívnom vzdelávacom procese výučby.
4. Model profesijného rozvoja učiteľa rozlišuje päť rozličných štádií, ktoré sú to?

X KOOPERÁCIA UČITEĽOV S RODIČMI ZNEVÝHODNENÝCH ŽIAKOV A S PORUCHAMI SPRÁVANIA V INKLUZÍVNO M PROSTREDÍ STREDNEJ ŠKOLY

Kľúčové slová:

inklúzia a inkluzívna škola, inakosť, znevýhodnenie, prostredie a klíma rodiny a školy, kooperácia.

„Hľadáš zvláštne tajomstvo každého dieťaťa a pýtam sa, akoby som mu mohol pomôcť v tom, že bude samo sebou?“ (Janus Korczak).

Životnú spokojnosť, výkonnosť a školskú úspešnosť žiakov, spokojnosť ich rodičov a učiteľov, kvalitu ich života a wellbeing, výrazne ovplyvňuje priaznivá sociálna klíma v rodine a škole. Ku klíme sa pridružujú vzťahy založené na vzájomnej dôvere a pomoci, sociálnej opore a podpore a tolerancie *inakosti* (Barabási, T. – Dósa, Z. 2019).

Inakosť je fenomén, s ktorým sa v dnešnej dobe stretáva takmer každý učiteľ, každá škola. Počet žiakov, ktorí sú v nejakej oblasti odlišní, či už ide o zdravotnú, sociálnu, kultúrnu, sa totiž v posledných rokoch čoraz viac zvyšuje. Je to podmienené najmä: značným populačným prírastkom rómskeho obyvateľstva (pri poklese prírastku majoritného obyvateľstva v SR), stratou zamestnania, či rastom nezamestnanosti, stratou zdravého rodinného života, migráciou za prácou a „lepším životom,“ stresujúcim životným štýlom, „honbou“ za úspechom, kariérou a ziskom, pracovnou preťaženosťou, mohutným nástupom a vplyvom informačných technológií, šírením drog, prírodnými katastrofami a rôznymi inými faktormi súčasnej doby.

K dôležitým kritériám inkluzívnej školy patrí aj *úspešná spolupráca s rodičmi*. Jednak prehlbuje vzájomné vzťahy, a jednak napomáha základným predpokladom pre úspešný výchovno-vzdelávací proces. V tejto oblasti, napriek tomu, že ju nikto nespochybňuje, je mnoho nevyriešených konfliktov, problémov a často aj nedorozumení. Zapojenie rodičov do kooperácie je prínosom pre všetkých, a keď sú rodičia považovaní za partnerov školy (Sholzová, 2012, Čapek, 2013), tak to napomáha aj školskému úspechu ich detí a ich ďalšiemu úspechu v živote.

10.1 Sociálne znevýhodnené prostredie stredoškolača

Sociálne znevýhodnenie sa stáva problémom dnešnej modernej doby, písali sme o tom v 9. kapitole. Špecifikovať sociálne znevýhodnené prostredie, resp. sociálnu znevýhodnenosť, nie je vôbec jednoduché, pretože sa na ňom podieľajú rozličné faktory a to v rôznej miere a veľa závisí od konkrétneho žiaka a jeho vyhodnotenia danej situácie i jeho reakcie na ňu (Slobodová, 2019). V dostupnej literatúre na odbornom knižnom trhu sa v súvislosti s problematikou sociálne znevýhodneného prostredia spomína aj pojem *zanedbávanie*. Zanedbávanie, ako častý ekvivalent pojmu znevýhodnenia, je považované za jednu z foriem násillia. Je spájané s materiálnou a sociálnou marginálnosťou rodiny, ktorá v užšej sociálnej vrstve sťažuje schopnosť pravidelného zaopatrenia ich detí – napríklad prípad veľmi mladých rodičov, rodičov so závislosťou, trpiacimi psychickými ochoreniami a s určitým zdravotným postihom, taktiež prípad nechcených a neplánovaných detí, keď rodičia neakceptujú a nevnímajú ich potreby. Jeho špecifickú formu možno nájsť aj v stredných a vyšších sociálnych vrstvách ako *zanedbanosť v blahobyte* – napríklad nedostatok času pre dieťa, chýbajúce vzájomné vzťahy s deťmi a dospelými, kariéra, úspech či mnohorakosť

spoločenských záujmov rodičov na úkor času venovaného deťom. Následkom tejto formy zanedbávania môžu byť poruchy osobnosti, poruchy príjmu potravy, poruchy správania sa, ohrozenie samovraždou či drogová závislosť. Zanedbávaním sú tak postihnuté deti, ktorým sa v dostatočnej miere neposkytuje nielen starostlivosť (opatera, výživa, zdravotná starostlivosť, hygiena), ale i podnety na podporovanie motorického, duševného, emocionálneho a sociálneho vývinu, potrebné pre ich rozvoj a životnú spokojnosť. Najčastejšie príčiny zanedbávania rodičovskej výchovy podľa Novotnej – Pružinskej (2006) sú: pracovné zaneprázdnenie rodičov, nevhodná hodnotová orientácia rodičov, nevhodné výchovné štýly, nedostatočné emocionálne zázemie, nízka kultúrna úroveň rodiny, ekonomické problémy rodiny a iné.

Dieťa môže pochádzať z rôznorodého prostredia (rodina s nižším príjmom, nižším vzdelaním rodičov, so zanedbávajúcou výchovou a pod.) a jeho znevýhodnenosť môže pretrvávať od narodenia až počas celého školského obdobia, čo sa potom prejavuje rozličnými znakmi. Ide o také znevýhodnené prostredie, kde absentujú základné pedagogické, psychologické, materiálne, kultúrne i demografické faktory, ktoré by prospeli k integrite osobnosti. K tým faktorom patrí: *nízka životná úroveň, nízky stupeň vzdelania, negramotnosť, chudoba, nezamestnanosť, alkoholizmus, zdravotné postihnutie, spolužitie viacerých generácií v malom priestore, násilie, nezáujem o deti, nízka miera starostlivosti a motivácie detí, rozvodovosť, ai.* Sociálna pedagogika hovorí o sociálnej znevýhodnenosti v podobe neschopnosti rodičov vychovávať deti, nespôsobilosti pochopiť základné potreby detí, absencie akýchkoľvek hodnôt v rodine či nezvládnutie rodičovskej role. Výchovne znevýhodňujúce či menej podnetné prostredie tak predstavujú ľudia, ktorí svojím pôsobením znižujú pravdepodobnosť zdravého normálneho vývinu osobnosti dieťaťa. V tejto súvislosti tak podľa Novotnej a Pružinskej (2006) možno hovoriť o týchto existujúcich podobách znevýhodnenia:

♣ *znevýhodnenie citové, ako je zanedbávanie, odmietanie, zneužívanie, týranie dieťaťa,*

♣ *znevýhodnenie intelektuálne, v podobe nepravdivých informácií a podnetov pre intelektuálny rozvoj dieťaťa,*

♣ *znevýhodnenie mravné, v podobe vzorov a noriem správania, ktoré naruša práva iných a podporuje život na úkor iných* (Novotná – Pružinská, 2006). Znevýhodnenie môže byť trvalé od narodenia, ale taktiež sa dá tento status nadobudnúť aj behom života.

Jednou z podmienok úspešnej adaptácie jednotlivca do spoločnosti je adaptácia na požiadavky, ktoré sa v danej spoločnosti vyžadujú. Preto výchova a vzdelávanie musí na žiaka pôsobiť stimulačne a zvlášť čo sa týka znevýhodnených žiakov, resp. žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVVP). Kvalitná školská príprava je nevyhnutná a nezastupiteľná najmä v prípade, ak žiaka nedostatočne stimuluje rodina po stránke intelektovej, citovej, či charakterovej. A tu prichádza na pomoc *inklúzia žiaka v inkluzívnej triede* (Lechta, et al., 2010).

Legislatíva vymedzuje dieťa, resp. žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia (Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, odsek p) nasledovne: „*dieťaťom zo sociálne znevýhodneného prostredia alebo žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia sa rozumie dieťa alebo žiak, žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti.*“

Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami – je žiak, ktorý má zariadením výchovného poradenstva a prevencie diagnostikované špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby, okrem detí umiestnených do špeciálnych výchovných zariadení (diagnostické centrum, reedukačné centrum, liečebno-výchovné sanatórium) na základe rozhodnutia súdu.

Špeciálna výchovno-vzdelávacia potreba – je požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní pre žiaka, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí, uplatnenie ktorých je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka a dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného začlenenia do spoločnosti (§ 2 písm. i) školského zákona (Zákon 245/2008Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov).

Do kategórie žiakov so špeciálno-výchovno-vzdelávacími potrebami podľa školského zákona (2008) patrí: 1. žiak so zdravotným znevýhodnením:

a) žiak so zdravotným postihnutím,

b) žiak chorý alebo zdravotne oslabený

c) žiak s vývinovými poruchami

d) žiak s poruchou správania.

aa) žiakom so zdravotným postihnutím je žiak s mentálnym, sluchovým, zrakovým a telesným postihnutím, s narušenou komunikačnou schopnosťou, s autizmom alebo ďalšími pervazívnymi vývinovými poruchami alebo s viacnásobným postihnutím,

bb) žiakom chorým alebo zdravotne oslabeným je žiak s ochorením, ktoré je dlhodobého charakteru a žiak vzdelávajúci sa v školách pri zdravotníckych zariadeniach,

cc) žiakom s vývinovými poruchami je žiak s poruchou aktivity a pozornosti, žiak s vývinovou poruchou učenia,

dd) žiakom s poruchou správania je žiak s narušením funkcií v oblasti emocionálnej alebo sociálnej, okrem žiaka s poruchou aktivity a pozornosti a žiaka s vývinovou poruchou učenia

2. žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia –je žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti.

3. žiak s nadaním – má nadpriemerné schopnosti v intelektovej oblasti, v oblasti umenia alebo športu alebo v týchto oblastiach dosahuje v porovnaní s rovesníkmi mimoriadne výkony a prostredníctvom výchovy a vzdelávania sa jeho nadanie cielene rozvíja (Štátna školská inšpekcia, 2012, Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov).

Žiak so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami je poškodzovaný, ak mu škola nemôže alebo nedokáže zabezpečiť úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní, ktoré vyplývajú z potrieb jeho znevýhodnenia alebo nadania, alebo jeho vývinu v sociálne znevýhodnenom prostredí. Ich uplatnenie je nevyhnutné na rozvoj schopností alebo osobnosti žiaka, dosiahnutie primeraného stupňa vzdelania a primeraného

začlenenia do spoločnosti. Rovnako je žiak poškodzovaný, ak učiteľ nepozná a nerealizuje potrebnú špeciálno-pedagogickú starostlivosť. Spôsobí mu tým obmedzenie rozvoja schopností kompenzovať orgánové a funkčné nedostatky spôsobené jeho zdravotným znevýhodnením, resp. postihnutím. Vždy je potrebné zvážiť pred rozhodnutím o začlenení žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami do bežnej triedy, či sú vytvorené všetky podmienky potrebné pre jeho úspešnú integráciu, ďalšiu rehabilitačnú starostlivosť a jeho osobnostný rozvoj. Ak škola tieto podmienky nemá, alebo ich dokázateľne nie je možné zabezpečiť, rodič koná proti právam dieťaťa, ak aj napriek tejto skutočnosti trvá na jeho prijatí do bežného typu školy, školského zariadenia. Nesplnenie podmienok môže znamenať neúspech snaženia o integráciu/inklúziu žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a môže mať negatívne následky pre celý jeho ďalší život (Autorský kolektív PRINED - PRojekt INkluzívnej EDukácie, 2014).

Na určenie, či je žiak zo sociálne znevýhodneného prostredia sú ustanovené podľa odborných knižných publikácií 4 posúdenia. Podľa Štátneho pedagogického ústavu v Bratislave ide o rodiny, ktoré sa stotožňujú aspoň s jedným z týchto typov rodín: „- rodina, ktorej sa poskytuje pomoc v hmotnej núdzi a príjem rodiny je najviac vo výške životného minima,

- rodina, v ktorej aspoň jeden z rodičov alebo osoba, ktorej je dieťa zverené do osobnej starostlivosti, i patrí do skupiny znevýhodnených uchádzačov o zamestnanie,

- rodina, v ktorej najvyššie ukončené vzdelanie rodičov je základné, alebo aspoň jeden z rodičov nemá ukončené základné vzdelanie,

-rodina, ktorá má neštandardné bytové a hygienické podmienky (napr. žiak nemá vyhradené miesto na učenie, nemá vlastnú posteľ, nie je zavedená elektrická prípojka a pod.).“ (ŠPU, 2008).

Výchova a vzdelávanie žiakov so znevýhodnením sa realizuje:

- ♣ v školách v bežných triedach spoločne s ostatnými žiakmi školy, pričom niektoré vyučovacie predmety môže žiak absolvovať v rámci individuálneho vzdelávacieho programu,
- ♣ v školách v bežných triedach spoločne s ostatnými žiakmi školy podľa individuálneho vzdelávacieho programu, ktorý vypracúva škola v spolupráci so školským zariadením výchovného poradenstva a prevencie; zákonný zástupca žiaka má právo sa s týmto programom oboznámiť (www.statpedu.sk).

10.2 Žiak s poruchou správania

Zákon 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov, § 2, uvádza: „*dieťaťom s poruchou správania alebo žiakom s poruchou správania sa rozumie dieťa alebo žiak s narušením funkcií v oblasti emocionálnej alebo sociálnej, okrem dieťaťa alebo žiaka uvedeného v písmene n).*“ Mnohí autori uvádzajú rozličné ponímania poruchy správania. V súčasnosti je čoraz väčšie množstvo žiakov s výchovne problémovým správaním, uvádza S. Bendl (2005, s. 5) a predkladá napr. jednu stránku nedisciplinovanosti žiakov, ktorou je „*organizácia dnešného života, táto „ochudobňuje“ deti o možnosť rozvíjať svoje sebaovládanie, pretože v minulosti bolo dieťa „nútené“ realitou ovládať sa, cítiť povinnosť, byť zodpovedné.*“

Za iný aspekt problémového správania žiakov v školách podľa Zemančíkovej (2014) možno považovať zmenu ideálu osobnosti človeka, ktorý sa odráža i v zmene dnešných výchovných

cieľov. Na spoločenskú determináciu výchovne nevhodného správania žiakov poukazuje cez javy nazývané ako: *kríza autority a hodnôt rodiny, školy, či učiteľskej profesie*.

Š. Matula a A. Kopányiová (2002, s. 19) prezentujú výsledky domáceho výskumu, ktorý bol spracovaný na vzorke 881 žiakov. Autori zistili, že medzi výrazné znaky v správaní, ktoré ďalej môžu vyvolať *mechanizmus rizikového správania*, v hraničných situáciách i *poruchy správania*, patrí hlavne „*maladaptivita, inklinovanie k problematickej skupine, impulzivita a emočná labilita*.“ U problémových detí ďalej zistili aj interpohlavné rozdiely, čo znamená, že u chlapcov sa v najväčšej miere zaznamenali vlastnosti ako nesamostatnosť a negativizmus, pri dievčatách v osobnostnom vývine prevládala impulzivita a znížená vôľová kontrola.

Príčiny nevhodného správania detí delí Z. Michalová (2012) do troch oblastí: • Vnútorne kauzálné determinanty – ide tu o psychické zdravie, kognitívne schopnosti dieťaťa, vedľajšie účinky medikamentov, bolesť, druhotné dôsledky telesného poškodenia.

- Vonkajšie kauzálné determinanty – podmienky, kde je neprimerané svetlo, teplota, či hluk, nedostatočné pochopenie inou osobou, neakceptovanie súkromia a osobného priestoru dieťaťa, zneužívanie, preľudnenosť prostredia.

- Medziľudské kauzálné determinanty – ako neprimerané ocenenie, rôzne nedostatky v komunikácii, strach, sklamanie, preceňovanie, či podceňovanie sa, naučené správanie. K ďalším príčinám, ktoré môžu viesť k problémom v rámci správania dieťaťa patrí genetická výbava, temperament dieťaťa, osobná história dieťaťa, rodinná atmosféra, vplyv skupiny rovesníkov, subkultúry, či štádium vývinu, v ktorom sa dieťa práve nachádza a problémy z predchádzajúceho vývinového obdobia, ktoré môžu a nemusia ovplyvňovať jeho terajší stav správania i prežívania (Z. Michalová, 2012).

10.3 Škola, ktorá vytvára adekvátne podmienky pre inkluzívne vzdelávanie

Školská trieda je prostredím mimo rodiny, v ktorom žiak prežíva určité obdobie svojho života. Škola a učitelia by mali vytvoriť takú atmosféru a klímu v triede, ktorá by pozitívne ovplyvnila úroveň sociálnej integrácie a inklúzie žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, uvádza Kušnírová (2017) a Slobodová (2019). Často sa však zužuje ponímanie inkluzívneho vzdelávania, ktoré je redukované len na spoločné vzdelávanie žiakov zdravých a so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, žiakov rôznych národností, kultúr či náboženstva. Menej sa prezentuje podľa Horňáka (2014) skutočnosť, že ide najmä o vytvorenie takých podmienok v škole, aby sa každé dieťa bez výnimky, cítilo v škole dobre, aby do nej chcelo chodiť, aby ju považovalo za svoju. Inkluzívna škola je tak náročný koncept, že ho nemožno riešiť komplexne ani okamžite.

Inklúzia podľa Tomčaniovej (2003), je termín, vystihujúci „proces integrácie do spoločnosti a označujúci to isté čo mainstreaming. Je to „nikdy sa nekončiaci proces, v ktorom sa ľudia s postihnutím môžu v plnej miere zúčastňovať všetkých aktivít spoločnosti rovnako ako ľudia bez postihnutia. Ponímanie inklúzie však spočíva v tom, že nedelí ľudí na „postihnutých a tých bez postihnutia.“ Inklúzia zahŕňa predovšetkým vzdelávanie začleňujúce všetky deti do bežných škôl. Podstatou je zmenený pohľad na zlyhanie žiaka v systéme, resp. zlyhanie vzdelávacieho systému v prípade konkrétneho žiaka. Pri neúspechu je treba hľadať bariéry v systéme, ktorý nie je dostatočne otvorený k potrebám jednotlivca. Každý žiak má jedinečnú charakteristiku, záujmy, schopnosti a vzdelávacie potreby. Ide o proces, ktorý rieši a reflektuje otázky diverzity potrieb všetkých detí, mladých i dospelých tým, že zvyšuje ich účasť v edukácii, kultúre i komunite a eliminuje exklúziu.

Preto inkluzívnu edukáciu možno chápať podľa Balogovej (2002) ako pokus, posunúť predstavy o edukácii pre všetkých za hranice integrácie a tzv. „mainstreamingu“ – kde stále sú edukanti síce integrovaní, t.j. umiestnení v rovnakom priestore, ale nie sú rovnako zapojení do edukačného procesu. To znamená, že zatiaľ čo sa integrácia zameriavala, príp. stále zameriava na vymedzenie, vytvorenie a zabezpečenie optimálnych podmienok na to, aby sa integrovaní mohli prispôbiť väčšine, inklúzia predstavuje vytvorenie slobodného prostredia, kde sa nik nemusí prispôbovať, lebo je akceptovaná akákoľvek heterogenita, resp. rozdielnosť, odlišnosť, inakosť, „postihnutie“ atď.

Heterogenita neznamená zasahovanie do práv iných

Avšak, je potrebné brať do úvahy aj morálne a sociálne hľadisko, teda skutočnosť, či uvádzaná heterogenita neznamená zasahovanie do práv iných ľudí. Inkluzívna edukácia je predložený komplex ideálov v edukácii a možno ju vnímať ako časť z celku, ktorý tvorí víziu, prinášajúcu aktuálny inkluzívny trend – maximalizujúci individuálny rast a ovplyvňujúci všetky oblasti súčasnej i budúcej spoločnosti. Vyplýva z faktu, že *žiaci, ktorí sa učia spolu, zároveň sa učia aj spolu žiť*. Ide o dlhodobý proces, vyžadujúci si taký program politických a sociálnych zmien, ktorý by zjednotil úsilie mnohých ľudí. Je ďalej potrebné nielen zjednotenie, ale aj kompatibilita hodnôt rodiny, školy, spoločnosti, pretože iba tak bude možná plnohodnotná socializácia.

Budovanie inkluzívneho (po)vedomia predpokladá jednoznačný odklon od segregácie smerom k humanistickejšiemu prístupu - k sebe samému, k ľuďom okolo i celej spoločnosti, nielen na úrovni slov, ale predovšetkým myslenia, činov. Posun v chápaní pojmu postihnutie (WHO, 2001), možno vnímať ako jeden z potrebných krokov na ceste budovania inkluzívnej spoločnosti. Vzájomné vzťahy sú stále súčasťou predsudkov a postojov k nim. Preto je potrebné, aby sa pri presadzovaní inkluzívneho trendu postupovalo nielen odhodlane (dlhodobá perspektíva), ale aj rozvážne (objektívne riešenie s prihliadaním na vývinové trendy. Iba postupnými, systematickými zmenami - založenými na zmene edukačného prístupu, na úsilí o celkovú štrukturálnu spoločenskú zmenu, možno podľa Balogovej (2002), Bisaki - Gajdošovej- Sodomovej (2019), Gajdošovej (2019), Szobiovej (2019), Szobiovej a Poláka (2019) Svetlíkovej (2017), Zelinu (2019) vybudovať inkluzívnu spoločnosť. Podľa Balogovej (2002) treba však pripomenúť potrebu hraníc - „smieme byť síce takí akí sme, ale v súlade s určitými pravidlami, napr. etickými, náboženskými, morálnymi a nie na úkor iných, aby chápanie inklúzie nevyústilo do nezvládnuteľnej situácie.“

10.3.1 Rodičia- inklúzia –učitelia

Každá škola, každý učiteľ, by chcel, uvádza Slobodová(2019), aby rodičia žiakov boli takzvanou „predĺženou rukou školy.“ Žiaci sú podobní ako aj v minulosti, len s tým rozdielom, že v súčasnosti na nich silne vplyva množstvo okolitých faktorov. Každý žiak chce a túži spoznávať nové veci vo svojom živote, pri tomto procese im pomáhajú rodičia a škola. Ale rodičia sú často až príliš precitlivení na svoje deti a málo kritickí k nim.

Aj deti, ktoré sú nejakou formou znevýhodnené, potrebujú byť začlenené v bežnom živote. Čím chceme poukázať na to, že každý má právo sa rozvíjať v rámci svojich možností. Preto by im malo byť umožnené viesť spôsob života tak, aby bol pre nich optimálny. Valenta uvádza päť hlavných faktorov ovplyvňujúcich úspešnosť školskej integrácie/inklúzie. Jedná sa o nasledovné: rodičia - rodina, škola a učitelia, diagnostika a poradenstvo, prostriedky špeciálnopedagogickej podpory, ďalšie faktory (Valenta, 2003). Prvoradým činiteľom vo formovaní, vo výchove dieťaťa je rodina, a teda rodičia, a preto inklúzia má hľadať riešenia a všetky možné cesty na to, aby sa odstránili ťažkosti, bariéry, ktoré vznikajú medzi rodičmi a

deťmi a školou. Škola by preto mala pozývať členov rodiny, hlavne rodičov, do diania života školy.

Podľa Šustrovej a kol. (2004) je nutné zachovať dve hlavné úlohy v súvislosti so začleňovaním rodičov/rodiny do školy, a to sú:

- * akceptovať rodičov ako vychovávateľov a dať im priestor, aby mohli preukázať svoje kompetencie,
- * prehodnotiť meniace sa úlohy pedagógov, naučiť ich viesť dialóg s rodičmi, viesť ich k spolupráci a uznaniu pozitívnej kritiky, aj k ich skupinovej práci.

M. Hornáková (2014) a Svetlíková (2008) upozorňujú, že treba upútať pozornosť k budovaniu jednotlivých postojov k inklúzii na úrovni rodín. Každý rodič má o svojom dieťati určitú predstavu, očakávania a vízie do budúcnosti a chce, aby jeho dieťa bolo úspešné, zdravé, nadané, krásne, aby sa o dieťa v škole všetci zaujímali, našlo si priateľov a dobre sa cítilo v škole. Avšak, nie každý rodič je prajný typ a často nie je schopný oceniť úsilie, ktoré vynakladajú učitelia voči žiakom v inklúzii. Ešte stále je veľa rodičov, ktorí si neželajú, aby ich deti chodili do triedy s deťmi v inkluzívnej edukácii.

Tento typ rodičov pravdepodobne naivne vychádza z toho, že má pocit neistoty kvôli tomu, že sa pedagóg nebude vzorne, pozorne a naplno venovať jeho dieťaťu. Ďalšou príčinou je myšlienka zhoršenia správania a známok pri spoločnom vyučovanom procese s inkluzívnymi žiakmi a štandardnými. Práve tieto skreslené tvrdenia zhoršujú situácie v školskom prostredí, nehovoriac o tom, ak tieto tvrdenia počuje dieťa doma. Potom vzniká v škole často napätá atmosféra. Avšak, ak si škola vie zariadiť vhodné podmienky a argumenty pre rodičov, tak vízia inkluzívnej školy je reálna (Zelina, 2018, Hornáková, 2019). Vždy je základ vypočúť rodiča, správne pochopiť jeho námietky a správne mu vedieť podať odpoveď. Pri splnení týchto postupov je však potrebné, aby rodičia žiakov získali nové kladné skúsenosti. A tie získajú práve tým, že vyskúšajú prijať náležitú odlišnosť. A práve takíto rodičia sú veľmi dobrým príkladom ako komunikuje škola a rodina v závislosti od určitých či už kladných alebo záporných poruch, obmedzení, či nadaní (Hornáková, 2014, 2017).

Vždy sa nájde aj typ takého rodiča, ktorého nezaujíma čo sa deje v škole, kde jeho dieťa chodí, ako sa mu darí v škole, či má dieťa nejaký problém. Potom tu je skupina rodičov, ktorí majú problém zvládať svoje dieťa doma. A školské neúspechy svojho dieťaťa berú ako svoje osobné zlyhanie. Vo väčšine prípadov by chceli rodičia zmenu, ale sami si nevedia rady. Tu by sa mala škola so svojimi pedagogickými aj nepedagogickými zamestnancami priblížiť k takýmto rodinám, a hlavne pomôcť rodičom v tom, aby ich deti boli úspešné. Pýtať sa ich na konkrétne otázky: „Čo by ste chceli dosiahnuť pre svoje deti? Aké máte s nimi plány? Ako by sme vám v tom mohli pomôcť?“ Po takomto prístupe by mohli nastať zmeny a posuny v rodinách.

Hornáková (2014, s.74) uvádza, že: „V rámci inklúzie sa partnerstvo učiteľov a rodičov nemôže obmedzovať na sponzoring školských akcií a účasť na rodičovskom združení. Musí sa nájsť priestor pre spoluúčasť na spoločnom bytí v danom životnom priestore. Stretnutia sú o dávaní a prijímaní, o spoločnom úsilí znížiť bariéry, hľadať riešenia, nieť zodpovednosť.“ Podobný názor zdieľajú E. Petlák a .L. Fenyvesiová (2009, s. 8), keď apelujú na vlastné správanie sa rodičov, ale aj učiteľov a upozorňujú na to, že dieťa vychovávajú nielen vtedy, keď s ním hovoria, počujú ho, alebo keď mu rozkazujú, ale v „každej chvíli svojho života, dokonca aj vtedy, keď nie sú doma.“ Navrhujú preto využívať interakcie vo vyučovaní, riešiť situácie nevhodného správania sa žiakov a výchovné pôsobenie zo strany školy a sociálneho prostredia, v ktorom vyrastá. Základ vidia nielen v poznaní zdravotného stavu dieťaťa a jeho celkovej osobnosti, ale i v poznaní rodiny a jej pôsobenia na žiaka.

