

doc. ThDr. Ján Husár, PhD.
doc. PhDr. Mária Machalová, CSc.
doc. PhDr. Tomáš Hangoň, PhD.
PhDr. Bohuslav Kuzyšin, PhD.
(eds.)

NOVÁ SOCIÁLNA EDUKÁCIA ČLOVEKA III TERAPIE V POMÁHAJÚCICH PROFESIÁCH

**(DUCHOVNÉ, ANTROPOLOGICKÉ, FILOZOFICKÉ,
PSYCHOLOGICKÉ A SOCIÁLNE ASPEKTY TERAPIE, VÝCHOVY,
VZDELÁVANIA A PORADENSTVA DNEŠKA)**

**ZBORNÍK PRÍSPEVKOV Z MEDZINÁRODNEJ
INTERDISCIPLINÁRNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE
3. november 2014, Prešov**

Prešovská univerzita v Prešove
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešov 2014

*Tento zborník príspevkov
z medzinárodnej interdisciplinárnej vedeckej konferencie
je jedným z výsledkov riešenia vedeckovýskumného projektu:*

**Experimentálna oneiroterapia v praxi – analýza možností
a efektívnosti novej rehabilitačno-intervenčnej a diagnostickej techniky pri
práci s klientom sociálnej práce (VEGA 1/0010/13).**

Recenzenti:

prof. ThDr. Ján Šafin, PhD.

Dr.h.c. doc. ThDr. Kryštof (Pulec), PhD., emeritný metropolita

doc. ThDr. Alexander Cap, CSc.

doc. PhDr. Tomáš Hangoni, PhD.

PhDr. Bohuslav Kuzyšín, PhD.

Príspevky neprešli jazykovou korektúrou.

Za jazykovú stránku zodpovedajú autori.

ISBN 978-80-555-1155-9

Vedecký garant konferencie:

doc. PhDr. Mária Machalová, CSc.,
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU, Prešov, SR

Vedecký výbor konferencie:

prof. ThDr. Ján Šafin, PhD.,
Pravoslávna bohoslovecká fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, SR

Dr.h.c. doc. ThDr. Kryštof (Pulec), PhD., emeritný metropolita,
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU, Prešov, SR

prof. ThDr. Viktor Beď, PhD.,
UUBA, Užhorod, UA

prof. ThDr. Vasilij Sadvarij,
UUBA, Užhorod, UA

prof. dr. Jan Lášek,
Univerzita Karlova, Praha, ČR

prof. dr. hab. Andrzej Radziewicz – Winnicki,
Uniwersytet Zielóno Górski, Zielóna Góra, PL

prof. dr. hab. Ewa Syrek,
Uniwersytet Śląski, Katowice, PL

prof. hab. Andrzej Lipczyński,
Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów, PL

prof. dr. hab. Janusz Mastalski,
Uniwersytet Papieski Jana Św. Pawła II, Kraków, PL

prof. PhDr. Marcela Gbúrová, CSc.,
Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika, Košice, SK

prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc.,
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela, Banská Bystrica, SK

prof. PhDr. Anna Žilová, PhD.,
Pedagogická fakulta Katolíckej univerzity, Ružomberok, SK

prof. PhDr. Beáta Balogová, PhD.,
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, Prešov, SK

prof. PhDr. Ján Gabura, CSc.,
Fakulta soc. vied a zdravotníctva Univerzity Konštantína Filozofa, Nitra, SK

prof. Ing. Peter Plavčan, CSc.,
Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, SK

prof. PaedDr. Milan Schavel, PhD.,
Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava, SK

prof. PhDr. Mária Podhájecká, PhD.,
Prešovská univerzita, Prešov, SR

doc. ThDr. Alexander Cap, CSc.,
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU, Prešov, SR

doc. PhDr. Tomáš Hangoni, PhD.,
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU, Prešov, SR

Dr. hab. Małgorzata Duda,
Uniwersytet Papieski Jana Św. Pawła II, Kraków, PL

Dr. hab. Bogdan Zbroja,
Uniwersytet Papieski Jana Św. Pawła II, Kraków, PL

Organizačný výbor konferencie:

PhDr. Bohuslav Kuzyšín, PhD.
doc. ThDr. Ján Husár, PhD.
PhDr. Andrej Nikulin, PhD.
PhDr. ThDr. Maroš Šíp, PhD.
PhDr. Jana Komová
Mgr. Mária Laceková
PhDr. Daniela Cehelská
Mgr. Lucia Drotárová
Mgr. Martina Kormošová
Mgr. Martina Šipová

OBSAH

<i>doc. PhDr. Mária Machalová, CSc.</i> REFLEXIA POTREBNOSTI ŠPECIALIZOVANEJ PROFESIONALIZÁCIE SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV PRE PREVENTÍVNU EDUKAČNÚ SOCIÁLNU PRÁCU.....	8
<i>Dr.h.c. doc. ThDr. Radim K. Pulec, PhD.</i> Ο ΑΓΙΟΣ ΚΟΣΜΑΣ Ο ΑΙΤΩΛΟΣ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΩΣ ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΙΑ.....	15
<i>doc. ThDr. Alexander Cap, CSc.</i> PRÁCA A JEJ VÝZNAM Z POHĽADU SVÄTÉHO PÍSMA	20
<i>prof. dr. hab. Andrzej Lipczyński</i> WYWIAD MOTYWUJĄCY SKONCENTROWANY NA WARTOŚCIACH I JEGO ZNACZENIE W PRACY SOCJALNEJ.....	24
<i>Dr hab. Małgorzata Duda – Mgr Katarzyna Wojtanowicz</i> SPECJALIZACJA W ZAWODZIE PRACOWNIKA SOCJALNEGO JAKO PRZYKŁAD PROFESJONALIZACJI ZAWODU	31
<i>doc. ThDr. Štefan Pružinský, PhD., ml.</i> KRESŤANSKÝ POHĽAD NA CHUDOBU A SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÝCH ČLENOV CIRKVI	40
<i>doc. PhDr. Tomáš Hangoň, PhD.</i> ROZVÍJANIE DUCHOVNEJ PARADIGMY V SOCIÁLNEJ PRÁCI ZA POMOCI PERSUÁZIE.....	47
<i>Ks. dr hab. Bogdan Zbroja</i> AKTUALNOŚĆ METOD WYCHOWAWCZYCH PAWŁA Z TARSU	54
<i>prof. PaedDr. Milan Schavel, PhD.</i> OBČIANSKE PORADENSTVO – OBČIANSKE PORADNE, AKO SELEKTÍVNA PREVENCIA NEPRIAZNIVÝCH SOCIÁLNYCH PROBLÉMOV KLIENTOV.....	66
<i>dr. hab. Łucyna Skorecka</i> IDEA ZMIANY JAKO DETERMINANT WOLNOŚCI INTELEKTUALNEJ W PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ	70
<i>Mgr. Milan Filip, PhD.</i> VÝZNAM ANDRAGOGICKEJ INTERVENČIE VO VZŤAHU K ELIMINÁCIÍ SOCIÁLNO-PATOLOGICKÝCH JAVOV.....	77
<i>doc. ThDr. Ján Husár, PhD.</i> TERAPEUTICKÁ FUNKCIA PRAVOSLÁVNEJ IKONOGRAFIE.....	84

<i>Mgr. Andrea Preissová Krejčí, Ph.D.</i> EDUKACE SE ZAMĚŘENÍM NA SOUDOBOU PROBLEMATIKU MULTIKULTURALISMU	92
<i>PhDr. Andrej Nikulin, PhD.</i> VPLYV OSOBNOSTI PSYCHOTERAPEUTA NA EFEKTÍVNOSŤ PSYCHOTERAPIE	102
<i>MgA. et Bc. Lukáš Koblre</i> POJETÍ PŘEDMĚTU ESTETICKÁ VÝCHOVA NA ZŠ HRADEC KRÁLOVÉ – POUCHOV. UMĚNÍ JAKO PREVENCE, TERAPIE I ZÁBAVA	107
<i>MgA. et Bc. Jana Jurkasová</i> DIVADLO VE VÝCHOVĚ A PRINCIPY VRSTEVNICKÉHO UČENÍ: JEHO MOŽNOSTI V BUDOVÁNÍ POZITIVNÍ SKUPINOVÉ DYNAMIKY V TRÍDNÍM KOLEKTIVU	114
<i>Mgr. Zuzana Remešová</i> VÝTVARNÁ VÝCHOVA JAKO PROSTŘEDEK SOCIÁLNÍHO ROZVOJE ŽÁKA SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE	125
<i>PhDr. ThDr. Maroš Šip, PhD. – Mgr. Martina Šipová</i> ARTETERAPEUTICKÉ PŘÍSTUPY V SOCIÁLNEJ PRÁCI (KLIENT V CENTRE POZORNOSTI)	128
<i>PhDr. Bohuslav Kuzyšin, PhD. – Bc. Radoslav Legdan</i> ARTETERAPIA V SOCIÁLNÝCH SLUŽBÁCH NA SLOVENSKU	138
<i>Mgr. Martin Kormaník</i> KOMPARÁCIA VÝZNAMU FARIEB Z PSYCHOLOGICKÉHO A TEOLOGICKÉHO HĽADISKA	147
<i>Mgr. Lucia Drotárová</i> BIOFEEDBACK – VYUŽITIE VO VÝUČBE SOCIÁLNEJ PRÁCE	152
<i>PhDr. Eva Klimentová, Ph.D.</i> SOCIÁLNĚ POLITICKÁ OPATŘENÍ VE VZTAHU K LIDEM OHROŽENÝM SOCIÁLNÍM VYLOUČENÍM JAKO NÁSTROJE JEJICH EDUKACE	158
<i>Dr Hubert Kotarski – Mgr Patrycja Boczar-Pelczar</i> WSPÓŁCZESNE MŁODE POKOLENIE WOBEC WYZWAŃ EDUKACYJNYCH NA PRZYKŁADZIE POSTAW STUDENTÓW W POLSCE I SŁOWACJI	165

<i>PhDr. Daniela Cehelská</i> POZNANIE MULTIKULTURALIZMU A DIVERZITY AKO NEVYHNUTNÝ DETERMINANT VZDELÁVANIA SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV.....	176
<i>Dr Małgorzata Bozacka – Dr Dorota Rynkowska</i> WSPÓŁCZESNE PODEJŚCIA W PRACY SOCJALNEJ PODEJMOWANEJ NA RZECZ RODZIN Z WIELOMA PROBLEMAMI	186
<i>Mgr. Martina Kormošová</i> ON-LINE TECHNOLOGIE VO VZDELÁVANÍ.....	202
<i>Mgr. Ivana Vojtašeková, PhD.</i> EDUKAČNÁ SOCIÁLNA PRÁCA S RODINAMI V KRÍZE.....	211
<i>Mgr. Lucia Bednárová</i> PROBLEMATIKA SOCIÁLNEHO VYLÚČENIA DETÍ A MLÁDEŽE V PROFESIONÁLNYCH RODINÁCH A INOM TYPE NÁHRADNEJ STAROSTLIVOSTI V KONTEXTE ŽIVOTNEJ PERSPEKTÍVY	217
<i>Mgr. Ing. Miroslav Šulík</i> PENOLÓGIA – PENITENCIÁRNA A POSTPENITENCIÁRNA VEDA O TRESTE	227
<i>PhDr. Andrea Križanová</i> VZŤAH AKO SÚČASŤ PLNEJ HODNOTY OSOBNOSTI.....	236
<i>Mgr. Lenka Popjaková</i> MOŽNOSTI A LIMITY EDUKAČNÉHO SOCIÁLNEHO PORADENSTVA V PREVENCIÍ SOCIÁLNYCH PROBLÉMOV U MLADÝCH ĽUDÍ V ZARIADENÍ SOCIÁLNYCH SLUŽIEB DORKA, N.O. V KOŠICIACH	245
<i>Mgr. Jana Máčalová</i> MULTIKULTURALISMUS VE ŠKOLNÍ PRAXI: NÁHLED PEDAGOGŮ	256
<i>PhDr. Dana Maňasová</i> RODINA S DIEŤAŤOM SO SOCIÁLNO-PATOLOGICKÝMI PREJAVMI A JEJ PONÚKANÝ INTERVENČNO-PREVENTÍVNY PROGRAM.....	263
<i>PhDr. Zuzana Polakovičová</i> KARIÉRNE PORADENSTVO V SOCIÁLNEJ PRÁCI.....	276
<i>Mgr. Zuzana Jusková</i> VÝCHOVA A VZDELÁVANIE DIEŤAŤA V DUCHOVNÝCH HODNOTÁCH V SÚČASNOSTI	282
<i>Mgr. Ivana Hrubešová – Mgr. Adéla Komárková</i> ETICKÉ ASPEKTY V POMÁHAJÍCÍCH PROFESIÁCH.....	288

REFLEXIA POTREBNOSTI ŠPECIALIZOVANEJ PROFESIONALIZÁCIE SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV PRE PREVENTÍVNU EDUKAČNÚ SOCIÁLNU PRÁCU¹

Mária Machalová

V príspevku načrtujeme vlastný pohľad na jednu z možných perspektív profesionalizácie sociálnych pracovníkov na Slovensku. Sociálna práca sa na vysokých školách etabluje ako študijný odbor od 90tych rokov dvadsiateho storočia podnes. Na tomto mieste sa sústreďujeme na autorský projekt inovatívneho študijného programu *Preventívna sociálna práca*, ktorý sme vypracovali v rokoch 2011 až 2014, a ktorý sa po prvý raz na Slovensku vôbec, realizuje od školského roku 2014/2015 na Pravoslávnej bohosloveckej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Zdôvodníme tiež potrebnosť špecializovanej profesionalizácie sociálnych pracovníkov pre vykonávanie činností v rámci preventívnej edukačnej sociálnej práce.

Stručný exkurz do obdobia počiatku konceptu edukačnej sociálnej práce

Na formovaní novodobej sociálnej práce na Slovensku v 90tych rokoch dvadsiateho storočia sa významne podieľali odborníci rôzneho zamerania, predovšetkým: *sociológovia, psychológovia, sociálni andragógovia, sociálni pedagógovia, zdravotnícki pracovníci*.

Iniciátormi vzniku a rozvoja sociálnej práce na Slovensku boli najmä:

Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave – rozvoj *poradenskej a psychologickéj paradigmy* v SP.

Filozofická fakulta Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Prešove – rozvoj *sociologickej a edukačnej paradigmy* v SP.

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici – rozvoj *pedagogickej paradigmy* v SP.

Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave (r. 1990 - 1992) – rozvoj *sociologickej a edukačnej paradigmy* v SP.

(Autorka príspevku sa podieľala v danom čase na aktivitách v rámci pôsobenia na tomto pracovisku.)

1 Perspektíva preventívnej edukačnej sociálnej práce

Profilovanie študijnej špecializácie Preventívnej edukačnej sociálnej práce a jej implementovania v praxi sociálnej práce sa týka spoločenskej dohody v oblasti poskytovania sociálnej pomoci a plné prijatie tohto druhu sociálnej

¹ Tento príspevok je jedným z výsledkov riešenia vedecko-výskumného projektu *Experimentálna oneiroterapia v praxi – analýza možností a efektívnosti novej rehabilitačno-intervenčnej diagnostickej techniky pri praxi s klientom sociálnej práce* (VEGA 1/0010/13).

služby. A rovnako sa týka aj podpory rozvoja skutočností sociálnej práce, ktoré s edukačnou sociálnou službou súvisia, ide o akceptáciu fenoménu:

Edukačnej sociálnej pomoci.

Edukačných sociálnych pracovníkov.

Edukačného sociálneho prostredia.

Edukačných sociálnych klientov.

Edukačnej sociálnej prevencie: (primárnej – socializačnej; sekundárnej – resocializačnej; terciárnej – rehabilitačnej).

Z hľadiska poznatkovej a metodologickej bázy sa v preventívnej edukačnej sociálnej práci kapitalizujú poznatky viacerých vied v ich *interdisciplinárnom prieniku*, no predovšetkým *edukačných a sociálnych vied*.

To môže podporiť účinnosť (synergický efekt) interdisciplinárnej tvorby a realizácie programov určených pre podujatia preventívnej edukačnej sociálnej práce.

A. Preventívna edukačná sociálna práca realizovaná v praxi vyžaduje:

Zmenu v prístupe k sociálnym klientom

Biodromálny prístup k sociálnym klientom a k sociálnej pomoci znamená uplatnenie nasledujúcich konceptov: životná cesta, životné tranzity, rozvojové úlohy, celoživotné učenie sa, psychická dospelosť, systémová spôsobilosť k žitiu.

Postup v sociálnej pomoci klientom znamená uplatnenie nasledujúcich krokov: Sociálna pomoc sociálnym klientom ↔ Vedenie / sprevádzanie sociálnych klientov k svojpomoci ↔ Rozvoj individuálneho duchovného, psychického, sociálneho potenciálu klientov sociálnej práce.

B. Špecializácia sociálnych pracovníkov v preventívnej edukačnej sociálnej práci sa odvíja od:

Vymedzenia preventívnej edukačnej sociálnej práce

- Edukačná sociálna práca je novotvar a subsystém vedy sociálna práca a subsystém praxe sociálnej práce.

- Edukačná sociálna práca funguje prostredníctvom cielených edukačných a poradenských aktivít v rámci programov celoživotného vzdelávania, sociálneho vzdelávania a edukačného sociálneho poradenstva.

- Použitie edukačných prostriedkov je spravidla cieleným pokusom o korekciu osobného prístupu klientov k vlastnej životnej situácii, k sociálnej udalosti, k sociálnemu problému.

- Zmyslom edukačných sociálnych aktivít je profesionálna podpora učenia sa ľudí, aby sa dosiahla zmena v ich nazeraní, hodnotení, v postojoch k osobnej sociálnej situácii a v konaní.

- Základom pre aplikovanie edukačnej sociálnej práce v sociálnej praxi je príprava a realizácia edukačných programov sociálnej pomoci a sociálnej služby.

- Na sociálny problém konkrétnych ľudí sa v edukačnej sociálnej práci nahliada cez optiku edukačnej, tzn. výchovnej a vzdelávacej determinácie vzniku, pretrvávania a riešenia sociálneho problému.

- V edukačnej sociálnej práci je v centre záujmu možnosť odstránenia sociálneho znevýhodnenia, ku ktorému došlo na základe edukačnej príčiny sociálneho problému, a tiež na základe psychologických a duchovných príčin sociálnych problémov osôb, sociálnych skupín a sociálnych komunít.

- Hlavnými prostriedkami vplyvu na sociálnych klientov v edukačnej sociálnej práci sú: výchova – sebvýchova, vzdelávanie – sebvzdelávanie, učenie – učenie sa.

- Klientmi edukačnej sociálnej práce nie sú iba ľudia, u ktorých sa sociálny problém už vyskytuje, ale tiež ľudia, ktorí sú ohrození výskytom sociálneho problému.

C. Špecializovaná príprava pre preventívnu edukačnú sociálnu prácu Študijný program vysokoškolského vzdelávania

o Za účelom prípravy špecializovaných sociálnych pracovníkov pre edukačnú sociálnu prácu autorka príspevku v rokoch 2011 - 2013 vypracovala autorský koncept študijného programu *Preventívna sociálna práca – Edukačné paradigma v sociálnej práci*.

o Koncept bol transformovaný do akreditačného spisu. Ako sme uviedli na začiatku príspevku - študijný program *Preventívna sociálna práca* bol schválený Akreditačnou komisiou MŠVVaŠ SR a otvára sa v školskom roku 2014/2015 na Pravoslávnej bohosloveckej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove.

2 Zdôvodnenie perspektívy špecializovanej preventívnej sociálnej práce

V koncepte *preventívnej edukačnej sociálnej práce* vyjadrujeme presvedčenie, že človek, ktorý sa ocitne v *sociálnom ohrození je zároveň a súčasne aj v stave duchovného a psychického ohrozenia*. Chudoba ducha ľudí plodí chudobu materiálnu i sociálnu, a teda sociálna práca má podporovať a vyburcovať sociálnu angažovanosť klientov. A pre ich vlastný prospech požadovať od ľudí, aby v sociálne záťažovej situácii riešili sociálny problém aj *svojpomocne*. Iba tak je možno *psychicky a sociálne dospieť a stať sa zodpovedným za svoj život*.

Sociálna práca nemá byť prioritne sanáciou sociálnych problémov a sociálnej patológie, ale má byť reálnym *rozvojovým sociálnym programom* na podporu kultivovania individuálneho duchovného, psychického a sociálneho potenciálu sociálnych klientov.

Sociálna práca sa má stať účinnou podporou psychickej a sociálnej adaptácie ľudí v prostredí ich života.

Potenciál preventívnej edukačnej sociálnej práce spočíva, ako sme už uviedli vyššie: v edukačnej sociálnej pomoci, v edukačnom sociálnom prostredí, v edukačných sociálnych klientoch, v edukačnej sociálnej prevencii, no predovšetkým a najmä v *edukačných sociálnych pracovníkoch*.

Z hľadiska poznatkovej a metodologickej bázy sa v preventívnej edukačnej sociálnej práci kapitalizujú poznatky viacerých, najmä edukačných a sociálnych vied, v ich interdisciplinárnom prieniku. Čo môže podporiť účinnosť (synergický efekt) v tvorbe a príprave i v realizácii programov podujatí edukačnej sociálnej práce.

Z hľadiska klientov preventívnej edukačnej sociálnej práce považujeme preventívnu sociálnu prácu za systém edukačných nástrojov sociálnej pomoci a druh sociálnej služby.

Preventívna edukačná sociálna práca sa realizuje v *sociálnom prostredí a v edukačnom prostredí a vo vzájomnom prieniku týchto prostredí.*

Pôsobnosť preventívnej edukačnej sociálnej práce je vymedzená literou *sociálnej politiky, politiky sociálnej práce a literou politiky vzdelávania dospelých*, ktoré sú ukotvené v príslušných zákonoch Slovenskej republiky.

3 Perspektíva v profilovaní špecializovaných edukačných sociálnych pracovníkov

A. Študijný program vysokoškolského vzdelávania - Preventívna sociálna práca

Vysokoškolský študijný program Preventívna sociálna práca vychádza z interdisciplinárnej poznatkovej a metodologickej bázy a je postavený na inovovaných prístupoch v realizácii výučby.

Absolventi majú po ukončení štúdia potenciálnu možnosť uplatniť sa v rámci platnej legislatívy pre poskytovanie sociálnych služieb, ako sociálni pracovníci, ktorí v systéme poskytovania sociálnej pomoci a služieb vykonávajú *špecializovanú profesijnú činnosť – preventívnu edukačnú sociálnu prácu.*

Študijný program je v súlade so vzdelávacími štandardmi sociálnej práce schválenými Ministerstvom práce, sociálnych vecí a rodiny SR v spolupráci s Asociáciou vzdelávateľov v sociálnej práci SR.

V profile absolventa študijného programu Preventívna sociálna práca sú obsiahnuté profesijné kompetencie pre činnosti:

- *Sociálnej prevencie – socializácie, resocializácie, rehabilitácie.*
- *Sociálnej edukácie.*
- *Edukačného sociálneho poradenstva.*
- *Edukačného duchovného poradenstva.*
- *Manažmentu preventívnej edukačnej sociálnej práce.*

B. Vedomosti a spôsobilosti absolventa študijného programu, ktoré súvisia s vyššie uvedenými profesijnými kompetenciami:

Absolventi študijného programu Preventívna sociálna práca v 1.stupni vysokoškolského vzdelávania, získajú základné znalosti a nadobudnú spôsobilosti v týchto oblastiach:

- *Sociálna prevencia* prostredníctvom preventívnej sociálnej práce, vrátane *edukačného sociálneho poradenstva* so zameraním na podporu socializácie, resocializácie a sociálnej rehabilitácie sociálnych klientov.

- *Edukačné duchovné poradenstvo*.

- *Analýza sociálneho a edukačného prostredia* z hľadiska sociálnej pomoci prostriedkami preventívnej edukačnej sociálnej práce.