Eckert a Sodogé (2016) vypracovali *Dotazník o spolupráci s rodičmi a s odbornými zamestnancami škôl*, s presne vymedzenými 4 kritériami: základy spolupráce, dispozície školy pre spoluprácu, obsahy spolupráce, postoje v spolupráci. Na základe týchto oblastí a v komparácii s *Indexom inklúzie autorov* Booth, T.- Einscow, M. (2002) sa tento dotazník stal hlavným nástrojom pre výskum v rámci projektu Komunikácia a spolupráca s rodinou v inkluzívnej škole (Janoško, P. 2013, Svetlíková, J. 2017). Výskum sledoval mieru dosahovania indikátorov komunikácie a spolupráce škôl s rodinami a identifikoval bariéry v efektívnej komunikácii. Výskum odhalil nedostatočnú úroveň pripravenosti škôl v oblasti spolupráce a poukázal na výraznú závislosť od personálneho zabezpečenia a kvalifikovanosti učiteľov a odborných zamestnancov pre prácu s rodinami, a tiež nedostatočné rámcové podmienky Školy nemajú určený čas pre komunikáciu s rodinami, nie sú k dispozícii vhodné miestnosti, a metodika pre prácu s rodinami. Často chýbajú liečební a sociálni pedagógovia (Hornáková a kol., 2010) ktorí sú v rámci pregraduálnej prípravy viac školení na prácu s rodičom, než budúci učelia.

Ako môže v tomto ohľade pomôcť škola a odborné inštitúcie v teréne?

Autor Beth L. Swedeen (cit. podľa Slobodová, 2019) uvádza otázky, ktoré hľadajú odpovede ohľadom efektívnosti školy v smere poskytovania inkluzívnych, zmysluplných a vzdelávacích skúseností pre všetkých znevýhodnených žiakov, ale aj žiakov štandardných.

V triede:

- Sedia všetci žiaci spolu?
- Nachádzajú sa v triede *izolovaní* žiaci sami alebo sa pohybujú iba s dospelým?
- Sú všetci žiaci vyzvaní a podporovaní zúčastňovať sa na triednych aktivitách?
- Majú žiaci dostatočné množstvo možností k zúčastneniu sa žiackych aktivít?
- Existujú dôkazy o ich aktívnom vzdelávaní?
- Sú všetci žiaci vzdelávajúci sa podľa rovnakého učebného plánu, ale s rôznou úrovňou zložitosti?
- Podporujú sa žiaci navzájom?
- Má každý člen učiteľského zboru možnosť mentoringu nad všetkými žiakmi?

V školskej budove:

- Majú všetci žiaci pocit, že sú súčasťou komunity?
- Sú služby súvisiace s chodom školy začlenené pravidelne do aktivít počas školského dňa?
- Má možnosť každý žiak prejaviť svoj talent, schopnosť, vášeň, dar pre niečo?
- Uskutočňujú sa schôdzky, neformálne stretávania sa žiakov a zahŕňajú čas na uvažovanie o vlastnom úspechu, o vlastnom prežívaní ?

Tieto otázky a odpovede na ne treba pravidelne vyhodnocovať v škole. Momentálna situácia v školstve poukazuje na potrebu špeciálnych, výchovných a sociálnych pedagógov a psychologov, na potrebu asistentov učiteľa priamo v teréne nielen v základných a stredných školách, ale už aj v predškolských zariadeniach (Rosinský - Rusnáková, et al. 2013).

B. Lazarová (2002) danú skutočnosť potvrdzuje, a taktiež vyjadruje požiadavku úzkej spolupráce odborníkov priamo v teréne, či už ide o školy, alebo komunitné centrá.

Komunitné centrá

Cieľom a poslaním komunitných centier, ktoré na Slovensku vykonávajú svoju záslužnú činnosť, už od r. 2003, je poskytnutie komplexnej služby jednotlivcovi, rodine ako aj celej miestnej komunite, ktorá z rôznych dôvodov nemá možnosti na svoju vlastnú pomoc, sociálnu mobilitu, získavanie sociálnych zručností či vlastnú sebarealizáciu. Okrem hlavného cieľa a poslania má každé komunitné centrum podľa aktuálnej potreby a miestnych problémov obyvateľov aj ďalšie špecifické ciele. Ide napríklad o podporu zmysluplného trávenia voľného času, prezentovanie svojej kultúry, zvykov, tradícií, pomoc pri uplatňovaní sa na trhu práce, prevenciu nežiadúcich patologických javov v týchto komunitách, podporu počas vzdelávania; pričom všetky služby a podpora komunitných centier občanovi by mali viesť k jeho integrácii a svojbytnosti.

Primárnou cieľovou skupinou komunitných centier sú prevažne sociálne vylúčené skupiny obyvateľstva, jednotlivci ako aj celé rodiny. Majú sťažený prístup k získaniu inštitucionálnej pomoci, či zamestnaniu sa. Sekundárnou cieľovou skupinou sú všetci ďalší obyvatelia danej obce a mesta, kde komunitné centrum pôsobí. Okrem týchto dvoch cieľových skupín sú v komunitnom centre ďalšie špecifické cieľové skupiny vymedzené podľa veku, ku ktorým sú smerované aktivity centra:

1. deti predškolského veku (3-6 rokov);
2. deti počas plnenia povinnej školskej dochádzky (7-16 rokov);
3. mládež a mladí dospelí (16-21 rokov);
4. dospelí a rodiny;
5. seniori.

Programy a ponuka mobilizačných aktivít je v každom komunitnom centre realizovaná na základe potrieb, ale hlavne záujmu zo strany samotných obyvateľov komunity. Komunitné centrá poskytujú pre miestnych obyvateľov služby sociálneho poradenstva, terénnej zdravotnej asistencie, nízkoprahové programy pre deti a mládež, výchovu a vzdelávanie, podporu zamestnanosti, komunitnú prácu a rehabilitáciu, odborné a špeciálne poradenstvo i strediská osobnej hygieny.

Pri zlepšovaní inkluzívneho vzdelávania v školách je nevyhnutná spolupráca odborných zamestnancov s pedagogickými i nepedagogickými zamestnancami súčasných škôl. Aj keď je kooperácia daných zamestnancov viac než potrebná, Lazarová (2002) uvádza i komplikácie, ktoré v rámci danej problematiky vidí, a to: *absencie otvorenej komunikácie, nejasné definovanie kompetencie odborníkov a učiteľov pri riešení výchovných ťažkostí žiakov, či neprijatí zodpovednosti za výsledok riešenia problémov pri spolupráci.*

V pedagogickej praxi je dôležité si uvedomiť, že stredoškolák je stále sa vyvíjajúca osobnosť, a práve problémové alebo nevhodné správanie sa, ktoré sa v tomto období odzrkadľuje v jeho konaní, môže byť len krátkym obdobím, teda ojedinelou epizódou alebo, čo je horšie, aj začiatkom kriminálneho vedenia života v neskoršom veku. Je preto vhodné nájsť stratégie a metódy i v rámci širšej spolupráce, ktoré by sa mohli využiť pri čiastočnej, alebo úplnej eliminácii výchovne problémového správania sa žiakov, ale aj niektorých jeho špeciálnych výchovno-vzdelávacích potrieb na školách. Zemančíková (2014) realizovala výskum medzi učiteľmi základných a stredných škôl na Slovensku, kde hlavným predmetom záujmu bolo problémové správanie sa žiakov. Výsledky poukázali na to, že výskyt i miera závažnosti

nevhodného správania je odlišná v rámci oboch typov škôl i to, že samotní učitelia problémové správanie žiaka spájajú predovšetkým s vhodným pôsobením sociálneho pedagóga, ale určité pozitívne premeny možno docieľiť aj správnou spoluprácou rodiny, pedagogických i odborných zamestnancov, terénnych inštitúcií i samotného žiaka. V akom prostredí dieťa vyrastá a čo si z daného prostredia odnáša v rámci svojho správania do života, by malo byť otázkou pre každého jedného človeka, ktorý má možnosť ovplyvniť kroky inkludovaného i štandardného dieťaťa.

V škole sa žiak ocitá dlhodobo mimo rodinného zázemia. Vstupuje medzi svojich rovesníkov oboch pohlaví, stáva sa členom kolektívu s veľmi bohatou sociálnou štruktúrou. Učí sa tu nadväzovať prvé sociálne kontakty s rovesníkmi, so staršími žiakmi, ale i s dospelými. Učí sa komunikovať, riešiť nové sociálne situácie. Poznáva nové vzory v správaní a konaní detí a dospelých. Niektoré vzory, predovšetkým tie, ktoré na dieťa silne zapôsobili začína napodobňovať. Dôležitá je kvalita inkluzívneho prostredia, ktorá vychádza z prijatia diverzity – odlišnosti detí (Dočkal - Duchovičová, 2017). Za ukazovatele kvality inkluzívnej školy považujú títo autori budovanie *inkluzívnej kultúry, inkluzívnej politiky a rozvíjanie inkluzívnej praxe*.

V škole to znamená pochopiť a porozumieť výnimočnosti, inakosti, projektovať vyučovanie na heterogénnosti a rozdieloch a aplikovať stratégie, ktoré rešpektujú edukačné potreby detí.

Literatúra

- Autorský kolektív (2014) PRINED. Projekt inkluzívnej edukácie. Prešov: MPC v Prešove.
- BALOGOVÁ, B. et al. (2002). *Úvod do sociálnej práce*. Prešov: PU, ISBN 80-8068-12-01.
- BARABÁSI, T.- DÓSA, Z. (2019). *A külömbözöség pszichológiája és differenciáló pedagógia*. Cluj-Napoca: Presa Universitară Clujeană, ISBN 978-606-37-0435-02.
- BENDL, S. (2005). *Ukáznená trieda*. Praha: TRITON. EAN 9788072546244.
- BISAKI, V. - GAJDOŠOVÁ, E.- SODOMOVÁ, S. (2019). Duševné zdravie a osobnostný rozvoj žiakov v inkluzívnej škole. In Gajdošová, E. (Ed). *Psychológia inkluzívnej školy*. Bratislava: IPV a PEVŠ, ISBN978-80-89902-13-2.
- BOOTH, T.- AINSCOW, M. (2002). *Index for Inclusion:Developing Learning and Participation in Schools*. Bristol: Centre for studies on Inclusive Education.
- ČAPEK, R. 2013. *Učiteľ a rodič*. Praha : Grada, ISBN 978-80-247-4640-1.
- DOČKAL, V. - DUCHOVIČOVÁ, J. (2017). *Talent v škole*. Bratislava: SK:RAABE.
- ECKERT, A.-SODOGÉ, A. (2016). Kooperation mit Eltern an inklusiven Schulen. In Zusammenarbeit von sonder-pädagogischen Fachpersonen und Erziehungsberechtigten. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, Bern, Oktober 2016, Nr. 10, S. 7-13. ISSN 1420-1607.
- GAJDOŠOVÁ, E. et al. (2019). *Psychológia a inkluzívna škola. Vybrané psychologické poznatky*. České Budějovice: VŠEARS. ISBN 978-80-7556-057-5.
- HORŇÁK, L. (2014). *Teoretické východiská inklúzie, sociálnej inklúzie, inkluzívnej edukácie*. In *Autorský kolektív (2014) PRINED. Projekt inkluzívnej edukácie*. Prešov: MPC v Prešove.
- HORŇÁKOVÁ, M. (2014). *Kroky k inkluzívnej škole*. Ružomberok: Vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružoberku. ISBN 978-80-5610187-2
- HORŇÁKOVÁ, M. (2017). Inkluzívne posolstvá v komunikácii školy. In Janoško, P.- Kušníriková, V. (eds.) *Inkluzívna škola a rodina*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava: UK v Bratislave, ISBN 978-80-223-4464-7.
- HORŇÁKOVÁ, M. et al. (2010). *Včasná intervencia orientovaná na rodinu*. Bratislava: UK, 260 s, ISBN 978-80-223-2915-6.
- HORŇÁKOVÁ, M. (2019). Inklúzia? Doma nie je. In Gajdošová, E. (Ed). *Psychológia inkluzívnej školy*. Bratislava: IPV a PEVŠ, ISBN 97880-89902-13-2.

- JANOŠKO, P. (2018). Spolupráca ZŠ s rodinami v procese inkluzívnej edukácie – aktuálne bariéry a možnosti ich riešenia. In ROCHOVSKÁ, I. – ŠILONOVÁ, V.(eds.) *Podpora inklúzie v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*. Ružomberok: Verbum.
- KUŠNÍROVÁ, V. (2017). Opatrenia na podporu inkluzívnej klímy triedy. In Janoško, P.- Kušníriková, V. (eds.) *Inkluzívna škola a rodina*. Bratislava: UK v Bratislave, ISBN 978-80-223-4464-7.
- LAZAROVÁ, B. (2002). Vzdelávať učiteľa. Príspevky o inovatívnej praxi. In *Pedagogická orientace*, roč. 12, 2002, č. 3.
- LECHTA, V. (ed.). 2010. *Základy inkluzívnej pedagogiky : Deti s postihnutím, narušením a ohrozením ve škole*. Praha: Portál, 440 s. ISBN 978-80-7367-679-7.
- MATULA, Š. – KOPÁNYIOVÁ, A. (2002). Sociálna patológia. BAKOŠOVÁ, Z. et al (eds). *Potreby, podmienky a perspektívy detí a mládeže na Slovensku*. Bratislava: Nadácia detí Slovenska.
- MICHALOVÁ, Z. (2012). *Predškola s problémovým chovaním*. Praha: Portál, ISBN 97-880262-018-23.
- NOVOTNÁ, E.- PRUŽINSKÁ, E.(2006). *Piliere edukácie sociálne znevýhodnených žiakov : trojuholník spolupráce: učiteľ - asistent učiteľa - rodič*. Prešov: PU, ISBN 80-8068-486-3.
- PETLÁK, E. - FENYVESIOVÁ, L.(2009). *Interakcia vo vyučovaní*. Bratislava: IRIS, 978-80-89256-31-0.
- ROSINSKÝ, R. - RUSNÁKOVÁ, J, et al. (2013). *Analýza vzdelávacích potrieb pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov v predprimárnom vzdelávaní detí z marginalizovaných rómskych komunit*. Prešov: MPC.
- SVETLÍKOVÁ, J. (2008). Rodina ako prostredie psychoedukácie. In Svetlíková, J.et al. (ed). *Psychoedukácia I*. Bratislava: UK v Bratislave, ISBN978-80-223-25561-1.
- SVETLÍKOVÁ, J. (2017). Komunikácia a spolupráca inkluzívne nasmerovanej ZŠ s rodinou (Prípadová štúdia). In JANOŠKO, P. – KUŠNÍROVÁ, V. (eds.) *Inkluzívna škola a rodina*. Bratislava: UK v Bratislave, ISBN 978-80-223-4464-7.
- SCHOLZOVÁ, C. (2012). *Význam spolupráce rodiny a školy. Osvedčená pedagogická skúsenosť edukačnej praxe*. Banská Bystrica: MPC. Výstup z projektu.
- SLOBODOVÁ, M. (2019). *Faktory inkluzívneho prostredia strednej školy a ich vplyv na spoluprácu a komunikáciu s rodinou žiakov znevýhodnených, nadaných, s poruchami správania a s problémami v profesijnej orientácii* [DP]. Dubnica n/V: Vysoká škola DTI.
- SZOBIOVÁ, E. (2019). Podporovanie a rozvíjanie tvorivosti v inkluzívnej škole. Vybrané psychologické poznatky. In Gajdošová, E. - Szobiová, E. et al. *Psychológia a inkluzívna škola*. České Budějovice: VŠEARS, ISBN 978-80-7556-057-5.
- SZOBIOVÁ, E. - POLÁK, J., D.(2019). Klíma inkluzívnej školy očami jej aktérov. In Gajdošová, E. (Ed). *Psychológia inkluzívnej školy*. Bratislava: IPV a PEVŠ, ISBN978-80-89902-13-2.
- ŠUSTROVÁ, M. a kol. (2004). *Diagnóza: Downov syndróm*. Bratislava: Spoločnosť Downovho syndrómu na Slovensku. ISBN 80-8046-259-3.
- TOMČÁNIOVÁ, B.(2003). Prístupy k integrovanému vzdelávaniu postihnutých detí. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 2003, roč. 38, č. 1, s. 32-39, ISSN 0555- 5574.
- VALENTA, M., a kol. (2003). *Přehled speciální pedagogiky a školská integrace*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci. ISBN 80-244-0698-5.
- ZELINA, M. (2018). *Psychoedukácia*. Dubnica n/V: VŠ DTI.
- ZELINA, M.(2019). Východiská inkluzívnej edukácie rómskych detí. *Prevenia*, č. 1, s. 3-9.

ZEMANČÍKOVÁ, V.(2014). Problémové správanie žiakov a úloha sociálneho pedagóga v reflexii učiteľov. In *Sociálna pedagogika/ Social Education* (online), 2, č.1, s. 22-36.

Internetové zdroje

http://www.skolskysport.sk/file/245_2008.pdf

<http://www.statpedu.sk/sk/svp/statny-vzdelavaci-program/vychova-vzdelavanie-ziakov-so-svvp/ziak-so-sociane-znevyhodneneho-prostredia/svvp/ziak-so-sociane-znevyhodneneho-prostredia/>

<https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/ZZ/2008/245/20190102>

http://soced.cz/wp-content/uploads/2014/05/STUDIE_Problémové-správanie-žiakov-a-a-úloha-sociálneho-pedagóga-v-reflexii-učiteľov.pdf

Zákon č. 317/ 2009 Z.z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch a o zmene a doplnení niektorých zákonov s novelami (č.390/2011, č. 312/2013)

Zákon č. 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon)

http://zsodborne.sk/wp-content/uploads/2017/01/ODBORNA%CC%81-METODIKA_PROFsmeZ%C5%A0-final.pdf

https://www.lzszv.sk/download_file_f.php?id=589304

Resumé

V celej X. kapitole zdôrazňujeme, že v procese inkluzívneho vzdelávania stredoškôľakov, by sa hodnoty a vzťahy mali budovať na spolupráci miestnych i regionálnych komunit, na kooperácii s podpornými centrami, ale stavať treba aj na úrovni komunikácie učiteľa so žiakom a všetkými zúčastnenými partnermi – rodičmi, mentormi, pedagogickými i odbornými zamestnancami školy i s odborníkmi v rámci stredoškolskej praxe (cvičný učiteľ, majster odbornej výchovy). Spolupráca tvorí základ, ktorý podporuje kroky pre zlepšenie učenia sa a zapájania sa všetkých žiakov do výchovno-vzdelávacieho procesu, čím sa tvoria inkluzívne hodnoty, vzťahy a buduje sa komunita.

Výskum za poslednú dekádu poukázal na nedostatočnú úroveň pripravenosti škôl v oblasti spolupráce a poukázal na výraznú závislosť od personálneho zabezpečenia a kvalifikovanosti učiteľov a odborných zamestnancov pre prácu s rodinami, a tiež nedostatočné rámcové podmienky. Školy nemajú určený čas pre komunikáciu s rodinami, nie sú k dispozícii vhodné miestnosti, a metodika pre prácu s rodinami žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (ŠVP).

OTÁZKY NA ZAMYSLENIE SA A ÚLOHY NA VYPRACOVANIE:

1. Kto patrí do kategórie žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami podľa Školského zákona (008)? Vymenujte ich a charakterizujte všetky.
2. Akú úlohu majú v súčasnosti komunitné centrá v edukácii detí so ŠVP?
3. Ktoré sú ukazovatele kvality inkluzívnej školy? Charakterizujte ich.
4. Ako sa stavia EU a ostatný svet k otázkam inklúzie?

XI Z HISTÓRIE A SÚČASNOSTI VZDELÁVANIA DOSPELÝCH

Kľúčové slová:

vzdelávanie dospelých, celoživotné vzdelávanie, sebazvdelávanie, profesijné vzdelávanie, história a legislatíva.

Súčasná moderná spoločnosť očakáva od jednotlivca kvalifikačnú a profesijnú pripravenosť. Očakáva, že tieto atribúty bude využívať nielen pre svoj prospech, ale najmä pre prospech organizácie pre ktorú pracuje, ktorej cieľom je uspokojovať potreby klientov v čo najvyššej miere. V dnešnom svete sa menia postoje jednotlivcov i celej spoločnosti ku vzdelávaniu. Prijímanie nových poznatkov prostredníctvom celoživotného učenia sa a ďalšieho vzdelávania je žiaduce v každej profesii, a zároveň aj predpokladom úspešného zvládnutia pracovnej náplne každého povolania. Čo všetko predchádzalo vo vzdelávaní dospelých, než sa dosiahol súčasný stav u nás a vo svete? Čo si vynútila doba a čo priniesol rozvoj spoločnosti v každej oblasti života a práce?

11. 1 Vzdelávanie dospelých

Človek má k dispozícii všetky možnosti učenia sa, navzájom poprepájané do jedného celku, ktorý umožňuje prechádzať od vzdelávania k zamestnaniu. V priebehu života môže jedinec získavať nové kvalifikácie a kompetencie rôznymi cestami, v súlade so svojimi záujmami, potrebami a úlohami, až po úroveň svojich možností. V súčasnosti ide najmä o vzdelávanie zamerané na rozvoj profesijných kompetencií a zručností s cieľom zvýšenia alebo prehĺbenia kvalifikácie. Moderná doba vyžaduje, aby človek zaradil ďalšie profesijné vzdelávanie do plánu svojho osobnostného rozvoja, čím by sa : „*ďalšie profesijné vzdelávanie malo stať súčasťou jeho životného štýlu a konceptu celoživotného učenia*“ ako to uvádza J. Mužík (2012, s. 9).

Stručne z histórie vzdelávania dospelých

Státisíce rokov pred nástupom poľnohospodárstva žili ľudia ako zberači a lovci. Deti sa učili hraním a skúmaním a dospelí v ich kultúrach im dávali voľnosť. Bol to prirodzený – informálny spôsob vzdelávania. J. Skalka (1989, s. 33) uvádza: „*Pedagogické myslenie vzniká a vytvára sa na určitom stupni spoločenského vývoja. V priebehu spoločensko-historického vývoja ľudia postupne získavali pracovné skúsenosti a rôzne vedomosti o prírode a spoločnosti. Tieto skúsenosti a vedomosti odovzdávali z generácie na generáciu.*“ Spočiatku malo odovzdávanie skúseností mladej generácii spontánny, živelný charakter. Príprava detí a mládeže k životu sa uskutočňovala v pomerne jednoduchom pracovnom procese, vo vzájomnom styku detí a dospelých, napodobňovaním konania a správania sa dospelých, tradíciami, zvykmi i osobným príkladom.

Neskôr vzdokonaľovanie poľnohospodárstva spôsobilo rozvinutejší spôsob života a dovtedy kočovný človek sa začal viazať na pôdu. Z detí sa stávala pracovná sila. Nebolo potrebné, aby mali znalosti o rastlinách, zvieratách a krajine, kde žili. Poľnohospodárstvo vyžadovalo

neúnavnú nekvalifikovanú prácu, ktorú mohli vykonávať práve deti. Vlastníctvo pôdy spôsobilo aj prvé triedne rozdiely a vznik otroctva a iných foriem nevoľníctva, ktoré vyvrcholili v stredovekom feudalizme. Väčšina ľudí boli chudobní poddaní, závislí na bohatých vlastníkoch pôdy. Dovtedy si sociálne a pracovné návyky ľudia osvojovali z príkladu ostatných. Nebolo potrebné ani žiaduce, aby vedeli čítať a písať. Gramotní boli väčšinou iba kňazi. Nedostupnosť, prácnosť a nákladnosť rukopisov kníh bola tiež dôvodom, prečo po celé stáročia iba málo ľudí vedelo čítať a písať.

Situácia sa zmenila so zavedením kníhtlače v 15. storočí. Vyhlásenie Martina Luthera, že vykúpenie závisí od vlastného čítania Písma svätého, urobilo z verejného vzdelávania kresťanskú povinnosť, a napr. v Nemecku, v 17. storočí, vznikajú prvé verejné školy riadené cirkvou. Ďalšou významnou osobnosťou v tomto období bol učiteľ národov, Jan Ámos Komenský, so svojimi pansofickými¹ a didaktickými myšlienkami. Ako uvádza J. Mužík (2012, s. 17): „Pokúšal sa o reformu školstva v mnohých európskych štátoch, avšak nie vždy úspešne.“ *Komenský bol zástancom vyučovania všetkých, vrátane žien a navrhol šesťročné cykly výchovy a vzdelávania pre štyri obdobia v živote mladého človeka.* Jeho princíp hrania rolí a aktivizujúce metódy pri učení sa uplatňujú dodnes aj vo vzdelávaní dospelých. Renesancia v Európe obnovila záujem o človeka. Centrom záujmu boli otázky výchovy a vzdelávania, ktorým venovali pozornosť reformátori a humanisti. Komenský nadviazal na túto vlnu a vytvoril nový filozoficky založený pedagogický systém. Vo svojom diele: *Obecní porada o nápravě věcí lidských* (1948), poukazuje na to, „že pre ľudí je nutné, ľahké a možné, aby sa učili všetci, všetkému a všestranne.“ Ako prvý prišiel s koncepciou celoživotného učenia, aj s teóriou individualizácie vzdelávania, edukácie všetkých vekových skupín a národov bez diskriminácie. Bol priekopníkom koncepcie učiaceho sa sveta a myšlienky učenia sa v priebehu celého ľudského života.

Ďalšou osobnosťou, ktorú spomenieme, je dánsky duchovný a pedagóg, Nicolai Frederik Severin Grundtvig, zakladateľ severskej tradície celoživotného učenia. Stál pri zrode ľudových vysokých škôl, v ktorých sa mali stretávať všetci záujemcovia o vzdelanie, bez ohľadu na spoločenské postavenie. *Zdôrazňoval dôležitosť otvorenosti, vzájomnej komunikácie a vzdelávania k aktívnemu reálnemu životu v spoločnosti.*

Feudalizmus postupne upadal a vyvíjal sa priemysel s novou buržoáznou triedou. Tak, ako vlastníci pôdy, aj priemyselníci a podnikatelia potrebovali pracovníkov, aby mohli profitovať. Na vzdelávanie sa začalo hľadiť ako na nástroj, ktorý zlepši pracovnú silu. Zamestnávateľia očakávali od svojich zamestnancov základnú schopnosť čítať a písať, presnosť a trpezlivosť pri dlhej, jednotvárnej práci v továrňach. Obdobie priemyselnej revolúcie bolo poznamenané aj významnými zmenami v životoch jednotlivcov. D. Kallen (1996, cit. podľa Neumannovej, 2011, s. 27) charakterizuje obdobie priemyselnej revolúcie ako obdobie, kedy „vznikali nové pracovné miesta a začalo sa hovoriť o práve robotníckej triedy na vzdelanie. Cieľom vzdelávania robotníkov nebol iba profesijný rast, ale aj zlepšenie spoločenského postavenia a osobnostný rozvoj.“ Ako reakcia na sociálnu situáciu obyvateľstva v štátoch západnej Európy a v USA začala vznikať na konci 19. storočia ako samostatná profesia aj sociálna práca. Ako uvádza O. Matoušek (2001, s. 98): „V druhej polovici 19. storočia sa v týchto štátoch síce šírili socialistické idey opierajúce sa o kritiku súdobého stavu spoločnosti, vo

¹ Pansofia – idea univerzálnej vedy, vševeda. Bližšie pozri: PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. *Pedagogický slovník*, Praha : Portál, 1998, s. 161

vplyvných politických a hospodárskych kruhoch však prevládal názor, že príčinou sociálneho zlyhania je vo väčšine prípadov osobná nedostatočnosť, neschopnosť, ak nie priam lenivosť ľudí, ocitajúcich sa na dne spoločnosti.“ Napriek tomu začali vznikať systémy sociálneho zabezpečenia a organizovala sa podpora hendikepovaným, čo spôsobilo dopyt napr. po vzdelaní v odbore sociálna práca.

V dvadsiatych rokoch minulého storočia významne ovplyvnila vývoj a smerovanie ďalšieho profesijného vzdelávania, najmä v podniku, osobnosť československého podnikateľa Tomáša Baťa. Vytvoril v tejto oblasti, na tú dobu, veľmi moderný systém, založený na prepojení vzdelávania a sociálnej starostlivosti o svojich zamestnancov, s motivačným systémom v riadení personálnych činností a kariérneho rastu zamestnancov. Tomáš Baťa bol jeden z najúspešnejších podnikateľov svojej doby. Vďaka svojim revolučným postupom, manažérskej kreativite a zavádzaniu nových technológií, dokázal vybudovať nadnárodnú firmu fungujúcu dodnes. Chápal, že rozvoj podniku sa nezaobíde bez investícií do ľudských zdrojov a v dôsledku obrovského rastu podniku otvoril *Baťovu školu práce*. Cieľom vzdelávania v škole nebolo iba získavanie a zvyšovanie kvalifikácií, ale aj vštepovanie „baťovských“ zásad, ako je kladný vzťah k práci, podniková a osobná hospodárnosť, iniciatíva a samostatnosť. Zamestnanci sa vzdelávali nielen v *remeselníckych odboroch*, ale aj v *odboroch obchodu a vyučovanie cudzích jazykov*. Baťa sa snažil zamestnancov pozitívne vzdelávať aj v ich voľnom čase. Ako uvádza J. Mužík (2012, s. 18) „mohli u neho navštevovať nielen profesijné kurzy, ale tiež kurzy záujmové, napríklad varenie, šitie, telesné cvičenia, šachy a pod.“ Rôznymi aktivitami Baťa podporoval zdravý životný štýl zamestnancov, a to nielen kurzami, ale aj finančnou motiváciou a kontrolou v boji proti pitiu alkoholu a fajčeniu.