- *Identifikácia oblastí pôsobenia preventívnej edukačnej sociálnej práce* z hľadiska poskytovania edukačnej sociálnej služby.

- *Analýza sociálnych, edukačných a duchovných potrieb* sociálnych klientov a sociálnych skupín z hľadiska prevencie aj sanácie sociálnych problémov

- *Sociálna edukácia* zameraná na sociálne ohrozené a znevýhodnené cieľové skupiny v spoločnosti a vyhodnotenie použitia metód sociálnej edukácie v rámci preventívnej edukačnej sociálnej práce.

- *Projektová činnosť a manažment* v oblasti preventívnej edukačnej sociálnej práce vrátane prípravy, koordinovania a organizovania aktivít edukačnej sociálnej služby.

Absolventi *bakalárskeho štúdia* študijného programu Preventívna sociálna práca okrem vyššie uvedeného tak isto získajú:

Znalosti z teórie a praxe sociálnej práce.

Znalosti o štátnej správe, samosprávnych orgánoch, neštátnych subjektoch v oblastiach sociálnej politiky.

Absolventi:

Sú pripravení pre vykonávanie sociálno-správnych činností.

Sú pripravení pre vykonávanie sociálneho poradenstva prvého a ďalšieho kontaktu, pre sociálne diagnostikovanie, pre vykonávanie činností sociálnej prevencie.

Sú pripravení pre vykonávanie sociálno-právnej ochrany a depistáže.

Sú pripravení pre vykonávanie terénnej sociálnej práce, vyjednávania, zastupovania klientov, pomoc občanom v hmotnej a sociálnej núdzi.

Sú pripravení pre činnosť zriaďovania, koordinovania a organizovania sociálnych služieb.

Absolventi sú odborníkmi, ktorí sú pripravení na pôsobenie v preventívnej edukačnej sociálnej práci, teda špecifickej oblasti teórie a praxe sociálnej práce.

Na základe absolvovaného štúdia sa stávajú, v medziach vlastnej osobnostnej zrelosti, nositeľmi takých prístupov k sociálnym klientom, ktorými mô-

žu prevenciou edukačnými a duchovnými prostriedkami účinne podporiť rozvoj sociálneho a duchovného prostredia v spoločnosti. A rovnako podnietiť širší okruh sociálnych klientov k rozvoju ich sociálnej a duchovnej spôsobilosti, potrebnej k zvládaniu záťažových sociálnych udalostí, situácii a ich sociálnych následkov.

4 Oblasti uplatnenia absolventov programu Preventívna sociálna práca

Absolventi študijného programu Preventívna sociálna práca sú odborníkmi cielene pripravovanými na základe dopytu po *rozmanitosti druhov a foriem sociálnej pomoci a sociálnych služieb*, zo strany občanov rôznych sociálnych skupín a tiež dopytu zo strany spoločnosti ako celku.

Preventívna sociálna práca je v praktickej rovine *forma sociálnej pomoci a druh sociálnej práce*, ktorú absolventi vykonávajú aj tým spôsobom, že poskytujú sociálnu pomoc edukačnými prostriedkami.

- Môžu pôsobiť, na základe na Slovensku platnej legislatívy v sociálnej oblasti, ktorá vymedzuje pole pôsobnosti sociálnemu poradenstvu v príslušných sociálnych zariadeniach, sociálnych organizáciách a sociálnych inštitúciách.

- Môžu sa uplatniť aj v iných a *nových prostrediach* realizácie preventívnej edukačnej sociálnej práce, na základe legislatívy vymedzujúcej pôsobenie vo sfére politiky zamestnanosti, politiky vzdelávania, politiky regionálneho rozvoja, politiky trvalo udržateľného rozvoja ľudských zdrojov – a to spôsobom vykonávania nasledujúcich profesijných rolí a z nich vyplývajúcich úloh sociálneho pracovníka pôsobiaceho ako: *preventívny sociálny pracovník, preventívny sociálny poradca, preventívny sociálny pedagóg, preventívny edukačný sociálny terapeut, preventívny edukačný sociálny lektor, preventívny edukačný sociálny metodik, preventívny edukačný sociálny projektant, preventívny sociálny manažér*.

- Absolventi študijného programu Preventívna sociálna práca môžu pôsobiť v nasledujúcich oblastiach sociálnej práce: *sociálne poradenstvo, sociálna edukácia v svojpomocných sociálnych skupinách, sociálna kuratela, resocializácia, sociálna rehabilitácia, komunitná sociálna edukácia, a ďalšie oblasti*.

A. Absolventi majú možnosť uplatniť sa v týchto inštitúciách:

Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu SR: napr. akadémia tretieho veku, univerzita tretieho veku.

Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny SR: napr. domov sociálnych služieb, zariadenie pre seniorov, domov na pol ceste, zariadenie núdzového bývania, zariadenie podporovaného bývania, krízové stredisko, resocializačné stredisko, odbor sociálnych vecí a rodiny pri úrade práce, sociálnych vecí a rodiny, odbor služieb zamestnanosti pri úrade práce, sociálnych vecí a rodiny.

Ministerstvo zdravotníctva: napr. ambulancia paliatívnej starostlivosti, ambulancia pre liečbu bolesti, agentúra domácej ošetrovateľskej starostlivosti, stacionár paliatívnej starostlivosti, hospic, oddelenie pre liečbu drogových závislostí v psychiatrickej nemocnici, oddelenie pre liečbu závislostí (od alkoholu, od patologického hráčstva a i.) na psychiatrickej klinike a v psychiatrickej liečebni.

Ministerstvo vnútra: napr. pobytový tábor pre cudzincov, ubytovacie zariadenie pre cudzincov, integračné stredisko, záchytný tábor.

Ministerstvo spravodlivosti: napr. ústav na výkon trestu odňatia slobody.

Poznámka: Vyššie aj nižšie uvedené vymenovanie inštitúcií a pracovísk sme prevzali z publikácie L. Šírovej (2013), s jej dovoľením.

B. Inštitúcie, v ktorých je možnosť vykonávať profesijnú činnosť

Preventívnej sociálnej práce:

Inštitúcie a orgány štátnej správy.

Subjekty územnej samosprávy, organizačné zložky a organizácie územnej samosprávy obcí a vyšších územných celkov.

Neštátne, mimovládne, neziskové inštitúcie, cirkevné inštitúcie a zariadenia.

Súkromný sektor.

Záverom

Absolventi vysokoškolského študijného odboru Sociálna práca, ktorí v rámci tohto odboru ukončia špecializovaný študijný program Preventívna sociálna práca, sú spôsobilí vykonávať profesiu „všeobecného“ sociálneho pracovníka v praxi a tiež edukačného sociálneho pracovníka. Tým majú väčšiu šancu uplatniť sa na trhu práce a vyhnúť sa tak prípadnej vlastnej nezamestnanosti.

Zoznam bibliografických odkazov:

MACHALOVÁ, Mária. 2013. *Preventívna sociálna práca - Edukačná paradigma v sociálnej práci*. Prešov: Prešovská univerzita. ISBN 978-80-555-0932-7.

MACHALOVÁ, Mária. 2011, 2012, 2013, 2014. *Koncept, charakteristika študijného programu a dokumentácia študijného programu Preventívna sociálna práca*. Prešov: Pravoslávna bohoslovecká fakulta Prešovskej univerzity. Akreditačný spis.

ŠÍROVÁ, Lea. 2013. *Sociálna andragogika – teoretické, empirické a praktické aspekty*. Bratislava: Filozofická fakulta Univerzity Komenského. Rukopis monografie.

kontakt: machalova.maria@centrum.sk

Ο ΑΓΙΟΣ ΚΟΣΜΑΣ Ο ΑΙΤΩΛΟΣ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΩΣ ΨΥΧΟΘΕΡΑΠΕΙΑ

Radim K. Pulec

Πρίν ακριβώς 300 ολόκληρα χρόνια, το 1714, στο χωριό Μεγάλο Δένδρο της Αιτωλίας, γεννήθηκε ένας Άγιος, ο οποίος προσέφερε τόσο έργο για το υπόδουλο γένος των Ελλήνων και την Εκκλησία του Χριστού ως άλλος Απόστολος, γι' αυτό και κλήθηκε και Ισαπόστολος.

Το πρόσωπο αυτό, με την τεράστια προσφορά υπήρξε ο Άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός. Αφού λοιπόν έλαβε τα πρώτα του γράμματα στην πατρίδα του, πήγε για την συνέχιση των σπουδών του στην Αθωνιάδα Ακαδημία του Αγίου Όρους, όπου έτυχε να έχει για διδασκάλους του, σπουδαίες φυσιογνωμίες της τότε εποχής, μεταξύ των οποίων τον Παναγιώτη Παλαμά, τον Νικόλαο Τζαρτζούλιο και τον Ευγένιο Βούλγαρη.

Μετά την ολοκλήρωση των σπουδών του κοντά σ' αυτούς τους λαμπρούς διδασκάλους, οι οποίοι του προσέφεραν το σπουδαίο αγαθό της γνώσης, δίδαξε στο σχολείο Λομποτινάς Ταξιάρχη και στα σχολεία των γύρω χωριών.

Το 1759 αποτελεί έναν μεγάλο σταθμό της πνευματικής ζωής του, αφού εκάρη μοναχός στη μονή Φιλόθεου. Κατόπιν, με τη Χάρη του Τρισαγίου Θεού χειροτονήθηκε ιερέυς και χρημάτισε εφημέριος της μονής της μετανοίας του.

Στην καρδιά του όμως, έκαιγε η φλόγα για τη διάδοση του ευαγγελίου στους υπόδουλους αδελφούς του, και έτσι πήγε στην Κωνσταντινούπολη, αφού είχε ασκηθεί πριν επί δεκαεπτά έτη στο Αγιότοκο Όρος, όπως λέγει ο ίδιος σε μία διδαχή του.

Εκεί, ζήτησε την ευλογία του Οικουμενικού Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως Σεραφείμ Β' και τις συμβουλές του αδελφού του διδασκάλου Χρύσανθου. Έλαβε θεϊκή πληροφορία για το έργο του αυτό και την προς τούτο ευλογία έμπειρων Αγιορειτών Γερόντων. Έτσι άρχισε τη μεγάλη κι εθνοσωτήρια ιεραποστολική του δράση.

Η φλογερή αγάπη του προς τον Χριστό και ο βαθύς ζήλος για το υπόδουλο Γένος των Ελλήνων, τον κατέστησαν μιμητή των Αποστόλων. Πραγματοποίησε έτσι τέσσερις μεγάλες περιοδείες, διαβαίνοντας όλη σχεδόν την Ελλάδα, που προκαλούν κατάπληξη και θαυμασμό για τα δεδομένα της εποχής.

«Όπου αν επήγαινε ο τρισμακάριστος, εγίνετο μεγάλη σύναξις των Χριστιανών, και άκουαν μετά κατανύξεως, και ευλαβείας την χάριν και γλυκύτητα των λόγων του, και ακολούθως εγίνετο και μεγάλη διόρθωσις, και ωφέλεια ψυχική»¹.

¹ www.impantokratoros.gr/99BCD4CC.el.aspx

Το κήρυγμά του ήταν «απλούστατο, ωσάν εκείνο των αλιέων ήταν γαλήνιος, και ησύχιος, όπου εφάνετο καθολικά, να ήναι γεμάτη από την χαράν του ήλαρου, και ήσυχου Αγίου Πνεύματος»¹.

Η απήχησή του στον λαό, απο όπου και αν πέρασε ήταν τεράστια. Πλήθη πιστών, που ζούσαν κάτω απο την σκλαβιά συγκεντρώνονταν ν' ακούσουν τον ταπεινό ιεροκήρυκα Κοσμά. Ήταν τόσοσ ο κόσμος που άκουγε το κήρυγμά του, που καμμία εκκλησία δεν τους χωρούσε και αναγκαζόταν να κηρύττει στην ύπαιθρο, στήνοντας ένα σταυρό κι ανεβαίνοντας σ' ένα σκαμνί, γιατί ήταν κοντός στο ανάστημα.

Οι μαθητές του και ίσως και ακροατές των λόγων του κρατούσαν σημειώσεις κι έτσι έχουμε σήμερα τις διδαχές του. Στην περιοχή της σημερινής Αλβανίας το κήρυγμα του έδωσε πολλούς καρπούς: «τους αγρίους ημέρωσε, τους ληστές κατεπράυνε, τους άσπλάγχχνους και ανελεήμονας έδειξεν ελεήμονας, τους ανευλαβείς, έκαμεν ευλαβείς, τους αμαθείς, και αγροίκους εις τα θεία, εμαθήτευσε, και τους έκαμε να συντρέχουν εις τας ιεράς Ακολουθίας, και όλους απλώς τους αμαρτωλούς, έφερεν εις μεγάλην μετάνοιαν, και διόρθωσιν ώστε οπού έλεγον όλοι, ότι εις τους καιρούς των εφάνη ένας νέος Απόστολος»².

Τά απλό κήρυγμά του συνόδευαν πολλά θαυμαστά γεγονότα και προφητείες για τα όσα επρόκειτο να συμβούν στο μέλλον. Οι καταπληκτικές προφητείες του αναφέρονται στην απελευθέρωση του Γένους, στο μέλλον προσώπων, πόλεων και της ανθρωπότητος και στις εφευρέσεις της επιστήμης. Πολλές από αυτές εκπληρώθηκαν με πιστή ακρίβεια και μάλιστα πολλά χρόνια μετά την κοίμησή του.

Απο όπου και αν πέρασε, ίδρυε εκκλησίες και σχολεία και με πάθος ενδιαφερόταν για τη μόρφωση των υποδοούλων Ελλήνων. Τους πλουσίους τους έβαζε ν'αγοράζουν κολυμβήθρες για τις βαπτίσεις των χριστιανών, βιβλία, σταυρούς και κομποσχοίνια, που τα μοίραζε στους πιστούς για ευλογία.

Ο άγιος Κοσμάς απολάμβανε μεγάλου σεβασμού και τιμής ακόμα και από τους Τούρκους, οι όποιοι πολλές φορές ήταν ακροατές των διδαχών του και δωρητές του.

Ενώ λοιπόν οι Τούρκοι τον τιμούσαν, αυτοί που τον μισούσαν θανάσιμα ήταν οι Εβραίοι, για τον λόγο ότι μετέφερε τα παζάρια των χριστιανών από την Κυριακή που ήταν, να γίνονται το Σάββατο. Έτσι, το μίσος που έτρεφαν απέναντί του τους οδήγησε στο να τον συκοφαντήσουν στις τουρκικές αρχές και με πολλά χρήματα προς τον Κούρτ Πασά του Βερατίου κατόρθωσαν να επιτύχουν τη θανάτωσή του.

¹ www.impantokratoros.gr/99BCD4CC.el.aspx

² www.impantokratoros.gr/99BCD4CC.el.aspx

Ο άγιος, με μεγάλη χαρά άκουσε την καταδίκη του, την οποία αποδέχθηκε ως ευλογία απο τον Θεό.

Έτσι, τον κρέμασαν από ένα δένδρο στο χωριό Κολικόντασι και το λείψανο του το πέταξαν στα νερά του ποταμου Άψου. Παρά την πέτρα που του είχαν δέσει στον λαιμό, το λείψανο επέπλεε. Αυτό, ήταν ένα σημάδι του Αγίου και για να βρεθεί, όπως και έγινε από τον ιερέα Μάρκο, ο οποίος το ενταφίασε στη μονή της Θεοτόκου Αρδονίτσας της Βορείου Ηπείρου.

Η κανονική πράξη της αναγνώρισεως του ως αγίου έγινε από το Οικουμενικό Πατριαρχείο της Κωνσταντινουπόλεως στις 20.4.1961 και καθορίστηκε η μνήμη του να τιμάται στις 24 Αύγουστου.

Αυτή, υπήρξε εν συντομία η ζωή και η δράση του Αγίου Κοσμά του Αιτωλού. Δεν επιλέξαμε όμως τυχαία να αναφερθούμε σ'αυτήν, αφού εκτός των άλλων ο Άγιος σε ολόκληρη την επι γής ζωή του αγωνίστηκε για το σπουδαίο αγαθό της παιδείας.

Η προσφορά του Αγίου στον τομέα της παιδείας είναι μεγάλη, αν λάβουμε υπόψιν ότι όπου και αν πήγαινε με την χάρη του Θεού ίδρυε σχολεία. Την περίοδο αυτή, το ελληνικό έθνος ζούσε κάτω απο τον τουρκικό ζυγό.

Ο λαός, ήταν καταδικασμένος στο σκοτάδι της αμάθειας. Και πράγματι, η απουσία παιδείας για τον άνθρωπο είναι σκοτάδι, είναι νύχτα. Ο Άγιος, έχοντας λάβει την απαραίτητη γνώση, ήταν σε θέση να κατανοήσει την σπουδαιότητα των γραμμάτων για τον άνθρωπο. Είχα καταλάβει πως η παιδεία βοηθά τον άνθρωπο να γνωρίσει τον Θεό.

Επειδή λοιπόν την εποχή εκείνη η αμάθεια ήταν εξαπλωμένη παντού, αποφάσισε να πραγματοποιήσει μια μεγάλη έξοδο. Μια έξοδο προς τον κόσμο που ζούσε στο σκότος της αμάθειας.

Ο Άγιος Κοσμάς, πονούσε τον λαό γ'αυτήν την κατάντια και προσευχήθηκε στον Θεό να τον βοηθήσει στο έργο της αφυπνίσεως του Ελληνικού λαού. Ως άλλος Απόστολος, με τα πενιχρά μέσα της εποχής, με πολλές δυσκολίες και ποικίλες κακουχίες βγήκε προς τον κόσμο.

Έκανε την μεγάλη έξοδο, η οποία έξοδος έφερε το φώς στους υπόδουλους Έλληνες. Έφερε το φώς, γιατί με την διδασκαλία του κατάφερε να τους αφυπνίσει, κατάφερε να τους μιλήσει για το σπουδαίο αγαθό της ελευθερίας, για την οποία έπρεπε να αγωνιστούν.

Μίλησε στους υπόδουλους Έλληνες για την σπουδαία κληρονομιά που έφεραν στις πλάτες τους και είχαν λησμονήσει, εξαιτίας της μακροχρόνιας σκλαβιάς. Μίλησε για την πίστη του Χριστού την Αγία με απλά λόγια, που συγκινούσαν την κάθε ψυχή που τον άκουγε. Μίλησε για το πως πρέπει να ζει ο χριστιανός, μίλησε για την αργία της Κυριακής και την τιμή της και άλλα θέματα ανάλογα με το τι ζητούσε και τι επιθυμούσε να ακούσει το ακροατήριό του.

Η προσφορά του Αγίου όμως δεν είναι μονάχα στα λόγια, αλλά εκδηλώνεται και εμπράκτως. Κανένας μελετητής της ιστορίας δεν μπορεί να μην σταθεί στην ίδρυση σχολείων στην κάθε γωνιά της πατρίδος, που πραγματοποιήθηκε από τον Άγιο. Είχε τεράστιο πόθο να αφυπνίσει τους σκλαβωμένους και η αφύπνιση αυτή δεν θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί, χωρίς την παιδεία.

Ο άνθρωπος έχει ανάγκη την παιδεία, γιατί αν μετέχει σ'αυτήν θα αρχίσει να έχει αναζητήσεις. Θα αναζητήσει το αγαθό της ελευθερίας, αλλά και θα ψάξει τον αληθινό Θεό και θα πιστεύει στα ψεύτικα είδωλα. Αντίθετα, ο άνθρωπος που δεν είναι καλλιεργημένος, γίνεται εύκολο θύμα, γίνεται εύκολα υπόδουλος.

Ο Άγιος Κοσμάς, με την ίδρυση σχολείων ήθελε να καταστήσει τον άνθρωπο ελεύθερο πρώτα στο πνεύμα και στη συνέχεια μόνος του να επιδιώξει και την ελευθερία της πατρίδος.

Ο Άγιος υπήρξε ακαταπόνητος και ακατάβλητος, αναμορφωτής της παιδείας. Όπου σταθεί ανοίγει σχολεία. Σε 247 ανέρχονται τα σχολεία που ίδρυσε και μέσα σ' αυτά εδιδάσκοντο τα υπόδουλα ελληνόπουλα ανάγνωση και γραφή.

Άλλα 1100 κατώτερα, άρχισαν να λειτουργούν, ύστερα από τις προτροπές του. Μπορεί να αναλογιστούμε το μέγεθος του έργου του; Τόσο μεγάλο ήταν το ενδιαφέρον του για τα σχολεία, όπου έλεγε:

"Καλύτερα αδελφέ μου, να έχεις ελληνικό σχολείο στην χώρα σου, παρά να έχεις βρύσες και ποτάμια, διότι οι βρύσες ποτίζουν το σώμα, τα δε σχολεία ποτίζουν την ψυχή. Και ωσάν μάθεις το παιδί σου γράμματα, τότε λέγεται άνθρωπος· το σχολείο ανοίγει τας Εκκλησίας, όλα τα παιδιά να μανθάνουν ολίγα έστω, αλλά γερά γράμματα, ποτισμένα με το πνεύμα της Χριστιανικής θρησκείας, που περικλείει μέσα της όλα τα αναγεννητικά στοιχεία"¹.

Η λαχτάρα του ήταν να γνωρίσουν οι σκλαβωμένοι αδελφοί του, τούς θησαυρούς της Ορθοδοξίας και να μορφωθούν χριστιανικά. Γι' αυτό τόνιζε συχνά :

"Από το σχολείο μανθάνομεν τι είναι Θεός, τι είναι Αγία Τριάς, τι είναι άγγελοι, δαίμονες, παράδεισος, κόλασις, αρετή, κακία· τι είναι ψυχή, σώμα. Ανοίγουν τα όμματα των ευσεβών και ορθοδόξων χριστιανών να μανθάνουν τα Μυστήρια. Διότι χωρίς το σχολείο περιπατούμεν εις το σκότος"².

Η Εκκλησία, έχει ως αποστολή και σκοπό της τη σωτηρία του ανθρώπου. Έχει ως σκοπός αυτό που ονομάζεται ψυχοθεραπεία. Ο Άγιος Κοσμάς με τις διδαχές του, επεδίωκε να θεραπεύσει την ψυχή των ακροατών του.

¹ www.impantokratoros.gr/99BCD4CC.el.aspx

² www.impantokratoros.gr/99BCD4CC.el.aspx

Η παιδεία, λειτουργεί θετικά στη θεραπεία της ψυχής, αφού ο άνθρωπος που κατέχει μόρφωση, αρχίζει να έχει αναζητήσεις. Αρχίζει να αναζητά τον Θεό και επιθυμεί να ομοιωθεί μαζί του.

Βλέπουμε πως ο Άγιος Κοσμάς, ήταν ένας άνθρωπος με τόσο προοδευτικό πνεύμα για την εποχή του, που αγωνιζόταν πραγματικά και ουσιαστικά για τους συνανθρώπους του.

Η ψυχή θεραπεύεται όταν απο το χειρότερο στο οποίο βρίσκεται, προσκολληθεί με την αγάπη σ'αυτό που είναι το καλύτερο, το ανώτερο, το σπουδαιότερο. Η παιδεία παραλαμβάνει τον άνθρωπο σε ένα χαμηλό πνευματικό επίπεδο και τον οδηγεί προς το ανώτερο.

Η Εκκλησία είναι νοσοκομείο, είναι θεραπευτήριο ψυχών, στο οποίο χρειάζεται να καταφύγουμε για να θεραπευθούμε. Για να επιτύχει η θεραπεία, είναι απαραίτητη η παιδεία, η αγωγή για την οποία ο Άγιος αγωνίστηκε σκληρά.

Βιβλιογραφία:

Επισκόπου Φλωρίνης Αυγουστίνου Καντιώτη, *Άγιος Κοσμάς ο Αιτωλός*, Σταυρός, Αθήνα 2003.

Ιωάννου Ν. Μενούνου, *Κοσμά του Αιτωλού Διδαχές και Βιογραφία*, Ακρίτας, Αθήνα 2002.

www.impantokratoros.gr/99BCD4CC.el.aspx

*Dr.h.c. doc. ThDr. Radim K. Pulec, PhD.
Katedra cirkevných dejín a byzantológie
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešovská univerzita, Prešov, SR
e-mail: emetropolita@gmail.com*

PRÁCA Z POHLADU SVÄTÉHO PÍSMA

Alexander Cap

Predtým než pristúpime k spracovaniu témy, skúsime sa zamyslieť, ako sa na prácu nazeralo v otrokárskej spoločnosti. Starí Gréci a Rimania rozlišovali prácu na telesnú a duševnú, pričom prvú považovali menejcennú vhodnú pre otrokov, avšak tú druhú považovali za vhodnú pre bohatých, vzdelaných a politicky slobodných ľudí. Pre slobodného človeka je dôstojný šport, politické a iné rozhovory na trhoviskách či hostinách, štátnická, vojnová či literárna činnosť. Stoická filozofia podceňovala fyzickú prácu a to z dôvodu, že nepočítala s nápravou tohto sveta. Existuje názor, že neúcta k telesnej práci viedla k tomu, že Gréci i Rimania urobili malý pokrok v prírodných vedách, keď ich porovnáваме s tým, aké výsledky dosiahli vo filozofii a matematike. Podobne tomu sú aj krajiny, v ktorých sa vyznáva budhizmus, ktorý ideál ľudského bytia vidí v kontemplatívnom živote. Ani islam si prácu necení príliš.¹ V Izraeli sa však nestretávame s pohľadným pohľadom na telesnú prácu.

Aby sme však nemuseli vymenovať všetky pracovné činnosti človeka v Biblii,² pokúsime sa všeobecne charakterizovať prácu ako takú. Najprv lingvisticky z pohľadu základných biblických termínov, následne aj z obecného a duchovného významu. Hebrejské termíny neuviedieme v starej – spoluhláskovej, ale v spoluhlásko – samohláskovej verzii tzv. mazoretskej hebrejčine.

K základným pojmom s týmto významom patrí hebrejský termín – maašeh použitý 181 krát, čo znamená skutok, dielo³. Najmä v žalmoch sa hovorí o Božom diele⁴. S ďalším hebrejským termínom melaka sa stretávame 117 krát a je vyjadrením činu⁵. Ďalší hebrejský termínom poal stretávame 30 krát

¹ NOVOTNÝ, A.: *Biblický slovník*. Praha 1956, s. 711.

² S prvou aktívnou činnosťou človeka, presnejšie povedané našich prarodičov, sa stretávame v raji ešte do pádu. Ich hlavná práca spočívala v dávaní mien zvieratám. Takže dalo by sa povedať, že Adam bol prvý zoológ, ktorý si všimol že zvieratá sú stvorené v pároch. Bolo mu smutno, že je sám a prial si, aby mu Pán Boh stvoril pomocníčku, ktorá by mu bola roveň. To sa napokon aj stalo. Ich hlavná úloha spočívala v tom, že pomenujú zvieratá. Logický, z toho vyplýva, že prvými akýmisi „prírodovedcami, alebo lepšie povedané botanikmi“ boli taktiež prarodičia. Okrem zvierat bolo potrebné pomenovať aj byliny, rastliny, stromy, kríky, huby... Preto práca prarodičov do pádu bola skôr psychická a intelektuálna. Fyzická práca nastáva po páde prarodičov, ktorí sa vzdialili od Boha. Svedčia o tom slová „pre teba bude pôda prekliata, s námahou sa z nej budeš živiť“. Ba trnie a hlozie bude tí rodiť a poľné byliny budeš jedávať. V pote tvári budeš jesť chlieb, kým sa nevrátiš do zeme...poslal Hospodin Boh von zo záhrady Eden obrábať pôdu, z ktorej bol vzatý.“ 1Mjž 3, 17-19 S prvým zamestnaním s ktorým sa stretávame po páde je roľníctvo a pastierstvo oviec. Ich reprezentantmi boli Kain a Ábel.

³ Porovnaj 1Mjž 5, 29; 2Mjž 5, 4 atď.

⁴ Ž 8, 4-7; 19, 2 atď.

⁵ Porovnaj 1Mjž 2, 2; 2Mjž 20, 9 atď

a znamená dielo¹. S starogréckym termínom *εργον*² - *ergon* sa stretávame 142 krát a často sa vyskytuje v liste k Hebrejom, Jakubovom liste a Zjavení sv. Jána. Menej používaný starogrécky abstraktný výraz *ενεργια*³ - *energeia* označuje pôsobenie, činnosť a ide o typický pavlovsky výraz⁴. Rovnako dôležité sú tiež výrazy hebrejský – *jegia* - námaha, únava, a *amal* – námaha, bieda a starogrécky termín *κοπιω*⁵ - *kopiaio* – *namáhať sa, unaviť sa*⁶.

Práca sama o sebe je niečím, čo ustanovil Boh. Boh si od počiatku prial, aby človek pracoval⁷ a o práci sa píše skôr ako o opatrení Božej múdrosti. Fakt, že práca predstavuje nedeliteľnú súčasť Božieho zámeru pre človeka, vyplýva zo štvrtého prikázania⁸, ktoré hovorí, že šesť dní v týždni má človek pracovať, podobne ako to robil Boh pri stvorení sveta. Príchodom hriechu na svet však zmenil prácu na drinu⁹. Práca sa tak miesto požehnania stála bremenom hoci sama o sebe nie je zlá, stratila svoju pravú hodnotu. Poskytuje príležitosť k hriechu a ak ju postavíme ako najvyššiu hodnotu vedie k modlárstvu¹⁰. Pracovitosť ako dobrá vlastnosť človeka v prípade, že pracujúci už nevie relaxovať, prerastá do workoholizmu¹¹.

Zvlášť v knihe Prísloví nachádzame veľa napomínaní k usilovnej práci: „Chod' k mravcovi, leňoch, pozoruj jeho cesty, aby si zmúdreľ. Hoci nemá kniežata, ani dozorcú, ani panovníka, chystá si v lete svoj chlieb, v žatve zbiera potravu. Dokedy budeš vylihovať, leňoch? Kedy vstaneš zo svojho spánku? Ešte trochu pospať, ešte trochu podriemať, trochu ruky zložiť a ležať, tvoja chudoba ťa prepadne ako tulák a nedostatok ako ozbrojenec¹²“, „Aj ten, kto je nedbalý pri svojej práci, je bratom ničiteľa.“¹³

Akonáhle sa kresťanstvo objavilo na helenistickej pôde muselo začať bojovať proti helenistickému podceňovaniu telesnej práce.

Niektorí prácu zneužívali ako nástroj vykorisťovania a utlačania¹⁴. Vykupiteľskou obeťou sa práca opätovne mení na prostriedok požehnania. Kresťan-

¹ Porovnaj 5Mjž 32, 4 atď.

² ДВОРЕЦКИЙ, И.: *Древнегреческо русский словарь*. Т.1. Москва 1956, s. 657.

³ ДВОРЕЦКИЙ, И., cit. dielo, s. 541.

⁴ Ef 1, 19; 3, 7; 4, 16; Fil 3, 21; Kol 1, 29; 2Sol 2, 9.

⁵ ДВОРЕЦКИЙ, И., cit. dielo, s. 969.

⁶ Porovnaj Mt 11, 28; Jn 4, 38.

⁷ Ž 104, 19-24; Iz 28, 23-29.

⁸ 2Mjž 20, 9, 10.

⁹ 1Mjž 3, 16-19

¹⁰ Kaz 2, 4-11.20-23; Lk12, 16-22.

¹¹ Niet divu, že sa takýmito workoholikmi stali aj izraelskí otroci v Egypte. Po odchode z Egypta mali problém zdržať sa akejkolvek práce vo sviatočný deň a zasvätiť ho Bohu. Preto napr. aj za zbieranie raždia v sviatočný deň boli previnilci ukameňovaní.

¹² Pr 6, 6-11.

¹³ Pr 18, 9; 31, 10 – 31.

¹⁴ Porovnaj 2Mjž 1, 11-14; 2, 23; Jak 5, 4.

stvo od počiatku odsudzovalo nečinnosť a to aj vtedy, keď sa jej odovzdávali ľudia z duchovných pohnútok¹. Isus pracoval ako tesár,² pričom evanjelista Marek používa grécky výraz τεκτων³ – tektón, čo vyjadruje aj stavebného remeselníka. Tým ukázal Kristus príklad a posvätil obyčajnú a namáhavú prácu podobne ako apoštol Pavol, pričom všetkým dával príklad svojou poctivou prácou⁴. Apoštol národov⁵ vlastne formuloval zákon sociálnej ekonómie, keď učil: „Kto nepracuje nech nejé“. Na druhej strane zostáva platná v spoločnosti zásada, ktorú vyslovil Kristus: „Hoden je pracovník svojej mzdy“⁶. Zadržanie - nevyplatenie mzdy je Cirkvou podľa apoštola Jakuba⁷ definované ako hriech do neba volajúci a považuje sa za ťažký hriech.

Keď však ľudia prežívajú milosť, ich úlohy nadobúdajú nové hodnoty a väčšiu cenu, pretože pracujú pre Boha a v Jeho meno. Pokiaľ ju vykonáva v tomto kontexte, dostáva sa mu trojitého požehnania. Požehnanie obdrží ten, kto pracuje, pretože prijíma Božiu milosť a svoju prácu koná na Božiu slávu. V tom všetkom je oslávený samotný Boh. Takáto práca sa uskutočňuje pre „v Pánovi“ a „pre Pána“⁸. Týmto spôsobom sa kresťan stáva správcom Božieho bohatstva⁹ a služobníkom svojho blížneho¹⁰. Rýdza viera človeka sa nakoniec prejaví cez kvalitu jeho skutkov¹¹.

Spasenie človeka nie je záležitosťou skutkov či zásluh, ale je vec milosti Božej. Christom vykúpený človek však bude pracovať, slúžiť a namáhať sa, aby sa Bohu ľúbil. Každým dobrým skutkom kresťan prináša ovocie¹². Tých, ktorí pre Boha konajú nejakú zvláštnu prácu, majú mať ľudia v úcte¹³. Nič však

¹ Porovnaj 1Sol 4, 11. Bez práce by kresťanská obec klesla na úroveň žobrákov a bola by pohoršením pre tých, ktorí si mimo cirkevného zhromaždenia. Apoštol Pavol v liste Efezanom (Ef 4, 28) napomína, aby každý pracoval svojimi rukami, pretože v opačnom prípade nebude mať z čoho udeliť almužnu. Apoštol Pavol tiež poukazuje na lenivosť vdov, ktoré ak sa nevenujú práci, venujú sa klebetám a ohováraniam pozri - 1Tim 5, 13.

Lenivosť je jedna zo základných vášní, na ktoré poukazujú aj askéti a svätí otcovia. Pletenie košíkov, lán, maľovanie ikon, pletenie ružencov tzv. čotiek, šitie bohoslužobných odevov, výroba sviečok, práca v kuchyni, záhrade na poli... boli a sú charakteristické činnosti mníšskej aktivity.

² Mk 6, 3.

³ ДВОРЕЦКИЙ, И.: *Древнегреческо русский словарь*. Т.2. Москва 1956, s. 1610.

⁴ Sk 18, 3. Podľa rabínskych pravidiel, každý rabín sa mal ovládať nejaké remeslo a nemal byť ekonomicky závislý na synagogálnej obci. Apoštol Pavol šiel stany.

⁵ 2Sol 3, 10. Známe latinské mníšske príslovie hovorí: „Ora et labora“ – Modli sa a pracuj. Súčasné denné pravidlo na sv. hore Athos hovorí zhruba o: 8 hod. modlitieb (spoločných i osobných), 8 hod. práce tzv. poslušnosť, rusky – послушание, 8 hod. odpočinku.

⁶ Lk 10, 7.

⁷ Jak 5, 4.

⁸ Rim 14, 7; Ef 6, 5-9; Kol 3, 23.

⁹ 1Kor 4, 1 porovnaj Mt 25, 14-30.

¹⁰ Mt 25, 40; Gal 5, 13; 1Pt 4, 10.

¹¹ Mt 16, 27.

¹² Kol 1, 10; Gal 6, 4; 2Sol 2, 17; 2Tim 2, 21.

¹³ 1Sol 5, 13; Flp 2, 29

nemôžeme robiť pre Boha bez spolupôsobenia jeho milosti¹. Takýto je „skutok viery a námaha lásky“².

Je treba povedať, že kresťanstvo prinieslo v starom svete nový pohľad na telesnú a duševnú prácu, zvlášť, keď vytvorilo pojem povolanie a vernosť povolaniu, ktoré dal Boh človeku. Sväté Písmo považuje prácu za potrebnú a užitočnú činnosť človeka, i keď v nej nevidí vždy všetok zmysel života³.

Zoznam bibliografických odkazov:

BIBLIA. Vydala Slovenská Evanjelická Cirkev A. V. V ČSSR 1990. ISBN 0-564-03222-0.

ДВОРЕЦКИЙ, И.: *Древнегреческо русский словарь*. Т.1. Москва 1956.

ДВОРЕЦКИЙ, И.: *Древнегреческо русский словарь*. Т.2. Москва 1956.

NOVOTNÝ, A.: *Biblický slovník*. Praha 1956.

Nový biblický slovník. Red. J. Douglas a kol. Praha 1996. ISBN 80-85495-65-1.

*doc. ThDr. Alexander Cap, CSc.
Katedra biblických náuk
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešovská univerzita, Prešov, SR
e-mail: riaditel@ppepoer.sk*

¹ Ef 2, 10; 3, 20; Flp 2, 13; Kol 1, 29.

² 2Sol 1, 3; 2Sol 1, 11.

³ Jn 6, 27; Mt 6, 25-34.

WYWIAD MOTYWUJĄCY SKONCENTROWANY NA WARTOŚCIACH I JEGO ZNACZENIE W PRACY SOCJALNEJ

Andrzej Lipczyński

Człowiek dokonuje zmiany w swoim życiu z bardzo wielu powodów wewnętrznych i zewnętrznych. Przy głębszej analizie powodów zmiany można zauważyć, że głównym motywem chęci dokonywania zmiany są wartości. W związku z tym warto oprzeć się na wartościach klienta jako skutecznego środka do zwiększenia motywacji zmiany sposobu życia na bardziej satysfakcjonujący niż dotychczas.

Dokonując analizy wartości, jakimi dysponuje klient w znacznym stopniu przybliży mu i pozwoli określić najogólniej, jak chce żyć, kim być itp. Analiza powinna zdeterminować klienta w podążaniu w kierunku dokonywania zmiany.

Z badań nad wartościami, jakie przeprowadzono wynika, że osoby mogą mieć nie jeden tylko system wartości i różne hierarchie wartości, które wynikają z pełnionych ról życiowych i społecznych, które podlegają różnego rodzaju presjom¹.

Okazało się, że sytuacje wymuszające prezentowanie określonych wartości nie mają charakteru absolutnego. Sytuacje i cechy osobowości stanowią wypadkową zachowania, wymuszają dokonywanie wyboru.

Zachowania zgodne z wyznawanymi wartościami wzmacniają je, szczególnie wtedy, kiedy oczekiwane są pozytywne wyniki, dobry nastrój oraz samoskuteczność^{2 3 4}.

Są czynniki, które w jakiś sposób wpływają na fakt braku spójności między wartościami a zachowaniem. Do takich czynników może należeć brak zrozumienia skutków, szczególnie tych negatywnych, brak spójności wartości z zachowaniem, wpływ osób znaczących^{5 6 7}.

Kontakty pomocowe mogą doprowadzić do określenia celów, oceny wartości odnoszących się do wyborów i konsekwencji tych wyborów. Może też

¹ M. Brown, R.K. Crace (1996). Values in life choices and outcomes: A conceptual model. *Career Development Quarterly*. 44, s. 211-223.

² A. Bandura (1988). Self-efficacy conception of anxiety. *Anxiety Research*. 1 (2), s.77-98.

³ N.T. Feather (1992). Values valences expectations, and action. *Journal of Social Issues*. 48, s.109-124.

⁴ Tamże, s.109-124.

⁵ W.R. Miller S. Rollnick (2010). *Wywiad motywujący. Jak przygotować ludzi do zmiany*. Kraków, Wydaw. Uniw. Jagiellońskiego, s 360-361.

⁶ S.H. Schwartz, J.A. Howard (1980). Explanations of the moderating effect of responsibility denial on the personal norm behavior relationship. *Social Psychology Quarterly*. 43, s.441-446.

⁷ Tamże, s.441-446.

wzmocnić ufność i pozytywne nastawienie. Najważniejszym efektem jest wyraźniejszy system wartości i ich stałość¹.

Niekiedy osoby prezentujące zachowania problemowe, które są nieuniknione, oceniają siebie jako pozbawione wartości. Przykładem tego stanu może być moralny model uzależnienia². Osoby uzależnione uzyskują natychmiastową gratyfikację potrzeb (uczucie przyjemności, odprężenia itp.) pomijając późniejsze konsekwencje. W późniejszej perspektywie zachowania te są pozbawione satysfakcji.

Na tę chwilę, kiedy używa się środków psychoaktywnych dają one poczucie zadowolenia, przynależności do grupy, kiedy przestają działać pojawia się niezadowolenie z siebie, zaniepokojenie o własny los, obniżenie samooceny.

W interwencji pracownika socjalnego ważne staje się zrozumienie hierarchii wartości klienta. Dlatego też nie analizuje się zachowania problemowego klienta na samym początku spotkania. Najlepiej jest kiedy klient, podopieczny sam wskaże występujące u siebie takie zachowania, które są nieskuteczne i krótkowzroczne i sprzeczne z wartościami.

W efekcie można oczekiwać zmiany zachowania, zmiany preferencji doświadczeń. Narzucanie zmiany nie są wskazane. To klient sam ma dokonać takiej zmiany, która zapewni mu zaspokojenie potrzeb i będzie zgodne z jego ideałami.

Analiza wartości pozwala klientowi dokonać zmiany w kierunku bardziej satysfakcjonującego zachowania, zwiększenia poczucia wartości. Jeśli taka analiza się powiedzie, to klient może dokonać konfrontacji swojego dotychczasowego zachowania, najczęściej kontrowersyjnego i przejść do innego sposobu realizowania własnych wartości, które są czasami zapomniane, odrzucane.

Konfrontacja skierowana na wartości może przyczynić się do ponownego skonstruowania systemu wartości, który będzie bardziej spójny z przekonaniami.

W pracy nad wartościami wskazana jest koncentracja na zachowaniach, które zwiększają możliwości klienta i są bardziej satysfakcjonujące pozostawiając na uboczu rozważania nad negatywnymi zachowaniami Oczywiście nie chodzi tutaj o całkowitą zmianę swojego arsenału wartości, ale jedynie o to, aby rozwinąć większe poczucie świadomości celu, możliwości, stanów

¹ C.R. Rogers (2002). O stawianiu się osobą: poglądy terapeuty na psychoterapię .Poznań, Rebus. {tłum. M.Karpiński }

² E.Peele (1990). Addiction as a cultural concept. *Annales of the New York a Academy of Medical Association.* 22, s.3259-3266.

emocjonalnych. W efekcie dokona się zminimalizowanie rozbieżności pomiędzy wartościami preferowanymi a zachowaniem¹.

Dla pracownika socjalnego najbardziej przydatne będą te teoretyczne modele wartości, które bezpośrednio odnoszą się do pracy socjalnej, szczególnie do wywiadu, który ma za zadanie motywować klienta do zmiany. Carl Rogers i jego terapia nastawiona na klienta ma ścisły związek z wartościami, tym samym z wywiadem motywującym².

Rogers wymienia dwa rodzaje wartości. Wartości funkcjonalne (operative values) jako preferencyjność wyrażająca się w działaniu i preferowaniu jednych przedmiotów nad innymi oraz wartości wyobrażone (conceived values).³

Milton Rokeach⁴ traktuje wartości jako czynnik motywujący i konceptualizuje wartości jako sposób postępowania, czyli są to wartości instrumentalne⁵ oraz jako pożądane stany egzystencjalne-wartości ostateczne⁶. Wartości instrumentalne reprezentują wyidealizowany sposób zachowania i motywują do osiągnięcia stanów końcowych.

Jeśli przeanalizuje się piramidę potrzeb Abrahama Maslowa, to wyraźnie widać, że jest to hierarchiczna struktura wartości. Po zaspokojeniu potrzeb habitualnych człowiek podąża ku realizacji wartości wyższych (społecznych, akceptacji, przynależności, uwagi, uznania)⁷. Realizacja potrzeb wyższego rzędu wymaga zapewnienia, że te wartości będą zaspakajały wartości niższego rzędu.

Wywiad motywacyjny został opisany w 1983 roku i początkowo wykorzystywany do pracy z osobami uzależnionymi od alkoholu, ale jak się okazało można stosować wywiad w przypadku wielu problemów i wielu instytucjach, między innymi w pracy socjalnej.

Wywiad ten polega na takim oddziaływaniu na klienta, aby wzmocnić jego zaangażowanie we wprowadzanie istotnych zmian w jego życiu, ułatwia odkrywanie jego wewnętrznych źródeł do zmiany⁸. Jest skoncentrowaną na kliencie dyrektywną metodę zwiększania wewnętrznej motywacji do zmiany przez analogię i rozwiązywania ambiwalencji⁹.

¹ W.R.Miller S. Rollnick (2010). *Wywiad motywujący. Jak przygotować ludzi do zmiany*. Kraków, Wydaw. Uniw. Jagiellońskiego, s 355-356.

² C. R.Rogers (1964). Toward a modern approach to values: The valuing process in the mature person. *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 68(2), s.160-167.

³ Tamże, s. 160-167.

⁴ M.Rokeach (1973). *The nature of human values*. New York: Free Press.

⁵ Wartości instrumentalne: posłuszeństwo, uczynność, serdeczność itp

⁶ Wartości egzystencjalne : wartości ostateczne, mądrość, uznanie społeczne, przyjemność itp.

⁷ A. Maslow (2006). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: PWN.

⁸ Wywiad motywujący, www.mps.mazovia.pl/plik.php?plik=wywiad_motujacu.pdf. Dostęp 30.09.2014.

⁹ W.R. Miller S. Rollnick. (2010) *Wywiad motywujący. Jak przygotować ludzi do zmiany* Wyd. Uniw. Jagielloński, Kraków, s. 31.

Zakláda się, že zmena je prirodne vpísaná v živie človeka. Zmena môže nastať jednak len vtedy, keď cieľ, do ktorého sa klient snaží ísť, je pre neho akceptovaný a postrážený ako odmena, nie ako vyhýbanie trestu. Človek musí koncentrovať sa na to, čo dosiahne, keď dokoná zmenu a odniese úspech, nie na skryté následky, keď sa poradí sám s riešením problému. Zmena nastáva vtedy, keď klient potvrdí, že je ona pre neho dôležitá. Veľkú úlohu v rozhovore odohráva motivácia klienta na zmenu. Motiváciu buduje sa v vzťahu s druhým človekom, čiže medzi pracovníkom sociálnym a klientom.

To v aký spôsob a či objaví klient motiváciu na zmenu závisí v veľkej miere od pracovníka sociálneho. Podstatou je vedenie v odpovednej forme rozhovoru s zachovaním autonómie klienta a spolupráce.

U základov rozhovoru motivačného, ako metódy práce s klientom ležia podľa Millera a Rollnicka niektoré zásady:

Najmä vtedy, keď človek má motiváciu na dokonanie zmien v svojom správaní, to ambivalencia, ktorá vedie k odmietaniu realizácie a nie prijímaniu činnosti.

Keď tento spôsob pomoci má byť účinný, je potrebné znížiť ambivalenciu a exploračnú časť. Čas, v ktorom sa zmena má uskutočniť, nemá väčšieho významu, len sila motivácie na zmenu.