Rozvoj industrializácie so vznikom veľkých priemyselných tovární, hospodárska kríza v dvadsiatych rokoch minulého storočia, a najmä 2. svetová vojna zapríčinili, že mladí ľudia museli opustiť formálne vzdelávanie a vracali sa k nemu až po dlhšej prestávke, v neskoršom veku, s úplne odlišnými predstavami a nárokmi. Minulé storočie v súvislosti s politickými a ekonomickými zvratmi znamenalo výraznú zmenu v postojoch dospelých ku vzdelávaniu. *Svet po vojne zaznamenal veľký technický pokrok a zamestnanci, vracajúci sa do zmeneného pracovného sveta, boli nútení zapojiť sa do vzostupného trendu vo vzdelávaní dospelých.*

Průcha J., Walterová E., Mareš J. (1998, s. 308) to charakterizujú nasledovne: „*Vzdelávanie dospelých sa historicky vyvinulo z rôznych foriem ľudovej osvety, ktorá mala kompenzovať nedostatok vzdelávacích príležitostí pre sociálne a ekonomicky nižšie vrstvy populácie.*“ Rozvoj technológií prudko napredoval a zasahoval do životov jednotlivcov. Úroveň znalostí medzi mladou a staršou generáciou sa začala prehlbovať a spoločnosť sa začala postupne transformovať v postmodernú spoločnosť 21. storočia.

20. storočie vo vzdelávaní dospelých na Slovensku

Postupný rozklad feudálnych vzťahov, vznik meštianstva, proletariátu a nástup priemyselnej revolúcie boli faktory, ktoré ovplyvnili vznik vzdelávania na Slovensku. K vedúcim osobnostiam slovenského národného hnutia v prvej polovici 19. storočia patrili Ľudovít Štúr, ktorý ako významný politik, spisovateľ, filozof, vedec a pedagóg považoval vzdelávanie za podmienku politickej slobody a sociálnej spravodlivosti. Ako uvádza V. Tamášová (2014, s. 95) „Štúr vysoko oceňoval vzdelávanie ako podmienku politickej slobody a sociálnej spravodlivosti. Prameň hospodárskej zaostalosti a biedy videl v odbornej nevzdelanosti.“

Na prelome 19. a 20. storočia je zaznamenaná snaha o plánovanie a koordináciu vzdelávacej činnosti. Vďaka podpore novovzniknutého československého štátu (1918), v oblasti finančnej aj legislatívnej, sa rozrastá činnosť vo vzdelávaní dospelých. Vzdelávanie dospelých sa stalo cestou k riešeniu mnohých problémov v sociálnej, hospodárskej i národnostnej sfére. Rozvíjajú sa nové typy vzdelávania, ako napr. vyššie ľudové školy, ktoré boli zamerané na vzdelávaciu činnosť a rekvalifikácie nezamestnaných.

Súčasnú situáciu v ďalšom profesijnom vzdelávaní ovplyvnili niektoré historické aspekty. V povojnovom období prichádza obdobie ideologizácie výučbového procesu spôsobenej komunistickou propagandou. Z. Palán (2002) uvádza: „Po roku 1948 bola celá oblasť vzdelávania dospelých, rovnako ako ostatné oblasti života spoločnosti, podriadená záujmom Komunistickej strany, preto môžeme vývoj v rokoch 1948 – 1989 chápať ako jednu etapu, pre ktorú je charakteristická úplná podriadenosť ďalšieho vzdelávania záujmom komunistickej strany.“ J. Mužík (2012, s. 13) sa o tomto období vyjadruje: „komunistické deformácie vzdelávacej úrovne v Československu sú ďaleko hlbšie, než je iba spomínaná ideologizácia výučbového procesu v školách a školských zariadeniach.“ Odbory zakladali miestne školy práce, ktoré sa neskôr menili na závodné školy práce s úlohou, pomáhať rozvoju kvalifikácie zamestnancov. Po sovietskej okupácii (1968) prestalo byť profesijné vzdelávanie záležitosťou jednotlivca a stalo sa záujmom celej spoločnosti. V systéme vzdelávacích zariadení bolo určené presne, ktorý vzdelávací program sa realizuje a pre ktorú kategóriu pracovníkov je vhodný. Veľkú úlohu v rozvoji vzdelávania dospelých zohrala tiež osvetová a ľudovýchovná činnosť (Marks, 2003, 2013).

Po roku 1989 sa oblasť vzdelávania veľmi rýchlo mení a desaťročia štátom budované a diktované štruktúry sa rozpadli. Vzdelávanie dospelých reagovalo na novú politickú, hospodársku a sociálnu situáciu a snažilo sa prispôsobiť zmenám v spoločnosti a uspokojiť dopyt po nových poznatkoch.

11.2 Nové milénium vo sfére vzdelávania dospelých

Začiatok 21. storočia je érou transformácie v postmodernú spoločnosť. Dynamické zmeny v spoločnosti zvyšujú nároky na získavanie nových vedomostí, znalostí a zručností, a tie sa stávajú čoraz väčšou hodnotou. Mení sa organizácia spoločnosti a vznikajú nové potreby a požiadavky na technologickú úroveň človeka. Vďaka novým technológiám sa znížili náklady na výrobu a bolo potrebné, aby zamestnanci nadobúdali nové znalosti súvisiace s ich používaním, problematikou a uvádzaním do praxe. Spoločnosť agrárna a priemyselná sa mení na spoločnosť zameranú vedomostne (Plavčan, P. 2006). A. Veselý (2004, s. 434) konštatuje, že „v súčasnej dobe sme svedkami transformácie k spoločnosti, v ktorej sa kľúčovým faktorom produkcie stáva vedomosť, dôsledkom čoho sa následne zásadne menia všetky spoločenské inštitúcie.“

Na základe uvedených skutočností môžeme súhlasiť s autorom, že globalizácia, rýchlosť zmien a inovácií (Tamášová, V., Juhász, E., Sári, M., 2015) prevracajú tradičné chápanie ľudskej spoločnosti i vytvorených spoločenských inštitúcií a dotýkajú sa fungovania spoločnosti a každodenného života ľudí. Dochádza k veľkému vplyvu spoločenskej role na vzdelávanie dospelých, obzvlášť v strednej Európe (Juhász, E., Tamášová, V., Petlák, E., 2015).

11.2.1 Legislatíva v oblasti vzdelávania - súčasnosť

Základným právnym dokumentom vzdelávacej sústavy v Slovenskej republike je Ústava Slovenskej republiky – zákon 460/1992 Z. z. a Listina základných ľudských práv a slobôd – Zákon 23/1991 Z. z., ktorá je po prijatí Ústavy Slovenskej republiky upravená takmer totožne v druhej hlave, ale napriek tomu zostáva v platnosti.

Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) upravuje formy, podľa ktorých sa organizuje aj vzdelávanie dospelých. Ustanovuje možnosti ďalšieho štúdia prostredníctvom odborných kurzov, určených k doplneniu vedomostí a zručností potrebných pre výkon povolání a pracovných činností.

Zákon č. 184/2009 Z. z. o odbornom vzdelávaní a príprave pre trh práce kladie dôraz na koordináciu odborného vzdelávania na celoštátnej úrovni a na úrovni samosprávneho kraja.

V zákone č. 131/2002 Z. z. o vysokých školách sa posilňujú úlohy vysokých škôl pri budovaní vedomostnej spoločnosti, vznikol priestor na prepájanie vysokoškolského vzdelávania s potrebami spoločnosti, podporuje sa celoeurópsky rozmer vysokoškolského vzdelávania v podobe spoločných študijných programov, ale aj nová koncepcia pôsobenia vysokých škôl z členských štátov Európskej únie na území Slovenskej republiky.

Zákon č. 311/2001 Z. z. – Zákonníka práce (novelizovaný Zbierka zákonov č. 341/2011) zaisťuje odborný rozvoj zamestnancov v oblasti ďalšieho vzdelávania v súvislosti so získavaním, prehĺbovaním a rozširovaním kvalifikácie.

Zákon č. 5/2004 Z. z. o službách zamestnanosti stanovuje podmienky rekvalifikácie, zvýšenie, rozšírenie, prehĺbenie doterajšej kvalifikácie, jej udržiavanie a obnovovanie.

O oblasti celoživotného vzdelávania v SR pojednáva niekoľko strategických dokumentov. Zákon 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní, Stratégia celoživotného vzdelávania 2011, ktorá vychádza z národného programu reforiem SR 2011 – 2014 a Programového vyhlásenia vlády na obdobie rokov 2010 – 2014. Vláda si položila za cieľ zabezpečiť, aby mal každý občan rovnaký prístup ku kvalitnému celoživotnému vzdelávaniu. Akčný plán stratégie celoživotného vzdelávania 2011 (MŠVVaŠ SR, 2011, s. 2) má za úlohu „posilniť povedomie jednotlivca o potrebe jeho permanentného vzdelávania sa, ktoré mu poskytne zručnosti a schopnosti pre udržateľnú zamestnateľnosť, pre uplatnenie sa v spoločnosti a pre rozvoj jeho osobných záujmov.“ M. Machalová (2006, s. 166) uvádza o vzdelávaní dospelých v spektre politík nasledovné: „Vzdelanostná úroveň obyvateľstva sa v značnej miere odráža v miere zamestnanosti ľudí v rámci regiónov a celého Slovenska.“ Úradný vestník Európskej únie (2008, s. 89) konštatuje, že „vzhľadom na demografické zmeny sú nevyhnutné komplexné zmeny v organizácii a témach vzdelávania dospelých“. Celoživotné vzdelávanie je rozpracované na medzinárodnej úrovni v mnohých dokumentoch a konceptoch. Celoživotné vzdelávanie je zakotvené aj v našej legislatíve, v Zákone NR SR č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov, ktorý upravuje celoživotné vzdelávanie v Slovenskej republike a tiež v Stratégii celoživotného vzdelávania na rok 2011-2014. Ako píše M. Machalová (2006, s. 154): „Ľudstvo sa následkom prevratných zmien vo svojej novodobej histórii nachádza v procese utvárania novej civilizácie, v ktorej sa hlavnými oblasťami života ľudí stal rozvoj a šírenie informácií.“

Predstavy o učení a ľudskom vzdelávaní sa v spoločnosti neustále menia. Mení sa aj dôležitosť, ktorú im pripisujú jednotlivé vlády aj jednotlivci. Môžeme povedať, že v druhej polovici 20. storočia sa pomerne malý záujem vlád o ľudské vzdelávanie zmenil na prioritný a stal sa celosvetovým problémom. Postupne sa vyvíja aj nová vedná oblasť a študijný odbor *andragogika* na vysokých školách a univerzitách. Začínajú sa pripravovať odborníci – vzdelávatelia dospelých. Dobré vzdelanie je považované za hodnotu, ktorá jedincovi pomáha žiť lepšie a úspešnejší život. Myšlienka „*celoživotné vzdelávanie pre všetkých*“ vystihuje trend súčasnej doby, kedy sa vlády usilujú o zavedenie vzdelávania už v jasliach, o lepšie školy a zaistenie neobmedzeného prístupu ľudí k vzdelaniu (Porubčanová, D. - Vojteková, M., 2015). Moderná doba vyžaduje, aby človek zaradil ďalšie profesijné vzdelávanie do plánu svojho osobnostného rozvoja, čím sa ďalšie profesijné vzdelávanie stáva súčasťou jeho životného štýlu a konceptu celoživotného učenia.

Literatúra

- JUHÁSZ, E. - TAMÁŠOVÁ, V., & PETLÁK, E. (2015). *The Social Role of Adult Education in Central Europe*. Debrecen: University of Debrecen, Department of Andragogy. 251 s, ISBN 978-963-12-3935-5.
- KALLEN, D. (1996) in NEUMANNOVÁ, J. (2011). *Informální učení dospělých a Národní soustava kvalifikací jako možnost jeho uznávání*. Diplomová práce. [online]. Brno: MU [cit. 2020-01-20]. Dostupné internete <http://is.muni.cz/th/362723/ff_m/Diplomova_prace_final.txt>
- KALOUS, J.-VESELÝ, A. (2006). *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha : UK v Praze, 159 s. ISBN 80-246-1262-3.
- KOMENSKÝ, J. A. (1948). *Vševýchova = Pampaedia*. Praha: Státní nakladatelství , 269 s.
- MACHALOVÁ, M. (2006). *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava : Gerlach Print, spol. s r. o., 224 s, ISBN 80-89142-07-9.
- MARKS, I. (2007). Osvetová a ľudovúchovná činnosť na Školskom referáte pod Štefánkovým vedením. In *Paedagogica: Zborník Filozofickej fakulty Univerzity Komenského*. roč. 19. Bratislava : Vydavateľstvo Univerzity Komenského, s. 51 - 59.
- MARKS, I. (2013). Školský referát v Bratislave – osвета a ľudovúchova na Slovensku po vzniku Československej republiky. In *Jazykovedné, literárnovedné a didaktické kolokvium XXI*. Bratislava: Z-F Lingua. s. 49 – 56, ISBN 978-80-89328-87-1
- MATOUŠEK, O. et al. (2001). *Základy sociální práce*. Praha: Portál, 312 s, ISBN 80-7178-473-7. Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR [online]. [sekcia vysoké školstvo úvod]. [cit. 2020-01-20]. Dostupné na internete: < <http://www.minedu.sk/vysoke-skolstvo/>>
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR [online]. [sekcia celoživotné vzdelávanie, dokumenty, Akčný plán stratégie celoživotného vzdelávania]. [cit. 2019-11-20]. Dostupné na internete: < http://www.minedu.sk/data/files/2606_akcny-plan-strategie-czv-2011_final.pdf>
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR [online]. [sekcia celoživotné vzdelávanie, dokumenty a predpisy, Konceptcia celoživotného vzdelávania v SR]. [cit. 2020-02-04]. Dostupné na internete: < <http://www.minedu.sk/9772-sk/dokumenty-a-predpisy/>>
- MUŽÍK, J. (2012). *Profesní vzdělávání dospělých*. Praha : Wolters Kluwer ČR, 264 s, ISBN 978-80-7357-738-4.
- PALÁN, Z. (2002). Andragogický slovník. In *Andromedia.cz* [online]. Academia, [Termín dějiny vzdělávání dospělých]. [cit. 2020-03-20]. Dostupné na internete: <<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/dejiny-vzdelavani-dospelych-v-cr>>
- PLAVČAN, P. (2006). *Knowledge-based Society in the Slovak Republic*. Bratislava: Mercury, spol.s.r.o, 124 s, ISBN 80-89143-40-7.

- PORUBČANOVÁ, D.- VOJTEKOVÁ, M. (2015). The Primary Way in Understanding of Life- long Learning. In Juhász, E.- Tamášová, V.- Petlák, E. (eds) *The Social Role of Adult Education in Central Europe*. s. 148-158. Debrecen: Uni of Debrecen, 251s, ISBN 978-963-12-3935-5.
- PRŮCHA, J.- WALTEROVÁ, E.& MAREŠ, J. (1998). *edagogický slovník*. Praha: Portál, 330 s, ISBN 80-7178-252-1.
- SKALKA, J. et al. (1989). *Základy pedagogiky dospělých*. Praha: SPN, 255 s, ISBN 978-80-04-21636.
- TAMÁŠOVÁ, V.(2014). Prínos Ľudovíta Štúra pre rozvoj vzdelanosti slovenského národa a vznik troch slovenských patronátnych gymnázií. In Klátik, M.(ed.) *Ľudovít Štúr a jeho doba. Prínos pre cirkev a národ*. Liptovský Mikuláš: Transcius, a. s., 160s, ISBN 978-80-7140-468-2.
- TAMÁŠOVÁ, V.- JUHÁSZ, E.- SÁRI, M. (2015). *Innovation und Erneuerung im Bereich der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa*. Dubnica n/V: DTI, 301s, ISBN 978-80-89732-26-5.
- ÚRADNÝ VESTNÍK EURÓPSKEJ ÚNIE(2008). In *Portál EUR –Lex* [online]. [9.8.2008, no. C 204 / 19]. [cit. 2020-04-20], s. 89 Dostupné na internete:
<<http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:204:0089:0094:SK:PDF>> ISSN 1725-5236
- VESELÝ, A. (2004). Společnost a vědění jako teoretický koncept. In *Sociologický časopis* [online]. vol. 40, no. 4 [cit. 2020-02-20], s. 433-446. Dostupné na internete:
<www.sreview.soc.cas.cz/uploads/19312e4bc874d3b9d93fde75d4b74099fc4fead2_533_413-vesely16.pdf>. ISSN 2336-128X.

RÉSUMÉ:

V dnešnom svete sa menia postoje jednotlivcov i celej spoločnosti k vzdelávaniu dospelých. 11. kapitola rieši otázku ako postupne v priebehu vývoja spoločnosti vznikala potreba vzdelávania dospelých a ako sa postupne etablovala medzi formami a druhmi vzdelávania. Postupne vznikla aj vedná disciplína a zároveň aj študijný program – andragogika. Celoživotné vzdelávanie sa v histórii považuje za trvalý proces získavania a rozvoja vedomostí, intelektových schopností a praktických zručností, ktoré sú nad rámec počiatočného vzdelávania.

Kedykoľvek behom života, môže jedinec získavať nové kvalifikácie a kompetencie rôznymi cestami, v súlade so svojimi záujmami, potrebami a úlohami, až po úroveň svojich možností. Prijímanie nových poznatkov prostredníctvom ďalšieho vzdelávania, sebavzdelávania a celoživotného učenia sa je žiaduce v každej profesii a je predpokladom úspešného zvládnutia pracovnej náplne každého povolania a pracovnej a osobnej spokojnosti človeka.

OTÁZKY NA ZAMYSLENIE SA A ÚLOHY NA VYPRACOVANIE:

- 1. Prečo vznikla postupne, počas dlhého vývoja spoločnosti, potreba vzdelávania dospelých?**
- 2. Ktoré zákony ukotvujú vzdelávanie dospelých, ďalšie vzdelávanie a celoživotné vzdelávanie?**
- 3. Čo vystihuje myšlienka: celoživotné vzdelávanie pre všetkých?‘‘**

XII VYBRANÉ FORMY VÝCHOVY A VZDELÁVANIA DOSPELÝCH V OBLASTI SOCIÁLNYCH SLUŽIEB A PRÁCE NA SLOVENSKU

Kľúčové slová:

sebvzdelávanie, celoživotné učenie, sociálna práca, sociálna pomoc a služby, formálne , informálne a neformálne vzdelávanie, profesionalizácia

V Slovenskej republike prechádzala sociálna práca v procese profesionalizácie od roku 1918 až po súčasnosť, rôznymi etapami a v každej etape sa charakterizovala špecificky, podľa chápania jej spoločenského významu a jej poslania. Profesionalizáciu sociálnej práce podmieňuje zdokonalenie *systemu vzdelávania sociálnych pracovníkov* po stránke organizačnej i obsahovej.

Hroncová, J. et al.(2000, s. 253) v tejto súvislosti uvádzajú: „ ..je dôležité si uvedomiť, že pri riešení akejkoľvek sociálnej situácie je ťažiskom sociálno-výchovné pôsobenie.“ Táto skutočnosť sa musí odraziť pri koncipovaní vzdelávacieho obsahu. Aj keď vedomosti a zručnosti sociálneho pracovníka vychádzajú z interdisciplinárneho chápania sociálnej práce, základnú bázu musia tvoriť humanitné – spoločensko-vedné disciplíny.“

Sociálne služby v súčasnosti v Slovenskej republike sú legislatívne zakotvené v zákone č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách, pričom paragraf 84 rieši kvalifikačné predpoklady a ďalšie vzdelávanie v oblasti sociálnych služieb. V zákone sú vymedzené okruhy pracovných činností v oblasti sociálnych služieb a kvalifikačné predpoklady, ktoré sú potrebné pre ich vykonávanie. Uznaniu profesie sociálnych pracovníkov zákonom, predchádzal proces prechodu od dobročinnnej pomoci (filantropickej) k profesionálnej sociálnej práci, ktorý trval skoro 150 rokov. Po druhej svetovej vojne dochádzalo postupne k profesijnej organizácii sociálnej práce a dnes je možné konštatovať, že je sociálna práca v euroatlantickej aliancii verejne uznávanou profesiou. V strednej Európe reguluje sociálnu prácu väčšinou štát, ktorý preberá za sociálnu prácu zodpovednosť. Podľa nemeckého vzoru, štát zveruje výkon sociálnej práce jednotlivým regiónom a ich samospráve.

12.1 Celoživotné učenie ako forma edukácie v sociálnych službách a práci

Pod pojmom celoživotné učenie sa rozumejú tie druhy vzdelávania, ktoré rozširujú, prehĺbujú, dopĺňajú alebo obnovujú profesijnú kvalifikáciu, zručnosti a znalosti účastníkov vzdelávania. Jedným z hlavných dôvodov pre účasť na celoživotnom vzdelávaní je zvýšenie vlastnej ceny sociálneho pracovníka na trhu práce. V rámci vzdelávania a zvyšovania kvalifikácií dochádza k prehĺbeniu alebo k získaniu nových znalostí, avšak, môže ísť aj o rozvoj ďalších profesijných kompetencií. Rozvíjaním ďalších profesijných kompetencií ako sú osobné komunikačné zručnosti a osobnostné vlastnosti, dochádza k zlepšeniu kompetencií pre tímovú prácu, ale aj k zlepšeniu vlastného postavenia na trhu práce.

Z. Palán (2002, s. 48) predstavuje celoživotné učenie ako „zásadnú koncepčnú zmenu chápania vzdelávania, kedy všetky možnosti učenia – či už v tradičných vzdelávacích inštitúciách v rámci vzdelávacieho systému, alebo mimo ne – sú chápané ako jediný prepojený celok.“ História pojmu celoživotné učenie siaha až k J. A. Komenskému, o čom sme písali v predchádzajúcej kapitole, ktorý v svojom *diele Pampaedie - Obecná porada o náprave věcí lidských* (1948), formuloval celoživotné učenie tak, že je aktuálne aj v dnešnom ponímaní.

Podľa J. A. Komenského je každý vek človeka určený pre učenie sa. Ľudská schopnosť učiť sa, sa rozvíja počas života jednotlivca rozlične, v závislosti od situácie a aktivít človeka. Schopnosť učiť sa, je podmienená nielen objektívne, ale najmä subjektívne. Ide o zámerný, cieľavedome riadený proces učenia, ktorý zahŕňa školské a mimoškolské vzdelávanie a *riadené sebvzdelávanie*. Celoživotné vzdelávanie (Tamášová, V.- Geršicová, Z., 2014, s. 10-11) je preto zámerný, cieľavedome riadený proces učenia sa v priebehu celého života jednotlivca. Ide o vzdelávanie v detstve, mladosti, vo veku dospelom aj seniorskom.

Průcha J.- Walterová E.- Mareš J. (1998, s. 33) charakterizujú celoživotné vzdelávanie ako „permanentné vzdelávanie, celoživotné učenie.“ V posledných desaťročiach sa vo vzdelávacej politike v celosvetovom meradle presadzuje koncepcia, že sa ľudia musia učiť a vzdelávať v priebehu celého života. Ide tu o nový pohľad na rolu vzdelávania pre jednotlivcov a celé ľudstvo. Je predpoklad, že idea celoživotného učenia bude uskutočňovaná dlhodobo. Smeruje k učiacej sa spoločnosti. Koncepcia celoživotného vzdelávania v Slovenskej republike schválená v r. 2004) je stále aktuálna, uvádza: „Perspektíva rozvoja každej krajiny je učiaci sa spoločnosť, v ktorej už nestačí len získať iniciačné vzdelanie, aby občan celý život pracoval a zapájal sa do života spoločnosti. Vzniká potreba celoživotného vzdelávania.“ Pri jej napĺňaní si kladie za cieľ predovšetkým vytvárať podmienky pre poskytovanie možností a účasti na vzdelávaní pre všetkých občanov.

Ide o kontinuálny proces, ktorý stimuluje a splnomocňuje jednotlivca k získavaniu vedomostí, hodnôt, poznatkov a k ich používaniu so sebadôverou, kreativitou a uspokojením vo všetkých rolách, okolnostiach a prostredí. V správe Medzinárodnej komisie pre vzdelávanie vypracovanej podľa J. Delorse, vydanéj UNESCO v roku 1996, s názvom „*Učenie je skryté bohatstvo*“, sa dáva do súvislosti celoživotné učenie a rozvoj osobnosti človeka. *Správa pre dvadsiate prvé storočie* hovorí o *učení sa vedieť, učení sa konať, učení sa žiť s ostatnými a učení sa byť*. V rovnakom roku vydala správu OECD s názvom „*Učenie v každom veku*“, Namiesto doteraz používaného pojmu celoživotné vzdelávanie sa tu uvádza pojem *celoživotné učenie*. Presadzuje sa model založený na partnerstve medzi učiacim sa jedincom a verejnou správou, podnikmi a sociálnymi partnermi. Je tu položený dôraz na aktivitu jedinca v procese učenia. Najmä v ďalšom vzdelávaní nie je možné skúsenosti a vedomosti mechanicky odovzdať, ale sa môžu iba sprostredkovať.

Celoživotné učenie sa a vzdelávanie je zamerané na rôzne kultúrno-záujmové, profesijné a sociálne oblasti (Matúšová, S., 2015) a vekové skupiny obyvateľstva a týka sa aj vzdelávania znevýhodnených cieľových skupín mládeže a dospelých (Veteška, 2016). Programy celoživotného vzdelávania sa realizujú v rôznych oblastiach v rámci občianskeho vzdelávania, profesijného vzdelávania a kultúrno-záujmového vzdelávania. Celoživotné učenie je v množstve materiálov EÚ ponímané ako spojenie výsledkov učenia realizovaného v rôznych etapách života s výsledkami učenia realizovanými vo všetkých oblastiach života človeka (Kozáková, 2015). Učenie realizované v oboch oblastiach je členené podľa určitých kritérií na formálne, neformálne a informálne učenie.

Formálne vzdelávanie prebieha vo vzdelávacích inštitúciách a je vymedzené právnymi predpismi. Zahŕňa získavanie spravidla na seba nadväzujúcich stupňov vzdelania od základného až po vysokoškolské. Je to zámerné vzdelávanie, ktoré je ukončené udelením uznávaného dokladu o vzdelaní (vysvedčenia, osvedčenia, diplomu, výučného listu).

Neformálne vzdelávanie sa realizuje popri hlavnom systéme vzdelávania a je zamerané na získavanie vedomostí, zručností a kompetencií. Je to zámerné vzdelávanie, ktoré nie je

zvyčajne ukončené vydaním uznávaného dokladu o vzdelaní. Realizujú ho zariadenia zamestnávateľov, školské zariadenia, súkromné vzdelávacie inštitúcie a neštátne, neziskové a ďalšie organizácie, ktoré ponúkajú kurzy, doplnkové vzdelávanie, školenia, semináre, prednášky aj organizované voľnočasové aktivity pre deti, mládež a dospelých.

Informálne vzdelávanie je neinštitucionálne a nezámerné vzdelávanie. Je to mimovoľné vzdelávanie ľudí z každodenných skúseností, z práce, učenie sa, ktoré si nemusia ani uvedomiť. Prostriedkom informálneho vzdelávania sú masmédiá, spoločenská atmosféra, životné prostredie.

12. 1. 1 Sebavzdelávanie

Definíciu sebavzdelávania uvádzajú Průcha, J.,- Walterová, E.,- Mareš, J. (1998, s. 219) takto: „Sebavzdelávanie je vzdelávanie, v ktorom si jedinec prevažne sám stanovuje ciele, vyberá učivo, volí metódy, motivuje sám seba, riadi a kontroluje svoje učenie, hodnotí kvalitu svojho učenia a prijíma ďalšie rozhodnutia.“ Kvalita sebavzdelávania je závislá od osobnosti jedinca, jeho veku, sebapoňatia, životných skúseností a vytrvalosti. Jedinec sa sebavzdeláva v závislosti na podmienkach v ktorých žije, aj podľa cieľov, ktoré si vytýčil. Oplyvňuje ho dostupnosť študijných materiálov, pomôcok aj školskej legislatívy. Môže prebiehať v rôznych podobách od dištančného vzdelávania až po individuálne, súkromné sebavzdelávanie .

Idea celoživotného učenia očakáva ľahší prechod z jednej vzdelávacej inštitúcie do druhej a umožňuje kompatibilitu medzi informálnym a neformálnym vzdelávaním. Spoločnosť v Európe rieši od r. 2013 veľký edukačný projekt, v ktorom ide o udržateľný rozvoj ekonomiky v rovnováhe so zvyšovaním životnej úrovne obyvateľstva. Za kľúčový bol v tomto projekte uznaný ľudský kapitál. K človeku sa pristupuje v jeho celistvosti a na jeho potenciál sa nehláď iba z hľadiska pracovného výkonu, ale berie sa do úvahy aj jeho ostatný život. Aj nepracovné aspekty života vplyvajú na samotný pracovný výkon, vrátane ochoty človeka využiť vlastné schopnosti a tvorivosť pre prospech celku. Dôvodom sú aj zmeny, ktoré prináša globalizácia, a tým nutnosť adaptácie vo všetkých oblastiach života, nielen v oblasti pracovnej.

Súhlasíme aj s názorom R. Šlangalu (2012, s. 94 – 95), že „žiadny systém (jednotlivec, neformálna skupina, firma, územne správna jednotka, národ, EU, atď.) nie je celkom uzatvorený, aj keď si udržiava isté špecifiká. Každý systém v rôznej miere ovplyvňuje okolie a je ním ovplyvňovaný aj on sám. Súčasný trend európskej vzdelávacej politiky pracuje so všetkými zložkami osobnosti a vníma ich prepojenosť. Cieľom spoločnosti je v čo najvyššej miere *využiť všestrannosť svojich zamestnancov a efektívne pracovať s celistvým človekom.* Spoločnosť sa snaží zahrňať do svojich rozvojových plánov v rozumnej miere aj iné ľudské aspekty z mimopracovných oblastí. Týmto spôsobom môže potom motivovať jedincov k sebavzdelávaniu a umožniť im nadobudnuté neformálne alebo informálne vzdelanie prakticky zužitkovať (Prusáková - Matúšová, et al., 2019).

Podľa definície Z. Palána (2002) je možné sebavzdelávanie alebo individuálne vzdelávanie kategorizovať na *vzdelávanie spontánne* – získavanie znalostí a zručností neformálne, z rôznych prameňov na základe vnútornej potreby, väčšinou formovanej pracovnou činnosťou alebo *osobnostne zamerané vzdelávanie* (koníčky, záujmy, dispozície, okolie) kedy si jednotlivec sám stanovuje ciele a spôsob sebavzdelávania, sám seba motivuje a hodnotí. Vo vzdelávaní dospelých ide o neustále formovanie osobnosti, o učenie reagujúce na zmeny v živote človeka, o *sebariadené vzdelávanie*.

Sebariadenie predpokladá schopnosť človeka regulovať svoje konanie a správanie s vysokou úrovňou vnútornej motivácie. Sebariadené vzdelávanie je proces, pri ktorom sú účastníci vzdelávania dospelých a vzdelávatelia navzájom partnermi. Učiaci sa dospelý je povzbudený, aby určoval svoje študijné potreby, sám špecifikoval svoje študijné ciele, určoval stratégie a spôsoby overenia svojich naučených vedomostí. Základy sebariadenia jedinca sa utvárajú v rámci výchovy spolu s ďalšími, pre život dôležitými stránkami osobnosti. Ide o také osobnostné charakteristiky, ako je cieľavedomosť, úroveň aspirácií, aktivita a motivácia k činnosti, flexibilita, adaptabilita, zodpovednosť, komunikačná spôsobilosť, sebahodnotenie a učenie sa manažérskym zručnostiam a kompetenciám (Prusáková, V.-Matúšová, S. et al. 2019, Marks, I., 2014, s. 48 a Porubčanová, D., et al. 2012, s. 179) a mnohé iné. Podľa E. Bedrnovej et al. (2009, s. 165) „ide cesta od zvonka organizovanej výchovy a vzdelávania k našej stále viac vnútorne determinovanej existencii a ďalej potom k vnútornej autoregulácii. Ich prirodzenou súčasťou sa stávajú tiež sebvýchova a sebvzdelávanie.“

Pri optimálnom napĺňaní života je nutné postupne prechádzať od vonkajšieho riadenia k vnútornej sebaregulácii. Mnoho ľudí v dôsledku rôznych nedostatkov v priebehu socializácie potrebuje mať aj v dospelosti pomerne vysokú mieru vonkajšieho riadenia, ktorá sa týka stanovovania cieľov, kontrolovania realizovaných aktivít spojených so spätnou väzbou – hodnotením. Tieto problémy pramenia predovšetkým z príliš autokraticky orientovanej výchovy, v ktorej sa vôbec neráta s vlastnými aktivitami subjektu, alebo z príliš liberálnej výchovy, v ktorej chýbajú akékoľvek regulačné mechanizmy. P. Ondrejko (2014, s. 303) uvádza: „Pod pojmom často používaného pojmu autoregulácia učenia, sa skrýva obsahly konštrukt, diskutovaný ako self-directed learning, prevažne v USA. Vytvárať postoje, obsahom ktorých je túžba učiť sa, je najdôležitejšie.“

Samoriadenie patrí ku kľúčovým kompetenciám, ktoré sú potrebné pre efektívne zvládnutie nielen súkromných, ale aj profesijných cieľov. Proces sebariadenia sa realizuje prostredníctvom funkcií, ktoré obsahujú prvky ako sebarozvoj, sebaakceptovanie, sebauplatňovanie a sebvzdelávanie. V procese sebvzdelávania dochádza k rozvoju osobnosti, k rozvíjaniu vrodenej dispozícií, k odstraňovaniu nedostatkov. Sebvzdelávanie aktivizuje rast a zvyšuje kompetentnosť osobnosti. O samoriadení odborného rastu sociálnych pracovníkov je možné uviesť podľa Leškovej (2011) nasledovné: „Efektívne uplatňovanie selfmanagementu v práci sociálnych pracovníkov neustálym sebarozvojom a sebvzdelávaním prispieva k zvyšovaniu profesionálnych kompetencií, ktorých využívanie a kvalitné ovládanie zvyšuje kvalitu ich práce vo vzťahu k cieľovej skupine klientov.“

12.2 Profesionálne kompetencie sociálneho pracovníka ako predpoklad ďalšej edukácie

Zákon o sociálnych službách ukladá zariadeniam poskytujúcim sociálne služby povinnosť registrovať sa u vyššieho územného celku (Zákon 448/2008 Z. z., § 62). Bez tejto registrácie nemôže zariadenie poskytovať svoje služby klientom a nemôže využiť možnosť financovania zo štátneho rozpočtu. Povinnosť registrácie prináša v súlade so zákonom ďalšie povinnosti súvisiace s kvalifikáciou jednotlivých pracovníkov. Jednou zo základných podmienok, aby mohlo byť zariadenie sociálnych služieb registrované, je *požiadavka na odbornú spôsobilosť osôb, ktoré budú sociálne služby poskytovať*. Štát chce tak nepriamo zaručiť kvalitné poskytovanie sociálnych služieb v súvislosti s odbornou spôsobilosťou sociálnych pracovníkov a ďalších pracovníkov v sociálnych službách.

Pre prácu v sociálnych službách je nevyhnutné, aby pracovník bol spôsobilý na právne úkony, bezúhonný, ale predpokladá sa aj spôsobilosť zdravotná a v neposlednom

rade, spôsobilosť po stránke odbornej (Sós, T., 2015, s. 24, Határ, C., 2016). Od sociálnych pracovníkov sa očakáva, že budú svojim klientom pomáhať pri zvládnutí sociálnych aj emocionálnych problémov. Mnohí profesionáli z oblasti sociálnej práce pomáhajú zvládať klientom krízy a problémy v ich celistvosti, čo si vyžaduje mimoriadne ľudské aj profesijné predpoklady. Sociálny pracovník vystupuje ako *poradca a diagnostikuje situáciu*, v ktorej sa klient ocitol, pomáha mu orientovať sa v probléme, spoločne s ním hľadá riešenia. Môže mu odporúčiť vhodných realizátorov sociálnej služby. Spolu s klientom aj hodnotí efektívnosť podpory. Plánuje ďalšie možné intervencie v súvislosti s dosiahnutým stavom. Pri takto vymedzenej pôsobnosti sociálnych pracovníkov je nepochybná potreba ich adekvátnej prípravy k zodpovednému a profesionálnemu plneniu úloh. Podľa I. Tomeša (2011) sa dnes už nestretávame s univerzálnym sociálnym pracovníkom v sociálnej starostlivosti, ale so špecialistami na sociálnu prácu v zdravotníctve, v školstve, sociálnych službách, vo väzení, a pod. “

Sociálny pracovník musí disponovať predpokladmi a kompetenciami, aby vyššie uvedené činnosti mohol vykonávať. Veteška J. a Tureckiová M. (2008, s. 27) definujú pojem kompetencia ako jedinečnú schopnosť človeka úspešne jednať a ďalej rozvíjať svoj potenciál na základe integrovaného súboru vlastných zdrojov, a to v konkrétnom kontexte rôznych úloh a životných situácií, spojenú s možnosťou a ochotou (motiváciou) rozhodovať a niesť za svoje rozhodnutia zodpovednosť. Ide o spojenie dvoch významov pojmu kompetencie. Jeden vykladá pojem kompetencia ako oprávnenie, právomoc jednotlivca konať a rozhodovať sa, z ktorej plynie aj zodpovednosť za dôsledky rozhodnutia. Druhý význam rozumie pod pojmom kompetencia špecifický súbor schopností, poznatkov, skúseností, ale aj postojov, metód a postupov, ktoré jedinec využíva k riešeniu rôznych úloh a životných situácií.

Významným trendom je začleňovanie kľúčových kompetencií do odborného vzdelávania (Tamášová, V., 2015a, 2015b), ktorého cieľom je prekonávanie bariér medzi všeobecným a odborným vzdelávaním. Tento trend reflektuje nové požiadavky sféry práce a nové požiadavky na kvalifikáciu pracovníkov. Podľa J. Kalousa a A. Veselého (2006) je pre takéto kompetencie charakteristická predovšetkým ich prenášateľnosť, čo je možnosť využitia v nových a nepredvídateľných situáciách. Medzi kľúčové kompetencie patrí napríklad *schopnosť komunikovať a kooperovať, schopnosť riešiť problémy a kreativita, samostatnosť, výkonnosť, schopnosť prijať zodpovednosť, schopnosť rozmyšľať, učiť sa, zdôvodňovať a hodnotiť*. Tieto kompetencie sa navzájom dynamicky prelínajú a dopĺňujú.

Počas vzdelávania sa pracovník mení v profesionálneho pracovníka, socializuje sa, a zároveň sa identifikuje so svojou profesijnou rolou. Jeho osobnosť je najdôležitejším nástrojom v pomáhajúcich profesiách. K. Repková (1998, s. 432) sa zamýšľa nad otázkou potreby profesionalizácie v prípade poskytovania sociálnej služby napríklad opatrovateľskej služby alebo osobnej asistencie. „Aj takýto výkon predsa možno považovať za výkon sociálnej práce. Zodpovedá zvyšovanie jeho kvality priamoúmerne úrovni profesionality vykonávateľov sociálnych služieb a práce? Je do budúcnosti zámerom profesionalizovať výkon sociálnych služieb?“ Napríklad pri ľuďoch so zdravotným postihnutím je ohrozená nezávislosť ich života, ich život ovláda množstvo odborníkov, čo im bráni, aby sami rozhodovali o svojom živote. Autorka (c.d., 1998, s. 433) ďalej uvádza: „Skutočným špecifikom pri zabezpečení úkonov v rámci asistenčnej služby alebo opatrovateľskej služby je iba schopnosť opatrovateľov, osobných asistentov rešpektovať predstavy ľudí so zdravotným postihnutím o tom kedy, kde, ako, a v akom rozsahu sa má služba poskytovať tak, aby sa zásadným spôsobom nenarušilo ich

prirodené právo na vlastný životný štýl a rytmus.“ Problémom však zostáva podľa C. Határa (2018) skutočnosť, že zariadenia sociálnych služieb nepatria k edukačným subjektom, a preto sa v nich edukačné služby ponúkajú iba nezáväzne, príp. sa neponúkajú vôbec, čo je istým nedostatkom v starostlivosti o klienta. Najbližšie k edukácii dospelých a seniorov podľa Zákona č. 448/2008 Z.z. o sociálnych službách v znení neskorších predpisov, má záujmová činnosť, ktorú zariadenia sociálnych služieb väčšinou na Slovensku ponúkajú.

V súčasnosti zasahuje pôsobnosť sociálnej práce do mnohých oblastí sociálnych problémov, preto je zložité presne vymedziť kompetencie sociálnych pracovníkov. *Vymedzenie kompetencií je určované tým, že sa sociálna práca ako profesionálna aktivita zameriava na obnovenie alebo zlepšovanie sociálneho fungovania klienta.* Jedným z hlavných cieľov pri práci s klientom je vzdelávanie a práca s ním na takej úrovni, aby klient pochopil, že má sám vo svojich rukách moc, zmeniť kvalitu svojho života zdôraňuje Zozuláková, V. (2012, s. 53) a Határ, C. (2016). Trendom vo vzdelávaní sociálnych pracovníkov je uplatnenie v študijných programoch zameraných na prepojenie sociálnej práce a sociálneho biznisu, sociálnych inovácií, zeleného biznisu a tranzitného manažmentu. Tranzitné obdobie v ekonomickej a sociálnej oblasti znamená prechodné obdobie medzi neudržateľným spôsobom života tak jednotlivca, ako aj celej spoločnosti k udržateľnému spôsobu života. Dôraz sa kladie na ľudská práva a environmentálnu spravodlivosť. Kvalita vykonávania profesie sociálneho pracovníka závisí teda vo veľkej miere od kvality koncepcie celoživotného profesijného rozvoja, formulácie jej funkcií, cieľov, obsahu, druhov, foriem a metód, organizácie a nadväznosti na ďalšie vzdelávanie a sebazvedľávanie, ktoré sa stali súčasťou celoživotného vzdelávania ako trendu v EU.

Literatúra

BEDRNOVÁ, E. et al. (2009). *Management osobného rozvoje*. Praha : Management Press, s. r. o., 359 s., ISBN 978-80-7261-198-0.

HATÁR, C.(2016). *Sociálny andragóg v systéme starostlivosti o inštitucionalizovaných dospelých a seniorov (nielen) so zdravotným postihnutím*. Nitra : UKF, 80 s., ISBN 978-80-558-0988-5.

HATÁR, C. (2018). Ponuka edukačných aktivít pre inštitucionalizovaných dospelých a seniorov so zdravotným postihnutím v Nitrianskom kraji. In Prusáková, V. - Matúšová, S. (Eds.) *Vzdelávanie dospelých v regionálnom kontexte*. Bratislava: VŠEMVS v BA, s. 267-276, ISBN 978-80-89654-40-6.

HRONCOVÁ, J.- HUDECOVÁ, A.- MATULAYOVÁ, T.(2000). *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Zvolen: Bratia Sabovci, 293 s., ISBN 80-8055-427-7

KALOUS, J.- VESELÝ, A. (2006). *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha : Univerzita Karlova v Praze, 159 s., ISBN 80-246-1262-3

KOMENSKÝ, J. A.(1948). *Vševýchova = Pampaedia*. Praha:SN, 1948,269 s.

KOZÁKOVÁ, J. (2015). *Sebazvedľávanie ako forma profesijného rozvoja sociálneho pracovníka - trend modernej doby*. ZP. Bratislava: EBF UK, 73 s.

LEŠKOVÁ, L. (2011). Samoriadenie odborného rastu a profesionálnych kompetencií sociálneho kurátora pre deti. In. *Samorząd – Przesiebiarczosc – Nauka*. Szkola Wyzsza im. Bogdana Jansiego Widzial Zamiejscowy w Elblagu. 17 – 18.07. 2011. [cit. 2020-05-05].

MACHALOVÁ, M. (2006). *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: Gerlach Print, 224 s, ISBN 80-89142-07-9.

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR [online]. [sekcia celoživotné vzdelávanie, dokumenty, Akčný plán stratégie celoživotného vzdelávania]. [cit. 2020-05-20]. Dostupné na

- internet: < http://www.minedu.sk/data/files/2606_akcny-plan-strategie-czv-2011_final.pdf>
 Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR [online].[sekcia celoživotné vzdelávanie, dokumenty a predpisy, Koncepcia celoživotného vzdelávania v SR] [cit. 2020-05-24]. Dostupné na internete: < <https://www.minedu.sk/9772-sk/dokumenty-a-predpisy/>>
- MATÚŠOVÁ, S. (2015). Vzdelávanie dospelých ako rozvíjanie kultúrneho a sociálneho kapitálu. In Krystoň, M. (ed). *Vzdelávanie dospelých a ich andragogické pôsobenie*. Banská bystrica: Belianum, ISBN 978-80-557-1008-2.
- MARKS, I. (2014). Formative (Classroom) Assessment Techniques. In *Acta Technologica Dubnicae*, roč. 4, č. 1, s. 46- 51, ISSN 1338-3965(print), ISSN 1339-4363 (online).
- ONDREJKOVIČ, P.(2014). Autoregulácia učenia ako módna paradigma? In *Pedagogika.sk* [online]. 5/4 2014. [cit. 2020-05-17].<<http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-5/cislo-4/diskusia-ondrejkoVIC.pdf>>. ISSN 1338-0982
- PALÁN, Z. (2002). Andragogický slovník. In *Andromedia.cz* [online]. Academia, 2002. [Termín individuální vzdělávání (sebevzdělávání)], [Termín další profesní vzdělávání]. [cit. 2020-05-05]. Dostupné na internete: < <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/individualni-vzdelavani-sebevzdelavani>>
- PORUBČANOVÁ, D.- GÁBOROVÁ, E.- VERBOVANEC, E.(2012). Indicators of managerial competences in the system of education quality improvement. In Tamášová, V.- Sári, M. (eds.) *Quality Management System of Universities and the Quality of Education*. Baja: Eötvös József Colegje, s.179- 188, ISBN 9-789637-290954. 225s.
- PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. (1998). *Pedagogický slovník*. 2. rozš. vyd. Praha: Portál, 330 s, ISBN 80-7178-252-1.
- PRUSÁKOVÁ, V.-MATÚŠOVÁ, S. a kol. 2019. *Determinanty regionálneho rozvoja vzdelávania dospelých*. Bratislava: VŠEMVS, 188 s., ISBN 978-80-89654-49-9.
- REPKOVÁ, K. (1998). Potreby ľudí so zdravotným postihnutím – výzva pre sociálnu prácu. In *Sociálna práca - ľudské práva- vzdelávanie dospelých*. Prešov: FF PU, ISBN 80-8885-49-3. SÓS, T. 2015. The European dimensions of Vocational Training. In *Acta Technologica Dubnicae*, roč. 5, č. 3. DOI: 10.151/atd-2015-0069, s.24- 48, ISSN 1338-3965.
- ŠLANGAL, R.(2012). Uplatnění kompetenčního přístupu v sebevzdělávání. In Veteška, J.(ed.) *Perspektivy učení a vzdělávání v evropském kontextu*. Praha : Univerzita Jana Amose Komenského Praha, 344 s. ISBN 978-80-7452-022-8.
- TAMÁŠOVÁ, V.- GERŠICOVÁ, Z. (2014). *Sociálno-pedagogický výcvik ako inovatívna forma celoživotného vzdelávania učiteľov SOŠ II*. Brno: TRIBUN EU, 145s, ISBN 9-780026-308485.
- TAMÁŠOVÁ, V. (2015a). Professional and Career Development of Vocational Subject Teachers as a Trend in the Lifelong Learning of Teachers. In *Acta Technologica Dubnicae*, roč. 5, 2015, č. 1. DOI: 10.1515/atd-2015-0029, 1- 20s., ISSN 1338-3965.
- TAMÁŠOVÁ, V. (2015b). Formation Professionnelle en Slovaquie – Tendences de Developpement apres 1989 jusqu'au Present. In Tamášová, V.- Juhász , E. (eds.) *Innovation und Erneuerung im Bereich der Erwachsenenbildung in Mitteleuropa*. Dubnica n/V: DTI, s. 21-45, ISBN 978-80- 89732-26-5 , 301s.
- TOMEŠ, I. (2011). Sociální práce dnes a zítra. In *Politiky a pardigmata sociální práce .Co jsme zdédili a co s tím uděláme*. Zlín : Univerzita T. Bati, 200 s. ISBN: 978-80-7318-994-5.
- VETEŠKA, J. (2016). *Přehled andragogiky*. Praha: Portál,, ISBN 978-80-247-5232-7.
- VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha : Grada Publishing, a.s., 160 s. ISBN 978-80-247-1770-8
- Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách z 1. januára 2014 v znení neskorších predpisov.

ZOZULÁKOVÁ, V. (2012). Rozvoj kompetenčného vzdelávania v sociálnych vedách a udržateľný rozvoj. In *Výzvy a trendy vo vzdelávaní v sociálnej práci*. Zborník príspevkov. [online]. ISBN 978-80-555-0613-5. [cit. 2020-05-06]. Dostupné na internete: < <https://www.pulib.sk/web/kniznica/elpub/dokument/Balogova4>>

Résumé

Odborný text prináša určité východiská v oblasti celoživotného vzdelávania sociálnych pracovníkov. Štvrtý pilier celoživotnej edukácie umožňuje pripraviť sa na získanie vyššieho stupňa vzdelania, na doplnenie, rozšírenie alebo na prehĺbenie si svojho už nadobudnutého vzdelania. Ak si chce dospelý človek udržať určitý životný štandard, úroveň rozumových, afektívnych, či nonkognitívnych schopností, musí sa aktívne vzdelávať (učiť) po celý svoj život. Iba tak bude schopný reflektovať na kultúrno-historické, technické a spoločenské zmeny, a tiež sledovať záujmy svojho profesijného života v oblasti sociálnych služieb a práce. Trendom vo vzdelávaní sociálnych pracovníkov je uplatnenie v študijných programoch zameraných na prepojenie sociálnej práce a sociálneho biznisu, sociálnych inovácií, zeleného biznisu a tranzitného manažmentu.

Kvalita vykonávania profesie sociálneho pracovníka závisí vo veľkej miere od kvality koncepcie celoživotného profesijného rozvoja, formulácie jej funkcií, cieľov, obsahu, druhov, foriem a metód, organizácie a nadväznosti na ďalšie vzdelávanie a sebavzdelávanie, ktoré sa stali súčasťou celoživotného vzdelávania ako trendu v EÚ.

OTÁZKY NA ZAMYSLENIE SA A ÚLOHY NA VYPRACOVANIE:

1. V čom tkvie hlavná myšlienka celoživotného vzdelávania sa?
2. Vysvetlite model založený na partnerstve medzi učiacim sa jedincom a verejnou správou, podnikmi a sociálnym partnerom.
3. Charakterizujte formálne, neformálne a informálne vzdelávanie.

XIII EDUKÁCIA DOSPELÝCH VO VEREJNEJ SPRÁVE A ICH KARIÉRNÝ RAST

Kľúčové slová:

edukácia vo verejnej správe, celoživotné vzdelávanie, ďalšie vzdelávanie, sebvzdelávanie, motivácia, profesijná orientácia, kariérny rast, kompetencie

Kvalita vykonávania profesie závisí vo veľkej miere od kvality koncepcie celoživotného profesijného rozvoja, formulácie jej funkcií, cieľov, obsahu, druhov, foriem a metód, organizácie a nadväznosti na ďalšie vzdelávanie a sebvzdelávanie, ktoré sa stali súčasťou celoživotného vzdelávania ako trendu v EU, uviedli sme v závere predchádzajúcej kapitoly a teraz na to nadviažeme. Systém celoživotného vzdelávania sa realizuje na základe dobrovoľnosti, vlastnej potreby posunúť hranicu možností svojho profesijného rozvoja ďalej tak, ako to vyžadujú požiadavky spoločnosti v dôsledku ekonomických, kultúrno-historických a spoločenských zmien.

13. 1 Celoživotné vzdelávanie a jeho formy v edukácii vo verejnej správe

Zákon č. 386/1997 Z. z. o ďalšom vzdelávaní v znení neskorších predpisov ako sme už uviedli v predchádzajúcich kapitolách, charakterizuje *ďalšie vzdelávanie ako „súčasť celoživotného vzdelávania*, ktoré je popri povinnej školskej dochádzke, stredoškolskom a vysokoškolskom vzdelávaní štvrtým pilierom celoživotného vzdelávania. Ide o vzdelávanie, ktoré *umožňuje každému doplniť, rozšíriť a prehĺbiť si získané vzdelanie, rekvalifikovať sa alebo uspokojiť svoje záujmy alebo ktorým sa pripravuje na získanie stupňa vzdelania v školskom systéme.*“

Druhmi tohto vzdelávania sú:

- vzdelávanie na prípravu alebo získanie stupňa vzdelania,
- odborné vzdelávanie a príprava na rozšírenie, prehĺbenie alebo obnovu vedomostí a zručností,
- záujmové a občianske vzdelávanie.

Zákon č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov označuje *ďalšie vzdelávanie ako „vzdelávanie vo vzdelávacích inštitúciách ďalšieho vzdelávania, ktoré nadväzuje na školské vzdelávanie a umožňuje získať čiastočnú kvalifikáciu alebo úplnú kvalifikáciu alebo doplniť, obnoviť, rozšíriť alebo prehĺbiť si kvalifikáciu nadobudnutú v školskom vzdelávaní alebo uspokojiť záujmy a získať spôsobilosť a zapájať sa do života občianskej spoločnosti.*“

Z uvedených údajov je zrejmé, že termín *ďalšie vzdelávanie*, kam samozrejme zaradujeme i termín *sebvzdelávanie*, nie je presnou definíciou pre vystihnúť podstaty procesov vlastných pre profesijný rozvoj človeka po ukončení vysokoškolského vzdelania. Výstižnejším, a preto aj častejšie používaným termínom, je termín *kontinuálne profesijné vzdelávanie* (continuing professional education). Tento termín je podľa Š. Šveca (2000) považovaný za charakteristický a

adekvátny pre súčasnú teóriu i prax permanentného profesijného rozvoja. Svojím obsahom vystihuje realitu profesijného rozvoja viac než doteraz používaný, mnohoznačný termín ďalšie vzdelávanie (further education), ktorý sa používa väčšinou na označenie odborného vzdelávania po ukončení štúdia strednej školy. Podľa odborníkov, ktorí sa venujú tejto problematike na Slovensku a v Čechách (Kosová, B. 2005, Kasáčová, B. 2002, Matúšová, S. 2010, 2011, 2015, Porubská, G. 2005, Pavlov, I., 2000, 2013, Prusáková, V. 2000, 2013, Veteška, J., 2020a, 2020b) je dôležité zdôrazniť potrebu systému celoživotného kontinuálneho vzdelávania a určiť za cieľ zabezpečenie sústavného profesijného rozvoja ako aktívneho štúdia daného odboru, prípadne špecifického zamerania (odborné predmety). Pre obe fázy je základom motivácia (Prusáková - Matúšová, 2019).

Fázy profesionalizácie:

Fáza profesijného štartu - vstup do povolania – je prvou etapou, kde na základe štúdií tejto problematiky je možné definovať postavenie začínajúceho zamestnanca vo verejnej správe ako významný krok na jeho profesionálnej dráhe. Mení sa rola študenta na rolu odborného zamestnanca, ktorý preberá existenčnú zodpovednosť za seba samého.

Nasledujúce fázy, *profesijná adaptácia a profesijný vzostup, sú obdobiami získavania prvých vlastných skúseností a vývojom vlastnej osobnosti.* Samotný vývoj zamestnanca prechádza do fázy skúseného experta, ktorý ako uvedomelý praktik vo svojej oblasti s prehľadom zvláda pracovné návyky, pracovný stres, dokáže riešiť problémové situácie na základe vlastných skúseností, jeho prístup a pracovné návyky majú akýsi pozitívny stupeň rutiny, má dostatočný prehľad informácií v oblasti svojho odborného pôsobenia.