Prí hlbšej analýze zistilo sa, že motivácia obsahuje také prvky ako: dôležitosť zmeny, túžba po zmene, rozdiel medzi tým, akým je človek, a tým, akým by chcel byť, pripravenosť na zmenu (presvedčenie o možnosti dokonania zmeny) a ochota na dokonanie zmeny tu a teraz.

Každá z tých zložiek má rovnakú dôležitosť. Presvedčenie klienta silne spojené s pocitom vlastnej účinnosti, je najdôležitejší prvok dokonania zmeny a čím väčšie to presvedčenie, tým trvalejšie sú tieto zmeny. Nie bez významu zostáva tiež vzťah klienta s pracovníkom sociálnym, a najmä prispôbenosť, empatia a úcta. Nie vylučuje to však skutočnosť, že vlastne ide o prístup priamy, tak dôležitý voči ľuďom závislým¹.

Najdôležitejším duchom rozhovoru motivačného je spolupráca. Pracovník sociálny nie môže prijímať postoje odborníka, vševládajúceho, ale budovať vzťah partnerský.

Hlavnou zásadou, ktorá musí obviazovať v rozhovore motivačnom je hĺbenie problému, poskytovanie podpory, poučenie, presvedčenie, než podávanie do realizácie určených úloh. Pracovník sociálny nie odberá

¹ W.R. Miller S. Rollnick. (2010) *Rozhovor motivačný. Ako pripraviť ľudí na zmenu* Vyd. Univ. Jagielloňského, Kraków, s.31-32.

rzeczywistości, lecz wydobywa informacje od klienta. Atmosfera jaką pracownik powinien stworzyć ma zachęcać, nie przymuszać do zmiany.

Odpowiedzialność za zmianę pozostawia się klientowi i tylko on może o tym decydować.

Celem ogólnym jest wzmocnienie motywacji wewnętrznej klienta, aby zmiana pojawiła się w kliencie, a nie narzucona z zewnątrz. Zmiany, jakie się pojawiają mają służyć klientowi zgodnie z jego systemem wartości i pomóc w realizacji celu.

Wywiad motywacyjny opiera się na zasadach:

- współpracy bez konfrontacji,
- wydobywaniu a nie nauczaniu,
- autonomii a nie władzy.

Wywiad skoncentrowany jest na pomocy klientowi w dokonaniu zmiany, kiedy nie jest on gotowy, czy brak mu motywacji, bądź pojawia się ambiwalencja.

Cztery główne zasady obowiązujące w wywiadzie motywującym:

- Wyrażanie empatii
- Rozwiewanie rozbieżności
- Wykorzystywanie oporu
- Wspieranie samoskuteczności

Empatię uważa się za fundament wywiadu motywującego. Słuchając klienta pracownik socjalny stara się nie oceniać, nie krytykować ani też nie obwiniać. Akceptacja, to rozumieć punkt widzenia klienta nawet wtedy, kiedy pracownik socjalny się z nim nie zgadza. Pracownik socjalny przyjmuje poglądy klienta i nie uzasadnia ich w obszarze własnego systemu wartości. Ambiwalencja nie jest spostrzegana jako wyraz patologii ani też złośliwej defensywności.

Rozwijanie rozbieżności jaka pojawia się między obecnym zachowaniem, celami i wartościami klienta. Rozbieżność może powstać w wyniku świadomości tego czego oczekuje klient a aktualnym zachowaniem. Jeśli klient spostrzega dane zachowanie jako sprzeczne lub kolidujące z ważnymi dla niego celami, to prawdopodobieństwo wystąpienia zmiany jest większe.

Wykorzystanie oporu. W żaden sposób wywiad motywujący nie stanowi walki, przekonywanie się wzajemne stron. Opór jaki się pojawia należy wykorzystać tak, aby stworzyć nową jakość prowadzącą do zmiany. Pracownik socjalny przedstawia nowe informacje i oferuje nowe spojrzenie na problem, stwarza klientowi warunki do wglądu. Dobrze jest, kiedy pracownik socjalny nie przeciwstawia się tym zachowaniom, które świadczą o oporze, nie ustawia się w opozycji do swojego klienta. Wskazane jest aby nie wchodzić w konflikt

w sferze wartości. W tym momencie zarówno klient, jak i pracownik socjalny pozostają przy swoich wartościach i nie dokonują konfrontacji. Pracownik socjalny w żaden sposób nie ujawnia swojego stanowiska. Nie domaga się też od klienta żadnego wyjaśnienia.

Wspieranie samoskuteczności oparte na wierze, że każdy klient jest w stanie wykonać z powodzeniem dane zadanie, jakie stawia przed sobą. Ogólnym celem wywiadu motywacyjnego jest umacnianie ufności klienta w jego możliwości pokonywania przeszkód i skutecznie wprowadzać zmiany¹.

W dialogu motywacyjnym występują pewne zasady:

1. Zrozumienie motywacji klienta.

Prowadzi się tak rozmowę, aby klient zrozumiał i poznał swoją sytuację, powody dla których chce dokonać zmiany i jakim zapleczem dysponuje.

2. Pracownik socjalny nie jest ekspertem.

Aktywne słuchanie, jakie powinno się pojawić polega na wysłuchaniu argumentów za zmianą. Pozytywne wzmocnianie, czyli koncentracja na zaletach i mocnych stronach klienta. Pracownik pomaga jedynie klientowi znaleźć sposób na rozwiązanie swoich problemów, dokonywać oceny. Rola pracownika socjalnego ogranicza się do udzielania wzmocnień.

3. Najbardziej niebezpieczne jest podejmowanie zadań, które są zbyt obszerne i jawiące się w całości jako niemożliwe, trudne i przekraczające możliwości klienta. Bardzo skuteczna jest metoda małych kroczków.

4. Dawkowanie informacji w sposób uporządkowany i tylko takie, które są zrozumiałe dla klienta.

5. Nie stosuje się zasady korygującej, ponieważ pracownik socjalny nie naprawia złego, ale pokazuje jak można żyć inaczej. Nakłanianie klienta przez pracownika socjalnego do zmiany zachowania wzbudzać może opór.

Według Di Clemente i Prochaska² w pracy z klientem w obszarze wywiadu motywującego pojawiają się pewne etapy związane ze zmianą zachowania. Niekiedy jedyne spotkanie z pracownikiem socjalnym może nastąpić w kliencie refleksja nad swoim postępowaniem i przyszłością. Czasami oczekiwanie na spotkanie z pracownikiem socjalnym skłania do refleksji nad swoim życiem. Tylko wtedy, kiedy rozmowa motywująca skoncentrowana jest na ważnych zagadnieniach, tym większe są szanse na powodzenie i kolejne spotkania.

¹ W.R. Miller S. Rollnick. (2010) *Wywiad motywujący. Jak przygotować ludzi do zmiany* Wyd. Uniw. Jagielloński, Kraków, s.39-50.

² Aneks1: www.mps.mazovia.pl/plik.php?plik=wywiad_motujacu.pdf. (Dostęp30.09.2014)

Aneks 1.

Stadia zmiany według Di Clemente i Prochaska

Stadium	Cechy charakterystyczne u klienta	Zadania pracownika socjalnego
Prekontemplacja	Brak lub niewielka chęć zmiany klienta	Rozmowa o zaletach i wadach dotychczasowego życia. Pomoc w zrozumieniu istoty problemów klienta Wzbudzanie wątpliwości u klienta na temat dotychczasowego życia
Kontemplacja	Ambiwalencja (chęć i jednocześnie brak chęci do zmiany)	Rozmowa o wątpliwościach i pomoc w ich zrozumieniu. Klient poznaje konsekwencje różnych możliwych decyzji. Pomoc w uwierzeniu w możliwości zmiany
Przygotowanie	Wyrażenie chęci zmiany	Rozmowa o konkretnych zadaniach, które ma wykonać klient. Ustalenie planu działań i pomoc dla klienta
Działanie	Podjęcie działań w kierunku zmiany	Pomoc pracownika socjalnego w realizacji planu w kierunku zmiany
Podtrzymanie	Utrzymanie zmiany przez określony czas	Pomoc w utrzymaniu zmiany przez klienta wspieranie i motywowanie go do wytrwania. Rozmowa o nawrocie, który stanowi naturalny element zmiany
Nawrót	Chwilowy nawrót do stanu przed zmianą	Dalsze motywowanie klienta do zmiany i wyciąganie wniosków z tej sytuacji. Nawrót traktowany jako element kryzysu, który, gdy jest pokonany może pokazywać potencjał klienta i mobilizować go do dalszej pracy.

Andrzej Lipczyński
Uniwersytet Rzeszowski Instytut Socjologii
Zakład Polityki Społecznej i Pracy Socjalnej
e-mail: platon2@interia.pl

SPECJALIZACJA W ZAWODZIE PRACOWNIKA SOCJALNEGO JAKO PRZYKŁAD PROFESJONALIZACJI ZAWODU

Małgorzata Duda – Katarzyna Wojtanowicz

Wprowadzenie

Zawód pracownika socjalnego w Polsce jest w ciągłej fazie kształtowania. Jest nadal mało rozpoznawalny, wymaga podejmowania szeregu działań prowadzących do podniesienia jego rangi i prestiżu. Wymaga od osób, na co dzień go wykonujących, ciągłej profesjonalizacji oraz dbałości o jego efektywność. Profesjonalista, według Słownika Języka Polskiego *to osoba zajmująca się zawodowo jakąś dziedziną, ktoś, kto ma duże umiejętności w jakiejś dziedzinie i doskonale wykonuje swoją pracę* (Dostępne z: <http://sjp.pwn.pl/sjp/profesjonalista;2572535>). W naszym przypadku jest to bardzo szeroko rozumiana praca socjalna.

Praca socjalna znajduje swoje zakorzenienie w wielowiekowym systemie pomagania. Od zawsze funkcjonowali „dobrzy ludzie”, którzy swoją aktywnością nieśli pomoc potrzebującym. Współczesny system pomocy społecznej przeszedł długą drogę od filantropii i opieki nad ubogimi, chorymi i niedołączonymi, do współczesnych dążeń w kierunku profesjonalizacji służb pomocowych. Ustawa o pomocy społecznej z dnia 29 listopada 1990 roku definiuje pracę socjalną jako „działalność zawodowa, skierowana na pomoc osobom i rodzinom we wzmacnieniu lub odzyskaniu zdolności do funkcjonowania w społeczeństwie oraz na tworzenie warunków sprzyjających temu celowi”. Praca socjalna w Polsce ciągle pretenduje do miana profesji.

Współczesna praca socjalna

Komitet Rady Europy określił, że *praca socjalna jest specyficzną działalnością zawodową, mającą na celu lepszą adaptację wzajemną osób, rodzin, grup i środowiska społecznego, w jakim żyją, oraz rozwijanie poczucia godności osobistej i odpowiedzialności jednostek na drodze odwoływania się do potencjalnych możliwości poszczególnych osób, do powiązań międzyprofesjonalnych, a także sił i środków społecznych* (Szatur-Jaworska 2003). Zgromadzenie Ogólne Międzynarodowej Federacji Pracowników Socjalnych (*International Federation of Social Workers*), skupiająca zawodowe organizacje pracowników socjalnych z ponad 80 państw, w tym Polski wypracowało definicję przyjętą w 2001 r., określającą, że *praca socjalna wspiera zmiany społeczne, rozwiązywanie problemów w stosunkach międzyludzkich oraz wydobywanie z ludzi sił i wolności, aby mogli osiągnąć dobrobyt. Używając teorii zachowań ludzkich i systemów społecznych praca socjalna oddziałuje tam, gdzie ludzie wchodzą w interakcje ze środowiskiem. Fundamentalnymi dla*

pracy socjalnej są zasady praw człowieka i sprawiedliwości społecznej (Wolska-Prylińska 2010, s. 22).

Ewa Marynowicz (2005) – Hetka (za Robertem Castel) wskazuje następujące funkcje pracy socjalnej:

- ochronna, która stymuluje pracę socjalną jako strażnika i stymulatora zmian w życiu społecznym oraz dystrybutora dóbr. Pracownik socjalny jest tu traktowany jako zaradzający problemami społecznymi,

- kontestująca, w której pracownik socjalny skupia swe działanie na uświadamianiu mechanizmów społecznych i przedstawia się jako rzecznik osób wyłączonych z życia społecznego. Pracownik socjalny jest tu traktowany bliżej roli działacza społecznego niż pracownika,

- mediacyjna, którą przeciwstawia się zarządzaniu problemami społecznymi. W tym ujęciu pracownik socjalny podejmuje wspólnie z klientem opracowanie kontraktu socjalnego. Pracownik socjalny stawia się w roli towarzysza i osoby wspierającej jednocześnie.

Z kolei, Zgromadzenie Ogólne Międzynarodowej Federacji Pracowników Socjalnych IFSW, które obradowało w dniach 6 -7 lipca 2014 roku w Melbourne (Australia), poszło dalej i przyjęło nową definicję, która w wolnym tłumaczeniu brzmi: *Praca socjalna jest zawodem bazującym na praktyce i dyscypliną akademicką. Celem jej działań są zmiany społeczne i rozwój społeczny, integracja społeczna oraz upodmiotowienie i wyzwolenie ludzi. Kluczowe dla pracy socjalnej są zasady sprawiedliwości społecznej, praw człowieka, odpowiedzialności publicznej oraz szacunku dla różnorodności. Praca socjalna – na podstawie jej teorii, nauk społecznych i humanistycznych oraz wiedzy lokalnej – angażuje ludzi i struktury instytucjonalne w odpowiedzi na wyzwania życiowe i w celu zwiększania dobrostanu. Definicja ta może być rozwijana dla potrzeb krajowych i/lub regionalnych* (Dostępne z: <http://wpis.irss.pl/globalna-definicja-pracy-socjalnej/>). Odnajdujemy w niej wyraźne odniesienie nie tylko do dotychczasowej praktyki współpracy pomiędzy „praktykami” i środowiskiem badaczy, ale autorzy wprost wskazują na konieczność wzajemnej współpracy i aktywizacji na rzecz poprawy dobrostanu społeczeństwa. Cieszy fakt, że w definicji znalazło się odniesienie do takich wartości, jak: sprawiedliwość społeczna, poszanowanie praw ludzkich, poczucie odpowiedzialności i szacunek dla różnorodności, a więc dla ludzkiej godności, która manifestuje się poprzez jej różnorodność w świecie. To nic innego, jak przypomnienie o ważności etyki zawodu pracownika socjalnego i zasad ją określających, wynikających wprost z norm i wartości, jakimi kierują się chrześcijanie, szerzej – wszyscy, dla których drugi człowiek jest wartością samą w sobie.

Tak więc, pracę socjalną cechuje dynamiczny proces, podlegający ciągłej analizie, zorientowany na profilaktykę i przybliżanie problemów społecznych oraz działanie w kierunku wywołania zmiany.

Zawód pracownika socjalnego

Warunki formalne zatrudnienia pracowników socjalnych w Polsce definiuje ustawa o pomocy społecznej. Pracownikiem socjalnym może zostać osoba, która spełnia, co najmniej, jeden z określonych kryteriów: posiada dyplom ukończenia kolegium pracowników społecznych lub ukończyła studia wyższe na kierunku praca socjalna. Kwalifikacje do wykonywania zawodu zatrzymują również absolwenci studiów wyższych, o specjalności przygotowującej do zawodu pracownika socjalnego, kierunków: pedagogiki, pedagogiki specjalnej, politologii, polityki społecznej, psychologii, socjologii, nauki o rodzinie¹.

Już sam wymóg wykształcenia ukazuje zróżnicowaną grupę osób. Prezentowane dyscypliny wpisują się w kanon nauk społecznych i humanistycznych, jednak o różnym ukierunkowaniu specjalistycznym przyszłych pracowników socjalnych. Nasuwa się więc pytanie: w jakim stopniu kształcenie na różnych kierunkach, w jednolity sposób i na równym poziomie przygotowuje do podejmowania przyszłych ról w tym zawodzie? Obowiązujące standardy kształcenia na kierunku praca socjalna określają zakres przyszłych kwalifikacji absolwenta oraz ramowe treści i efekty kształcenia. Jednak istotnym elementem przygotowania zawodowego przyszłych pracowników socjalnych jest również motywacja do podjęcia kształcenia oraz zaangażowanie w podejmowanie tematyki studiowanego kierunku, zarówno w wymiarze teoretycznym, jak i praktycznym. Ta różnorodność czynników niewątpliwie wpływa na pozycję wyjściową w podejmowanym zatrudnieniu oraz jakości świadczonej pracy zawodowej.

Zawód, to czynności trwale wykonywane, wymagające określonego przygotowania i umiejętności, będące świadczeniami na rzecz innych osób i przynoszące dochody, będące podstawą utrzymania (Szacka 2003). Janusz Sztumski (1999) terminem zawód określa zespół czynności, jakie zostały wyodrębnione w procesie społecznych podziałów pracy i są wykonywane przez danego człowieka, na podstawie uzyskanych kwalifikacji w celach zarobkowych. Tak więc, uzyskanie kwalifikacji do wykonywania zawodu oraz psychofizyczne zaangażowanie to podstawa czynności zawodowych, a zarazem podejmowanej funkcji społecznej pracownika socjalnego. Jest ona ściśle powiązana z kategorią zawodową i uprawnieniami oraz wspólnie składają się na pozycję

¹ Na podstawie ostatniej nowelizacji przepisów dotyczących uprawnień do wykonywania zawodu - Dz. U. z 2010 r. Nr 40, poz. 229.

społeczną. Dlatego tak istotnym jest, aby pozycja społeczna pracowników socjalnych była coraz wyższa, na co niewątpliwie przełożą się stawiane przed osobami wykonywującymi ten zawód wymogi formalne.

Istotnym jest, aby ów specjalista od „spraw ludzkich”, jak określiła pracownika socjalnego Ewa Leś (1991), był pracownikiem z ugruntowaną wiedzą z zakresu szeroko rozumianych nauk społecznych i humanistycznych oraz metod pracy socjalnej. Z drugiej zaś strony, oczekuje się od niego szczególnych umiejętności społecznych i technicznych. Do najważniejszych umiejętności społecznych zaliczyć należy te z zakresu komunikacji i empatii, natomiast do technicznych, te z zakresu analizy procesów społecznych, diagnozowania i strategicznego planowania oraz ewaluacji.

Specjalizacja w zawodzie pracownika socjalnego

Pracownik socjalny jest zobowiązany do ustawicznego kształcenia. Zgodnie z ustawą o pomocy społecznej, w zawodzie pracownika socjalnego obowiązuje dwa stopnie specjalizacji (*Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej, art.116, pkt.2, ust. 1 i 2*. Dostępne z: <http://prawo.lego.pl/prawo/ustawa-z-dnia-12-marca-2004-r-o-pomocy-spoecznej/>).

Zdobycie pierwszego stopnia specjalizacji z zakresu pracy socjalnej ma na celu uzupełnienie wiedzy oraz doskonalenie zawodowe pracowników socjalnych. Natomiast drugi stopień specjalizacji ma na celu pogłębienie wiedzy i doskonalenie umiejętności pracy z wybranymi grupami osób korzystających z pomocy społecznej. Ustawiczne uzupełnianie wykształcenia w specjalistyczną wiedzę stanowi istotę profesjonalizacji tej grupy zawodowej. Polski Minister Pracy i Polityki Społecznej określił szczegółowe zasady uzyskiwania oraz nadawania I i II stopni specjalizacji, w stosownym dokumencie z 2012 roku¹.

A. Pierwszy stopień specjalizacji w zawodzie pracownika socjalnego

Szkolenie w zakresie specjalizacji pierwszego stopnia może rozpocząć pracownik socjalny po co najmniej dwóch latach stażu zawodowego. Jest to okres wystarczający do poznania organizacji i struktury systemu, praktycznego doświadczenia swoich umiejętności i predyspozycji oraz zweryfikowania swoich ambicji zawodowych. Minimum programowe obejmuje 190 godzin kształcenia i realizowane jest w zakresie²: doskonalenia warsztatu pracy pracownika socjalnego, etyki zawodowej i praw człowieka, wybranych zagadnień z zakresu prawa rodzinnego, prawa cywilnego, prawa administracyjnego, prawa karnego, prawa pracy i zabezpieczenia społecznego oraz prawa

¹ Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 17 kwietnia 2012 r. w sprawie specjalizacji w zawodzie pracownika socjalnego (Dz.U. z 2012 r., poz. 486).

² Tamże, par. 6.1.

pomocy społecznej. Dotyczy również doskonalenia umiejętności interpersonalnych w pracy socjalnej oraz wiedzy z zakresu sieci wsparcia społeczności lokalnej, znajomości metody oraz techniki tworzenia projektów socjalnych.

B. Drugi stopień specjalizacji w zawodzie pracownika socjalnego

Wymogiem niezbędnym do zdobycia drugiego stopnia specjalizacji jest ukończenie pierwszego stopnia specjalizacji lub ukończenie studiów wyższych¹, co najmniej 5 letni staż w zawodzie pracownika socjalnego oraz ukończone szkolenie. Szkolenie w tym zakresie składa się z dwóch modułów: ogólnego w wymiarze 160 godzin oraz przygotowania specjalistycznego, w wymiarze 80 godzin. Zakres przygotowania ogólnego obejmuje zagadnienia: projektu socjalnego, mediacji i negocjacji, metod zarządzania w pracy socjalnej i pomocy społecznej oraz wypalenia zawodowego, lokalnej polityki społecznej, publiczne relacje i promocję działań public relations (PR), politykę społeczną w Unii Europejskiej oraz działania Rady Europy w zakresie polityki społecznej. Natomiast w zakresie przygotowani specjalistycznego, realizowane są następujące obszary²:

1. praca socjalna z rodziną z problemami opiekuńczo-wychowawczymi;
2. praca socjalna z osobą i rodziną z problemem przemocy;
3. praca socjalna z osobami niepełnosprawnymi i ich rodzinami;
4. praca socjalna z osobami z zaburzeniami psychicznymi i ich rodzinami;
5. praca socjalna z osobami starszymi;
6. praca socjalna z osobami bezrobotnymi;
7. praca socjalna z osobami uzależnionymi;
8. praca socjalna z osobami bezdomnymi;
9. praca socjalna z cudzoziemcami, mniejszościami narodowymi i etnicznymi;
10. praca socjalna ze społecznością lokalną.

Zakres przygotowania specjalistycznego, szczególnie w zakresie drugiego stopnia, pozwala na podniesieniu kompetencji zawodowych pracowników socjalnych, ich wiedzy i umiejętności niezbędnych do prowadzenia profesjonalnych oddziaływań. Konieczność ciągłego doskonalenia swojego warsztatu pracy, to również uczestnictwo w szkoleniach, kursach i warsztatach oraz wymiana myśli w trakcie licznie organizowanych konferencji

¹ Wskazanych we wspomnianej ustawie o pomocy społecznej, ze zmianami, dotyczącymi kwalifikacji w zawodzie pracownik socjalny - Dz. U. z 2013 r. poz. 182, z późn. zm.; Dz. U. Nr 48, poz. 320; Dz. U. z 2010 r. Nr 40, poz. 229.

² Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 17 kwietnia 2012 r. w sprawie specjalizacji w zawodzie pracownika socjalnego (Dz.U. z 2012 r., poz. 486).

i seminariów. Wszystkie te działania wpływają na ciągłą profesjonalizację i rozwój systemu pomocy społecznej, którego głównym ogniwem jest świadczona praca socjalna.

Przykład dobrej praktyki

W roku akademickim 20013/2014 na Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie realizowane było szkolenie w zakresie specjalizacji w zawodzie pracownik socjalny w dwóch specjalnościach: praca socjalna z osobą i rodziną z problemem przemocy oraz praca socjalna z osobami niepełnosprawnymi i ich rodzinami. Łącznie w obu specjalnościach szkolenie ukończyło 50 słuchaczy. Na bazie tego doświadczenia prowadzący sformułowali wnioski oraz postulaty w zakresie kształcenia i profesjonalizacji w zawodzie.