Fáza profesijnej stabilizácie je obdobím upevňovania vlastných profesionálnych zručností, postavenia na pracovisku, prípadne posunu od aktívneho pracovníka k riadiacim pozíciám vo verejnej alebo štátnej správe. Uvedenú fázu nie je možné jednoznačne časovo obmedziť alebo stanoviť pre ňu pevné ohraničenie.

Posledná fáza - *fáza profesijného vyhasínania* - sa považuje za obdobie tzv. preddôchodkového veku, nedá sa však hovoriť o všeobecnom fakte. Nie je to zákonité, že každý človek v tomto období vyhasína. V súčasnej modernej dobe prechod do tejto fázy môžu urýchliť sociálne alebo ekonomické podnety (strata motivácie, stagnácia, syndróm vyhorenia, pocit nízkeho ohodnotenia práce, potreba zmeny pracovného prostredia, emocionálne vyhorenie, atď.) vyskytujúce sa čoraz viac u mladšej generácie (Frankovský, M.- Lajčín, D., 2012, Petnuchová, J. 2013).

Pregraduálna príprava predstavuje východiskovú etapu a je integrálnou časťou vzdelávacieho systému kontinuálneho vzdelávania pri rešpektovaní jednej z dôležitých zásad vo vzdelávaní: iba štúdiom sa nikto nepripravuje na svoju profesiu definitívne. Rešpektovaním tejto zásady vzdelávania treba zdôrazniť, že by mali byť splnené podmienky a požiadavky pre kvalitný profesijný začiatok, teda poskytnutie širokého odborného základu vedomostí a schopností. Sebavzdelávanie je považované za integrálnu súčasť profesijnej dráhy a je dôležitým faktorom zvyšovania kvality učenia, udržiavania a neustáleho zvyšovania spoločenského statusu každej profesie a pozície vo verejnej správe, začleňovania nových poznatkov do aktuálnej praxe. Stupňovanie, rozširovanie, obnovovanie a špecializovanie profesionality je úlohou nadväzujúceho systému ďalšieho vzdelávania, ktoré vyžaduje charakter continuity a celoživotného spôsobu

vzdelávania. Za ciele systému vzdelávania sa považujú rozvíjanie a upevňovanie profesionálnych postojov, ktoré smerujú k stabilizácii každej profesie a k podpore profesijného rastu.

13. 2 Význam, funkcie a ciele celoživotného vzdelávania vo verejnej správe

Štvrtý pilier celoživotnej edukácie umožňuje človeku pripraviť sa na získanie vyššieho stupňa vzdelania, na doplnenie, rozšírenie alebo na prehĺbenie svojho nadobudnutého vzdelania, prípadne na zmenu kvalifikácie, a zároveň tak uspokojovať svoje záujmy a potreby. Ak si dospelý človek chce udržať určitý životný štandard, úroveň rozumových a nonkognitívnych schopností, musí sa aktívne vzdelávať (učiť sa) po celý svoj život. Práve tento fakt sa považuje za dôležitý v každej profesii, pretože si to vyžaduje moderná doba a človek musí neustále reflektovať na zmeny v oblasti vedy, techniky, umenia, ekonomiky, musí reflektovať na kultúrno-historické a spoločenské zmeny. Len vtedy je schopný spracovávať, prijímať a sprostredkovať vždy nové informácie, poznať objektívnu realitu odrážajúcu skutočnosť i virtuálny svet, uvádzajú Tamášová, V.- Sári, M. et al. (2012).

Na základe predchádzajúcich úvah je možné konštatovať, že ďalšie vzdelávanie sa dotýka dvoch základných oblastí:

- *súkromnej*: človek sa vzdeláva, a tým uspokojuje svoje vlastné (sebavzdelávacie) potreby, záujmy, to znamená, že sebavzdelávaním sleduje záujmy svojho individuálneho života a potrieb (napr. rodinného života, odolnosť voči stresu a pod.),
- *verejnej*: človek sa vzdeláva, a tým sleduje záujmy svojho profesijného a spoločenského života (napr. ľahšie, dostupnejšie riešenie problémov v pracovnom prostredí).

13.2.1 Andragogická pedeutológia

Ďalšie zvyšovanie, rozširovanie, prehĺbovanie, nadobúdanie novej pracovnej kvalifikácie a záujmové vzdelávanie je problematikou, ktorou sa zaoberá relatívne nová disciplína andragogickej vedy, tzv. andragogická pedeutológia. Ide o aplikovanú disciplínu andragogiky, ktorá z metodologického hľadiska patrí spolu s pedagogikou do širšieho, tzv. kmeňového vedného odboru edukológia – výchovoveda. Andragogická pedeutológia kladie veľký dôraz predovšetkým na (seba)výchovu, (seba)vzdelávanie edukátorov, funkcie edukácie učiteľov, trénerov, koučov, ciele, metódy, formy, prostriedky výchovy a vzdelávania učiteľov, vzdelávateľov, lektorov, vychovávateľov, majstrov odbornej výchovy, výchovných poradcov, atď. (Veteška, 2016, Porubská, G. – Határ, C., 2009).

K riešeniu pedeutologických otázok pristupuje interdisciplinárne a transdisciplinárne z pohľadu teoretického, pragmatického, strategicko-koncepčného a vedecko-výskumného, čím prispieva k zvyšovaniu kreditu každej profesie a k jej prestíži v súčasnej znalostnej spoločnosti.

Porubská (2005) venuje pozornosť skôr ďalšiemu vzdelávaniu učiteľov ako vzdelávaniu dospelých a z pedagogického hľadiska sa pozerá na význam, funkcie a ciele vzdelávania, ktoré majú individuálny, komunitný a (celo)spoločenský význam. Niektoré jej myšlienky je možné aplikovať aj na ďalšie vzdelávanie zamestnancov vo verejnej správe. Vzdelávaním a výchovou, ako uvádza, sa sledujú ciele autonómne a heteronómne. Ďalšie vzdelávanie dospelých,

aplikovateľné aj na verejnú správu, prispieva k rozvoju osobnosti dospelého človeka (aspekt individuálno-osobnostný) a rozvoju ľudského kapitálu (aspekt spoločensko-profesijný).

Podľa Porubskej (2005) „nie je správne, ak sú striktne uprednostňované spoločenské záujmy pred záujmami jednotlivca. Treba preto v istej syntéze zohľadňovať tak potreby jednotlivcov, ako aj celej spoločnosti a smerovať tak k určitému sociálnemu konsenzu.“ Z tohto zorného uhla je potrebné hodnotiť aj edukáciu vo verejnej a štátnej správe a pripravovanú koncepciu a projekty pre inováciu vzdelávania.

13.2.2 Základné funkcie vzdelávania dospelých

Vo vzťahu vzdelávania dospelých k povinnému školskému vzdelávaniu je možné hovoriť o dvoch základných funkciách edukácie dospelých (a aplikovať aj na vzdelávanie vo verejnej správe):

- a) Ako prvá sa označuje náhradná funkcia, ktorej podstatou je vytvorenie novej príležitosti nadobudnúť určitý stupeň vzdelania pre dospelého človeka, prípadne uspokojiť svoje vlastné vzdelávacie potreby, ktoré sa stali potrebnými až po vstupe do pracovného pomeru (procesu).
- b) Ako druhá sa označuje vlastná (pokračovacia) funkcia, ktorej základ tvoria také intelektuálne potreby dospelých jednotlivcov, ktoré presahujú program školy a sú spravidla spojené s profesiou, verejným alebo súkromným životom toho - ktorého jedinca.

Funkcie vzdelávania možno rozdeliť na *funkcie základné - primárne a funkcie sekundárne* (Pavlov, 2002, 2013) Medzi primárne funkcie sa zaraďujú:

- a) *Kompenzačná funkcia* znamená udržiavať na primeranej úrovni profesijné kompetencie počas celej profesijnej dráhy a kompenzovať prirodzené procesy zastarávania a rutiny (nie v zmysle nápravy a riešenia toho, čo sa nedosiahlo v pregraduálnej príprave).
- b) *Rozširujúca funkcia* vyžaduje postupovať smerom k odbornej spôsobilosti (napr. ďalší odborný predmet), prípadne k získaniu špecializácie na výkon vybraných funkcií a špecifických úloh (termín rekvalifikácia v tomto kontexte sa nepovažovaný za adekvátny).
- c) *Adaptačná (uvádzacia) funkcia* predpokladá prispôbenie sa potrebám a podmienkam trhu práce v prvých rokoch praxe.
- d) *Inovačná funkcia* sa označuje ako podmienka permanentného rozvoja a zvyšovania profesionálnej úrovne zamestnanca verejnej správy ako systému. Prostredníctvom rozvoja nových profesijných kompetencií môže verejná správa v pomerne krátkom časovom horizonte ovplyvniť zameranie a akcieschopnosť veľkého počtu zamestnancov (napr. na realizácii projektovaných zmien). Ide o potrebné prepojenie teórie a praxe, navrhovaných reforiem a ich aplikovanie praxi.
- e) *Motivačná (sebazdokonal'ovacia) funkcia* sleduje prehĺbiť a upevniť sebazvzdelávacie návyky a zručnosti, motiváciu pre profesijný a osobnostný rozvoj v duchu zásady, že „vhodné, individuálne organizované a zmysluplné kontinuálne vzdelávanie predstavuje motiváciu pre celoživotné vzdelávanie“.

K sekundárnym funkciám je vhodné doplniť nasledovné :

- hlbšie poznávanie problémov v štátnej a verejnej správe a v bežnom občianskom živote,
- lepšie vzájomné poznávanie sa na pracovisku,
- výmenu skúseností,
- tvorbu príležitosti na návštevu iných miest, pracovísk, čo môže poskytnúť možnosť na istý čas prospieť pri zvýšenej vnímavosti na situáciu, možnosť iného pohľadu vnímania pracovných problémov a postupov a odhalenie nástupu stereotypu práce, dogmatizmu, syndrómu vyhorenia.

Finálnym cieľom kontinuálneho vzdelávania podľa Zelinu (in Pavlov, 2002, 2012) je zlepšenie výchovy dospelých ľudí. Tento cieľ nie je možné realizovať bez zlepšenia funkcionality osobnosti každého človeka, bez rozvoja tých stránok osobnosti, ktoré sú predpokladom úspešného plnenia cieľov jednotlivých pracovných pozícií. Vnútoraná motivácia je však štartovacím podnetom pre kontinuálne vzdelávanie. Štúdium a tvorba motivačného systému pre neustály profesijný rozvoj tvoria základ koncepcie ďalšieho vzdelávania. Tento východiskový bod je zároveň novým návrhom pre metodológiu a organizáciu celého systému edukácie vo verejnej a štátnej správe.

Podmienky, v rámci ktorých sa rozvíja sústava kontinuálneho vzdelávania, musia byť stanovené tak, aby čo najlepšie vyhovovali vzdelávaciemu systému každého pracoviska. Existujú niektoré spoločné znaky a línie vo vývoji, ktoré sú ovplyvnené výraznou globalizáciou a medzinárodnými trendmi edukácie.

Slovenská republika ako členský štát krajín Európskej únie má dostatočnú podporu pre zvyšovanie kvality vzdelávania aj podporu pre inovácie vo vzdelávacích programoch. Mnohé projekty vzdelávania vo verejnej a štátnej správe sú finančne podporované fondmi EU. Na základe spolupráce vo vzdelávaní je v rámci EU možné formulovať aktuálne ciele edukácie vo verejnej správe, ktoré sledujú nasledovné:

- *osobnostný a profesijný rast* (tu je potrebné klásť dôraz na aktualizáciu a inováciu vedomostí a zručností),
- *zvyšovanie kvality poskytovaného vzdelávania*, vzdelávacieho systému, vyučovacích metód, podpora medzirezortných vzťahov, tímovej práce, medziľudských vzťahov, inovácií a vzdelávania v manažmente pracoviska,
- *znalosť sociálneho a životného prostredia* (tu je dôležité dbať na podporu kontaktov s výrobnou, ekonomickou sférou, skúmanie a pochopenie ekonomických a sociálnych faktorov, ktoré ovplyvňujú správanie ľudí).

Činiteľmi, tzv. determinantami realizácie cieľov je súbor komponentov, ktoré vzájomným prepojením a spolupracou môžu, avšak nemusia, vytvárať efektívny systém ďalšieho vzdelávania, uvádza Turek (2009). Stupeň kvality vzdelávania sa odráža v riešení uvedených problémov, v otázkach, ktoré je možné považovať za základné problémy úrovne vlastného profesijného rozvoja. Dôvody na riešenie otázok je možné posunúť do roviny existencie kvalitného vzdelávania v dnešnej modernej dobe. Faktory, ktoré na uvedené problémy dávajú odpovede sú podľa Tamášovej – Geršicovej (2014) nasledovné:

- koncepcia celoživotného vzdelávania vo verejnej správe, jej legislatívna podpora a inštitucionálne štruktúry,
- financovanie a podmienky účasti na ďalšom vzdelávaní,
- personálne zabezpečenie sústavy ďalšieho vzdelávania,
- obsah, druhy a formy ďalšieho a celoživotného vzdelávania,
- hodnotenie procesov a kvality výsledkov ďalšieho vzdelávania a využitia v praxi.

Každý vzdelaný človek si je vedomý toho, že s kompetenciami, vedomosťami, zručnosťami a návykmi, ktoré nadobudol počas školských čias, si už v súčasnej dobe nevystačí. Musí sa ďalej vzdelávať, či už v rámci systému formálnej, neformálnej alebo informálnej výchovy, vzdelávania dospelých (v rámci organizácie, zariadenia, inštitúcie) alebo vlastným úsilím si zvyšovať úroveň vedomostí a informácií v oblasti svojho odboru a kvalifikácie.

Niektoré príklady programov ďalšieho vzdelávania s inovatívnym charakterom

Súčasná ekonomická situácia a technický pokrok si vyžaduje nové prístupy a moderné myšlienky, napredovanie v informačno-komunikačných technológiách, praktické a rýchle spracovanie údajov v administratíve, právne normy uplatňované v hospodárskej oblasti. Každý moderne zmýšľajúci človek znalostnej spoločnosti podľa Matúšovej (2010), na súčasnom trhu práce si je vedomý toho, že bez nových aktuálnych informácií, nových spôsobov používania IKT, bez intenzívneho čerpania informácií vo vlastnom a príbuznom odbore, v zdokonaľovaní sa v kľúčových kompetenciách (Tamášová- Tamáš, 2013) a prijímaní inovatívnych prístupov vychádzajúcich z nových výskumov o mozgu sa mu nepodarí napredovať vo svojom profesijnom odbornom raste a učení sa (Rozvadsky-Gugová, 2014).

Neustále čerpanie nových informácií oceňujú hlavne zamestnávateľia. Osobitnú kategóriu zamestnancov verejnej správy predstavujú pedagogickí zamestnanci, vzdelávanie ktorých sa z hľadiska riadiacich orgánov v školstve považuje za kľúčový predpoklad modernizácie a aktualizácie vzdelávania na základných a stredných školách.

Prepojenie jednotlivých oblastí profesijného vzdelávania s verejnou sférou je nevyhnutnou súčasťou dnešného sveta. V spolupráci s verejnými inštitúciami a organizáciami tak vznikajú hodnotné a prakticky využiteľné vzdelávacie projekty, ktoré sú prístupné verejnosti. Uvádzame niektoré vzdelávacie programy, ktoré boli určené pre pedagogických zamestnancov a boli v minulých rokoch úspešné:

Projekt „*Moderné vzdelávanie pre vedomostnú spoločnosť*“ - Praktická ekonomika.“

Vzdelávacie program o dianí okolo nás v reálnom živote vznikol v spolupráci metodicko-pedagogických centier a vydavateľstva TREND Holding. Inovačný vzdelávacie program „Praktická ekonomika“ bol zameraný na zvýšenie kľúčových kompetencií učiteľov, umožňuje im v rámci vyučovania prepojiť reálne ekonomické témy prostredníctvom medzipredmetových vzťahov do rôznych predmetov v rámci iných vzdelávacích oblastí. Vzdelávacie program bol zameraný na skvalitnenie vyučovania efektívnym využívaním moderných vyučovacích metód (multimédiá, internet a pod.) a aktuálnych informačných zdrojov. Aplikácia teoretických poznatkov do reálneho života sa žiakom predstavila formou zážitkového učenia, ktoré je zamerané na pochopenie zákonitostí trhu, podstaty výroby a obchodu, zákonitostí podnikateľského úspechu v simulovanom marketingovom prostredí.

Projekt je možné realizovať aj z dôvodu spolufinancovania zo zdrojov EÚ (<http://www.mpc-edu.sk/projekty>)

Projekt „*Myslím ekonomicky*“ – bol vzdelávací program ekonomického zamerania, ktorého hlavnou zásadou je využívanie diskusie ako metódy učenia a ktorý je zameraný na rozvoj komunikačných zručností a metodickú podporu učiteľov ekonomických predmetov. Vzdelávací program bol určený učiteľom so záujmom o inovatívne formy vzdelávania s dôrazom na diskusiu ako spôsob učenia. Hlavným cieľom programu bolo naučiť sa aplikovať diskusné metódy pri výučbe v rámci rôznych predmetov a pri vedení diskusie podľa metodiky projektu „*Myslím ekonomicky*“ (<http://www.myslimeekonomicky.etrend.sk>). Projekty sa inovujú každoročne.

13.3 Kariérny rast vo verejnej správe

S celoživotným, kontinuálnym i ďalším vzdelávaním vo verejnej správe súvisí aj kariérny rast. Kariéra je celoživotný proces práce na sebe, je to proces sebauvárania, ktorý umožňuje udržať sa a byť konkurencieschopný na trhu práce. Vedľajším produktom tohto procesu je dosiahnutie určitej pracovnej pozície, postupu v zamestnaní, statusu, prestíže.

Kariérny rast vo verejnej správe má svoju oporu v kariérom systéme a kariérom stupni. Kariérny systém je súbor pravidiel ustanovených na zaradenie do kariérnych stupňov a kariérnych pozícií. Kariérny stupeň vyjadruje mieru preukázateľného osvojenia profesijných kompetencií v rôznych oblastiach výkonu profesie (Veteška -Tureckiová, 2008, Matúšová, 2018), ktoré človek získava prostredníctvom kontinuálneho vzdelávania a sebavzdelávania. Kariérny stupeň je vyjadrený rámcovým profesijným štandardom.

Kariérne stupne odrážajú gradáciu profesijných kompetencií vo verejnej správe počas profesijnej dráhy. Zamestnanci vo verejnej správe majú minimálne *tri kariérne cesty*, z ktorých si každý na svojej celoživotnej profesijnej dráhe môže slobodne zvoliť. Šancu kariérneho rozvoja majú všetky kategórie zamestnancov pri akceptovaní odlišnosti ich pregraduálnej prípravy a dosiahnutej kvalifikácie. *Prvá kariérna cesta* vedie k celoživotnému udržiavaniu štandardných kompetencií. *Druhá kariérna cesta* vedie k získaniu kompetencií na úrovni experta, manažéra. *Tretia kariérna cesta* vedie k získaniu špecializovaných alebo riadiacich kompetencií (vrcholový, výkonný a riadiaci manažment). Uskutočňované reformy v krajinách Európskej únie, obzvlášť vo Francúzsku, menia v poslednom období tradičné prístupy k jednotlivým profesiám vo verejnej správe.

Kvalita a profesionalizácia je kľúčovým problémom vzdelávacích systémov v globálnom kontexte. Na Slovensku dochádza k principiálnej premene vzdelávania iba pomaly, čo nezodpovedá náročným požiadavkám učiacej sa a informačnej spoločnosti deklarovanej Európskou úniou (Albert, S. 2017, 2018). Neustále sa zvyšujúce požiadavky na pracovný výkon, a výzvy, aby zamestnanci boli inovátormi, manažérmi, konzultantmi, prieskumníkmi i tvorivými zamestnancami, si vyžadujú osvojenie nových profesijných kompetencií (Pavlov, I, 2013). Na ich osvojenie a uplatnenie je však potrebné eliminovať také ohrozujúce faktory, ako je napr.:

- starnutie populácie,
- neatraktívnosť niektorých profesií vo verejnej správe,
- nižšia kvalita personálnej práce riadiacich zamestnancov,
- nedostatočná kvalita pregraduálneho a profesijného kontinuálneho vzdelávania vo verejnej správe,
- nedostatočná kvalita personálnej stratégie rezortu,
- nedostatok a nerovnomernosť kvalifikovanosti v jednotlivých regiónoch Slovenska,
- syndróm vyhorenia.

Potreba a absolvovanie celoživotného vzdelávania vyplýva z práv a povinností každého zamestnanca udržiavať a rozvíjať si svoje profesijné kompetencie. Motivuje každého účastníka profesijného kontinuálneho vzdelávania získavať nové vedomosti a zručnosti, a tak zdokonaľovať a prehĺbovať profesijný rozvoj a kariérny rast. Absolvovaním jednotlivých druhov profesijného kontinuálneho vzdelávania zamestnanec nadobúda, zdokonaľuje a rozširuje svoje profesijné kompetencie potrebné pre úspešný výkon odborných a riadiacich činností. Akreditované programy profesijného kontinuálneho vzdelávania prispievajú k stratégii podpory celoživotného vzdelávania a k skvalitneniu odbornej a profesijnej úrovne zamestnancov. Absolvovanie programov umožňuje aktualizovať svoje profesijné kompetencie s dôrazom na využiteľnosť inovácií v oblasti svojej práce.

Vplyv spoločenských podmienok a faktorov života, technologický rozvoj, informačná explózia podčiarkujú nevyhnutnosť vzdelávať sa počas celého života. Celoživotné vzdelávanie sa stalo súčasťou moderného života človeka, aj keď musíme pripustiť, že na Slovensku v súčasnosti sú stále určité rezervy, hlavne slabé prepojenie formálneho, neformálneho a informálneho vzdelávania, v čom Slovensko zaostáva za mnohými krajinami EÚ. Zvyšovanie kvalifikácie, špecializácie a potreba ďalšieho vzdelávania sú však v súvislosti so spoločenskými prognózami prioritnou otázkou aj z hľadiska ukazovateľov sledovaných OECD, a to aj napriek nedostatkom v edukácii na Slovensku.

Literatúra

EUROPEAN COMMISSION/EACEA/Eurydice (2013). *Funding of Education in Europe 2000-2012: The Impact of the Economic Crisis*. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. ISBN 978-92-9201-348-6 , doi:10.2797/50340

FRANKOVSKÝ, M. - LAJČIN, D. (2012). *Zvládanie náročných situácií v manažérskej práci*. Praha: RADIX, s.r.o., 107 s. ISBN 9788087573020.

KASÁČOVÁ, B. (2002). *Učiteľ - profesia a príprava*. Banská Bystrica: PdFUMB, 151 s., ISBN80-8055-702-0.

Koncepcia celoživotného vzdelávania v Slovenskej republike [online]. (2004). Bratislava: Vláda SR, 25. 2. 2004. Dostupné na internete: <http://www.minedu.sk/data/USERDATA/DalsieVzdel/VDOC/Koncepcia CZV.zip>

- KOSOVÁ, B. (2005). Perspektívy učiteľského vzdelávania – východiská, paradigmy a spoločenské výzvy. In *História, súčasnosť a perspektívy učiteľského vzdelávania*. Banská Bystrica: PdF UMB, ISBN 80-89029-79-5. s. 24 -30.
- MATÚŠOVÁ, S. 2010. The Conditions and Assumptions of Slovak Socio-Cultural development Model. s. 247-273, In: Ivanička, K. et al.: *Economic Aspect of Social Justice and Human Resources, National Centre for European and global Studies of the SR*. Bratislava: Ekonóm, ISBN 978-80-225-3004-0.
- MATÚŠOVÁ, S. 2011. *Znalostná spoločnosť a ľudské zdroje*. Ružomberok: VERBUM, 86 s., ISBN 978-80-848651.
- MATÚŠOVÁ, S.(2015). Vzdelávanie dospelých ako rozvíjanie kultúrneho a sociálneho kapitálu. In Krystoň, M. (ed). *Vzdelávanie dospelých a ich andragogické pôsobenie*. Banská bystrica: Belianum, ISBN 978-80-557-1008-2.
- MATÚŠOVÁ, S.- PRUSÁKOVÁ, V.& SLABOŇOVÁ, Ľ. (2018). *Odborno-didaktický modul a pedagogická prax. Učebnica pre DPŠ II*. Bratislava: VŠEMVS v BA, 197 s, ISBN978-80-89654-413.
- MEMORANDUM O ČŽV: *konzultačný proces*. (2001). Bratislava: EDIS, EK. Direktorát pre vzdelávanie a kultúru MŠ SR. ISBN 80-7100-923-7.
- PAVLOV, I.(2002). *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov: MPC, 107 s., ISBN 80-8045-285-7.
- PAVLOV, I. (2013). Štandardizácia profesijných kompetencií učiteľov. Prešov: Škola plus. 125 s, ISBN 978-970275-5-1.
- PETNUCHOVÁ, J.(2013). *Education for Jobs- Preparation for the Labor market*. In: *Acta Technologica Dubnicae*, vol. 3, is.1, ISSN1338-3965.
- PORUBSKÁ, G. (2005). *Manažment vzdelávania dospelých*. Nitra: PF UKF, 210 s., ISBN 80-969303-0-3.
- PORUBSKÁ, G. – HATÁR, C. (2009). *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. Nitra: PdF [Univerzity Konštantína Filozofa](#), 211 s. ISBN 978-80-8094-597-8.
- PRUSÁKOVÁ, V. (2000). *Systémový prístup k ďalšiemu vzdelávaniu*. Bratislava: Inštitút pre verejnú správu, 125 s., ISBN 80-7261-064-3.
- PRUSÁKOVÁ, V.(2013). Key processes in Adult Education Quality. s. 87-95, In: TAMÁŠOVÁ, V. (ed.) *Quality in the Context of Adult Education and Lifelong Education*. Dubnica nad Váhom : DTI, ISBN 978-80-89400-53-9.
- PRUSÁKOVÁ, V.-MATÚŠOVÁ, S. a kol. (2019). *Determinanty regionálneho rozvoja vzdelávania dospelých*. Bratislava: VŠEMVS, 188 s., ISBN 978-80-89654-49-9.
- ROZVADSKÝ-GUGOVÁ, G. et al.(2013). *Edukácia akcentujúca docenenie mozgu*. Dubnica n/V:DTI, 100 s. ISBN 978-80-89400-62-1.
- ŠVEC, Š. (2002). *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris, 318 s., ISBN 80-89018-31-9.
- TAMÁŠOVÁ, V. - GERŠICOVÁ, Z. (2014). *Sociálno-pedagogický výcvik ako inovatívna forma ČŽV učiteľov SOŠ II*. Brno: TRIBUN EU, 145 s. ISBN 978-80-26-308485.

TAMÁŠOVÁ, V. – SÁRI, M. et al. (2012). *Quality Management System of Universities and the Quality of Education*. Baja: EJ College Baja, HU, 227 s. ISBN 978-963-7290-95-4.

TAMÁŠOVÁ, V. - TAMÁŠ, Z. (2013). Quality and trends in key competence development in andragogical profession. In: Tamášová, V. (ed.). *Quality in the Context of Adult Education and Lifelong Education*. Dubnica n/V: DTI, 21-27, s. 206-233, ISBN 978-80-89400-53-9.

TUREK, I. *Kvalita vzdelávania* (2009). Bratislava: IURA Edition, 231 s., ISBN 978-80-78-243-6.

VETEŠKA, J. (2016). *Přehled andragogiky*. Praha: Portál,, ISBN 978-80-247-5232-7.

VETEŠKA, J. (ed.), (2020). *Vzdělávání dospělých 2019- v kontextu profesního rozvoje a sociálního kapitálu*. Praha: Česká andragogická společnost. 432s., ISBN 978-80-906894-8-0.

VETEŠKA, J. (2020). *Kompetence ve vzdělávání a profesním rozvoji: strategické řízení a vedení lidí*. Praha: Česká andragogická společnost, ISBN 978-80-907809-1-0.

VETEŠKA, J.- TURECKIOVÁ, M. (2008). *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing, 160 s, ISBN 978-80-247-1770-8.