Uczestnikami szkolenia byli doświadczeni pracownicy socjalni, niejednokrotnie z bogatym dorobkiem zawodowym, z wykształceniem wyższym lub ukończoną specjalizacją pierwszego stopnia. Jednakże, w trakcie szkolenia, ta grupa zaawansowanych profesjonalistów nie ustrzegła się braków. Jednym z największych, okazały się trudności w podejmowaniu działania zespołowego oraz praktycznego. Idea specjalizacji drugiego stopnia nakierowana jest na działanie praktyczne, w celu wywołania zmiany w formie projektu socjalnego. Projekt socjalny, jak podaje E. Kantowicz (2001, s. 139), *to przedsięwzięcie o charakterze autorskim, cechach niepowtarzalności, dające możliwość efektywnego planowania własnej pracy, wprowadzania zmian środowiskowych, grupowych i indywidualnych, zaprezentowania posiadanej wiedzy i umiejętności rozwiązywania sytuacji problemowych*. Pracownik socjalny staje się inicjatorem zmian i prowadzi działania metodyczne czyli profesjonalne i świadome formy aktywności, które nastawione są na pozytywną (ze społecznego punktu widzenia) modyfikację sytuacji, w której znajduje się podopieczny. Aby wywołać tę pozytywną zmianę, pracownik socjalny musi wykazać się szeregiem kompetencji i umiejętności. I tak, do najistotniejszych należą;

- trafne diagnozowanie występujących problemów, trudności i deficytów,
- precyzyjne stawianie celów, zarówno głównych jak i szczegółowych,
- zastosowanie adekwatnych technik i narzędzi wprowadzania zmian,
- promocja podejmowanych przedsięwzięć,
- poszukiwanie zasobów realizacji: zarówno osobowych (w tym wolontaryjnych) jak i rzeczowych (różne formy sponsoringu),
- podejmowanie roli koordynatora realizowanych działań,
- monitoring i ewaluacji.

Pracownik socjalny posiadając powyższe kompetencje i umiejętnie wykorzystując je w praktycznym działaniu, może w pełni realizować istotę pracy socjalnej oraz osiąść miano profesjonalnego. Są to również główne

kierunki warte zaakcentowania w przygotowaniu przyszłych pracowników do wykonywania tego zawodu.

Ważnym kryterium profesjonalnego pracownika socjalnego jest również posiadanie umiejętności pracy z grupą oraz społecznością lokalną. Dotychczas praca socjalna, w znacznej mierze, skupiała się na pracy z indywidualnym przypadkiem. Tak też, w większości ośrodków kształcenia przyszłych pracowników socjalnych, przebiegało ich przygotowanie do zawodu. Współczesne kierunki rozwoju pracy socjalnej coraz częściej, wskazują na siłę oddziaływania grupy i społeczności lokalnej. Andrzej Juros wskazuje na dwa procesy, w których nowe spojrzenie znajdzie zastosowanie, a które wprowadzają się do m.in.:

- dostosowywania aktywności do zmieniających się potrzeb klientów,
- podjęcia funkcji towarzyszenia, asystowania – wejście w rolę animatora grupowego, który zachęca i wspiera rodzime grupy środowiskowe do podejmowania aktywności na rzecz samopomocy (Juros 2009).

Do kolejnych istotnych umiejętności w zawodzie pracownika socjalnego bez wątpienia należy zaliczyć umiejętności rozwiązywania konfliktów i prowadzenia negocjacji. Ten zakres tematyczny jest umieszczony w programie specjalizacji drugiego stopnia w module podstawowym. Wprowadzenie mediacji w obszar konfliktów społecznych, a tym samym uznanie jej roli stymulującej wyciszenie czy zażegnanie sporów, domaga się wprowadzenia w obszarze wsparcia społecznego, osoby mediatora. Także w pracy socjalnej zdobywa popularność rozwiązywanie konfliktów poprzez mediację, która w dwustronny dialog wprowadza osobę trzecią – mediatora, osobę neutralną, bezstronną, a co najważniejsze - niepodjęmąca rozstrzygających decyzji. Mediacja jest rozmową na temat możliwych rozwiązań zaistniałego konfliktu, w atmosferze wzajemnego poszanowania oraz zrozumienia potrzeb i interesów obydwu stron. Mediator pomaga spierającym się stronom rozważyć wszystkie możliwe rozwiązania, negocjować je w celu osiągnięcia dobrowolnego i obustronnie satysfakcjonującego porozumienia. Jest to postępowanie nieformalne, gdzie mediator nie jest ani sędzią ani arbitrem. Oprócz osoby mediatora – w naszym przypadku pracownika socjalnego – równie ważnymi są zasady, na których opiera się cały proces mediacyjny. Są to: dobrowolność, bezstronność, neutralność, poufność i samodzielność stron (*Mediacje rodzinne w praktyce. Poradnik*). Jak podaje H. Przybyła (1994, s. 87) – Basista, mediator nie występuje ani w roli terapeuty, ani sędziego czy prawnika. Zachowując naturalną postawę, działa, jako doświadczony negocjator, umożliwiający dwóm stronom rozpoznawanie realiów i odnajdywanie rozwiązań kompromisowych, a konkretniej opartych na współpracy i zaangażowaniu stron. W sytuacji, kiedy nowa definicja pracy socjalnej wskazuje na potrzebę aktywizowania wszystkich aktorów danego środowiska na rzecz poprawy jakości życia na rzecz

samopomocy, rola pracownika socjalnego jako mediatora jawi się profesjonalizacją zawodu w nowym obszarze kompetencji.

Doświadczenia omawianego szkolenia wskazują na niezwykle istotny fakt, który winien uwrażliwić środowiska akademickie, na proces kształcenia przyszłych pracowników socjalnych. Chodzi o przezwycięzenie stereotypu w myśleniu o posiadanych umiejętnościach w zakresie stosowania projektów socjalnych. Dotyczy to zwłaszcza fazy diagnozy. Niestety, praca ostatnich lat, ukierunkowana na wdrażanie projektów systemowych w ramach projektów unijnych, osłabiła wiedzę i umiejętności pracy metodą projektu socjalnego – klasycznej i jednej z podstawowych metod w tym zawodzie. W niektórych przypadkach należało powrócić do wiedzy podstawowej, nabytej w pierwszych latach kształcenia. I nie jest to wina samych pracowników socjalnych, ale – naszym zdaniem – osłabienia znaczenia „terenowej pracy socjalnej”. Sprowadzenie pracownika socjalnego do roli urzędnika pracującego w systemie administracji państwowej, mocno ograniczyło zdolności stawiania właściwej diagnozy, opartej na działaniach w środowisku lokalnym.

Zakończenie

Dążenie do profesjonalizacji zawodu, jak również próba uczynienia z pracownika socjalnego – „człowieka renesansu” – czyli pracownika znającego się na wielu problemach społecznych, nie może skutkować przełożeniem na skuteczność tych oddziaływań. Co więcej, straty są niejako po obu stronach – syndrom wypalenia zawodowego to dzisiaj często powtarzane stwierdzenie w tym zawodzie. Już samo wskazanie specjalności w ramach specjalizacji drugiego stopnia pokazuje, jak ważnym staje się kształcenie przyszłych „pomagaczy” do wąskiej, specjalistycznej działalności. Potrzeba animatorów pracy grupowej, uruchamiających zasoby jednostkowe, jak i społeczności lokalnych do działań wspierających. Wydaje się, że taki kierunek przemian w myśleniu o służbach społecznych ma szansę powodzenia, pod warunkiem działań decydentów polityki społecznej na rzecz podniesienia rangi zawodu pracownika nie tylko w społeczeństwie, ale także wśród samych pracowników socjalnych. Nadal silna deprecjacja znaczenia tego zawodu wśród szerokich grup społecznych, nie tylko zaniża znaczenie pomocy społecznej, ale nade wszystko odbiera osobom wykonującym zawód pracownika socjalnego – uznania ich działań za coś więcej niż tylko czynności zawodowe. Praca socjalna to służba dla człowieka i z człowiekiem; dla grupy i z grupą, by budować należyte rozumienie społeczeństwa obywatelskiego opartego na dialogu.

Bibliografia:

- JUROS, A., 2009. Znaczenie przedsiębiorczości społecznej w organizowaniu społeczności lokalnych; nowe drogi świadczenia usług społecznych. W: *Współczesne wyzwania i metody pracy socjalnej*, pod red. Szymczak W., Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin, s. 144-145. ISBN 978-83-7306-461-4.
- KANTOWICZ, E., 2001. *Elementy teorii i praktyki pracy socjalnej*. Wyd. UWM, Olsztyn, s. 139. ISBN 978-83-7299-082-4.
- LEŚ, E. a J. ROSNER, red., 1991. *Kształcenie pracowników socjalnych*. Wyd. Polskie Towarzystwo Pracowników Socjalnych. Warszawa, s. 37.
- MARYNOWICZ – HETKA, E., 2005. *Pedagogika Społeczna*. Wyd. PWN. Warszawa, s. 357-358. ISBN 978-83-01-14675-7.
- Mediacje rodzinne w praktyce*. 2008. *Poradnik*. Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej. Wyd. ROPS, Kraków, s. 7-8. ISBN 978-83-60242-28-5.
- PRZYBYŁA, H., 1994. Mediacja małżeńska w sprawach rozwodowych. W: *Wybrane metody diagnostyki i interwencji psychologicznej w sądowych sprawach rodzinnych*, pod red. J. M. STANIK. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice, s. 87. ISBN 978-83-2260-564-6.
- Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 17 kwietnia 2012 r. w sprawie specjalizacji w zawodzie pracownika socjalnego (Dz.U. z 2012 r., poz. 486)*.
- SZACKA, B., 2003. *Wprowadzenie do socjologii*. Wyd. Oficyna Naukowa, Warszawa, s. 291. ISBN 978-83-88164-66-X.
- SZATUR-JAWORSKA, B., 2003. Teoretyczne podstawy pracy socjalnej. W: *Pedagogika Społeczna – człowiek w zmieniającym się świecie*, pod red: T. PILCH T. a I. Lepalczyk. Wyd. Akademickie „ŻAK”, Warszawa. ISBN 83-86770-09-0.
- SZTUMSKI, J., 1999. *Socjologia pracy*. Wyd. GWSH, Katowice, s. 49. ISBN 978-83-908258-9-9.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 roku o pomocy społecznej*. Dostępne z: [online]. [cit. 28. października 2014]. Dostępne z: [online]. [cit. 30. październik 2014]. <http://prawo.lego.pl/prawo/ustawa-z-dnia-12-marca-2004-r-o-pomocy-spoecznej/>
- WOLSKA-PRYLIŃSKA, D., 2010. *Projekt socjalny w kształceniu i działaniu społecznym*. Wyd. Śląsk, Katowice, s. 22. ISBN 978-83-7164-620-1.

dr hab. Małgorzata Duda

*Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Instytut Pracy Socjalnej
e-mail: malgorzata.duda@upjp2.edu.pl*

mgr Katarzyna Wojtanowicz

*Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie, Instytut Pracy Socjalnej
e-mail: katarzyna.wojtanowicz@upjp2.edu.pl*

KRESŤANSKÝ POHĽAD NA CHUDOBU A SOCIÁLNE ZNEVÝHODNENÝCH ČLENOV CIRKVI¹

Štefan Pružinský, ml.

Jedno z najdôležitejších východísk správneho kresťanského a evanjeliového pohľadu na fenomén chudoby ako aj na samotných sociálne znevýhodnených členov Cirkvi nachádzame vo všeobecnom liste svätého apoštola Jakuba, ktorý hovorí: „Počujte, bratia moji milovaní! Či si Boh nevyvolil chudobných (tohto) sveta, bohatých vo viere a dedičov kráľovstva, ktoré prisľúbil tým, čo Ho milujú?“ (gr. Ακούσατε, ἀδελφοί μου ἀγαπητοί. οὐχ ὁ Θεὸς ἐξελέξατο τοὺς πτωχοὺς τοῦ κόσμου πλουσίους ἐν πίστει καὶ κληρονόμους τῆς βασιλείας ἧς ἐπηγγέιλαι τοῖς ἀγαπῶσιν αὐτόν; csl. **СЛЫШИТЕ, БРАТІЕ МОЇ ВОЗЛЮБЛЕННАА, НЕ БЪЖ ЛИ НЪЗЕРА НІЦЫМА МІРА СЕГѠ БОГЪТЫ ЕЗ БЪЖЕ Н НАСЛѠДНИКИ ЦЪРКВІА, ѢЖЕ ѠБЪЦІА ЛЮБАЦЫМЪЗ ѢГО;**). Z vyššie uvedených slov vyplýva, že diskriminačné a nespravodlivé správanie sa k chudobným je pre kresťanov neprípustné nielen preto, že svedčí o ne spravodlivom usudzovaní a zlobe, ale aj preto, lebo mnohých chudobných a obzvlášť chudobných si Boh vyvolil za svojich učeníkov a nasledovníkov². Ľudia, ktorí sú materiálne chudobní, môžu byť bohatými vo viere a dedičmi Božieho kráľovstva. Podľa slov Evanjelia u Boha je všetko možné³, teda aj to, aby bohatí učinili pokánie, začali žiť, akoby nič nemali, a tak získali spasenie⁴. Faktom však aj napriek tomu zostáva, že pre bohatých je cesta k pokániu extrémne ťažká⁵ a preto častejšie sa na ňu vydajú chudobní. Z uvedeného dôvodu v žiadnom prípade nie je správne zo strany kresťanov považovať chudobných za menejcenných, ponížovať ich a prejavovať im menšiu úctu ako bohatým. Už len tá skutočnosť, že Isus Christos si našiel svojich nasledovníkov prevažne v chudobných vrstvách obyvateľstva, by mala zdržovať kresťanov od ich podceňovania a ponížovania. Chudobní, keď sa obrátia k viere v Christa, „sú viac aktívni a praktickí ako bohatí“ (ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΟΥ, επ. Τρικκης 2006, s. 473 D).

Úvodné slová tohto verša „Počujte, bratia moji milovaní!“ (gr. Ακούσατε, ἀδελφοί μου ἀγαπητοί; csl. **СЛЫШИТЕ, БРАТІЕ МОЇ ВОЗЛЮБЛЕННАА**) sú výzvou k väčšej pozornosti čitateľov listu pred vyslovením veľmi dôležitých slov. Slo-

¹ Tento článok je jedným z výsledkov riešenia vedecko-výskumného projektu „Výklad všeobecného listu svätého apoštola Jakuba (2. - 5. kapitola)“ (VGA PC č. 4/2012).

² Pozri Ž 39(40), 18; 72(73), 3-8; 85(86), 1; 108(109), 22; Sof 3, 12; Lk 6, 20-24; Jn 7, 48; 1Kor 1, 26-29; Gal 2, 10

³ Pozri Mt 19, 26.

⁴ Pozri Lk 19, 1-10; 1Kor 7, 30-31; 2Kor 6, 10.

⁵ Pozri Mt 19, 23-24; Mk 10, 21-22; Lk 6, 24; 12, 21; 18, 22-23; 1Tim 6, 9-10. 17-19.

vami plnými bratskej lásky sa apoštol Jakub usiloval priviesť čitateľov listu k viac milosrdnému uvažovaniu a láske k chudobným, k viac súcitnému a nepokryteckému správaniu podľa príkladu Isusa Christa, ktorý je vzorom pre všetkých členov Cirkvi¹. Výraz „počujte“ naznačuje, že slová tohto listu apoštol Jakub hlásal aj ústne a že aj adresáti listu ich mali čítať pri svojich zhromaždeniach nahlas pre počutie všetkým, hoci podobný výraz sa v tej dobe používal aj v čisto písomných prejavoch, nakoľko počúvať je možné nielen ušami, ale aj srdcom a umom.

Apoštol Jakub hovorí o „chudobných (tohto) sveta“ (gr. πτωχοὺς τοῦ κόσμου; cs. *нищѣиѣ мѣра свѣд*), čiže o ľuďoch, ktorí sú chudobní iba z pohľadu tohto sveta, podľa svetského uvažovania, „vo vzťahu k blahám tohto sveta“ (ЯРОШЕВСКИЙ, Г., Иером. 1901, s. 158), čiže ľudia výlučne materiálne chudobní a sociálne slabí.

Z duchovného pohľadu hovorí apoštol Jakub o ľuďoch „bohatých vo viere“ (gr. πλουσίους ἐν πίστει; cs. *богѣты въ вѣрѣ*), čiže o ľuďoch bohatých „podľa spôsobu myslenia kresťanskej viery“ (ΣΑΚΚΟΥ, Σ. Ν. 1975, s. 53), „bohatých v duchovnom svete“ (ΤΡΕΜΠΕΛΑΣ, Π. Ν. 1995, s. 914), ktorým kresťanská viera otvára prístup k nepominuteľnému a nezničiteľnému duchovnému bohatstvu, pre ktorých viera je „najdôležitejším blahom“ (ΤΡΕΜΠΕΛΑΣ, Π. Ν. 1996, s. 246) a bohatstvom. Slová o bohatstve vo viere sú zároveň aj povzbudením pre chudobných, pretože kríž chudoby nie je ľahký a ten, kto ho nesie, potrebuje oporu a nádej, že napriek materiálnej chudobe, môže byť bohatý duchovne a nádejať sa na spásu v Božom kráľovstve. Utrpenie sa znáša oveľa ľahšie vtedy, keď človek chápe jeho zmysel, keď má pred sebou jasný cieľ a vidí perspektívu odmeny za svoju námahu a vynaložené úsilie.

Viera podľa blaženého Theofilakta dáva chudobným „neodňateľný pokoj..., ktorý ich robí silnejšími, než sú bohatí“ (ΦΕΟΦΙΛΑΚΤ ΒΟΛΓΑΡΣΚΙЙ, бл. 2009, s. 315). Vyššie uvedenú myšlienku rozvíja sv. Nikodým Agiorita nasledujúcimi slovami: „Bezstarostnosť, ktorú pociťujú chudobní vo vzťahu k mnohým svetským veciam, ich robí ochotnejšími a horlivejšími v prijímaní Christovej viery, než sú bohatí“ (ΝΙΚΟΔΗΜΟΥ ΑΓΙΟΡΕΙΤΟΥ, οσ. 1986, s. 82). Príkladom tejto duchovnej sily a lepšej pripravenosti k prijatiu Božej pravdy sú svätí apoštoli, z ktorých väčšina boli materiálne veľmi chudobní, no povolanie Christa prijali veľmi rýchlo, v podstate okamžite².

Viera v Christa a Jeho Evanjelium otvára chudobným dokonca dvere do nebies, pretože robí z týchto ľudí „dedičov kráľovstva“ (gr. κληρονόμους τῆς βασιλείας; cs. *наслѣдники цѣтвѣѣ*). Pod „kráľovstvom“ je potrebné v tomto

¹ Pozri 2Kor 8, 9.

² Pozri Mt 4, 20.

verši rozumieť jednoznačne Božie, nebeské a večné kráľovstvo, o ktorom bola reč aj v Jk 1, 12, kde bolo nazvané vencom života, nakoľko „život a kráľovstvo sú (v tomto kontexte) totožné pojmy“ (ΤΡΕΜΠΕΛΑΣ, Π. Ν. 1996. s. 246). Starozákonná zasľúbená zem, ktorá mala byť dedičstvom Izraela¹, bola iba predobrazom duchovného a večného kráľovstva, o ktorom hovorí apoštol Jakub aj celý Nový Zákon².

Uvedené okolnosti, čiže materiálna chudoba a najmä duchovné bohatstvo vytvárajú podmienky nato, aby si Boh týchto ľudí vyvolil (gr. ἐξελέξατο; csl. избра). Božie vyvolenie znamená prijatie za duchovných synov a dcéry, pre ktorých je pripravená spása a večný život³. Ľudí Bohom nielen povolaných, ale aj vyvolených pre večný život, je podľa slov Isusa Christa málo⁴. Je tomu tak preto, lebo je málo tých, ktorí sú materiálne naozaj chudobní a súčasne duchovne naozaj bohatí. Ak hovoríme o skutočnej chudobe, nemáme na mysli nedobrovoľnú vonkajšiu chudobu, ale stav, kedy človek bez ohľadu na množstvo svojho majetku, žije skromne, striedmo a zdržanlivo a všetko, čo má, využíva na Božiu slávu a pre dobro svojich blížnych. Za duchovné bohatstvo zasa netreba považovať ani svetskú múdrosť, ani svetské vzdelanie, ani inteligenciu, ani humánne hodnoty, hoci všetko toto môže mať dočasný a pozitívny význam pre pozemský život, ale božskú múdrosť, božské cnosti a duchovné hodnoty, privádzajúce k spásu a večnému životu. Blažený Augustín hovorí, že Boh si „vyberá v nich (chudobných) to, čo sám stvoril, to, kvôli čomu si ich vyvolil“ (AUGUSTÍN, bl. 2008, s. 28).

V niektorých novších vydaniach Svätého Písma a taktiež u väčšiny novodobých exegétov (ЯРОШЕВСКИЙ, Г., Иером. 1901, ΤΡΕΜΠΕΛΑΣ, Π. Ν. 1996). sa slová skúmaného verša prekladajú v tom zmysle, že Boh si vyvolil chudobných tohto sveta, “aby sa stali bohatými vo viere a dedičmi kráľovstva”. Hoci aj pri takomto preklade je možné chápať slová skúmaného verša správne, predsa len sme sa mu vyhli, pretože podľa nášho názoru môže navodzovať dojem, akoby všetci chudobní bez rozdielu boli už automaticky nielen povolaní, ale aj vyvolení, aby sa stali bohatými vo viere a dedičmi Božieho kráľovstva, čo nie je v súlade s celkovým kontextom a obsahom Svätého Písma⁵. Zo staršieho (НОВЫЙ ЗАВЕТ 1994) a doslovného prekladu, ktorý uvádzame my, je jasnejšie vidno, že Boh si vyvolil nie hocijakých a všetkých chudobných len preto, že boli chudobní, ale vyvolil si takých, ktorí boli súčasne bohatí vo viere. Bohatstvo viery totiž neprichádza iba ako ovocie vyvolenia, ale je potrebné

¹ Pozri 3Mjž 20, 24; 5Mjž 4, 1; Ž 24(25), 13; 36(37), 9. 11. 22. 29; Iz 60, 21; 65, 9; Tob 6, 12.

² Pozri Mt 5, 4-5; 19, 29; 25, 34; Mk 10, 30, Lk 6, 20; Jn 4, 14; Rim 6, 22; Hebr 1, 14; 9, 15; 1Kor 6, 9; 15, 50; Gal 5, 21

³ Pozri 5Mjž 14, 1-2; Sk 13, 17. 26.

⁴ Mt 22, 14.

⁵ Pozri Mt 22, 14.

aspoň v štádiu zárodku aj ako jeho predpoklad a podmienka. Okrem toho Boh si vyvolil takých chudobných, ktorí majú lásku k Bohu, pretože láska k Bohu robí ľudí dedičmi Božieho kráľovstva¹.

Božie kráľovstvo Boh „prisľúbil tým, čo Ho milujú“, čiže tým, čo nielen slovami vyznávajú svoju vieru, ale aj žijú podľa viery, pretože milovať znamená v prvom rade slúžiť iným, obetovať sa a žiť pre iných. V tomto majú značné nedostatky nielen mnohí podľa sveta bohatí, ale aj mnohí podľa sveta chudobní. Láska je rozhodujúcim kritériom pre spásu, pretože Božie kráľovstvo bolo prisľúbené iba milujúcim².