ZELINA, M. 1996. In: Pavlov, I.(ed).(2002). *Profesijný rozvoj pedagogického zboru školy*. Prešov: MPC, 107 s., ISBN 80-8045-285-7.

ZELINA, M. 2012. Reforma školstva: stav – problémy a perspektívy. In *Učiteľské noviny*, roč. 59, č. 2, s. 4, ISSN 0139-5769.

Résumé

V mnohých literárnych zdrojoch existujú rozličné názory na podstatu a obsah frekventovaného termínu **profesijný rozvoj človeka**. 13. kapitolu sme orientovali preto na vzdelávacie možnosti, inovatívne formy a ďalšie perspektívy v edukácii vo verejnej správe. Vychádzame z myšlienok a požiadaviek celoživotného vzdelávania a sebvzdelávania.

Kariéra je celoživotný proces práce na sebe, je to proces sebautvárania, ktorý umožňuje udržať sa a byť konkurencieschopný na trhu práce. Vedľajším produktom tohto procesu je dosiahnutie určitej pracovnej pozície, postupu v zamestnaní, statusu, prestíže.

Kariérny rast vo verejnej správe má svoju oporu v kariérnom systéme a kariérnom stupni. Potreba a absolvovanie celoživotného vzdelávania vyplýva z práv a povinností každého zamestnanca udržiavať a rozvíjať si svoje profesijné kompetencie. Motivuje každého účastníka profesijného kontinuálneho vzdelávania získať nové vedomosti a zručnosti, a tak zdokonaľovať a prehĺbovať profesijný rozvoj a kariérny rast. Absolvovaním jednotlivých druhov profesijného kontinuálneho vzdelávania zamestnanec nadobúda, zdokonaľuje a rozširuje svoje profesijné kompetencie potrebné pre úspešný výkon odborných a riadiacich činností.

OTÁZKY NA ZAMYSLENIE SA A ÚLOHY NA VYPRACOVANIE:

1. Charakterizujte najvýznamnejšie myšlienky zo **Zákona č. 568/2009 Z. z. o celoživotnom vzdelávaní**.
2. Funkcie vzdelávania možno rozdeliť na *funkcie základné - primárne a funkcie sekundárne*, uveďte, ktoré funkcie sa k nim priradujú.
3. Kariérny rast vo verejnej správe má svoju oporu v kariérnom systéme a kariérnom stupni, vysvetlite ako to funguje v praxi?

Kľúčové slová:

andragogická profesionalizácia, profesijná, sociálna a kultúrno-osvetová oblasť andragogiky, trh práce

Jednou z hlavných črt 21. storočia je starnutie svetovej populácie, ktorá vzbudzuje v spoločnosti stále väčšiu pozornosť, vážnosť situácie a záujem. Vďaka pokroku lekárskej vedy a techniky sa dĺžka života predlžuje. V súčasnosti ľudský vek dosahuje priemer šesťdesiatšesť rokov, čo predstavuje za posledných päťdesiat rokov nárast približne o dvadsať rokov. Predĺženie ľudského života môžeme považovať za veľký úspech v histórii vývoja ľudstva. Podľa OSN po prvýkrát v histórii sa bude tradičná veková pyramída, kde mladí prevládajú nad staršími, postupne meniť. Typickým príkladom dnešnej viacgeneračnej rodiny je jedno dieťa, dvaja rodičia, štyria starí rodičia a viac prarodičov.

Takéto demografické zmeny sa odrážajú v celkovom systéme spoločnosti. Pôsobia na odvetvia zdravotníctva, sociálnych služieb, dôchodkových systémov, bývania a v neposlednom rade aj trhu práce a možnosti vzdelávania. Vzdelávanie je chápané v spoločnosti 21. storočia ako jedna z najlepších investícií do ľudského kapitálu, ktorého hlavnými prínosmi sú: umožniť človeku orientovať sa v dynamicky sa meniacej spoločnosti, prispôbovať sa novým situáciám v živote, nachádzať uplatnenie v rozmanitých sociálnych rolách a udržať si zamestnanosť a osobný rozvoj.

14.1 Andragogika v novom tisícročí a jej aktuálne otázky

Spoločnosť prechádza neustálym vývojom, ktorý je čím ďalej, tým viac, dynamickejší. Menia sa hodnoty, životný štýl človeka i normatívny systém celej spoločnosti. Možnosti masovo komunikačných technológií prispievajú k jednoduchému a rýchlemu prístupu k informáciám rôzneho charakteru. Objavujú sa nové fenomény ako sú migrácia obyvateľstva, multikulturizácia, globalizácia či polarizácia obyvateľstva a v neposlednom rade i demografické hľadisko, ktoré zaznamenáva trend starnutia obyvateľstva vyspelých krajín. Vzdelávanie dospelých v takejto spoločnosti má svoje miesto a na profesiu andragóga sú kladené stále väčšie nároky (Prusáková, 2014).

Andragogika, chápaná ako synonymum slova vzdelávanie dospelých, má v dnešnej spoločnosti veľmi významné miesto (Prusáková, 2005). Patrí medzi mladé vedné disciplíny a stále sa vyvíja, a mení, pretože reaguje na súčasné a budúce potreby človeka (Albert, S, 2017, 2018). Činitele vyskytujúce sa vo výučbe dospelých, napr. princípy, formy, ciele, metódy, ako aj hlavné prvky výučby: študent – dospelý, vzdelávateľ a obsah – učivo, sú v andragogike spracované a pevne implementované do procesu edukácie dospelých (Albert, A., 2004).

Andragogika však stojí pred mnohými výzvami budúcnosti, a v súčasnosti sa zaoberá v teoretickej a v praktickej rovine viacerými otázkami. Skúma psychologické aspekty vzdelávania dospelých a zaoberá sa ich špecifikami.

Mapuje etapy vývoja osobnosti a parametre starnutia človeka. Kladie si otázku, kedy sa človek stáva dospelým. Palán charakterizuje dospelého jedinca ako: „vypelého a zrelého sociálne, citovo, biologicky, sociologicky a mentálne a absolvoval základné vzdelanie.“ (Palán, 2004, In: Veteška - Vacínová 2011). Podľa medzinárodnej klasifikácie vzdelávania ISCED, je považovaná dospelá osoba spravidla od veku 15 rokov a staršia.

Učenie predstavuje pre jedinca poznávaciu činnosť, pri ktorej rieši problémové situácie, alebo úlohy rôzneho druhu. Procesy môžu prebiehať priamo v prirodzených, alebo umelo vytvorených podmienkach. Pri učení ide o vnútornú aktivitu jedinca, ktorá je rozmanitá, vzhľadom na to, že prebieha na základe kognitívnych a emocionálnych zložiek, ktoré sú u každého jedinca individuálne. Vacínová uvádza päť základných faktorov schopnosti učiť sa: „*kapacita schopnosti učiť sa, ľahkosť učenia sa, trvalosť, intenzita učenia a záujem o učenie.*“ (Veteška-Vacínová, 2011 s. 70). Pri skúmaní úspešnosti akejkoľvek činnosti zohráva veľkú úlohu motivácia, ktorá patrí do centra pozornosti. Vzdelávací proces je orientovaný na cieľ a úspech jeho dosiahnutia závisí vo veľkej miere od vnútornej či vonkajšej motivácie andragogiky (Prusáková Matúšová, 2019). Šauerová vysvetľuje, že: „v zameraní motivácie sa uplatňuje osobnosť jedinca, jeho štruktúra, hodnotového systému, doterajšie skúsenosti, schopnosti, zručnosti a postoje, ktoré sa utvárali v priebehu vývoja. Významne súvisí s aspiráciou konkrétneho jedinca a kauzálnou atribúciou pri hodnotení výsledkov svojej doterajšej činnosti.“ (Šauerová, 2012, In: Průcha, 2014).

Andragogika nadväzuje na geragogiku, ako vednú disciplínu zaoberajúcu sa edukáciou tretieho veku života. V neposlednom rade má na pamäti cieľovú skupinu, ktorou sa v poslednom období stávajú migranti. Novým trendom sa stáva príprava, vzdelávanie, spolupráca s migrantmi v EU. Neustále musí nadväzovať na nové trendy využitia informačných technológií vo vzdelávaní, teda prechod od tradičnej triedy k virtuálnej. Do popredia sa dostávajú e-learning a online technológie. Najmä v oblasti firemného vzdelávania sa čoraz viac využíva *blended learning*, ktorá čo najefektívnejšie využíva kombináciu didaktických metód a techník vrátane e-learningu (Veteška, 2016, 2019).

Žijeme v ére, ktorá je prelomová v oblasti informačných technológií, ktoré sa prenášajú do foriem vzdelávania. Medzi nové trendy patria *korporátne online kurzy, cloudové learningové systémy, gamifikácia*, ktorá podporuje poznatky z *dizajnu hier, tradičného marketingu a behaviorálnej psychológie*. Je to éra, ktorá vyvoláva súťaživosť a motivuje, využíva princípy získavania bodov.

ii) Definuje kompetencie, ktoré je potrebné vo vzdelávaní dosiahnuť.

ii) Venuje sa komparácii vzdelávania s ostatnými krajinami, skúma medzinárodné rozdiely.

Andragogika sa zaoberá *medzigeneračným vzdelávaním a učením*. V dobe, kde je preferovaná mladosť a krása sa snaží nájsť prosperitu pre zrelý vek, múdrosť a skúsenosti. Jednou zo základných úloh je zblížovanie generácií a odovzdávanie skúseností medzi sebou, starší od mladších, a naopak. Tento dôležitý fenomén edukačnej reality je v andragogike pomerne málo objasnený. V bežnom živote dochádza veľmi často k prenosu poznatkov, postojov, skúseností hodnôt od príslušníkov rôznych generácií, ktoré sa navzájom učia. Najčastejšie sa vyskytuje v rodine a na pracovisku. Podľa Průchu: „medzigeneračné učenie v rodinách má prevažne charakter informálneho učenia, tj. učenie nezámerne.“ (Průcha, 2014, s.61).

Rozvíjajúci sa priemysel, digitalizácia v podnikoch, príchod zahraničných investorov, nové trendy v informačno-komunikačných technológiách, migrácia populácie spôsobujú zmeny v kultúrnom, sociálnom a hospodárskom živote. Tieto zmeny sa bytostne dotýkajú každého človeka vo forme snahy prispôbiť sa danej situácii (Perhács, 2011). V profesijnej oblasti nastáva dopyt po doplnení odbornej kvalifikácie, najčastejšie výučbe cudzích jazykov, využívania informačno-komunikačných technológií, prípadne úplnom rekvalifikovaní. V dôsledku zmien sa človek môže ocitnúť v zložitej životnej situácii. Niekedy je nútený čeliť fenoménu ako je nezamestnanosť, zmena pôsobiska profesie, prípadne zmena profesie, ktorá sa vyžaduje nadobudnúť novú kvalifikáciu. Životný štýl podlieha moderným trendom. Voľnočasové aktivity majú mnohoraké využitie v oblasti športu a kultúry. Spektrum profesií, ktoré sa podieľajú na edukácii dospelých je veľké či už ide o *oblasť profesijnú, kultúrnu alebo sociálnu*.

14.2 Andragogika – edukácia a poradenstvo dospelým

Andragogika je vedná disciplína spojená so vzdelávaním, výchovou a poradenstvom dospelých. Zahŕňa širokú koncepciu intencionálnej socializácie dospelého človeka a pomáha mu vo všetkých oblastiach jeho života. Dospelého človeka vníma komplexne a zohľadňuje všetky dimenzie jeho života.

Beneš uvádza dva významy andragogiky: „raz sa jedná o určitú náuku (doktrínu), ktorá sa snaží definovať „správny“ prístup k učiacemu sa dospelému. V druhej definícii vidí andragogiku ako špecifickú súčasť všetkého myslenia o výchove, vzdelávaní a učení sa. Vedný a študijný odbor vzdelávania dospelých, ďalšie vzdelávanie sú v tomto prípade synonymá.“ (Beneš, 2014, s. 12).

Centrom andragogiky je dospelý človek nachádzajúci sa v edukačnom prostredí. *Dospelosť* je charakterizovaná dosiahnutím zrelosti jedinca v oblasti fyzickej, psychickej a sociálnej. UNESCO charakterizuje dospelých ako osoby považované za dospelých spoločnosťou, do ktorej patria.

Andragogika ako veda o edukácii dospelých je spájaná s pojmami ako: výchova a vzdelávanie dospelých, ďalšie vzdelávanie a celoživotné vzdelávanie, kontinuálne vzdelávanie atď., o čom sme písali aj v predchádzajúcich kapitolách..

Výchova a vzdelávanie dospelých je historicky spojená s pojmami ako ľudové vzdelávanie alebo ľudovú výchovu. Ide o vzdelávanie, ktoré z nejakého dôvodu nemohli dospelí uskutočniť v školskom systéme. Podľa Matulčíka: „výchova a vzdelávanie dospelých vo svojich začiatkoch plnili predovšetkým náhradnú, kompenzačnú funkciu ako prostriedok na odstránenie vzdelanostného deficitu.“ (Matulčík, 2004, s. 12).

Pojem *ďalšie vzdelávanie* je pokračovanie alebo opätovné zaradenie do organizovaného učenia po ukončení rozlične rozsiahlej prvej fázy vzdelávania. Ďalšie vzdelávanie sa týka vzdelávania jedinca, ktorý po ukončení prvej fázy vzdelávania bol zaradený do pracovného procesu.

Celoživotné vzdelávanie patrí dnes medzi hlavné priority Európskej únie. Dôvodov prečo je celoživotné vzdelávanie dôležité je veľa. Patrí k nim, napr. udržanie zamestnanosti, prispievať k rozvoju spoločnosti a osvojiť si pravidlá spolunažívania s kultúrnymi a etnickými a jazykovými rozmanitosťami. Ucelená formulácia celoživotného vzdelávania bola uvedená

v UNESCO na tretej konferencii o vzdelávaní dospelých. Celoživotné vzdelávanie je v krajinách EÚ chápané ako vzdelávanie počas celého života. Kopecký uvádza, že: „Človeka môžeme popísať ako učiaca sa bytosť (Jarvis, 2009, Illeris, 2008, In Kopecký 2013). Intenzívna potreba učenia je jednou zo základných antropologických charakteristík. Súčasne platí, že jedineční ľudia sa učia v jedinečných podmienkach. Veľká otvorenosť k učeniu je univerzálnym rysom ľudskej prirodzenosti a vzdelávanie je vždy medziľudským vzťahom.“ (Kopecký, 2013, s. 14).

Teória o *výchove človeka* je jednou zo základných disciplín v sústave andragogických vied. Človek, ako vychovávaná bytosť sa stáva predmetom jej skúmania. Ponúka možnosť využitia výskumných metód, ktoré sa aplikujú v praxi. Má svoj vlastný cieľ, ktorým je podľa Kučerovej: „ bytosť, ktorá je autentická a tvorivá, ktorá chápe poriadok prírody, civilizácie a kultúry, jej možnosti i obmedzenia a perspektívy svojej existencie tým, že pretvára skutočnosť v mene všeľudských hodnôt, slobodná a zodpovedná, totálna a celistvá.“ (Kučerová, 1992. In Pavlov, 2015).

14. 2. 1 Memorandum o celoživotnom vzdelávaní dospelých

V súvislosti s kategorizáciou andragogickej vedy do systému, je potrebné uviesť aj *druhy vzdelávania*. Andragogika je spojená s pojmom celoživotné vzdelávanie (Tamášová, 2015, s. 1-19). Jedným z najdôležitejších koncepčných programov o celoživotnom vzdelávaní človeka v európskom rozmere sa považuje už spomínané Memorandum o celoživotnom vzdelávaní (Memorandum, 2000). Memorandum v správe Európskej komisie k realizácii celoživotného vzdelávania /učenia sa v Európe z roku 2001 uvádza základné typy vzdelávania:

- *Celoživotné vzdelávania/učenie* – všetky aktivity učenia sa počas života
- *Formálne vzdelávanie/učenie* – učenie, ktoré poskytujú školy v školskom systéme, vedie k získaniu osvedčenia
- *Neformálne vzdelávanie/učenie* – učenie, ktoré poskytujú vzdelávacie ustanovizne, nevedie k získaniu osvedčenia
- *Informálne učenie* – učenie vychádzajúce z každodennej aktivity jedinca spojených s prácou, môže byť zámerné alebo príležitostné – náhodné (Memorandum, 2000).

Medzi kľúčové priority Memoranda patrí: zaručenie všeobecného a stáleho prístupu ku vzdelávaniu sa. Ďalším cieľom Memoranda je vynakladať prostriedky a poskytovať príležitosti na CŽV čo najbližšie k vzdelávajúcim sa. Je dôležité, aby mal každý ľahký prístup ku kvalitným informáciám a radám o možnostiach vzdelávania sa v celej Európe a počas celého života. CŽV má význam pre nadobúdanie a obnovovanie zručností, ktoré sú potrebné pre trvalé zapojenie sa do života spoločnosti, ktorá je založená na vedomostiach (Tamášová, V. et al., 2013).

Határ a Porubská uvádzajú: „že súčasný systém slovenskej andragogiky stojí na troch pilieroch, ktoré zároveň predstavujú jej tri základné subsystemy, a to profesijná andragogika kultúrna andragogika a sociálna andragogika.“ (Porubská-Határ, 2014, s. 30, Határ, C., 2009, 2012).

- profesijná andragogika– predstavuje personálny manažment, rozvoj ľudských zdrojov, ďalšie vzdelávanie a ďalšie odborné vzdelávanie dospelých, rekvalifikačné vzdelávanie a pod.
- kultúrna andragogika – zahŕňa záujmové a voľno časové aktivity, kultúrno výchovnú činnosť, záujmové vzdelávanie a pod.
- sociálna andragogika– zahŕňa sociálnu prácu a starostlivosť

S rozvíjajúcim sa poznaním vedy a novými poznatkami, ktoré vyplývajú zo vzájomnej interakcie s praxou sa systém andragogiky stále vyvíja.

Súčasný trend spoločnosti potvrdzuje potrebu vzdelávania, poradenstva a učenia sa. Posledné roky ukazujú dosť významný rozvoj v oblasti vzdelávania dospelých. V spoločenskej praxi sa objavujú potreby vzniku nových vzdelávacích inštitúcií, nové metódy, formy stratégie a v neposlednom rade aj vývoj informačno-komunikačných technológií, uplatňovanie zahraničných skúseností a riešenie multikulturálnych otázok.

Kto sú študenti andragogiky a aké je ich uplatnenie v súčasnej i budúcej spoločnosti? je otázka , na ktorú sme hľadali odpoveď z výsledkov výskumu (Péteriová - Tamášová, 2018).

Hlavným cieľom bolo:

- získať aktuálny obraz o študentoch andragogiky
- definovať študentov andragogiky na Slovensku
- analyzovať andragogickú profesionalizáciu
- hľadať nové trendy a smerovanie tejto profesie v SR a EÚ
- Ako vidia svoje uplatnenie v súčasnej a budúcej spoločnosti, ktorá sa demograficky mení v súvislosti so starnutím obyvateľstva a migračnej politiky

Respondentmi boli študenti:

- ❖ Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave (FiF UK)
- ❖ Pedagogickej fakulty Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre (PdF UKF)
- ❖ Pedagogickej fakulty Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici (PdF UMB)
- ❖ Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej Univerzity v Prešove (FHŠ PU)

Skúmali sme všetky stupne štúdia, bakalársky a magisterský, v dennej aj externej forme štúdia. Na výskume sa celkovo podieľalo 120 študentov. Skupinu študentov tvorilo 19 mužov a 101 žien. V prvej časti výskumu, nazvanej: *Smer andragogickej profesionalizácie* sme overovali v akej profesii vidia respondenti svoje uplatnenie a akú profesiu by chceli zastávať po ukončení štúdia andragogiky. Položky uvádzali profesie, ktoré je možné zastávať v profesijnej, sociálnej alebo kultúrno-osvetovej oblasti. Výsledky preukázali, že andragogiku študujú prevažne ženy. Muži nemajú taký záujem o tento študijný odbor ako ženy. Jednou z príčin môže byť aj skutočnosť, že andragogika patrí k humanitným odborom, ktoré sú vo všeobecnosti viac atraktívnejšie pre ženy. Na trhu práce však existuje mnoho mužov, ktorí vzdelávajú predovšetkým v oblasti informačno-komunikačných technológií, dá sa teda konštatovať, že v mužskom zastúpení máme na trhu práce veľa mužov andragógov - neprofesionálov.

Z ďalších výsledkov bolo vidieť tri hlavné dôvody, prečo sa rozhodli respondenti pre štúdium andragogiky. Z nášho pohľadu najzaujímavejšia odpoveď je: *chcem sa stať lektorom, učiteľom, tútorom a vychovávateľom dospelých*. Je zrejmé, že respondenti majú jasnú predstavu o smerovaní svojho štúdia a následne profesijného života. Ich prirodzený záujem

a vnútorné presvedčenie, ktoré je rozhodujúcou súčasťou ich rozhodnutia, že andragogika je ten správny smer pre nich, iba potvrdzuje, že na trhu práce budú chcieť byť profesionálnymi andragógmi, disponujúci potrebnými kompetenciami pre kvalitný výkon svojej profesie.

Pre niektorých je druhou alternatívou, no vzhľadom na to, že nikto neuviedol iba tento dôvod, veríme, že je tou správnou. Čo nás však negatívne oslovilo, bolo *vzdelávanie seniorov*, čomu sa venuje *geragogika*, avšak *mladí andragógovia v nej nevidia svoju budúcnosť*.

Ďalší smer andragogickej profesionalizácie sa snaží podať obraz o tom, kde, v ktorej oblasti vidia budúci andragógovia svoje uplatnenie, a ktorú profesiu by chceli zastávať po ukončení štúdia.

Tab. 1 Ktorú špecializáciu ste si vybrali?

Smer andragogickej profesionalizácie: Ktorú špecializáciu ste si vybrali?	
Počet odpovedí	120
Profesijnú	84
Kultúrno osvetová	13
Sociálnu	23
Profesijnú [%]	70,00%
Kultúrno osvetová [%]	10,83%
Sociálnu [%]	19,17%

Zdroj: Péteriová, J. – Tamášová, V., 2018.

Z výsledkov je zrejmé, že *profesijnú oblasť preferuje v značnej miere najväčší počet študentov andragogiky*. To nám jasne udáva smer, ktorým by sa chceli andragógovia uberať. V sociálnej a kultúrno-osvetovej oblasti sa vidia podstatne menej. Dôvodom je práve to, že študenti považujú profesijnú oblasť za viac uplatniteľnú na trhu práce.

Kultúrno-osvetová oblasť je najmenej preferovaná medzi študentmi andragogiky. Z odpovedí respondentov je zrejmé, že práve o tejto oblasti chýbajú informácie. Ale možno je to dané aj práve legislatívou. Na trhu práce chýbajú dostatočne ohodnotené pracovné miesta, ktoré by mohli andragógovia v tejto oblasti zastávať. Študenti, ktorí sa budú venovať tejto špecializácii musia byť dostatočne inšpiratívni a kreatívni, aby nadchli svojou činnosťou aj ostatných. Rozvíjať osobnú kultúru človeka je veľmi dôležitým aspektom v živote človeka. Viest' ľudí k tomu, aby efektívne využívali svoj voľný čas, prispieva k budovaniu zdravého životného štýlu a dá sa povedať, že je jednou z najväčších devíz moderného človeka. Tiež môžeme vidieť, že respondenti majú záujem o propagovanie nášho kultúrneho dedičstva, chcú vzdelávať iných v oblasti kultúry a tradícií.

Pre *sociálnu oblasť andragogiky* študenti uvádzali nasledovné dôvody: andragógovia venujúci sa tejto oblasti, majú silno vyvinuté sociálne cítenie, majú mimoriadne kladný vzťah k ľuďom, empatické cítenie, a preto vidia svoje uplatnenie v pomoci druhým, ktorí možno nemali toľko šťastia a „hrou osudu“ sa dostali do komplikovaných životných situácií.

Zaujímavou oblasťou pre budúcich andragógov je profesijná andragogika. Uvádzame príklad z výskumu.

Tab. 2, Ktorú profesiu by ste chceli vykonávať po ukončení štúdia?

Denní študenti – nepracujúci:	
a) Ak chcete pôsobiť v profesijnej oblasti, ktorú profesiu by ste chceli vykonávať po ukončení štúdia?	
Počet kombinovaných odpovedí	131
Manažér vzdelávania dospelých	48
Učiteľ, lektor, inštruktor	27
Metodický pracovník vo vzdelávaní dospelých	16
Edukačný poradca a konzultant	30
Koncepčný pracovník	2
Iné:	8
Manažér vzdelávania dospelých	36,64%
Učiteľ, lektor, inštruktor	20,61%
Metodický pracovník vo vzdelávaní dospelých	12,21%
Edukačný poradca a konzultant	22,90%
Koncepčný pracovník	1,53%
Iné:	6,11%

Zdroj: Péteriová, J. - Tamášová, V., 2018

Na základe uvedených výsledkov sme konštatovali, že študenti andragogiky majú najväčší záujem vykonávať *profesiou manažéra vzdelávania dospelých*, ako uviedli i v samostatných odpovediach. Trendom profesijnej oblasti je: - uberať sa riadením a organizáciou ľudských zdrojov; - mať zastúpenie vo firmách a korporátnych podnikoch, kde by využili svoj potenciál; - pomôcť obsadzovať pracovné pozície, - robiť nábor zamestnancov, - analýzy pracovných pozícií a - vzdelávanie a osobný rozvoj zamestnancov (Perhács, 2011).

Tab. 3 V kultúrno-osvetovej oblasti, by ste ktorú profesiu chceli vykonávať?

Denní študenti – nepracujúci:	
b) Ak chcete pôsobiť v kultúrno-osvetovej oblasti, ktorú profesiu by ste chceli vykonávať po ukončení štúdia?	
Počet kombinovaných odpovedí	33
Sociálnu prácu s dospelými v sociálnej sieti	6
Poradenskú činnosť úradov práce s nezamestnanými	9
Poradenskú činnosť v sociálnych otázkach zamestnávateľských organizácií	3
Oblasť humanitárnych a charitatívnych organizácií	11
Mediačný a probačný úradník, poradca, lektor a výchovný pracovník v rôznych humanitárnych mimovládnych organizáciách	0
Iné:	4
Sociálnu prácu s dospelými v sociálnej sieti	18,18%
Poradenskú činnosť úradov práce s nezamestnanými	27,27%
Poradenskú činnosť v sociálnych otázkach zamestnávateľských organizácií	9,09%
Oblasť humanitárnych a charitatívnych organizácií	33,33%
Mediačný a probačný úradník, poradca, lektor a výchovný pracovník v rôznych humanitárnych mimovládnych organizáciách	0,00%
Iné:	12,12%

Zdroj: Péteriová, J. – Tamášová, V., 2018.

Kultúrno-osvetová činnosť má blízko k humanitárnej a charitatívnej činnosti, ktorá je veľmi dôležitá v dnešnej spoločnosti v ktorej rôzne humanitárne organizácie, či misie, majú svoje

dôležité zastúpenie. Preto najväčšie percento respondentov vidia svoje uplatnenie v tejto oblasti ako i v poradenskej činnosti.

Tab.4 V sociálnej oblasti by ste ktorú profesiu by ste chceli vykonávať?

Denní študenti – nepracujúci: c) Ak chcete pôsobiť v sociálnej oblasti, ktorú profesiu by ste chceli vykonávať po ukončení štúdia?	
Počet kombinovaných odpovedí	31
Poradensko-výchovnú činnosť v domovoch sociálnych služieb	7
Poradca, lektor na odbore služieb zamestnanosti pri ÚPSVaR	2
Sociálny kurátor pre dospelých na odbore sociálnych vecí a rodiny	10
Výchovný pracovník v ústavoch na výkon odňatia slobody, výkon väzby	8
Penitenciárnu a postpenitenciárnu výchovu a vzdelávanie	4
Iné:	0
Poradensko-výchovnú činnosť v domovoch sociálnych služieb	22,58%
Poradca, lektor na odbore služieb zamestnanosti pri ÚPSVaR	6,45%
Sociálny kurátor pre dospelých na odbore sociálnych vecí a rodiny	32,26%
Výchovný pracovník v ústavoch na výkon odňatia slobody, výkon väzby	25,81%
Penitenciárnu a postpenitenciárnu výchovu a vzdelávanie	12,90%
Iné:	0,00%

Zdroj: Péteriová, J. – Tamášová, V., 2018

Z výskumu vyplynulo, že sociálna oblasť má svoje zastúpenie nielen v poradenskej činnosti v oblasti sociálnych vecí a rodiny, ale takmer v rovnakej miere aj v ústavoch na výkon odňatia slobody, výkon väzby, v ktorej vidia andragógovia v sociálnej oblasti svoje uplatnenie. Štúdiom sa pripravujú na výkon profesie, v ktorej budú uplatňovať svoje kompetencie uplatniteľné v pomoci odsúdeným osobám po ich prepustení z väzenia, aby sa mohli zapojiť do normálneho občianskeho života

Tab. 5 Smer andragogickej profesionalizácie. Komparácia univerzít.

Počet odpovedí	Smer andragogickej profesionalizácie: 1. ktorú špecializáciu ste si vybrali?							
	Univerzita Komenského v Bratislave	[%]	Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici	[%]	Prešovská univerzita v Prešove	[%]	Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre	[%]
120								
Profesijnú	22	18,33%	23	19,17%	21	17,50%	18	15,00%
Kultúrno-osvetovú	4	3,33%	3	2,50%	4	3,33%	2	1,67%
Sociálnu	2	1,67%	13	10,83%	2	1,67%	6	5,00%
Spolu	28	23,33%	39	32,50%	27	22,50%	26	21,67%

Zdroj: Péteriová, J. – Tamášová, V., 2018.

Na základe uvedených výsledkov, je vidieť, že všetky univerzity sa s najväčšou prioritou venujú práve profesijnej oblasti andragogiky. Snažia sa uspokojiť dopyt študentov a zamerať sa predovšetkým na túto oblasť, pretože študenti majú o ňu najväčší záujem. Je to i z dôvodu väčšieho uplatnenia na trhu, ale i z dôvodu, že sociálna oblasť má svoj osobitný odbor sociológia, pre tých, ktorí sa jej chcú plne venovať. Zistené výsledky nám jasne naznačujú

dominanciu profesijnej oblasti v študijnom odbore andragogika na všetkých univerzitách v SR.

Je zrejmé, že študenti andragogiky súhlasia vo väčšej miere s tvrdením, že profesia andragóga sa bude viac stretávať s väčšou spoločenskou rôznorodosťou v oblasti kultúrnej a sociálnej (Péteriová, 2018). Dôvodom nie je iba príchod migrantov, ktorí vo veľkej miere prispievajú k príchodu nových kultúrnych zvykov či novému chápaniu života v niektorých pohľadoch, ale i narastajúci počet medzinárodnej kooperácie medzi podnikmi či školami prináša možnosti spolupráce s inými národmi. Jednoducho, v dnešnej spoločnosti je diverzita prirodzeným javom. Je však dôležité pre každý národ udržať si svoju vlastnú identitu a vlastné hodnoty, zvyky a tradície

Trendy v andragogike jasne naznačujú, že mladí andragógovia vidia svoje uplatnenie v oblasti *riadenia ľudských zdrojov*. Chcú pôsobiť v oblasti personálnej, zastávať profesiu lektora, kouča či trénera. Táto oblasť sa zdá byť najtraktívnejšou. Prispieva k tomu i skutočnosť, že profesijná oblasť sa dá uplatniť v súkromnom aj verejnom sektore. V dnešnej dobe firmy považujú ľudské zdroje za najväčšiu investíciu. Správne nastavenie firemnej kultúry a organizácia ľudských zdrojov sa významne podieľa na efektivite a prosperite každej firmy. A práve tu budúci andragógovia vidia svoje uplatnenie. Možno trochu podceňujú záujem o metodickú činnosť vo vzdelávaní. V dnešnej dobe sa tešia veľkej obľube e-learningové kurzy, ktoré vo veľkej miere využívajú hlavne veľké medzinárodné spoločnosti. Pri tvorbe takýchto kurzov je práve metodika kľúčovým faktorom, aby spĺňal všetky potrebné parametre. Tu by mohol andragóg uplatniť svoje vedomosti a zručnosti.

Súčasný trend spoločnosti potvrdzuje potrebu vzdelávania, poradenstva a učenia sa (Albert, S. 2018). Posledné roky ukazujú dosť významný rozvoj v oblasti vzdelávania dospelých. V spoločenskej praxi sa objavujú potreby vzniku nových vzdelávacích inštitúcií, nových metód, foriem stratégie a neposlednom rade aj vývoja informačno-komunikačných technológií, uplatňovania zahraničných skúseností a riešenia multikulturálnych otázok. Súčasný trend čoraz viac upriamujú pozornosť aj na skúsenosti so štúdiom v zahraničí a schopnosť medzinárodnej kooperácie. Umeniu naučiť sa akceptovať multikulturálne rozdiely a integrovať rôznorodosť do každodenného života. Je to jedným z cieľových kritérií strategického rámca ET 2020 v oblasti vzdelávania.

Súčasná migračná situácia sa tiež dotýka andragógov. Väčšina z nich pokladá súvislosť svojho odboru aj v oblasti pomoci migrantom. Ide najmä o oblasť vzdelávania, poskytnutia pomoci s rekvalifikáciou na trhu práce, alebo pomoci spoznávať spôsob života v našej spoločnosti. Niektoré univerzity sa venujú tejto problematike viac, niektoré menej. Podstatou profesie andragóga je práca s ľuďmi. Študenti andragogiky disponujú osobným, mimoriadne kladným vzťahom k ľuďom. Vo svojej profesii sa budú stretávať s väčšou spoločenskou rôznorodosťou a inými kultúrami. Vedný odbor andragogika je však málo propagovaný na stredných školách, čo si zasluhuje pozornosť školskej politiky.

Pracovný trh čakajú zmeny, už sú prvé výsledky analýz pracovných miest, ktoré budú zanikať a ktoré vznikajú. Je isté, že mnoho ľudí bude musieť prejsť rekvalifikáciou, aby nestratili svoje pracovné uplatnenie. Práve andragógovia môžu plne realizovať všetky svoje odborné kompetencie na pomoc ľuďom s orientáciou na trhu práce. Tiež môžu pomáhať podnikom s vytváraním kompetenčných matíc zamestnancov a prispievať k efektívnemu riadeniu ľudských zdrojov. Tu študenti nachádzajú svoje vízie.

Literatúra

- ALBERT, A. (2004). *Didaktika pre doplňujúce pedagogické štúdium učiteľov-inžinierov*. 2. vyd. Košice: TU v Košiciach, 265 s., ISBN 80-7099-771-0.
- ALBERT, S. (2017). *Elvárások és kihívások a közoktatásban*. Komárno:ICV.
- ALBERT, S. (2018). *Iskola a 21.században*. Komárno:ICV, Int. materiál ICV.
- BENEŠ, M. 2014. *Andragogika*. Praha: Grada Publishing, 176 s., ISBN 978-80-247-48-24-5.
- HATÁR, C. (2009). *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca – teoretické, profesijné a vzťahové reflexie*. Praha: Educa Service a Česká andragogická spoločnosť, 141 s., ISBN 978-80-87306-04.
- HATÁR, C. (2012). *Sociálna andragogika*. 1. vyd. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta. 151 s., ISBN 978-80-558-0037-0
- KOPECKÝ, M. (2013). *Vzdelávaní dospelých medzi politikou, ekonomikou a vedou*. Praha: Filozofická fakulta Karlovy Univerzity, T.A. Print s.r.o. 165 s., ISBN 978-80-7308-493-6.
- MATULČÍK, J. (2004). *Teórie výchovy a vzdelávania dospelých v zahraničí*. 1. vyd. Bratislava: Gerlach Print, spol. s.r.o., 140 s., ISBN 80-89142-02-8.
- MATULČÍKOVÁ, M. – MATULČÍK, J. (2012). *Vzdelávanie a kariéra*. Bratislava: EU, Fakulta podnikového manažmentu, Vydavateľ Ekonóm, 256 s. ISBN 978-80-225-3472-7.
- PAVLOV, I. (2015). *Súčasnosť a perspektívy teórie výchovy dospelých v sústave andragogických vied*. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdelávaní*. roč. 5, č. 1.
- Citované: 2020-06-18. Dostupné na internete: <http://lifelonglearning.mendelu.cz/wcd/w-rek-lifelong/111501/fulltext.pdf>
- PERHÁCS, J. (2011). *Personalizačné a socializačné aspekty rozvoja osobnosti dospelých*. 2.vyd. Praha: Rozlet a Česká andragogická spoločnosť, 157 s., ISBN 978-80-904824-4-9.
- PÉTERIOVÁ, J. (2018). *Andragogická profesionalizácia v EÚ, nové výzvy, smery a etapy*. DP (školiťka – V. Tamášová). Dubnica n/V: VŠ DTI.
- PORUBSKÁ, G. – HATÁR, C. (2009). *Kapitoly z andragogiky pre pomáhajúce profesie*. 1. vyd. Nitra: PF UKF Nitra, 211 s., ISBN 978-80-8094-597-8.
- PRŮCHA, J. – VETEŠKA, J. (2014). *Andragogický slovník*. 2. aktualizované a rozšírené vydanie. Praha: Grada, 320 s., ISBN 978-80-247-4748-4.
- PRUSÁKOVÁ, V. (2005). *Základy andragogiky I*. Bratislava: Gerlach Print, 121 s., ISBN 80-89142-05-2.
- PRUSÁKOVÁ, V. (ed.). (2014). *Osobnosť lektora vo vzdelávaní dospelých*. 1. vyd. Banská Bystrica: UMB v Banskej Bystrici, Equilibria s.r.o., ISBN 978-80-557-0801-0.
- PRUSÁKOVÁ, V.-MATÚŠOVÁ, S. a kol. (2019). *Determinanty regionálneho rozvoja vzdelávania dospelých*. Bratislava: VŠEMVS, 188 s., ISBN 978-80-89654-49-9.

TAMÁŠOVÁ, V. (et al.). (2013). *Quality in the context of adult education and lifelong education*. 1st.edition. Dubnica nad Váhom: Dubnica Institute of Technology in Dubnica nad Váhom, Slovakia, MiF, s.r.o., Dubnica Nad Váhom, 2013. 234 s. ISBN 978-80-89400-53-9

TAMÁŠOVÁ, V.(2015). Professional and Career Development of Vocational Subject Teachers as a Trend in the Lifelong Learning of Teachers. In *Acta Technologica Dubnicae*, vol. 5, iss. 1. Doi: 10.1515/atd-2015-0029. ISSN 1338-3965 (print), ISSN 1339-4363 (online)

VETEŠKA, J.-VACÍNOVÁ,T. a kol. (2011). *Aktuální otázky vzdělávání dospělých: andragogika na prahu 21. století*. 1. vyd .Praha: Univerzita Jana Amose Komenského. 208 s. ISBN 978-80-7452-012-9

VETEŠKA, J. 2016. *Přehled andragogiky*. Praha: Portál s.r.o. Praha 8. 2016. 1. vyd. 320 s. ISBN 978-80-262-1026-9

VETEŠKA, J. (Ed.) 2019. *Adult Education 2018 - Transformation in the Era of Digitization and Artificial Intelligence*. Prague: Czech Andragogy Society - ČAS, ISBN 978-80-906894-4-2, ISSN 2571-385X (online).

Résumé

Súčasný trend spoločnosti potvrdzuje potrebu vzdelávania, poradenstva a učenia sa. Posledné roky ukazujú dosť významný rozvoj v oblasti vzdelávania dospelých. V spoločenskej praxi sa objavujú potreby vzniku nových vzdelávacích inštitúcií, nových metód, foriem stratégie a neposlednom rade aj vývoja informačno-komunikačných technológií, uplatňovania zahraničných skúseností a riešenia multikulturálnych otázok.

Najviac preferovanou oblasťou andragogiky medzi budúcimi andragogmi, je profesijná. V nej podstatná časť študentov-budúcich andragogov vidí svoje uplatnenie. Práve táto oblasť dominovala u študentov všetkých univerzít SR, kde sa andragogika študuje. Najčastejšie uvádzaným dôvodom bola väčšia atraktivita a uplatniteľnosť v praxi, v súkromnom i verejnom sektore. Sociálna a kultúrno-osvetová oblasť andragogiky nemá takú širokú ponuku zaujímavých profesií podľa študentov a u študentov andragogiky je v istej miere menej žiadanou. Väčšina denných študentov vidí svoje uplatnenie v profesii manažéra vzdelávania či v riadení ľudských zdrojov. Chcú sa zamestnať v pracovných agentúrach alebo podnikoch, kde budú participovať na koordinácii zamestnancov.

Okrem vedúcich pozícií prevažoval záujem stať sa lektormi, učiteľmi a inštruktormi dospelých v rôznych organizáciách a pôsobiť vo verejných či súkromných podnikoch. Uplatnenie je však možné aj v humanitárnej oblasti či penitenciárnej, alebo postpenitenciárnej výchove a vzdelávaní. O vzdelávanie seniorov však neprejavuje mladá generácia andragogov žiadny záujem.

OTÁZKY NA ZAMYSLENIE SA A ÚLOHY NA VYPRACOVANIE:

- 1. Charakterizujte andragogiku ako vednú disciplínu a charakterizujte zároveň pojmy, s ktorými súvisí.**
- 2. V čom vidíte v blízkej budúcnosti poslanie andragóga na Slovensku a EU?**

Kľúčové slová:

profesijná kariéra, kariérové poradenstvo, voľba povolania, celoživotný proces, adolescent, záujmové dotazníky.

Mnohé faktory ovplyvňujú rozhodovanie o budúcom povolání, čo je komplexný a dlhodobý proces. Mladí ľudia v priebehu svojej profesijnej orientácie uvažujú o budúcich možnostiach, o príležitostiach seberealizácie (Márkus - Györgyi, 2016), majú vysnívané povolanie a rozhodujú sa pre určitú životnú dráhu, či hľadajú svoje postavenie i sociálny status.

Kariérové poradenstvo má oporu v súčasných teóriách, ktoré nie sú len zdrojom poznania zákonitostí kariérového vývinu a výberu, ale prinášajú konkrétne postupy a metodiky, priamo využiteľné v poradenskej praxi. Z veľkého množstva teórií kariérového vývinu a výberu existuje päť najvplyvnejších koncepcií 21. storočia, medzi ktoré patrí: Hollandova typológia, Superova vývinová teória, naratívny prístup, Krumboltzova aplikácia teórie sociálneho učenia a sociálno-kognitívna teória (Brown & Lent, 2005; Amundson, Harris-Bowlsbeyová, Niles, 2009). Profesionálne záujmy jedinca mapujú záujmové dotazníky, ktoré môžu poskytnúť pomoc pri plánovaní profesijnej kariéry. Profesionálne záujmy sú vnímané ako tendencia k určitému profesionálnemu typu a ako profesionálne zameranie. Jednu z najznámejších koncepcií profesionálnych záujmov vytvoril J. L. Holland.

15.1 Rozličné štádiá voľby povolania

Hoci sa prvé náznaky sympatií k určitým povolaniam objavujú už v detstve, upozorňujú autori Langmaier – Krejčířová (1998), profesionálne zameranie sa formuje najmä v období adolescencie. Pre adolescenta je táto úloha často náročnou výzvou, pretože v tomto veku ešte nemusí mať zreteľne vyhranené záujmy. Rozvoj schopností ešte nie je dokončený, a tiež niektoré charakterové vlastnosti sú v tomto veku v procese formovania. Preto pri otázke voľby profesionálneho zamerania kladie jedinec, najmä v mladšom veku, väčší dôraz na atraktivnosť a popularnosť povolania, pričom sa menej zaujíma o praktické aspekty, o pracovnú dobu, plat či uplatnenie. Proces výberu povolania prebieha najskôr negatívnym vymedzovaním, jedinec síce presne nevie, aké povolanie by chcel vykonávať, avšak odmieta pre neho nežiaduce varianty (Vágnerová, 2008).

Uvažovanie o budúcom povolání by malo prebiehať v rodine i v škole v širších súvislostiach, pretože ide o celoživotný proces, v ktorom je možnosť seberealizácie, uplatnenia vlastných schopností (Juhász - Márkus, 2002, Veteška, 2020a) a malo by odrážať osobnosť mladého človeka, jeho hodnoty a osobné záujmy. Zároveň by sa mali preferencie k povolaniu konfrontovať s aktuálnymi požiadavkami trhu práce a možnosťami uplatnenia sa.

Voľba povolania a s ním súvisiaca voľba vzdelania je rozhodovacím procesom, v ktorom zohrávajú úlohu subjektívne činitele jedinca, čiže jeho záujmy, schopnosti, osobnostné vlastnosti, telesné predpoklady a objektívne činitele, znaky povolania, pracovné prostredie, dopyt po zamestnancoch, prestíž, uvádza Mezera (2008). Podmienkou úspešnej voľby povolania je teda sebazpoznanie, ujasnenie si záujmov, hodnôt, správny odhad schopností a osobnostných predpokladov a hľadanie súladu medzi faktormi jedinca a faktormi povolania.

Táto voľba podľa Nurmi (1991) tak, ako iné rozhodovacie procesy, sa skladá z troch zložiek : *motivácie, plánovania a hodnotenia*. V štádiu motivácie si jedinec zadá ciele, ktoré sú odrazom jeho hodnôt, motívov a očakávaní od budúcnosti. Na základe zvolených cieľov je potrebné si vypracovať plán zrealizovania týchto zámerov, v tomto prípade môže ísť o voľbu zodpovedajúceho vzdelania a typu školy. Záverečná fáza, je fázou kritického posúdenia a zhodnotenia pravdepodobnosti dosiahnuť cieľ naplánovanou cestou a jeho prípadné prehodnotenie, čiže uvažovanie o tom, či sú predpoklady a schopnosti jedinca dostatočné vzhľadom k zvolenému vzdelaniu a ďalšiemu uplatneniu v praxi. Dieťa si od najmenšieho veku vyberá povolanie podľa toho, aké práve vidí, a ktoré sa mu páči. Tieto detské ideály sa menia každým rokom.

Profesijné zameranie je celoživotný proces, ktorý počas vývoja človeka prechádza rôznymi štádiami. V detstve sú plány pracovnej kariéry utvárané na základe fantázie a nerealistických prianí, postupne sa výber povolania stáva realistickejšim a špecifickejšim. Super (1985) popisuje tieto vývojové štádia pri voľbe povolania nasledovne:

1. *Štádium fantázie* – v detstve sú predstavy o budúcom povolaní len veľmi málo realistické, sú založené na fantázii a neuváženosti nad konkrétnymi skutočnosťami povolania.

2. *Štádium záujmov* – vo veku dochádzky do základnej školy sú fantázie nahradené záujmami, žiak sa zameriava na atraktivnosť povolania a niektorých prianí sa vzdáva, pretože zisťuje, že ho daný odbor bližšie nezaujíma.

3. *Štádium schopností* – okolo pätnásteho roku života začínajú byť pri voľbe povolania rozhodujúce schopnosti a vedomosti. Adolescent porovnáva úroveň svojich schopností s požiadavkami budúceho povolania a zamietá tie, u ktorých je požadovaná úroveň omnoho vyššia alebo nižšia.

4. *Štádium skúmania* – v približne dvadsiatich rokoch sa mladí ľudia stretávajú s prvými praktickými skúsenosťami, zisťujú si bližšie informácie o konkrétnom zamestnaní, prípadne si plánujú ďalšie štúdium, ktoré je už zamerané smerom k vybranému typu povolania.

Uvedené štádia predchádzajú konkrétnemu uplatneniu sa v praxi. Avšak podľa Supera (1985) prebieha profesijné formovanie počas celého života. Preto jeho ďalšie štádia popisujú ako sa jedinec vyvíja a bližšie špecializuje v obore, ktorý si vybral:

5. *Štádium skúšania* - vek medzi dvadsiatym a tridsiatym rokom je obdobím, kedy človek oproti iným štádiám častejšie mení zamestnanie a skúša rôzne alternatívy.

6. *Štádium špecializácie* – v strednom veku života je už väčšinou povolanie stabilné a jedinec sa viac špecializuje na určitú oblasť v rámci daného zamestnania.

7. *Štádium spomalenia* – na konci svojej pracovnej kariéry sa už človek snaží udržať v zamestnaní a už nemá také ambície na postup ako v predchádzajúcich štádiách.

8. *Štádium dôchodku* – využíva človek na osobný klúd, stretávanie sa s priateľmi, je bez kariérnych ambícií.

Autor síce k jednotlivým štádiám priraduje približný vek, avšak je možné hovoriť aj o tom, že prechod týmito štádiami je veľmi individuálny a aj u adolescenta sa ešte môžu objaviť plány o povolaní založené na fantázii.

15.1.1 Profesionálne záujmy a záujmové dotazníky

Medzi záujmami a kariérou existuje istý vzťah. Záujmy totiž o človeku veľmi veľa napovedia, záleží na tom, či sú záujmy jedinca vyhranené alebo skôr rôznorodé, a ako intenzívne sa danej činnosti venuje. Záujmy sú skutočným prejavom osobnosti a dokážu presnejšie predpovedať spokojnosť a úspech v budúcnosti než napríklad vedomosti.

Záujem sa vzťahuje k pozitívnym pocitom, k vášni a k tendencii k určitým činnostiam. V škole sa záujem považuje za motivačný predpoklad efektívneho učenia. Z psychologického hľadiska má záujem zložku kognitívnu aj emočnú a je súčasťou vnútornej motivácie, uvádzajú Hidi a Rennin (2006). Existuje veľa vymedzení záujmov. Profesionálne záujmy sú podľa Low - Yoon - Roberts - Rounds (2005) ponímané ako súlad medzi osobnosťou človeka a jeho pracovným prostredím, čo vedie k profesionálnym úspechom a spokojnosti.

Záujmové dotazníky pomáhajú pri rozhodovaní sa o profesionálnom uplatnení. Využívajú ich psychológovia aj výchovní poradcovia na školách. Prostredníctvom záujmových dotazníkov sa zisťuje, či sú záujmy žiaka v zhode s vybraným profesionálnym zameraním. Žiakovi poskytujú možnosť porozumieť samému sebe a získať prehľad možností uplatnenia. Záujmové dotazníky sa zaraďujú medzi testy osobnosti. Medzi najznámejšie dotazníky merajúce záujmy patria Katalógový test od Baumgartenovej a Tramera, potom Strongov záujmový inventár a Test profesionálnych záujmov (B-I-T II). Na Slovensku sa využíva najmä Test hierarchie záujmov, Cesta k povolaniu (interaktívny informačno-poradenský program) alebo Sprievodca svetom povolání - interaktívny internetový program -VUDPAP, 2004.

15.2 Hollandov model profesionálnych záujmov

Teória J. L. Hollanda vznikla v 20. storočí a jeho dotazník, Self-Directed Search (ďalej SDS), je založený na párovaní osobnostných typov s modelmi prostredia, pričom hlavnou myšlienkou je, že ľudia si vyberajú svoje (pracovné) prostredie tak, aby v ňom mohli realizovať vlastné záujmy, uplatňovať schopnosti a aby boli v zhode s ich hodnotami a postojmi (Holland, 1968). Holland tak zdôrazňuje, že je dôležité, aby povolanie bolo v súlade so záujmami jedinca, pričom prihliada na schopnosti a osobné preferencie k typom povolání.

Hollandov model, nazývaný RIASEC, je založený na skúmaní osobnosti, pri ktorom sa zistilo, že ľudí je možné rozdeliť do šiestich skupín osobnostných typov označených písmenami R ako realistický typ (realistic), I ako investigatívny typ (investigative), A ako umelecký typ (artistic), S ako sociálny typ (social), E ako podnikavý typ (enterprising) a C ako konvenčný typ (conventional). Každý človek je v súlade so svojím životným štýlom, správaním, schopnosťami a obľúbenými činnosťami priradený k určitému osobnostnému typu. Podobne sú charakterizované i rôzne pracovné činnosti ako typy R, I, A, S, E a C. Povolania sú rozdelené do šiestich skupín pracovného prostredia, pričom nárokom každej pracovnej činnosti vyhovuje určitý osobnostný typ a naopak, každému osobnostnému typu zodpovedá pracovné prostredie, ktoré vyhovuje jeho záujmom a schopnostiam. Osobám typu R tak najviac vyhovuje profesia typu R. Cieľom dotazníka SDS je pomôcť priradiť osobnostný typ do správneho pracovného prostredia (Holland, Rayman, 2013). Osobnosť človeka a prostredie v ktorom žije alebo pracuje však na seba navzájom pôsobia. Určitý typ prostredia, uvádza Wampold (1995), láka ľudí s konkrétnymi charakteristikami, avšak, toto prostredie je následne modelované ľuďmi, ktorí v ňom žijú a pracujú. V danom type pracovného prostredia by tak ideálne mali pracovať ľudia s podobnými záujmami, hodnotami a vlastnosťami.

Jednotlivé osobnostné typy a pracovné prostredia Holland umiestnil do hexagonálneho modelu, ktorý znázorňuje i vzťahy medzi jednotlivými typmi osobnosti/prostredia. Vzdialenosť typov v hexagóne naznačuje ich vzájomnú podobnosť, čiže napríklad umelecký typ bude mať viac

spoločného so sociálnym, ale bude takmer opakom konvenčného typu, atď (Holland, Rayman, 2013).

Povolanie však nemusí patriť výlučne len do jedného z typov, tie sa väčšinou určujú kombináciou viacerých škál, pričom dve až tri prevažujú. Výsledkom v SDS je trojpísmenkový kód, ktorý reflektuje tri najvyššie hodnoty škál a charakterizuje tak osobnosť alebo prostredie. Takže, napríklad výsledný kód SAC naznačuje podľa Hollanda (1997), že človek je primárne sociálne zameraný, avšak vyhovuje mu i umelecké alebo konvenčné zameranie .

Holland svoju teóriu postavil na troch princípoch, a to na princípe *kongruencie, konzistencie a diferenciácie* (Holland, 1997).

Princíp kongruencie predpokladá súlad medzi profilom osobnosti a podmienkami prostredia. Kongruentný model znamená, že profesijná voľba je v zhode s osobnosťou. Kongruencia predikuje spokojnosť a výkonnosť v zamestnaní (Mezera, 2008) posilňuje profesijnú stabilitu a úspech.

Princíp konzistencie odkazuje na hexagonálny model. Výsledný kód, ktorý reflektuje zameranie osobnosti je konzistentný, ak je zložený z príľahlých typov na Hollandovom šesťuholníku. Nekonzistentný model zložený zo vzdialených vrcholov hexagónu môže byť dôsledkom neznalosti vlastných osobnostných charakteristík.

Princíp diferenciácie stvára stupeň, akým sa líši skóre v jednotlivých typoch.

Diferencované profily majú vyššie skóre v určitých dominantných škálach, zatiaľ čo nediferencované profily majú vo všetkých škálach podobné skóre, čo asi súvisí s nevyhranenými záujmami.

Osobnostné typy a ich záujmy

Jednotlivé osobnostné typy sú podľa Hollanda definované osobnostnými vlastnosťami, záujmami a schopnosťami jedinca (Holland, 1997; Mezera, 2008, Fortis, 2018):

Realistický typ (Realistic)

Ľudia spadajúci do realistického typu sú zväčša praktickí, konzervatívni, založení materialisticky, menej spoločenský a angažovaní, ale vytrvalí. Uprednostňujú konkrétne a zreteľne stanovené činnosti, majú radi vonkajšie aktivity zamerané na fyzickú prácu. Radi manipulujú s rôznymi strojmi a nástrojmi a uprednostňujú prácu s vecami, prípadne zvieratami pred prácou s ľuďmi. Medzi ich silné stránky patria mechanické, atletické, manuálne a technické schopnosti.

Investigatívny typ (Investigative)

Investigatívny alebo tiež výskumný typ sa vyznačuje samostatnou prácou, sú to ľudia s introvertným ladením, zvedaví, vynaliezaví, s racionálnym, analytickým a kritickým myslením. Medzi ich obľúbené aktivity patrí objavovanie javov a procesov, intelektuálna činnosť, radi sa neustále učia nové veci, zaoberajú sa výpočtami a vo voľnom čase radi čítajú. Majú rozvinuté vedecké, analytické a logické myslenie.

Umelecký typ (Artistic)

Umelecky orientovaný typ ľudí sa vyznačuje kreativnosťou, intuitívnosťou, otvorenosťou, sú nekonvenční, emocionálni a impulzívni. Bavia ich umelecké a kreatívne činnosti, zaoberajú sa výstrednými nápadmi, skrášľovaním a kultúrnym obohacovaním. Majú umelecké schopnosti,

rozvinutú fantáziu, estetické cítenie a jazykové, výtvarné, dramatické, literárne alebo pohybové nadanie.