Podrobnú a veľmi výstižnú analýzu toho, akých chudobných mal apoštol Jakub na mysli nachádzame u archim. Daniila Aerakisa, ktorý hovorí: „Všetci chudobní budú spasení? Všetci chudobní pôjdu do raja? Určite nie. Bohatí, hovorí sv. Ján Zlatoústý, budú zatratení nie jednoducho preto, že boli bohatí, ale preto, že sú neľútostnými boháčmi bez srdca, krutí a nemilosrdní. A chudobní pôjdu do raja nie jednoducho preto, že sú chudobní, ale preto, že trpezlivo nesú kríž chudoby. Existujú chudobní, ktorí sa stali chudobnými kvôli plytvaniu a zhýralostiam. Existujú chudobní, ktorí zostávajú chudobnými iba preto, že sa nemôžu stať bohatými. Ak by mohli, stali by sa bohatými, milovníkmi bohatstva a krutými viac ako bohatí. Takýchto chudobných určite nečaká spása. Len takí chudobní, ktorí sú čestní a bez reptania a závidi nesú bremeno chudoby, určite budú v budúcom živote ako Lazar zo známeho podobenstva“ (ΑΕΡΑΚΗΣ, Δ. Γ., Αρχιμ. 1986, s. 48).

Slová apoštola Jakuba sú teda adresované „nie všetkým chudobným, ani nie iba chudobným, pretože chudoba a bohatstvo sami o sebe nerobia človeka dobrým alebo zlým... Apoštol Jakub nechcel povedať, žeby Boh nechcel spásu pre bohatých tak isto ako pre chudobných, pretože u Boha niet prihliadania na osoby, ale chcel povedať, že chudobní sa nachádzajú v takých podmienkach, v ktorých je prijatie povolania k spásu ľahšie“ (ΤΡΕΜΠΕΛΑΣ, Π. Ν. 1996, s. 245). Je to zjavné aj z toho, že veľkú väčšinu veriacich tvorili vždy ľudia „nachádzajúci sa v skromných podmienkach života“ (ΤΡΕΜΠΕΛΑΣ, Π. Ν. 1996, s. 245).

Keďže Boh neprihliada na osoby, chudobní nie sú automaticky vyvolení pre nebeské kráľovstvo, ale iba vtedy, keď v chudobe preukážu cnosť, a bohatí tiež nie sú automaticky odsúdení na zatratenie, ale iba vtedy, keď sa v bohatstve oddajú vášnam a hriechom. „Božie kráľovstvo sa získava nie podľa svetskej významnosti alebo bezvýznamnosti človeka a ani bohatstvo ani chudoba nie sú vstupenkou do neho. Ono sa dáva tým, ktorí milujú Boha“ (ΚΙΒΑΛΪΧΙΤΪ, Ι. 1882, s. 71). Uvedenú myšlienku potvrdzuje sv. Ján Zlato-

¹ Pozri Lk 7, 47-50.

² Pozri 5Mjž 5, 10; Sir 1, 9-10.

ústý, ktorý hovorí: „Chudoba prináša nespočetné blahá do nášho života. Bez chudoby je aj bohatstvo bez úžitku. Nebudeme obviňovať jedno ani druhé, pretože aj chudoba aj bohatstvo sú prostriedky, ktoré privádzajú k cnosti, no iba za predpokladu, že budeme chcieť... Si bohatý? Preukáž veľké milosrdenstvo. Stal si sa chudobným? Preukáž veľkú trepezlivosť a dobrodušnosť. Ani bohatstvo, ani chudoba nepredstavujú sami o sebe zlo, ale stávajú sa zlými kvôli (zlej) vôli tých, ktorých sa týka“ (ИОАНН ЗЛАТОУСТ, цв. 2005, s. 181).

Apoštol Jakub hovorí o bohatstve a chudobe nie z čisto ekonomického, ale skôr z náboženského pohľadu. V tomto zmysle sú boháči kritizovaní nie pre samotný fakt, že sú bohatí, ale preto, že „ich bohatstvo bolo vytvorené prostredníctvom kontaktov a ústupkov voči pohanskej spoločnosti a vďaka nemilosrdnému a neľudskému správaniu sa k chudobným“ (ΑΓΟΥΡΙΔΗ, Σ. Χ. 1956, s. 40). Podobný pohľad na bohatstvo a chudobu nachádzame aj v apokryfnej starozákonnej knihe proroka Enocha (Kniha Enocha, 46, 7; 94, 8-10).

V súvislosti s porovnaním chudobných a bohatých v tomto verši je potrebné povedať ešte jeden veľmi dôležitý fakt, že ľudia bohatí vo viere, hoci sú materiálne chudobnejší, ten skromný majetok, ktorý majú, využívajú v oveľa väčší prospech pre seba aj pre iných ľudí, ako tí ľudia, ktorí sú materiálne bohatí, ale duchovne chudobní. Pre duchovne bohatých ľudí sú aj malé a skromné materiálne prostriedky veľkým požehnaním a blahom. Naopak pre duchovne chudobných ľudí je aj veľké materiálne bohatstvo iba príťažou, bremenom, pokušením a nakoniec preklatím. V tomto zmysle je potrebné chápať aj starozákonné výroky chváliace materiálne blahá ako požehnanie ako napríklad slová proroka Dávida: „Bol som mladík, teraz som starec, ale nevidel som spravodlivého, že by bol opustený, ani jeho deti žobrať o chlieb“¹. Alebo na inom mieste: „Boháči schudobneli a vyhladli, ale tým, čo hľadajú Hospodina, nijaké dobro chýbať nebude“². Podobne aj Šalamún hovorí: „Veriacemu je bohatstvom celý svet, neveriacemu ani peniaz“³. Uvedené slová nie sú pochvalou ani velením bohatstva, ale iba upozornením, že iba duchovne bohatí ľudia poznajú správnu mieru a skutočnú hodnotu materiálnych vecí, ktoré vedia využívať nie pre záhubu ako boháči, ale pre dobro všetkých.

Otázka apoštola Jakuba v tomto verši „Či si Boh nevyvolil chudobných (tohto) sveta...?“ poukazuje na odlišnosť konania Boha a ľudí. Boh koná a myslí ináč ako väčšina ľudí. Táto myšlienka je v úplnej zhode s učením sv. apoštola Pavla, ktorý hovorí, že „čo je svetu bláznivé, to si vyvolil Boh, aby zahanbil múdrych, a čo je svetu slabé, vyvolil si Boh, aby zahanbil silných; čo je svetu neurodzené a čím pohŕda, to si vyvolil Boh, ba aj to, čoho niet, aby

¹ Ž 36(37), 25.

² Ž 33(34), 11.

³ Pr 17, 6a.

zmaril to, čo je, aby sa pred Bohom nik nevystatoval“¹. Boh je príkladom správneho a láskou naplneného správania sa k všetkému stvoreniu bez rozdielu. Na všetkých posielal slnko aj dážď, o všetkých sa stará a spásu je ochotný dať každému, kto si ju želá a kto pre ňu vytvorí podmienky pokáním a ochotou žiť s Bohom a ľuďmi podľa Božích slov, čiže podľa zákona dobra. Boh je vzorom správneho postoja k ľuďom hlavne preto, že pre nás obetoval svojho Syna „nie aby nás zotročil, ale aby nás oslobodil“ (МР҃А, Н., митр. 2004, s. 32). Isus Christos bol sám chudobný² a svojim apoštolom tiež prikázal, aby nezhromažďovali bohatstvo na zemi, ale v nebi³. Christos ukázal, aký je Boh a aký je skutočný človek. Bez Christa „Boh pre ľudí každej triedy, postavenia, povolania, farby kože, národnosti, náboženskej príslušnosti zostáva ďaleko od všetkých, všetkými nepoznaný, zostáva abstrakciou. S Bohočlovekom Christom sa všetko mení v pozitívnom zmysle a Boh sa stáva ľudskou skúsenosťou a životom“ (МР҃А, Н., митр. 2004, s. 33).

Zoznam bibliografických odkazov:

- АЕРАКН, Δ. Γ., Αρχμ.: *‘Η ‘Επιστολή τοῦ ‘Ιακώβου*. 1. vydanie. Ἀθήνα 1986.
- AUGUSTÍN, bl.: О предопределении святых. С1 0354, 986.13. In: БРЭЙ, Д. *Библейские комментарии отцов Церкви и других авторов I-VIII веков. Новый Завет. Кафолические послания*. Тверь 2008. ISBN 978-5-901494-12-7.
- ΑΓΟΥΡΙΔΗ, Σ. Χ.: *Υπόμνημα εις τήν επιστολήν τοῦ Αγίου Ιακώβου*. 1. vydanie. Αθηναί 1956.
- БИБЛИЯ. *Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета на церковнославянском языке*. 2. vydanie. Санкт-Петербург 1900, Москва 1993. ISBN 5-85524-009-6.
- BIBLIA. *Slovenský ekumenický preklad s deuterokánonickými knihami*. 1. vydanie. Banská Bystrica 2008. ISBN 978-80-85486-48-3.
- ФЕОФИЛАКТ БОЛГАРСКИЙ, бл.: *Толкование на Деяния и послания святых апостолов*. Том I. Москва 2009. ISBN 978-5-91362-178-8.
- ИОАНН ЗЛАТОУСТ, св.: *Беседы о статуях, говоренные к антиохийскому народу*. Беседа 15. In: *Полное собрание творений святого отца нашего Иоанна Златоуста, том 2*. Почаев 2005, s. 175-185.
- ЯРОШЕВСКИЙ, Г., Иером.: *Соборное Послание св. Апостола Иакова*. Киев 1901.
- КИБАЛЬЧИЧЪ, I.: *Св. Иаковъ, братъ Господень*. Черниговъ 1882.

¹ 1Kor 1, 27-29; Porovnaj Ž 94(95), 11; Iz 55, 8-9; Mt 11, 25; Lk 10, 21.

² Pozri Mt 8, 20.

³ Pozri Mt 6, 19-21; 10, 9-10; Lk 14, 33.

- Kniha Enocha. In: *The Book of Enoch* (online). Library at the University of London. [cit. 2014-08-16]. Dostupné na internete: <<http://www.forbidden-gate.com/BookOfEnoch.pdf>>
- МРЪА, Н., митр.: *Тумачење Саборних посланица Светог писма Новог завета*. Србиње 2004. ISBN 99938-730-1-2.
- ΝΙΚΟΔΗΜΟΥ ΑΓΙΟΡΕΙΤΟΥ, οσ.: *Ερμηνεία εἰς τὰς ἐπτα Καθολικὰς Ἐπιστολάς Τῶν Ἀγίων Ἀποστόλων Ἰακώβου, Πέτρου, Ἰωάννου καὶ Ἰούδα*, 3. vydanie. Θεσσαλονίκη 1986.
- NOVUM TESTAMENTUM GREACUM, editio Critica maior, IV. Catholic letters. Part 1. Text. Installment 1. James. Red. B. Aland a kol. 2. vydanie. Stuttgart 1997. ISBN 3-438-05600-3.
- ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΟΥ, επ. Τρικκης: *Υπομνήματα εἰς τὰς καθολικὰς Ἐπιστολάς. Ἰακωβου Ἀποστολου η καθολικὴ επισολή*. In MIGNE, J.-P. ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΤΡΟΛΟΓΙΑ (Patrologia Graeca). Τομος 119. Αθήναι : Κέντρον Πατερικῶν Εκδόσεων (ΚΕ.Π.Ε.). 2006. p. 456-509.
- ΣΑΚΚΟΥ, Σ. Ν.: *Ερμηνεία εἰς τὴν Ἐπιστολὴν τοῦ Ἰακώβου*. Θεσσαλονίκη 1975.
- SOUČEK, J. B.: *Dělná víra a živá naděje, Výklad epištoly Jakubovy a první epištoly Petrovy*. Praha 1968.
- ΤΡΕΜΠΕΛΑΣ, Π. Ν.: *Ἐπόμνημα εἰς τὰς Ἐπιστολάς τῆς Καινῆς Διαθήκης*. τ. 3. 4. vydanie. Ἀθήναι 1996.
- ΤΡΕΜΠΕΛΑΣ, Π. Ν.: *Ἡ Καινὴ Διαθήκη μετὰ συντόμου ἐρμηνείας*. Αθήναι 1995.

doc. ThDr. Štefan Pružinský, PhD., ml.

Katedra biblických náuk

Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove

e-mail: stefan.pruzinsky@unipo.sk

ROZVÍJANIE DUCHOVNEJ PARADIGMY V SOCIÁLNEJ PRÁCI ZA POMOCI PERSUÁZIE

Tomáš Hangoň

Sociálna práca ako praktická, ale aj ako vedná disciplína, prešla od rokov jej vzniku určitými vývojovými obdobiami, ktoré môžeme charakterizovať ako obdobia zrodu sociálnej práce ako praktickej disciplíny, v ktorých sa sociálna práca uberala spôsobom riešenia sociálnych udalostí občanov formou rôznych nástrojov pomoci, väčšinou finančných. Ďalšou etapou bolo cielené, aby občan sa stal nezávislým na opatreniach štátu a iných subjektov pomoci, sociálna práca si dala ambiciózny cieľ, skompetentňovať občana k riešeniu rôznych životných situácií. V ďalšom období bolo potrebné v človeku navodiť pozitívnu osobnostnú zmenu v súvislosti s uschoňovacím procesom a dať mu dostatok zdrojov, hlavne vlastných, na prekonávanie sociálnych problémov a schopnosť aktívne pretvárať prostredie, v ktorom žije. Tento cieľ bolo treba reálne naplniť. Prostriedok, ktorým možno realizovať vysokoambiciózne ciele, je implementácia duchovna do procesu sociálnej intervencie. Dnes už len málokto pochybuje o význame duchovna v pretváraní osobnosti človeka. Sila duchovna prostredníctvom prijímania viery, ako aj jej upevňovania, má veľký význam v zmene myslenia, postojov a hlavne hodnôt človeka. Implementácia duchovna do procesu sociálnej práce je možná v kontexte sociálneho poradenstva, kde sociálne poradenstvo v koexistencii s duchovnom dostáva nový kvalitatívne odlišný charakter v symbióze sociálneho a duchovného poradenstva. Táto nová sociálna osnova ako aj nový koncept sociálnej práce na Slovensku sa rozvíja na Pravoslávnej bohosloveckej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Aj duchovno v kontexte sociálnych intervencií musí mať svoju cestu k prijímateľovi nových sociálnych základov osobnosti človeka. Jednou z takýchto ciest, možností, je persuázia ako možný spôsob duševného ovplyvňovania človeka. Ovpľyňovať nemožno živelné, aby nenastal opačný efekt. Persuázia je jedna z možností, kvalifikovaných prístupov k zmene osobnosti, jej myslenia a prejavov správania. Samozrejme do tohto procesu musí byť zapojená aj osobnosť samotného persuadéra, sociálneho pracovníka, respektíve poradcu. Hlavne jeho ovládanie sebainstrumentalizácie. Duchovno do procesu sociálnej intervencie je možné začať realizovať prostredníctvom kresťanského sociálneho pracovníka, ktorý je na takúto činnosť pripravovaný formou pregraduálnej prípravy univerzitného vzdelávania. Od takéhoto typu sociálnej práce na Slovensku v kontexte uplatňovania preventívnych sociálnych aktivít, možno očakávať v najbližšom období trend uberania sa sociálnej práce na Slovensku. Dnešná potreba dosiahnutia sociálnosti je zameraná hlavne na:

- uschopňovanie (máme na mysli uschopňovanie v sociálnych kompetenciách)
- menenie (v súlade so spoločenskými normami, realizovať možný spoločenský posun ku kvalitatívne dôslednejšiemu chápaniu a prežívaniu sociálneho sveta), prostredníctvom implementácie duchovna do sociálneho kontextu klientov sociálnej práce, blížnych v terminologickom ponímaní kresťanskej sociálnej práce.

Pri realizácii tohto vysoko ambiciózneho cieľa sociálnej práce prichádza na pomoc psychologická kompetencia prostredníctvom persvázie. Persvázia v doslovnom preklade z latinského jazyka *persuasio* znamená jednak ako presvedčenie, ale aj ako presvedčovanie. Z uvedeného vyplýva, že predmetný význam slova deklaruje proces- presvedčovanie, ktorého výsledkom má byť presvedčenie, teda určitý stav, ktorý sa odráža v poznatkoch a vo vedomí človeka. Na Slovensku priekopníkom v persvázii je J. Grác,¹ ktorý už ako prvý priekopník napísal pred 28 rokmi monografické dielo s rovnomenným názvom. V sociálnej práci sa bez persvázie nezaobídeme, či si to uvedomujeme alebo nie. Pôsobíme na klienta, ale aby toto pôsobenie bolo efektívne zo strany sociálneho pracovníka, tzv. *persuadéra*, teda presvedčovateľa je potrebné ho na túto úlohu pripraviť. Ide o proces, ktorý má svoje rozpracované pôsobnosti a ktoré sa budeme snažiť aplikovať do sociálnej intervencie v dvoch rovinách:

- využitie v práci s klientom v bežnom štandardnom kontakte (bežná intervencia)
- využitie a jej aplikácia v sociálnom a duchovnom poradenstve.

Odborné sociálne a duchovné poradenstvo v kontexte persváčného procesu

Tu sa pokúsime o náčrt persváčného pôsobenia v poradenstve, avšak predmetná problematika je nevyčerpatel'ná, je stále dynamizujúca a otvorená z hľadiska jej ďalšieho kreovania z pozície psychologických a sociálnych vied. Pri sociálnom a duchovnom poradenstve musíme brať do úvahy to, že je postavené na rovnocennom vzťahu sociálneho a duchovného poradcu a klienta, blížneho tohto poradenského procesu a že aj tu je potrebné rešpektovať tieto zásady:

- **DOBROVOĽNOSŤ** Táto zásada znamená participačný prvok v poradenskom vzťahu, kde klient, blížny chce realizovať pozitívnu zmenu na svojom prejave spoločenského správania, je si vedomí určitých odklonných charakteristík vo svojom správaní. Jeho záujem a chcelosť je dôležitým atribútom pozitívnej zmeny. Dobrovoľnosť je veľmi dobrým atribútom na začiatku pre-

¹ GRÁC, J.: *Persvázia ovplyvňovanie človeka človekom*. Bratislava 1985.

svedčovacieho procesu. Presvedčovací nátlak a donucovanie nemá efekt pozitívnej zmeny na človeku, ktoré sociálne a duchovné poradenstvo sleduje.

Pri presvedčovaní v sociálnom poradenstve ide o medziosobnú interakciu, pri ktorej prežíva jej účastník maximum dobrovoľnosti pri akceptovaní názoru druhého. Posledné slovo má byť recipient, terminologicky označovaný za presvedčovaného, a aj keď sa ho nepodarí presvedčiť, mal by odchádzať s vedomím, že ho nestihne trest. V tomto zároveň spočíva aj určité obmedzenie metódy presvedčovania, pretože nie každý sa nechá dobrovoľne ovplyvniť. Znakom dobrovoľnosti získava metóda presvedčovania prednosť pred inými metódami, pretože, ak sa nám už niekoho podarí presvedčiť, vzniknuté presvedčenie je jedným z najmocnejších regulátorov uvedomelého správania a konania človeka.¹

- **ZAINTERESOVANOSŤ** ja zásadou, ktorá zosobňuje človeka na procese jeho vlastného ovplyvňovania. Osobná participácia na riešení sociálneho problému mu dáva lepší a hlavne dôvernejší vhľad do problému. V takýchto prípadoch vie sám lepšie identifikovať problém a nachádzať spolu s persuadérom, sociálnym a duchovným poradcom východiská pri riešení problému.

- **ZÚČASTNENOSŤ** by mala byť zásadou, ktorá by sa od presvedčovacieho procesu očakávala. Zúčastnenosť v rámci sociálneho a duchovného poradenstva je vkladá do princípu sociálnej participácie. Bez osobnej účasti na sociálnom a najmä duchovnom probléme nie je možné ho účinne riešiť. Presvedčenie, ako výsledok presvedčovacieho procesu, by malo veľmi slabú platformu pre realizáciu osobnostnej zmeny na jedincovi.

- **UISTENOSŤ** je pri presvedčovacom procese veľmi dôležitá. Istota je jedna zo základných životných potrieb človeka. Bez istoty sa nedá tvoriť, pracovať ba ani existovať. Istota môže byť nadobudnutá v rôznych dimenziách. Najsilnejšia je, ak je nadobudnutá vo viere. Uistenosť sa tak stáva integrálnou súčasťou presvedčovacieho procesu a je pre tento proces veľmi dôležitá,

- **ZDOVODNENOSŤ** každá ľudská činnosť, by mala byť vykonávaná tak, aby mala svoje logické opodstatnenie. Na všetky činnosti, názory, idey, hodnoty, postoje je logické z hľadiska opodstatnenosti významu konania a myslenia ich nositeľov, subjektov mať zdôvodnenie. Ide o proces zdôvodňovania, ktorý má svoju racionalitu a ľudskú, poznateľnú a chápanú logickosť.

V sociálnom a duchovnom poradenstve ja potrebné, aby sociálny a duchovný poradca pri koncipovaní prístupov v poradenstve akceptoval tieto zásady a následne ich aplikoval do metód presvedčovacieho procesu.

¹ Pozri GRÁC, J.: *Persuázia ovplyvňovanie človeka človekom*. Bratislava 1985, s. 19.

Metódy presvedčovacieho procesu

Psychológia, do ktorej patrí aj persuázia a z ktorej vlastne vzišla, taxatívne vymenovala persuačné metódy a techniky prostredníctvom ktorých sa dosahuje cieľ persuázie, presvedčenie. Podrobne sú popísané u spomínaného autora a zakladateľa tejto psychologickej disciplíny J. Gráca.¹

Metóda prezentovania argumentov

Argumentácia veľmi intenzívne súvisí so zdôvodnením. Zdôvodnenia musia presvedčiť človeka o nejakom jave, procese o nejakých súvislostiach týkajúcich sa sociálneho svete človeka. Silné argumenty, zdôvodnenia sú dobrým základom presvedčovacieho procesu.

Metóda interogatívneho presvedčovania

Persuázia pod touto metódou chápe rozpracovanie spôsobov a postupov vhodného formulovania, uplatňovania a kladenia otázok v persuačnom procese. Otázky a ich kladenie má v persuačnom procese svoje miesto. Kladenie otázok musí byť adekvátne poznatkovej výbave klienta sociálneho a duchovného poradenstva. Kladenie otázok býva súčasťou získavania sociálnych kompetencií v poradenskom procese.

Metóda kladných odpovedí

Vychádzajúc z psychosociálnej premisy, že ľudské túžby, úsilia a zámery sú veľmi individualizované, prvou osobitosťou schvaľujúcich pokynov v podobe „ano“ je, že stimulujú človeka k oveľa pestrejšej a rozmanitejšej činnosti ako odmietajúce signály v podobe „nie.“ Výsledkom odmietajúcich stimulov je zvyčajne väčšia alebo menšia pasivita.² Aj v sociálnom a duchovnom poradenstve vychádzame z pozitívnych vlastností klienta a z celkového pozitívneho naladenia sociálneho prostredia v ktorom sa poradenský proces realizuje.

Metóda uplatňovania apelov

Apel je taký emocionálny argument, ktorý nemá ani tak hodnotu sám o sebe, ako skôr v kontexte s tým, čoho sa výzva dotýka. Sú to vlastne výzvy s emocionálnym podtextom, ktorých úlohou je vyvolať a urýchliť presvedčovací proces. V sociálnom a duchovnom poradenstve sa výzvou môže stať aj samotný individuálny cieľ tohto poradenstva.

¹ Pozri GRÁC, J.: *Persuázia ovplyvňovanie človeka človekom*. Bratislava 1985, s. 245. – 294.

² Pozri GRÁC, J.: *Persuázia ovplyvňovanie človeka človekom*. Bratislava 1985, s. 262.

Metóda indirektného pôsobenia

Presvedčovanie počíta aj s niektorými metodikami nepriameho alebo aspoň čiastočne nepriameho pôsobenia. Nepriame pôsobenie môže prameniť s doplnkových presvedčovacích techník, ako vzory dospelých, masmediálne komunikačné prostriedky. V tomto prípade v sociálnom a duchovnom poradenstve ide o takzvané nezámerné, funkcionálne poradenstvo, ktoré v rámci presvedčovacieho procesu má silnejší vplyv na osobnosť jedinca ako priame, zámerne pôsobenie, direktívneho charakteru.