Sociálny typ (Social)

Ľudia, ktorí sa zaraďujú do sociálneho typu sú spoločenský, radi sa obklopujú ľuďmi, sú ochotní, nápomocní, priateľskí, dokážu súcitiť, presvedčať a byť zodpovední. Vyhľadávajú sociálne kontakty, teší ich starať sa o druhých ľudí, pomáhať, vzdelávať, rozvíjať a liečiť iných. Zo silných stránok majú najviac rozvinutú empatiu, výchovné, pedagogické a interpersonálne schopnosti a vedia vychádzať s inými.

Podnikavý typ (Enterprising)

Ľudia s podnikavým typom sú väčšinou extrovertní, ambiciózni, energickí a sebavedomí. Sú motivovaní úspechom, ctižiadostiví, dominantní a zodpovední. Zameriavajú sa na financie, politiku, hospodárske plánovanie a vedenie, motiváciu a presvedčanie druhých. Vynikajú vo vodcovských, komunikačných, presvedčovacích a interpersonálnych schopnostiach.

Konvenčný typ (Conventional)

Konvenčný typ, nazývaný tiež konformný, zahŕňa ľudí, ktorým vyhovuje rutinná práca s jasnými pravidlami. Sú dôkladní, detailisti, precízni, vytrvalí, prispôsobiví a svedomití. Medzi ich obľúbené činnosti patrí práca s číslami a textom, organizácia rôznych dokumentov a obchodné či administratívne činnosti, ktoré sa zväčša vykonávajú v interiéri. Majú rozvinuté administratívne, matematické, organizačné a tiež manuálne schopnosti.

15.2.1 Typológia pracovného prostredia

Hollandova typológia pracovných prostredí popisuje, aké nároky a požiadavky dané pracovné prostredie predpokladá a uvádza tiež príklady prislúchajúcich povolání (Holland, 1996; Mezera, 2005, 2008):

Realistické pracovné prostredie

V realistickom alebo tiež remeselnotechnickom prostredí sa vykonávajú najmä systematické pracovné činnosti, pri ktorých sa predpokladá zachádzanie s predmetmi, ktoré sú ovládané rukou alebo pomocou náradia. Pracuje sa so strojmi, technickými zariadeniami alebo v niektorých prípadoch so zvieratami. Tieto povolania vyžadujú remeselnú zručnosť, technické myslenie, často sa odohrávajú v exteriéri. Povolania spadajúce do remeselnotechnického prostredia sa týkajú najmä oblasti v poľnohospodárstve, remeselníctve alebo technickej práce. Patria sem povolania ako napríklad inštalatér, vodič kamiónu, strojár, mechanik, elektrikár, lesník.

Investigatívne pracovné prostredie

Investigatívne, vedecko-výskumné pracovné prostredie predpokladá u človeka logické uvažovanie, schopnosť inovatívneho myslenia, dobré pozorovacie schopnosti a schopnosť pracovať pomocou vedeckých metód, mal by byť zvedavý, ochotný neustále sa učiť a zlepšovať systematickým štúdiom. Ide o povolania vo vede a výskume, napríklad mikrobiológ, farmaceut, chemik, fyzik, laborant alebo programátor.

Umelecké pracovné prostredie

V umeleckom prostredí sa pracuje s rôznymi materiálmi, hudobnými nástrojmi alebo vlastným telom. Vyžaduje sa estetické cítenie, výtvarné, hudobné alebo jazykové nadanie, tvorivosť,

vytrvalosť a fantázia. Do umeleckej oblasti patria napríklad povolania redaktor, dizajnér, hudobník, herec, spisovateľ alebo fotograf.

Sociálne pracovné prostredie

Sociálne prostredie je typické prácou s ľuďmi, starostlivosťou o druhých, čo zahŕňa poradenské alebo vzdelávacie služby. U ľudí pracujúcich v tomto prostredí sa predpokladá ochota pomáhať, schopnosť vcítenia sa a vychádzanie s ľuďmi. Sociálne prostredie sa týka práce v oblasti školstva, poradenstva alebo zdravotníctva, patria sem povolania ako sociálny pracovník, učiteľ, zdravotný asistent/zdravotná sestra, psychoterapeut, čašník.

Podnikavé pracovné prostredie

Podnikavé prostredie je vhodné pre ľudí s organizačnými schopnosťami a obchodným myslením. Povolania tohto typu sa zameriavajú na vedenie, presvedčanie a motivovanie ľudí, predaj a dosahovanie ekonomického zisku. Pod pracovnú oblasť manažmentu a predaja spadajú zamestnania ako finančný manažér, právnik, politik, reklamný agent, obchodný zástupca.

Konvenčné pracovné prostredie

V konvenčnom prostredí sa pracovná činnosť týka systematického zachádzania s číslami, údajmi a informáciami, kontroly, archivácie a dokumentácie. Vyžaduje sa spoľahlivosť, organizačné schopnosti a obsluha kancelárskej a výpočtovej techniky. Do konvenčnej oblasti patria úradnícke a administratívne povolania, napr: knihovník, pokladník, recepčný, sekretárka.

Z popisu osobnostných typov a pracovných prostredí Johna Hollanda je zjavné, že určitý typ osobnosti a určitý typ prostredia vždy vytvárajú pár a ku každému osobnostnému typu je tak možné priradiť pracovné prostredie, ktoré mu bude vyhovovať, bude mu poskytovať príležitosti na využitie svojich schopností, poskytovať priestor, kde môže vykonávať svoje záujmy a ktoré bude kongruentné s jeho kompetenciami a hodnotami. Táto zhoda osobnosti a jej profesijného zamerania predikuje pracovnú spokojnosť, stabilitu a úspešnosť (Holland, 1996).

Hollandov model profesijných záujmov umožňuje nielen poznávať, ale aj predpovedať voľbu povolania konkrétnej osoby, jej spokojnosť v zamestnaní, profesijnú stabilitu a úspech, voľbu štúdia, študijný úspech a kvalifikáciu.

Celkom novou teóriou je SCCT – Sociálno-kognitívna kariérová teória - John W. Lent, Steven D. Brown a iných, ktorá poskytuje jednotiaci rámec pre základné princípy z teórií Supera, Hollanda a Krumboltza. Ústredným konštruktom tejto teórie je *sebaučinnosť (self-efficacy)*. Spája vlastné očakávania výsledkov s ostatnými faktormi osobnosti a kontextu. Uznáva, že existuje veľa osobnostných vplyvov a vplyvov prostredia (napr. sociokultúrne bariéry), ktoré môžu posilniť alebo úplne „zničiť“ ľudskú aktivitu v kariérovom vývine.

15.3 Profesijné zameranie a faktory, ktoré ho ovplyvňujú

Voľbu povolania ovplyvňujú mnohé faktory, ktoré môžu prispieť k rozhodnutiu o profesijnom zameraní. Táto voľba sa odohráva najmä v adolescencii, v období, kedy je človek najcitlivejší na rôzne vonkajšie vplyvy. Tieto faktory je možné rozdeliť na *vnútorné činitele*, napríklad pohlavie, vek, schopnosti jedinca a na *sociálne činitele*, kam sa zaraďuje najmä vplyv rodiny, rovesníkov, školského prostredia a médií. Otázky vnútornej motivácie sú v súčasných podmienkach neistoty na trhu práce nanajvýš aktuálne, uvádza Hargašová (2011) a Veteška (2020b).

Profesijné zameranie

Orientácia v sebe, vo vplyvoch kontextu, stimulácia sebaúčinnosti, orientácia na ciele v zmysle „Aký typ práce očakávam, že budem robiť?“ je obsahom poradenského procesu na ktorý nadväzuje orientácia v databázach škôl, povolání a zamestnaní.

Jedným z najvýznamnejších faktorov v rozhodovaní sa o ďalšom vzdelávaní a odbornom zameraní je rodina, uvádza Tamášová (2007). Pomáha mladému človeku pri začleňovaní sa do spoločnosti, a preto zohráva úlohu aj pri rozhodnutiach ohľadom jeho budúcnosti. Rodina ovplyvňuje orientáciu profesijných záujmov v rôznych aspektoch, napríklad v spôsobe výchovy. Rodičia môžu byť idolmi, pretože mnoho hodnôt a záujmov dieťa preberá práve od rodičov (Siváková, 2013, Tamášová – Geršicová, 2013, Nurmi, 1991). Rodina je dôležitou sociálnou a emocionálnou podporou pri náročnej úlohe rozhodovania. Zabezpečuje sociálnu integráciu, mladý človek má kontakt s ľuďmi, ktorí majú podobné osobnostné charakteristiky a záujmy a tak dokážu medzi sebou zdieľať svoje skúsenosti. Je tiež dôležitým zdrojom a podporou sebaúcty a dôvery v schopnosti jedinca. Rodina poskytuje informácie, rady a tiež finančnú pomoc. Avšak vplyv rodiny môže byť aj negatívny, ak rodičia chcú dosiahnuť svoje vysnívané ciele prostredníctvom svojich detí, a neprihliadajú na ich záujmy a schopnosti.

Dôležitým sociálnym faktorom pri rozhodovaní o budúcom povolaní, najmä v období adolescencie, je *rovesnícka skupina* (Kiuru, Kovisto, Mutanen, Vuori, & Nurmi, 2011), s ktorou trávajú adolescenti mnoho času a je pre nich dôležité prijatie rovesníkmi a popularita v skupine. Dospievajúci si častokrát vyberie strednú školu práve pod nátlakom rovesníckej skupiny, pretože často diskutujú o svojich plánoch, a jedinci v takýchto skupinách sa navzájom veľmi dobre poznajú. Skupina tak môže jedincovi poskytnúť konštruktívnu spätnú väzbu, ak napríklad nie sú jeho študijné výsledky v súlade so zvoleným typom školy (Kiuru, Aunola, Vuori, & Nurmi, 2007).

Adolescent trávi veľa času svojho života v školskom prostredí, ktoré má taktiež na rozhodnutie o budúcej kariére obrovský vplyv. Zaujatie konkrétnym školským predmetom alebo skupinou predmetov a školskou klímou môže byť rozhodujúcim faktorom pri výbere ďalšieho povolania (Bajtoš, 2016). Dôležitú úlohu pritom zohráva nielen obsah predmetu, ale aj forma jeho vyučovania a učiteľ, ktorý dokáže v žiakoch vzbudiť záujem o danú oblasť. V škole by ideálne malo byť k dispozícii aj profesionálne kariérne poradenstvo (Hlad'o, 2013, Hlad'o, P.- Lazarová, B.- Hloušková, I, 2019), ktoré žiakovi poskytuje informácie o možnostiach uplatnenia a pomôže žiakovi pri smerovaní ďalšieho odborného vzdelávania alebo pracovného zaradenia. Tím poradcov, ktorý sa podieľa na poradenskej činnosti by mal ideálne pozostávať z výchovného poradcu, metodika prevencie a školského psychológa. Spolupodieľať by sa mal aj triedny učiteľ, ktorý pozná výkon svojich žiakov, a tak dokáže porovnávať výsledky z jednotlivých predmetov, a taktiež by sa mal zaujímať o osobnostné predpoklady a záujmy žiakov.

Pre deti v školskom veku sú najmä médiá jedným z hlavných zdrojov informácií o povolaniach. Televízia a rôzne iné masmédiá vytvárajú imidž povolání, niektoré sú prezentované ako viac, iné ako menej žiaduce, čo môže mať pri nekritickom prijímaní vplyv na budúce zameranie jedinca (Chandler & Reckker, 2011).

Pohlavné stereotypy môžu tiež prispieť k rozhodnutiu o povolaní. Vnímanie niektorých povolání ako pohlavne stereotypných sa rozvíja už v detstve, napríklad pod vplyvom médií. Ukázalo, sa, že aj stredoškólači, ak nemajú presnú predstavu o svojom budúcom povolaní, sa radšej rozhodnú pre také, ktoré je podľa nich typické pre ich pohlavie (Fouad, 2007). V dnešnej dobe sa však už tieto stereotypy vytrácajú a jednotlivé zamestnania už nie sú tak striktné vnímané ako mužské alebo ženské (Watson & McMahon, 2005).

Vnútorými psychickými činiteľmi individua sú komponenty *kognitívne (schopnosti)*, *afektívne (osobnosť)* a *konatívne (motivácia a záujmy)*, ktoré pôsobia ako integrované zložky (Ackerman & Beier, 2003). Záujmy, ako faktor ovplyvňujúci voľbu povolania, zaradil Holland do svojho modelu, ktorý sme uviedli v predchádzajúcej časti kapitoly.

Kognitívne schopnosti zohrávajú úlohu najmä pri schopnosti rozhodnúť o svojej budúcnosti a kariérom zameraní. Nadobudnuté schopnosti formálnych operácií a metakognície umožňujú zhodnotiť pravdepodobnosť dosiahnuť vytýčený cieľ a prípadne zmeniť stratégiu (Nurmi, 1991). Povolanie by sa malo vnímať ako možnosť seberealizácie, uplatnenia vlastných schopností a malo by odrážať osobnosť človeka, jeho hodnoty a osobné záujmy. Zároveň by sa mali preferencie k povolaniu konfrontovať s aktuálnymi požiadavkami pracovného trhu a možnosťami uplatnenia. Už v detstve sa vytvárajú predstavy o vysnívanom povolaní. Avšak tá najzložitejšia voľba prichádza najmä v období adolescencie, kedy sa rozhoduje o profesijnom smerovaní.

Zásadná zmena charakteru práce v súčasnosti, ktorá vyžaduje vysokokvalifikovanú pracovnú silu, schopnú pracovať s novými technológiami, predovšetkým IKT, ale aj zmeny na trhu práce, značné množstvo dlhodobo nezamestnaných bez kvalifikácie, prebytok niektorých profesií na jednej strane a chýbajúce profesie na druhej, rozvoj súkromného podnikania, nutnosť vykonávať práce, ktoré sa nijako nedajú nazvať „vysnívanou prácou“, to všetko signalizuje podľa Hargašovej (2011), že je nevyhnutné sústavne sa venovať obsahu a formám vzdelávania ako aj budovaniu efektívneho, vzájomne prepojeného systému kariérového poradenstva v oblasti vzdelávania a v oblasti zamestnanosti. V rezorte školstva má kariérové poradenstvo výhodu v tom, že tu existuje dobré teoretické zázemie s odborníkmi, ako sú: Kočšo, J., Grajcar, Š., Lepeňová, D., Hargašová, M., Hybenová, V., Vendel, Š., Hvozdič, S., Hlad' o, P., Veteška, J. a iní, a vo svete sú známi najmä: Ackerman, P. L. - Beier, M. E., Jörin, S., Stoll, F., Bergmann, Ch., Eder, F., Amundson, N. E., Harris-Bowlsbey, A., Niles, S. G., Brown, S. D., Lent, R. W. a. Veľkú pomoc pri štarte do profesijnej kariéry môže poskytnúť rodina, výchovný poradca v škole, triedny učiteľ a odborné poradenské centrá. Situácia na trhu práce však signalizuje, že je nevyhnutné sústavne sa venovať obsahu a formám vzdelávania ako aj budovaniu efektívneho, vzájomne prepojeného systému kariérového poradenstva v oblasti vzdelávania a v oblasti zamestnanosti.

Literatúra

- ACKERMAN, P. L. - BEIER, M. E. (2003). *Intelligence, Personality, and Interests in the Career Choice Process. Journal of career assessment, 11(2)*, 205-218.
- AMUNDSON, N. E. – HARRIS-BOWLSBEY, A. – NILES, S. G. (2009). *Essential Elements of Career Counseling. Techniques and Methods*. New Jersey: Merrill, Pearson. ISBN 978-0-13-158218-7
- BAJTOŠ, J.(2016). Klíma školy ako determinant rozvoja osobnosti žiaka na strednej škole. In Zelina, M. a kol. *Škola pre život v interdisciplinárnom kontexte*. Brno: Tribun EU, ISBN 987- 80-263-1062-4.
- BAUMLER, B. - PRATER, K. (1995). *Social Skills of and Social Environments Produced by Different Holland Types: A Social Perspective on Person-Environment Fit Models. Journal of Counseling Psychology, 42(3)*, 365-379.
- BROWN, S. D. – LENT, R. W. (2005). *Career Development and Counseling. Putting Theory and Research to Work*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., Hoboken. ISBN 0-471-28880-2 (cloth)
- HARGAŠOVÁ, M. (2011). Kariérové poradenstvo v 21. storočí. In Matula, Š.(ed.) *Kariérové poradenstvo v rezorte školstva a jeho interdisciplinárne súvislosti*. Dolný Kubín: CPPPAP a VÚDPAP, ISBN 978-80-970806-5-5
- HLAĎO, P. (2013). Pohľady žáků maturitních a nematuritních oborů středních škol na relevanci vzdělání a profese pro osobní úspěch. In Danielová L. et al. (eds) *Celoživotní učení v podmínkách středních a vysokých škol*. Brno: Mendelejova univerzita v Brne. ISBN 978-80-7375-918-6

- HLAĎO, P.- LAZAROVÁ, B.- HLOUŠKOVÁ, L. (2019). Career adaptability of vocational education and training graduates in the period of prospective school-to-work transition. *Studia paedagogica*, 24(2), 2019, doi.org/10.5817/SP2019-2-3.
- FORTIS, E. (2018) Manager's Personality and Their Professional Career. *Acta Educationis Generalis*, 8(3), 2018 <https://doi.org/10.2478/atd-2019-0002>, ISSN 2585-741X print, ISSN 2585-7444 online
- FOUAD, N. A. (2007). *Work and Vocational Psychology: Theory, Research, and Applications. Annual Review of Psychology*, 58, 543-564.
- CHANDLER, C. - RECKERR, E. (2011). *Using Media to Broaden Students' Knowledge about Career Choices. Techniques: Connecting Education And Careers*, 86(8), 48-50.
- HIDI, S. - RENNINGER, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, 41(2), 111–127.
- HOLLAND, J. L. (1966). A psychological classification scheme for vocations and major fields. *Journal Of Counseling Psychology*, 13(3), 278-288.
- HOLLAND, J. L. (1968). Explorations of a theory of vocational choice. VI. A longitudinal study using a sample of typical college students. *The Journal Of Applied Psychology*, 52(1).
- HOLLAND, J. L. (1996). Exploring Careers with a Typology: What We Have Learned and Some New Directions. *American Psychologist*, 51(4), 397-406.
- HOLLAND, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments* (3th ed.). Odessa: Psychological Assessment Resources.
- HOLLAND, J. L., & Messer, M. A. (2013). Test Review: Self-Directed Search®—Fifth Edition. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, (1-5).
- HOLLAND, J. L. - RAYMAN, J. R. (2013). The Self-Directed Search. In W. B. Walsh, & S. H. Osipow (Eds.), *Advances in Vocational Psychology: Volume 1: the Assessment of interests*, (55-82). New Jersey: Routledge.
- JÖRIN, S. et al. (2003). DVP – Dotazník volby povolání a plánování profesní kariéry (podle Self-Directed Search Johna Hollanda). Dotazník a Rejstřík profesí. Autorka české úpravy Hoskovicová, S. Praha: Testcentrum, s. r. o.
- JUHÁSZ, E. – MÁRKUS, E.(2002). Az autonóm tanulás hazai előzményeiből. *EDUCATIO* 2, s. 314.
- KIURU, N. - KOIVISTO, P. - MUTANEN, P. - VUORI, J. - NURMI, J. E. (2011). How Do Efforts to Enhance Career Preparation Affect Peer Groups?. *Journal Of Research On Adolescence*, 21(3), s.677.
- KIURU, N. - AUNOLA, K. - VUORI, J. - NURMI, J. E. (2007). The role of peer groups in adolescents' educational expectations and adjustment. *Journal Of Youth And Adolescence*, 36(8).
- LANGMEIER, J. - KREJČÍŘOVÁ, D. (1998). *Vývojová psychologie*. Praha: Grada Publishing. ISBN 807169195X
- LEPEŇOVÁ, D. – HARGAŠOVÁ, M. (2012). Kariéra v meniacom sa svete. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, s. 80., ISBN 978-80-8052-407-4
- LOW, K. S. D. - YONN, M. - ROBERTS, B. W. - ROUNDS, J. (2005). The Stability of Vocational Interests From Early Adolescence to Middle Adulthood: A Quantitative Review of Longitudinal Studies. *Psychological Bulletin*, 131(5), 713-737.
- MÁRKUS, E.- GYÖRGYI, Z. (2016) 3. Pillar II. :Non-formal Learning, In: Kozma T (ed) Learning regions in Hungary: from theory to reality. Brno: Tribun EU, 2016. s. 57-71.
- MEZERA, A. (2008). *Pro jaké povolání se hodím? Jak si vybrat střední a vyšší odbornou školu a snad i budoucí povolání*. Brno: Computer Press ISBN 978-80-251-2395-9.
- MEZERA, A. (2005). *Hollandova teorie profesního vývoje*. Praha: Portál.
- NURMI, J. E. (1991). How Do Adolescents See Their Future? A Review of the Development of Future Orientation and Planning. *Developmental Review*, 11(1), 1-59.
- SIVÁKOVÁ, G. (2013). Hodnoty a hodnotová orientácia vo vzťahu k vzdelávaniu ako predpokladu utvárania disciplíny. In Jablonský, T. – Matúšová, S.(eds.) *Učiteľ a hodnoty. Európske hodnoty a kultúrne dedičstvo - výzva pre vzdelávanie*. Ružomberok: VERBUM. ISBN 978-80-561-0089-9

SUPER, D. E. (1985). New Dimensions in Adult Vocational and Career Counseling. Occasional Paper No. 106. *National Center for Research in Vocational Education*, 85, 1-44.

TAMÁŠOVÁ, V. (2007). *Teória a prax rodinnej edukácie /Z rodiny do života/*. Ivanka pri Dunaji:

AXIMA, (2007). ISBN 978-80-969178-3-9

TAMÁŠOVÁ, V. – GERŠICOVÁ, Z. (2013). Chaos v hodnotách alebo podpora rodičov a učiteľov pri vstúpaní a prijímaní hodnôt stredoškolskou mládežou.. In Jablonský, T. – Matúšová, S.(eds.) *Učiteľ a hodnoty. Európske hodnoty a kultúrne dedičstvo - výzva pre vzdelávanie*. Ružomberok:

VERBUM. ISBN 978-80-561-0089-9

VÁGNEROVÁ, M. (2008). *Vývojová psychologie I.: Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum.

VETEŠKA, J. (2020a). *Vzdělávání dospělých 2019- v kontextu profesního rozvoje a sociálního kapitálu*. Praha: Česká andragogická společnost. 432 s., ISBN 978-80-906894-8-0.

VETEŠKA, J. (2020b). *Kompetence ve vzdělávání a profesním rozvoji: strategické řízení a vedení lidí*. Praha: Česká andragogická společnost, ISBN 978-80-907809-1-0.

WAMPOLD, B. E. - ANKARLO, G. - MONDIN, G. - TRINIDAD-CARRILLO, M.,

SCHULTHEISS, D. E. P. - KRESS, H. M. - MANZI, A. J. - GLASSCOCK, M. J. (2001). Relational Influences in Career Development: A Qualitative Inquiry. *The Counseling Psychologist*, 29(2),s. 216.

WATSON, M. - McMAHON, M. (2005). Children's career development: A research review from a learning perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 119-132.

Résumé

Je nevyhnutné sústavne sa venovať obsahu a formám vzdelávania ako aj budovaniu efektívneho, vzájomne prepojeného systému kariérového poradenstva v oblasti vzdelávania a v oblasti zamestnanosti. V SR máme vyškolených poradcov v PPPP a výchovných /kariérových poradcov na základných a stredných školách. Využívajú sa formy individuálneho, skupinového a hromadného poradenstva, konzultácie, štandardizované diagnostické metodiky aj neformálne postupy a hry, objavujú sa interaktívne počítačové programy. Pomoc pri plánovaní profesijnej kariéry môžu poskytnúť aj záujmové dotazníky, ktoré mapujú profesijné záujmy jedinca. Najďalej v aplikácii postúpila Hollandova teória. Hollandov prístup má svoje korene v typológii a vychádza z predpokladu, že osobnosť sa dá opísať kombináciou šiestich typov (realistický, bádateľský, umelecký, sociálny, podnikateľský, konvenčný) a podobne aj prostredie (pracovné, študijný program, aktivity vo voľnom čase) sa dá začleniť do šiestich typov. Profesijné záujmy sú vnímané ako tendencia k určitému profesijnému typu a ako profesijné zameranie.

Zásadná zmena charakteru práce v súčasnosti, vyžaduje vysokokvalifikovanú pracovnú silu, schopnú pracovať s novými technológiami, predovšetkým IKT, ale aj zmeny na trhu práce, značné množstvo dlhodobo nezamestnaných bez kvalifikácie, prebytok niektorých profesií na jednej strane a chýbajúce profesie na druhej, rozvoj súkromného podnikania, nutnosť vykonávať práce, ktoré sa nijako nedajú nazvať „vysnívanou prácou“signalizujú, že je nevyhnutné sústavne sa venovať obsahu a formám vzdelávania ako aj budovaniu efektívneho, vzájomne prepojeného systému kariérového poradenstva v oblasti vzdelávania a v oblasti zamestnanosti.

OTÁZKY NA ZAMYSLENIE SA A ÚLOHY NA VYPRACOVANIE:

1. Čo je podmienkou úspešnej voľby povolania?
2. Aké miesto má kariérové poradenstvo v oblasti vzdelávania a zamestnanosti?

ZÁVER

V súlade s obsahom akreditovaných študijných programov Učiteľstvo praktickej prípravy (UPP), Učiteľstvo praktickej prípravy v ekonomických predmetoch (UPPEP), učiteľstvo technických predmetov (UTP) a Doplnujúceho pedagogického štúdia (DPS) na Vysokej škole DTI v Dubnici nad Váhom, ktoré sú určené pre záujemcov o získanie odbornodidaktickej a pedagogickopsychologickej spôsobilosti na vyučovanie v pozícii učiteľa (majstra odbornej výchovy) odborného praktického výcviku a ďalších praktických profesijných predmetov na stredných odborných školách, v pozícii administratívno-technického pracovníka pre zabezpečovanie praktického vyučovania v odbornom vzdelávaní a v pozícii inštruktora predmetnej odbornej oblasti v mimoškolskej oblasti s mládežou, *je spracovaný tento vysokoškolský učebný text.*

Je rozčlenený do pätnástich kapitol a niekoľkých podkapitol a častí, ktoré sú zároveň súčasťou dvoch väčších celkov. Prvý celok - Transverzálne témy z edukácie v rodine a škole obsahuje 10 kapitol a druhý celok – Transverzálne témy z edukácie dospelých obsahuje 5 kapitol.

Vysokoškolské učebné texty Vybrané kapitoly z edukácie v rodine, škole a dospelých, sú určené študentom a pedagogickým (aj nepedagogickým) zamestnancom, ktorí majú záujem o rozširovanie svojich vedomostí a poznatkov z oblasti výchovy, vzdelávania, prevencie, inklúzie, poradenstva a pomoci v zámerne vybraných otázkach, ktoré sa týkajú špecifických tém života v rodine, škole a celoživotnej edukácie v dospelosti.

Názov : Vybrané otázky z edukácie v rodine, škole a dospelých

Vysokoškolský učebný text

©Autorka: Doc. PhDr. Viola Tamášová, CSc.

Recenzentky: Doc. PhDr. Nadežda Krajčová, CSc.

Doc. PhDr. Eva Szobiová, CSc.

PhDr. Silvia Matúšová, CSc.

Počet AH: 15,93

Počet strán: 186

ISBN: 978-80-8222-002-8

EAN: 9788082220028

Za odbornú a jazykovú úpravu zodpovedá autorka.

Rok vydania: 2020

Vydavateľ: Vysoká škola DTI v Dubnici nad Váhom

Publikáciu schválila Edičná komisia VŠ DTI v Dubnici nad Váhom dňa 24. 06. 2020 v edícii: Skriptá a učebné texty pod číslom S10 /2020. Vychádza s finančnou podporou Vysokej školy DTI v Dubnici nad Váhom.

Publikácia vznikla v rámci projektu VEGA č. 1/0142/19 *Psychoedukačná dimenzia inklúzie žiakov stredných škôl*. VŠ DTI v Dubnici nad Váhom.