Metóda intervenujúcich vplyvov

Táto technika sa zameriava na vytváranie vhodných situácií pre presvedčovacích proces a v tomto procese hľadá vhodné podnety na sociálne a duchovné poradenstvo. Podľa toho, ako tieto situácie a podnety sprostredkováva presvedčovateľ rozoznávame niekoľko intervenujúcich vplyvov ako napríklad podľa Gráca¹ posilňovanie, zverejňovanie, navodzovanie a inscenovanie.

Metóda proponovania riešenia

Ide tu o metódu, ktorá realizuje schopnosť navrhovať vhodné závery, záverečné riešenia problémov, ktoré u recipienta pri presvedčovacom procese vznikajú. Ide o utvrdzovací proces, ktorý vzniká v závere persuačného procesu. Aj v sociálnom a duchovnom poradenstve ide o zhrnutie navrhovaných riešení a optimalizácia záverov pre klienta poradenského procesu.

Významným prvkom v presvedčovacom procese je presvedčovateľ, z nášho pohľadu ide o sociálneho a duchovného poradcu, ktorý sa snaží o úspešný záver z presvedčovania, ktorým je presvedčenie. Presvedčovateľ v profesionálnej roli sociálneho a duchovného poradcu musí disponovať určitými profesionálnymi kompetenciami, aby sa naplnil cieľ presvedčovacieho procesu. Ponúkame do pozornosti niekoľko profesionálnych kompetencií podľa Thompsona:²

1. Mal by si ujasniť pojem predmetu presvedčovania.
2. Mal by analyzovať osobnosť presvedčovaného a prispôbiť sa mu v štýle formulovania myšlienok a prednesenia správy.
3. Mal by sa správať tak, aby ho recipient prijímal ako kompetentného a vierohodného.
4. V priebehu presvedčovania by mal dokázať, že dôkladne pozná danú problematiku.
5. Mal by jasne a informujúco formulovať myšlienky.

¹ Pozri GRÁC, J.: cit. dielo, s. 280.

² THOMPSON, W. N.: *The proces of Persuasion: principles and readings*. Harper and New York. New York 1975, s.22.

6. Mal by hovoriť plynulo, priamo a s primeranou hlasovou variabilitou.
7. Mal by si zostavovať strategický plán pre danú interpersonálnu situáciu.
8. Mal by sa usilovať získať a udržať pozornosť a riadiť záujem počúvajúceho v súlade s hlavnými myšlienkami obsahu presvedčovania.
9. Mal by zbeho používať existujúce metodiky a techniky presvedčovania.
10. Mal by vychádzať z noriem spoločnosti a rešpektovať jej záujmy.

Podľa Kelmana¹ z hľadiska presvedčivosti sú najdôležitejšie tieto osobnostné vlastnosti persuadéra, presvedčovateľa: úprimnosť, atraktívnosť (príťažlivosť) a sila. Sila, ktorá sa chápe v sile osobnosti persuadéra, v sile schopnosti presvedčiť toho druhého.

Rybár uvádza ešte ďalšie osobnostné vlastnosti presvedčovateľa, ktoré dominantne v jeho pôsobení vystupujú ako pokojné sebavedomie, trpezlivosť úvahy a obozretnosť vo výpovediach.²

Dôležitou osobnostnou charakteristikou ako aj kompetenčnou profesionálnou výbavou v presvedčovacom procese je sebainstrumentalizácia a kongruencia. Sebainstrumentalizácia znamená správne použitie seba samého ako nástroj persuačného pôsobenia. Tu musí byť persuadér pozitívnym socializačným vzorom, sila jeho osobnosti umocňuje presvedčovací proces. Veľmi úzko s touto kompetenciou súvisí aj schopnosť kongruencie, t.j. zosúladiť vnútorné prežívanie s vonkajšími prejavmi persuadéra. V sociálnom a duchovnom poradenstve je veľmi dôležité aplikovať persúziu ako pomocnú psychologickú disciplínu na urýchlenie sociálnej intervencie v poradenskom procese s dosiahnutím pozitívneho cieľa v tomto procese, a to posilniť v človeku, ktorý má sociálny problém, sociálne kompetencie, ktoré mu umožnia aktívne pristúpiť k riešeniu tohto problému tak, aby sa z objektu sociálnej intervencie stal jeho subjekt. Načim však je potrebné dodať, že tak významný nástroj na možnosti pretvárania osobnosti človeka je potreba rozvíjať v koncepte nástrojov sociálnej práce a rozvinúť toto poznanie ako jednu z možných ďalších metód sociálnej práce na Slovensku.

Zoznam bibliografických odkazov:

CEHELSKÁ, D.: Aktuálne etické východiská a princípy sociálnej práce ako teoreticko praktickej disciplíny. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecko - odborný recenzovaný zborník*. Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove 2013, roč. IV, č.1, s. 65 - 73. ISSN 1338-290X.

GERKA, M.: Personality of christian worker in charitable and social services. In: *Clinical Social Work Journal – International Scientific Group of Ap-*

¹ KELMAN, H. C.: *Compliance Identification and Internalization Journal of Conflict Resolution*, č. 2. 1968, s. 57 -78.

² RYBAR, I.: *Základy rétorickej komunikácie*. Bratislava 1980, s. 33 -39.

- plied Preventive Medicine I – GAP* Vienna, Austria, 2010, roč. I. číslo 3 – 4. ISSN 2076 – 9741.
- GRÁC, J.: *Persuázia ovplyvňovanie človeka človekom*. Bratislava 1985, s. 262.
- KELMAN, H. C.: *Compliance Identification and Internalization Journal of Conflict Resolution*, č. 2. 1968, s. 57 -78.
- KUZYŠIN, B.: Duchovné poradenstvo ako hraničný a aplikovaný odbor sociálnej práce. In: *Pravoslávny biblický zborník I/2012. Zborník katedry biblických náuk PBF PU v Prešove*. Gorlice, Elpis - Diejecezjalny osrodek kultury prawoslawnej Gorlice, 2012. s.119 – 125. ISBN 978-83-63055-05-9.
- NIKULIN, A.: Dušpastierska starostlivosť pri psychických ochoreniach. In *Sociálna a duchovná revue, vedecko – odborný recenzovaný zborník*. Prešov: Pravoslávna bohoslovecká fakulta, 2010, roč. I., č. 3, s.41 - 48. ISBN 978-80-555-0213-7.
- RYBAR, I.: *Základy rétorickej komunikácie*. Bratislava 1980.
- ŠIP, M.: Spirituálny a religiózny faktor v spoločnosti. In *Duchowość jako socjalny czynnik rozwoju społeczenstwa w Polsce i na Slowacji*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Gorlice 2010. ISBN 978-83-931180-0-7.
- THOMPSON, W. N.: *The proces of Persuasion: principles and readings*. Harper and New York. New York 1975, s.22.

doc. PhDr. Tomáš Hangoni, PhD.
Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove
e-mail: tomas.hangoni@unipo.sk

AKTUALNOSŤ METOD WYCHOWAWCZYCH PAWŁA Z TARSU (Wybrane zagadnienia)

Bogdan Zbroja

Wprowadzenie

Paweł z Tarsu (por. Dz 22,3) to, jak wiadomo powszechnie, postać wyjątkowa w początkach Chrześcijaństwa¹. Zostawił po sobie ogrom różnorodnych dzieł misyjnych, edukacyjnych, ideowych i religijnych. Pochodząc ze środowiska żydowskiego, jako gorliwy Faryzeusz, świetnie zaznajomił się z kulturą i myśleniem wierzących Żydów. Dzięki czemu mógł zawsze poprawnie trafić ze swoją głęboką myślą do ich serc, znając doskonale żydowskie sposoby argumentacji, zachowania i stawianych sobie celów. Będąc jednak jednocześnie obywatelem *Imperium Romanum* (por. Dz 21,39), wychowanym w wysokiej kulturze greckiej, nie był obcym dla filozofii i stylu życia pogan, czyli ludzi, którzy nie wyznawali Boga JHWH. Widać więc już na samym początku naszych rozważań, że Paweł z Tarsu jest szczególną postacią w całym Nowym Testamencie, która jest wszechstronnie obdarowana szerokim tłem różnorodnych kultur, wiary i środowisk ludzi jego epoki². Tak bogata znajomość wielowymiarowej „konstrukcji” człowieka zarówno tego, który, jako wierzący Żyd, uznaje i czci jedynie Boga JHWH, jak i tego, który, jako poganin, wielbi cały zastęp „bogów” greckich i rzymskich, nie wyłączając nawet Cezara (por. Dz 17,16-34), daje Pawłowi zdecydowaną przewagę nad pozostałymi Apostołami Nowego Testamentu oraz ukazuje go, jako postać ze wszech miar godną uwagi w jego sposobach wpływu na wychowanie uczniów, którzy mają uwierzyć w Chrystusa, żyjąc jednocześnie w wielokulturowym środowisku³.

Paweł z Tarsu, mając tak bogate wychowanie i szeroki horyzont spojrzenia na naturę człowieka, może być dla współczesnych pedagogów świetnym przykładem wychowawcy nowego pokolenia, które jest także i dziś zakotwiczone w wielokulturowym środowisku⁴. Dzisiaj, w dobie powszechnej informatyzacji i komunikacji społeczeństwa, poczuciu bycia obywatelem tak

¹ Pozri WALTON, S., *Acts*. In: *Word Biblical Commentary*, Dallas: Word Publishing, 2013. ISBN 978-078524-58-10.

² Pozri CEHELSKA, D., Špecifika vzdelávania v hostiteľských krajinách pre prisťahovalcov, národnostné menšiny a ľudí kultúrne odlišných, In: *Acta Facultatis Orthodoxae Universitatis Presoviensis, Nová sociálna edukácia človeka II*, Prešov 2013, s. 215. ISBN 978-80-555-0894-8.

³ Pozri CAP, A., Sväté Písmo a jeho vplyv na edukáciu človeka. In: *Acta Facultatis Orthodoxae Universitatis Presoviensis, Nová sociálna edukácia človeka II*, Prešov 2013, s. 49-50. ISBN 978-80-555-0894-8.

⁴ Pozri DĄBEK, T. M., *Mowa w Piśmie Świętym*, Kraków: Wydawnictwo Benedyktynów, 2004, s. 232. ISBN 83-7354-095-4.

zwanej „Globalnej Wioski”, sposoby wychowawcze¹ Pawła z Tarsu są aktualne i zapewne pozostaną takimi w przyszłości, gdyż kultury: pogańska oraz ludzi wierzących w Boga, tworzone są przez takich samych ludzi, jak to miało miejsce w jego epoce².

Proces wychowania³ osoby ludzkiej obejmuje, jak wiadomo, cały szereg złożonych czynności, jakie są niezbędne w uformowaniu podmiotu, jakim jest człowiek, od urodzenia do stadium dojrzałości i odpowiedzialności za podejmowane czyny, wypowiedane słowa czy konstruowane myśli. Owe skomplikowane czynności wychowawcze obejmują to wszystko, co człowiek napotyka na swej drodze życia w relacji do świata kultury i cywilizacji, w których się wychowuje, a następnie, które współtworzy z innymi ludźmi. Wychodząc bowiem z kultury żydowskiej, albo pogańskiej, każdy człowiek posiada możliwość akceptowania lub odrzucenia tego środowiska, skąd wyszedł, ale również i tego, gdzie aktualnie żyje, i które stworzy w przyszłości. Człowiek bowiem nie tylko jest biernym odbiorcą procesu wychowania, ale sam tworzy siebie i samo-wychowuje w czasie swej egzystencji. Tak było w życiu Pawła z Tarsu, który zdobył gruntowne wykształcenie religijne i cywilizacyjne, ale nie pozostał dłużny swemu środowisku, tworząc podwaliny pod specyficzny i zawsze aktualny sposób wychowania, którego jest autorem. Dydaktyka Apostoła Pawła ukaże nam wielkość jego osobowości, szerokość horyzontu jego patrzenia na człowieka i kulturę oraz celów i metod wychowawczych, które nie mogą nie zostać rozwinięte w człowieku środowiska wielokulturowego.

Metoda i źródła

W przybliżaniu wielowymiarowych systemów wychowawczych Pawła z Tarsu posłużymy się w niniejszym artykule powszechnie przyjętą w świecie egzegezy Pisma Świętego metodą historyczno-krytyczną⁴, obejmującą najważniejsze perykopy biblijne, przybliżające to zagadnienie. Nie będziemy jednak szczegółowo wnikać w zawiałości oryginalnych tekstów Nowego Testamentu, a poprzestaniemy na najważniejszych komentarzach do tychże perykop Nowego Testamentu⁵, w których ukazana jest wyjątkowa metodyka

¹ Pozri MASTALSKI, J., *Zarys teorii wychowania*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT, 2002, s. 45. ISBN 83-89017-25-3; OKOŃ, W., *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK, 2004. ISBN 83-89501-19-8.

² Pozri RAKOCY, W., *Paweł apostoł Żydów i pogan: Łukasowski obraz powstania i rozwoju Pawłowych wspólnot*, Kraków: Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, 1997. ISBN 83-86768-74-6.

³ Pozri MASTALSKI, J., *Zarys teorii wychowania*, dz. cyt., s. 45.

⁴ Pozri HOLLADAY C. R., Krytyka biblijna. In: ACHEMEIER, P. J. (red.), *Encyklopedia Biblijna*, Warszawa: Wydawnictwo VOCATIO, 1999, s. 551-557. ISBN 83-7146-075-9.

⁵ Pozri WALTON, S., Acts. In: *Word Biblical Commentary*, Dallas: Word Publishing, 2013. ISBN 978-078524-58-10; TRSTENSKÝ, F., *Pavlove Listy z väzenia. Exegeticko-teologická analýza*,

wychowawcza Pawła z Tarsu. Skorzystamy przede wszystkim z krytycznego wydania Greckiego Nowego Testamentu: NESTLE – ALANDA¹ oraz najważniejszych opracowań do poszczególnych perykop nowotestamentalnych (Dzieje Apostolskie oraz Listy Pawła) i opracowań na temat samej postaci Apostoła Pawła: Williama BAIRDA², Waldemara RAKOCEGO³, Romana PINDLA⁴ czy Ryszarda RUBINKIEWICZA⁵.

Mając więc już przybliżoną ogólnie metodę badawczą oraz wyselekcjonowane źródła, wejdziemy najpierw w obszar dydaktyki nazwanej **interpersonalnością**, czyli zobrazowaniem nieodzownego czynnika wychowującego, jakim jest bezpośrednie spotkanie człowieka z drugim człowiekiem. Kolejny krok stanowić będzie tak zwana **intertekstualność**, czyli zapisane przez Pawła z Tarsu słowa, które są w stanie poszerzyć i pogłębić horyzonty myślenia jego uczniów. Zakończymy obrazem jego postawy **interakcyjności**, czyli wszelkiego rodzaju relacji do różnorodnych stylów przeżywania swej egzystencji oraz skomplikowanych wydarzeń, dzięki czemu zauważymy konieczność Pawłowej akomodacji do środowisk kultury, aktualizacji w historii oraz siły w niwelowaniu swoich osobistych ograniczeń czy przewycięzania zaistniałych trudności. Całość naszych analiz zostanie objęta podsumowaniem zdobytych wniosków.

1. Spotkania Pawła z ludźmi (*interpersonalność*)

Na pierwszym miejscu prezentacji wychowawczych metod Pawła z Tarsu trzeba umieścić jego osobiste spotkania z wieloma różnymi ludźmi, którzy wywodzili się z różnych kultur i języków. Dziecko bowiem, które przychodzi na świat, od samego początku „połączone jest” (dosłownie) z drugim, najważniejszym początkowo człowiekiem – matką, a samo poczyna się z naturalnej wspólnoty miłości jego ojca i matki. Od samego zatem poczęcia człowieka trzeba mówić o konieczności interpersonalnej bliskości kochających się ludzi, którzy przekazują w pierwszym rzędzie życie nowemu podmiotowi, a który także od samego początku jest „zakotwiczony” w relacji miłości do matki i ojca. Tak samo było w życiu Pawła, który urodził się, a następnie

Svit: Katolícke Biblické dielo, 2012. ISBN 978-80-89120-36-9.

¹ Pozri NESTLE, E. – ALAND, B. (ed.), *Novum Testamentum Graece*, Stuttgart: Deutche Bibelgesellschaft, 2001. ISBN 978-3-438-05100-4.

² Pozri BAIRD, W., Paweł. In: ACHTEMEIER, P. J. (red.), *Encyklopedia Biblijna*, dz. cyt., s. 907-917.

³ Pozri RAKOCY, W., *Paweł Apostoł: chronologia życia i pism*, Częstochowa: Edycja Świętego Pawła, 2008. ISBN 978-83-7168-648-1.

⁴ Pozri PINDEL, R., *Aby zrozumieć Pawła*. Kraków: Wydawnictwo UNUM, 1999. ISBN 83-87022-30-6.

⁵ Pozri RUBINKIEWICZ, R., Święty Paweł. In: RUBINKIEWICZ, R. (red.), *Wstęp do Nowego Testamentu*, Warszawa: Wydawnictwo PALLOTTINUM, 1996, s. 311. ISBN 83-7014-266-4.

wychował w swej rodzinie w Tarsie w Cylicji (por. Dz 22,3). Dla Pawła nie mogła zatem być obojętna wspólnota osób, które się ze sobą spotykają w codziennych, rodzinnych relacjach. Owe relacje rodzinne tworzą podstawową „tkankę społeczną”, poczynając od miłości małżonków i rodziców – rodzinie, a następnie kreując relacje kulturowe, ekonomiczne, religijne, czy narodowe. W swoich metodach wychowawczych Paweł z Tarsu nie mógł nie stosować wzajemnych spotkań i kontaktowania się osobistego z bliźnimi.

Czynnikiem kluczowym w procesie wychowania jest wspólnota nie tylko pomiędzy nauczycielem i uczniem/uczniami, ale więź pomiędzy całym gronem pedagogicznym – w przypadku Pawła z Tarsu – gronem Apostołów i innych uczniów Jezusa. Działanie zespołowe, czyli współdziałanie w procesie wychowania jest kluczem do osiągnięcia zamierzonych rezultatów. Nie inaczej jest także w dziele Pawła, który wraz z pozostałymi Apostołami Jezusa oraz wieloma innymi swymi współpracownikami, tworzył wielkie dzieło ewangelizacji. Doskonale opisują to Dzieje Apostolskie w trzynastym rozdziale: „*W Antiochii, w tamtejszym Kościele, byli prorokami i nauczycielami: Barnaba i Szymon zwany Niger, Lucjusz Cyrenejczyk i Manaen, który wychowywał się razem z Herodem tetrarchą, i Szaweł*” (Dz 13,1), gdzie hagiograf wymienia całą listę współdziałających ludzi, oddanych dziełu krzewienia wiary w życiu Kościoła.

W całokształcie pracy wychowawczej widać wyraźnie w życiu Pawła z Tarsu spotkania z pozostałymi Apostołami i, bardzo liczne, z pozostałymi uczniami oraz wiernymi w synagogach, a nawet pogańskimi filozofami na ateńskim Areopagu (por. Dz 17)¹. Paweł posiada doskonale rozbudowaną „siatkę połączeń” z bliźnimi, dzięki czemu, praktycznie wszędzie, gdziekolwiek podróżuje, wie doskonale, do kogo może się udać, i gdzie znajdzie przyjacielską gościnę. Dzięki takiemu właśnie budowaniu wielu życzliwych relacji międzyludzkich, Paweł mógł tak wiele zdziałać w swoim apostołskim posłannictwie. Bez tego daru, bycia z innymi i bycia dla innych, Paweł nie osiągnąłby tak wielkiego sukcesu dla szerzenia Ewangelii.

Podstawowym więc wymiarem metody wychowawczej Pawła z Tarsu były więc jego osobiste spotkania z drugim człowiekiem. Czasem była to tylko jednostka, ale częściej była to grupa ludzi, na których Paweł wpływał wychowawczo, głosząc im Ewangelię dobra i miłości (por. 1 Kor 13)². Nie

¹ Pozri ZBROJA, B., *Diagnoza i terapia choroby „nowinkarstwa” według świętego Pawła (Dz 17), Dopady gospodárskej krízy na kvalitu života, zdravia a sociálnu oblasť*, BUGRI, Š. – BENO, P. – ŠRAMKA, M. (Eds.), Prešov 2014, s. 245-256. ISBN 978-80-89464-26-5; MUNRO, W., Areopag. In: ACHTEMEIER, P. J. (red.), *Encyklopedia Biblijna*, dz. cyt., s. 60.

² Pozri WRÓBEL, M. S., *Poezja i teologia Hymnu o miłości (1 Kor 13,1- 13)*. In: CHROSTOWSKI, W. (red.), *Przybliżyło się Królestwo Boże. Księga pamiątkowa dla Księdza Profesora Romana Bartnickiego w 65. rocznicę urodzin*, Warszawa: Stowarzyszenie Bibliistów Polskich, 2008, s. 525-533. ISBN 978-83-7232-826-7.

można ani na chwilę zapomnieć o stałej relacji Pawła do Jezusa. Jest to najważniejsza jego relacja do Mesjasza, najpierw, jak wiadomo, negatywna, gdyż Szaweł prześladował uczniów Chrystusa, ale po spotkaniu z Nim pod Damazkiem (por. Dz 22,6), już na zawsze złączył swe życie z Jezusem – Zbawcą.

2. Redakcja Listów (*intertekstualność*)

Drugi, nie mniej ważny element w metodyce wychowawczej, stanowią spisane listy, które adresowane są przez Pawła z Tarsu do poszczególnych wspólnot wierzących oraz jednostek. Powszechnie wiadomo w biblistyce, że nie wszystkie tak zwane Listy Pawłowe, pochodzą spod jego autorskiej ręki¹. W niniejszych jednak analizach nie idzie autorowi artykułu o szczegółowe przyporządkowanie każdego listu, czy jego fragmentu Apostołowi Pawłowi, ale o ukazanie w całości spektrum Nowego Testamentu tych tekstów, które „przypisane są” w sposób auorski Pawłowi. Takie spojrzenie uwypukli bowiem jeszcze bardziej konieczną metodę wychowawczą, którą z pewnością tworzą bezdyskusyjne dziś, co do autorstwa, Listy Pawła z Tarsu: Rz, 1-2 Kor, 1 Tes, Ga i Flm oraz inne, które takiej pewności dać nie są w stanie². Wszystkie jednak te utwory natchnione mają ogromnie ważną cechę, a mianowicie stanowią dzieło pisarskie Pawła lub jego ucznia/szkoły, kształtujące umysł człowieka, który te teksty odczytuje i według nich formuje swą tożsamość.

Ktoś tak wielki, jak Paweł z Tarsu, wychowany w szkole Gamaliela, szlifował swój umysł w oparciu o natchnione teksty: Prawa Mojżeszowego (Tora), tradycji prorockiej (Nebiiim) i Pism (Ketubim) Starego Testamentu. Tutaj widać intertekstualność w przyjmowaniu przez św. Pawła tak zwanego „hipotekstu”, czyli dla niego nade wszystko – ksiąg Starego Testamentu, do tak zwanego „hipertekstu”, czyli tworzonych już przez niego samego dzieł literackich, ale równocześnie relacyjności jego tekstów do współczesnych mu³. Trzeba zatem mówić w koncepcji intertekstualności nie tylko w relacji czasowej: „wcześniej – teraz”, ale także w relacji przestrzennej: „tam – tutaj”. Dzięki czemu lepiej można zrozumieć wzajemne oddziaływanie tekstów z przeszłości czy pochodzących z innych lokalizacji geograficznych czy kulturowych do tworzonych aktualnie w konkretnym środowisku życia (*Sitz im Leben*). Paweł, opierając się na Starym Testamencie, głosił Żydom Jezusa, jako Mesjasza i wypełnienie się w Nim wszystkich zapowiedzi, danych ich przodkom.

¹ Pozri TRSTENSKÝ, F., *Pavlove Listy z väzenia. Exegeticko-teologická analýza*, dz. cyt., s. 16.

² Pozri JEZIERSKA, E. J., *Spušcizna pisarska św. Pawła*. In: „Nowe Życie” 11(2008): <http://www.nowezycie.rchidiecezja.wroc.pl/numery/112008/07.html>, z dnia 30.10.2014.

³ Pozri GENETTE, G., *Intertekstualność*. In: <http://pl.m.wikipedia.org/wiki/intertekstualnosc.html>, z dnia: 30.10.2014.

Widac tutaj konieczny element formacji pedagogicznej, jaki stanowi spisany tekst. Za zapisanymi słowami stoi zawsze autor owego dzieła, a ów tekst skierowany jest także do konkretnego adresata. Tekst, z całym jego bogactwem zawartej treści – autor tych słów, z zapleczem jego własnego środowiska – oraz odbiorca zapisanych słów i jego życie, stanowią nieodzowny model wychowawczy, stosowany odkąd człowiek nauczył się pisać i czytać. Paweł z Tarsu zatem nie mógł nie wykorzystać tego mechanizmu: autor – tekst (kod) – odbiorca, w olbrzymim dziele formacji „nowego człowieka” w oparciu o normy Jezusowej Ewangelii.

Niezwykle istotnym jest tutaj także fakt, że zredagowany tekst, nie zmienia się w czasie, a jego odpisy i kopie, sprawiają, że myśl jego autora, staje się powszechnie znana. Autor zatem może zredagować tekst i zaadresować go – na przykład do swego przyjaciela Filemona (Flm)¹, ale dziś ten tekst czytany jest nie przez niego samego, ale przez wszystkich wierzących. Poprzez niemal XX wieków owe słowa, uważane za Pawłowe, formują charaktery i postawy ludzi, którzy czytają te natchnione w Nowym Testamencie słowa. Jeśli zatem zależy dobremu wychowawcy na stworzeniu niezmiennego wzorca wychowawczego, musi zapisać precyzyjnie swoje idee w postaci tekstu (kodu), który następnie będzie trafiał do umysłów i serc wszystkich czytelników w następnych epokach. Dzięki temu bowiem nikt nie może zmienić zapisanej idei autora. Przekaz ustny, na przykład stworzenie wspomnianej już wyżej tak zwanej „Pawłowej szkoły”, nie daje stuprocentowej gwarancji zachowania identycznej myśli Pawła z Tarsu – jest przecież ontologiczna różnica pomiędzy „szkołą Pawła”, a nim samym. Każdy bowiem człowiek ma swój osobisty punkt widzenia i myślenia, który może być bardzo bliski Pawłowemu, ale nie jest on dokładnie Pawła z Tarsu, ale tego czy innego jego ucznia.

W zawartych w Nowym Testamencie listach, przypisywanych Pawłowi, widać nade wszystko jego wielką troskę o wychowanie „myślenia ewangelicznego” u adresatów jego słów. Tutaj także spotykamy interesującą przestrożę Pawła z Tarsu, który zaklina wierzących w Jezusa, aby nigdy nie przyjmowali „*innej Ewangelii*” (Ga 1,7), która jest niezgodna z tą, którą otrzymali wcześniej od niego. Nawet stwierdza, że gdyby on sam, lub jakiś anioł z nieba, głosił coś innego, niż już poznali i przyjęli, „*niech będzie przeklęty*” (Ga 1,8)! Nie da się do tych słów podejść inaczej, niż to było wyżej powiedziane, a mianowicie, że dzięki spisaniu tekstów, możliwe jest zachowanie bezbłędności i niezmienności przekazu myśli. Paweł doskonale to wiedział, będąc wychowany w szkole Gamaliela², gdzie w sposób pieczołowity

¹ Pozri ROMANIUK, K. – JANKOWSKI, A. – STACHOWIAK, L., *Komentarz Praktyczny do Nowego Testamentu*, T. 2, Kraków: Wydawnictwo Benedyktynów, 1999, s. 419. ISBN 83-87525-00-6.

² Pozri SالدARINI, A. J., Gamaliel. In: ACHTEMEIER, P. J. (red.), *Encyklopedia Biblijna*, dz. cyt., s. 314.

kopiuowano teksty Prawa, Proroków i Pism. Nie wolno było tu zmienić ani jednej literki w przepisywanym tekście, aby nie zafalszować Słowa JHWH! Tak samo czyniono i do dziś się dzieje we wszystkich szkołach rabinackich.

Dzięki więc spisanemu tekstowi, który pobudza w sposób oczywisty umysł czytającego do analizy, refleksji czy wnioskowania, autor zapisanych słów może być pewny, że dokładnie zostanie zrozumiany, a jego idee, niezmienione w czasie, trafią do każdego, kto zechce przeczytać to słowo.

3. Współpraca Pawła z innymi (*interakcyjność*)

Ważnym czynnikiem tworzącym proces wychowawczy jest współdziałanie na siebie nie tylko uczniów i pedagoga, ale także wszystkiego, co jest z nimi związane. Metody i pomoce dydaktyczne, czytelny plan kształcenia oraz spodziewane rezultaty i cele edukacji stanowią wachlarz całego dzieła wychowawczego. To wszystko tworzy swoistą siatkę interakcyjności, dzięki której człowiek staje się współautorem swego wychowania (samo-wychowania) i pedagogicznego formowania innych¹.

Wychowani w tym samym duchu, co Paweł, Żydzi widzieli to, co i on promował, jako Faryzeusz. Teraz jednak, po spotkaniu z Jezusem pod Damazkiem, Paweł posiada zupełnie inny horyzont patrzenia na życie i wiarę w Boga. Dlatego może, znając dokładnie ich styl myślenia i życia, próbować inaczej ukierunkować ich osobowości. Interakcyjność jest tutaj bardzo wielka, gdyż w kilku przypadkach, życie Pawła było zagrożone i nawet był kamienowany przez swoich współbraci (por. Dz 14,19), z powodu próby zmiany ich sposobu myślenia i życia². Paweł jednak nigdy nie zrezygnował z ewangelicznej formacji bliźniego, nawet, gdy jego uczeń nie miał ochoty na lekcję. Ważną jego cechą było właśnie zrozumienie faktu, że jego bracia – Żydzi – jeszcze nie zrozumieli i nie pojęli dokładnie tego, o czym im mówił. Dlatego się nie poddaje, ale próbuje innej, nowszej metody, aby zmienić ich podejście do Jezusa, jako Mesjasza.

Jedną z ważnych cech zjawiska interakcyjności jest skuteczne pokonywanie trudności wychowawczych³. Wymaga to traktowania podmiotowego każdego człowieka, zyskania jego sympatii i zaufania, ukazywania sensowności i logiki argumentacji, zwłaszcza w oparciu o Pismo (Żydzi – wierzący) czy filozofię (Grecy – poganie). Paweł stale prowadził rozmowy i dyskusje, porozumiewał się z różnymi osobami, aby się z nimi „dogadać”!

¹ Pozri ZARZECKI, L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, 2012, s. 42n. ISBN 978-83-61955-14-6.

² Pozri ZBROJA, B., Kamienowanie w Biblii. In: „*Analecta Cracoviensia*” 35:2003, s. 291-309. ISSN 0209-0864.

³ Pozri ZARZECKI, L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, dz. cyt., s. 109-112.

Chodilo mu przede wszystkim o zrozumienie – pojęcie przez jego rozmówców, na czym polega przeogromne bogactwo nieskończenie wielkiej „tajemnicy Chrystusa” (Kol 2,2; 4,3).

Wielokulturowe środowisko wychowawcze Pawła z Tarsu umożliwiło mu zdolność porozumienia zarówno z Grekami, jak i Żydami. Paweł prowadził także dialogi z Rzymianami; z królem Agryppą i Berenike czy Festusem (por. Dz 25,13; 26,1nn)¹. Horyzonty wychowania, jakie od samego początku życia osiągnął Paweł są więc bardzo znaczące. Pochodząc ze środowiska żydowsko-rzymskiego, Paweł w sposób naturalny odczytywał pragnienia poszczególnych osób, ich styl wyrażania się i myślenia, i wpływał na nich skutecznie, edukując i otwierając przed nimi zupełnie nową przygodę spotkania z Bogiem i bliźnim w duchu miłości, czy to nakazanej przez Prawo Mojżesza czy też przez naturalne prawo ludzkiego serca.

Interakcyjność w procesie wychowania, którą widać w działalności Pawła z Tarsu stanowi, jak to widać, konieczny element całości tego procesu. Nie da się bowiem „stworzyć” kogoś, kto będzie odpowiedzialny, jeśli mu się w pierw nie powierzy jakiegoś odpowiedzialnego zadania. Nie wiemy także, w jaki sposób zachowa się człowiek wychowywany wobec zaistniałych trudności, jeśli nie przejdzie się wraz z nim karkołomnej podróży (Paweł i jego towarzysze, jako rozbitkowie na morzu – por. 2 Kor 11,25).

To wszystko, co zostało powiedziane wskazuje, że Paweł z Tarsu doskonale był przygotowany do bycia wspańiałym wychowawcą. Interpersonalne zdolności, połączone z interakcją, zaowocowały rozprzestrzenieniem się myśli chrześcijańskiej po całym ówczesnym świecie *Imperium Romanum*. Apostoł Paweł poszedł jednak dalej, gdyż zdawał sobie sprawę, jak każdy myślący człowiek, że zakończy się kiedyś jego ziemski żywot, i musi pozostawić po sobie ukształtowanych uczniów oraz spisane teksty. Obie te rzeczy także zrealizował, dając przykład formowania biskupów: Tymoteusza i Tytusa, jego uczniów, którzy kontynuowali jego eklezjalne dzieło, oraz dzięki spisany Listom. W Nowym Testamencie, jak wiemy, najwięcej różnorodnych pism pochodzi właśnie od Pawła czy z jego szkoły.

Wnioski

Z powyższych danych, które oczywiście nie mogą stanowić obrazu wszystkich metod wychowawczych Pawła z Tarsu, gdyż jest to postać ogromnie bogata i mająca olbrzymi horyzont działań, można zauważyć, przynajmniej na podstawie wymienionych trzech, że Apostoł Narodów był człowiekiem doskonale przygotowanym pedagogicznie. Będąc wychowanym w duchu religii żydowskiej i kultury rzymsko-greckiej, nie odrzucał niczego, w

¹ Pozni MUNRO, W., Berenike. In: ACHTEMEIER, P. J. (red.), *Encyklopedia Biblijna*, dz. cyt., s. 90.

czym człowiek jest zakotwiczony, ale unowocześniał w kulturze to, co jest najkorzystniejsze dla wszechstronnego rozwoju człowieka. Wiedząc, że akceptacja Jezusa, który jest odkupicielem ludzkości, może dokonać się w każdym człowieku niezależnie od jego religii czy filozofii. Spotkanie pod Damazkiem ze Zmartwychwstałym Panem całkowicie przewartościowało jego system patrzenia na świat i człowieka. Dzięki czemu uzyskał zupełnie nowy horyzont patrzenia na pedagogikę i edukację.

Znajomość kultur i języków: *hebrajskiego, greckiego i łaciny*¹, otworzyła przed nim szeroko drzwi działalności ewangelizatorskiej, którą mógł owocnie wypełniać wszędzie i wobec każdego. Tutaj można znaleźć archetyp zorientowania Pawła na świat pogan: „*zwracamy się do pogan*” (Dz 13,46)². Skoro bowiem do niego samego wyszedł Pan Jezus, nawracając go z drogi nienawiści i prześladowania bliźniego, który myśli i żyje inaczej niż On, na drogę miłości i pomocy bliźniemu, aby zechciał wejść na prawdziwą ścieżkę prawdy, dobra i Ewangelii. To pedagogiczne podejście Jezusa do Szawła – Prześladowcy Kościoła, obecne jest w Pawle z Tarsu, który analogicznie wychodzi do wszystkich ludzi, jeszcze nie rozumiejących do końca przekazu Ewangelii Miłości. **Interpersonalność** jego dzieła z pewnością stanowi najważniejszy element procesu wychowawczego, który Paweł skutecznie stosował w swoim wielkim dziele. Nie da się odrzucić tej części dzieła wychowania z życia Pawła z Tarsu. Wszędzie bowiem, gdzie tylko było to możliwe, udawał się osobiście, aby kontakt interpersonalny był czynnikiem przekazu idei zbawienia. Owa więź, która pojawia się na styku nauczyciel – uczeń, jest nieodzowna w całościowym spojrzeniu na edukację. Nie ma bowiem szkoły bez uczniów, nie ma jej także bez nauczycieli. Szkoła – Uniwersytet, daje czas i przestrzeń na spotkanie profesora i studenta, którzy chcą wejść w interpersonalny „układ wymiany myślenia”, ucząc się od siebie nawzajem. Interpersonalność bowiem ubogaca wszystkich, którzy w niej zechcą aktywnie uczestniczyć.

Interakcyjność, czyli współtworzenie całości dzieła ewangelizatorskiego przez wszystkich oraz ich środowiska kulturowe, także wyraźnie jest widoczne w całości jego oddziaływania na ludzi i ich filozofię życia. Paweł z Tarsu „wciągał” wszystkich w swoje dzieło kształtowania „nowego człowieka” (por. Ef 2,15; 4,24; Kol 3,10)³, który stale się odnawia, modernizuje, rozwija i żyje

¹ Pozri ZBROJA, B., *‘Hebraisti, romaisti, hellenisti’* w Nowym Testamencie, In: JELONEK, T. (red.), *Z badań nad Biblią 7*, s. 213-221, Kraków, Wydawnictwo Naukowe UPJP II, 2003. ISBN 83-89017-56-3.

² Pozri MASTALSKI, J., Aksjologiczny wymiar skutecznego wychowania In: JUSZCZYK, S., *Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji*, (CHOWANNA), Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008, s. 136. ISSN 0137-706X.

³ Pozri ZAWADA M., *Z antropologii św. Pawła. Narodziny nowego człowieka*. In: „Homo Dei. Przegląd Ascetyczno-Duszpasterski” 75:2005, nr 2, s. 48-62. ISSN 0208-757X; TAMEZ, E., List

nowym życiem dziecka Bożego. Takiego właśnie „człowieka nowego”, którym sam Szaweł stał się wcześniej podczas spotkania ze Zmartwychwstałym pod Damaszkiem, pragnie wychować w bliźnich Paweł z Tarsu. Nie da się jednak dokonać tego bez aktywnego współdziałania wychowanka. Nawet bowiem tak wielki Paweł, nie był w stanie zmienić Ateńskich Areopagitów, którzy nie mieli najmniejszej ochoty wejść w interakcję z głoszoną przez niego Ewangelią Zmartwychwstania.

Intertekstualność najbardziej podkreśla fakt, że Paweł cytował filozofów greckich (Dz 17,28)¹, przez co, co należy tu bardzo stanowczo uwypuklić, ich teksty weszły do Nowego Testamentu, jako cytaty, które należy uznać! Poemat Aretasa z Cylicji oraz Kleantesa, weszły, dzięki właśnie intertekstualności Pawła z Tarsu, do kanonu Pisma Świętego! Intertekstualność Pawła opierała się nade wszystko na tekstach Starego Testamentu, który stanowił bazę argumentacji dla Ewangelii, którą głosił najpierw Żydom. Nie mniej ważnym czynnikiem intertekstualności jest także i to, że sposób pojmowania świata i człowieka, w umyśle Pawłowym, skonstruowany był w oparciu o myślenie „człowieka Księgi”. Teksty Prawa, Proroków i Pism, rozumiane przez niego w duchu Zmartwychwstania Mesjasza, są podstawą dla jego intertekstualności. Paweł nakazuje swoim uczniom „trzymać się Słowa Życia” (Flp 2,16)², dla którego się stale trudził, cierpiał i żył.

Patrząc na przykład Pawła z Tarsu, możemy być pewni, że osobiste doświadczenie procesu wychowawczego, szczególnie zaś spotkanie z wyjątkowymi ludźmi – pedagogami, którzy są w stanie całkowicie przemienić życie, działanie i myślenie, stanowi nieodzowny element edukacyjnego procesu formowania nowego pokolenia w duchu prawdziwej kultury miłości, która wszechstronnie rozwija talenty ludzkie, dla dobra ogółu społeczeństwa.

Bibliografia:

- BAIRD, W., Paweł. In: ACHTEMEIER, P. J., *Encyklopedia Biblijna*, Warszawa: Wydawnictwo VOCATIO, 1999. ISBN 83-7146-075-9.
- CAP, A., Sväté Písmo a jeho vplyv na edukáciu človeka. In: Acta Facultatis Orthodoxae Universitatis Presoviensis, *Nová sociálna edukácia človeka II*, Prešov 2013, s. 49-50. ISBN 978-80-555-0894-8.
- CEHELSKA, D., Špecifiká vzdelávania v hostiteľských krajinách pre prisťahovalcov, národnostné menšiny a ľudí kultúrne odlišných. In: Acta

do Galatów, In: FARMER, R. F. (red.), *Międzynarodowy Komentarz do Pisma Świętego*, Warszawa: Wydawnictwo VERBINUM, 2001. ISBN 83-7192-122-5.

¹ Pozri ROMANIUK, K. – JANKOWSKI, A. – STACHOWIAK, L., *Komentarz Praktyczny do Nowego Testamentu*, T. 1, Kraków: Wydawnictwo Benedyktynów, 1998, s. 677. ISBN 83-85433-99-6.

² Pozri ORTIZ, P., List do Filipian, In: FARMER, R. F. (red.), *Międzynarodowy Komentarz do Pisma Świętego*, Warszawa: Wydawnictwo VERBINUM, 2001. ISBN 83-7192-122-5.

- Facultatis Orthodoxae Universitatis Presoviensis, *Nová sociálna edukácia človeka II*, Prešov 2013, s. 215-223. ISBN 978-80-555-0894-8.
- DĄBEK, T. M., *Mowa w Piśmie Świątym*, Kraków: Wydawnictwo Benedyktynów, 2004. ISBN 83-7354-095-4.
- GENETTE, G., Intertekstualność. In: http://pl.m.wikipedia.org/wiki/intertekstu_alnosc.html, z dnia: 30.10.2014.
- HOLLADAY C. R., Krytyka biblijna. In: ACHTEMEIER, P. J. (red.), *Encyklopedia Biblijna*, Warszawa: Wydawnictwo VOCATIO, 1999, s. 551-557. ISBN 83-7146-075-9.
- JEZIERSKA, E. J., *Spuścizna pisarska św. Pawła*. In: „Nowe Życie” 11(2008): <http://www.nowezycie.rchidiecezja.wroc.pl/numery/112008/07.html>, z dnia 30.10.2014.
- MASTALSKI, J., Aksjologiczny wymiar skutecznego wychowania In: JUSZCZYK, S., *Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji*, (CHOWANNA) Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008. ISSN 0137-706X.
- MASTALSKI, J., *Zarys teorii wychowania*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT, 2002. ISBN 83-89017-25-3.
- MUNRO, W., Areopag. In: ACHTEMEIER, P. J. (red.), *Encyklopedia Biblijna*, Warszawa: Wydawnictwo VOCATIO, 1999. ISBN 83-7146-075-9.
- MUNRO, W., Berenike. In: ACHTEMEIER, P. J. (red.), *Encyklopedia Biblijna*, Warszawa: Wydawnictwo VOCATIO, 1999. ISBN 83-7146-075-9.
- NESTLE, E. – ALAND, B. (ed.), *Novum Testamentum Graece*, Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft, 2001. ISBN 978-3-438-05100-4.
- OKOŃ, W., *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK, 2004. ISBN 83-89501-19-8.
- ORTIZ, P., List do Filipian, In: FARMER, R. F. (red.), *Międzynarodowy Komentarz do Pisma Świętego*, Warszawa: Wydawnictwo VERBINUM, 2001. ISBN 83-7192-122-5.
- PINDEL, R., *Aby zrozumieć Pawła*. Kraków: Wydawnictwo UNUM, 1999. ISBN 83-87022-30-6.
- RAKOCY, W., *Paweł Apostoł: chronologia życia i pism*, Częstochowa: Edycja Świętego Pawła, 2008. ISBN 978-83-7168-648-1.
- RAKOCY, W., *Paweł apostoł Żydów i pogan: Łukaszowi obraz powstania i rozwoju Pawłowych wspólnot*, Kraków: Instytut Teologiczny Księży Misjonarzy, 1997. ISBN 83-86768-74-6.
- ROMANIUK, K. – JANKOWSKI, A. – STACHOWIAK, L., *Komentarz Praktyczny do Nowego Testamentu*, T. 1, Kraków: Wydawnictwo Benedyktynów, 1998. ISBN 83-85433-99-6.

- ROMANIUK, K. – JANKOWSKI, A. – STACHOWIAK, L., *Komentarz Praktyczny do Nowego Testamentu*, T. 2, Kraków: Wydawnictwo Benedyktynów, 1999. ISBN 83-87525-00-6.
- RUBINKIEWICZ, R., Święty Paweł. In: RUBINKIEWICZ, R. (red.), *Wstęp do Nowego Testamentu*, Warszawa: Wydawnictwo PALLOTTINUM, 1996. ISBN 83-7014-266-4.
- SALDARINI, A. J., Gamaliel. In: ACHTEMEIER, P. J. (red.), *Encyklopedia Biblijna*, Warszawa: Wydawnictwo VOCATIO, 1999. ISBN 83-7146-075-9.
- TAMEZ, E., List do Galatów, In: FARMER, R. F. (red.), *Międzynarodowy Komentarz do Pisma Świętego*, Warszawa: Wydawnictwo VERBINUM, 2001. ISBN 83-7192-122-5.
- TRSTENSKÝ, F., *Pavlove Listy z väzenia. Exegeticko-teologická analýza*, Svit: Katolícke Biblické dielo, 2012. ISBN 978-80-89120-36-9.
- WALTON, S., Acts. In: *Word Biblical Commentary*, Dallas: Word Publishing, 2013. ISBN 978-078524-58-10.
- WRÓBEL, M. S., Poezja i teologia Hymnu o miłości (1 Kor 13,1- 13). In: CHROSTOWSKI, W. (red.), *Przybliżyło się Królestwo Boże. Księga pamiątkowa dla Księdza Profesora Romana Bartnickiego w 65. rocznicę urodzin*, Warszawa: Stowarzyszenie Biblistów Polskich, 2008, s. 525-533. ISBN 978-83-7232-826-7.
- ZARZECKI, L., *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra: Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, 2012. ISBN 978-83-61955-14-6.
- ZAWADA M., Z antropologii św. Pawła. Narodziny nowego człowieka. In: „Homo Dei. Przegląd Ascetyczno-Duszpasterski” 75:2005, nr 2, s. 48-62. ISSN 0208-757X.
- ZBROJA, B., *Diagnoza i terapia choroby „nowinkarstwa” według świętego Pawła (Dz 17), Dopady gospodárskej krízy na kvalitu života, zdravia a sociálnu oblasť*, BUGRI, Š. – BEŇO, P. – ŠRAMKA, M. (Eds.), Prešov 2014, s. 245-256. ISBN 978-80-89464-26-5.
- ZBROJA, B., ‘hebraisti, romaisti, hellenisti’ w Nowym Testamencie, In: JELONEK, T. (red.), *Z badań nad Biblią 7*, Kraków: Wydawnictwo naukowe UPJP II, 2003. ISBN 83-89017-56-3.
- ZBROJA, B., Kamienowanie w Biblii. In: „Analecta Cracoviensia” 35:2003, s. 291-309. ISSN 0209-0864.

Ks. dr hab. Bogdan Zbroja
Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
bogdan.zbroja@upjp2.edu.pl

VZDELÁVANIE V SOCIÁLNEJ PRÁCI A PERSPEKTÍVY V ĎALŠOM VZDELÁVANÍ SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV

Milan Schavel

Úvod

Na Slovensku doposiaľ nemáme vybudovaný poradenský systém, sprostredkujúci komplexné riešenie akútnych sociálnych problémov obyvateľov. Chýbajú nám poradenské služby pre široký okruh obyvateľstva s cieľom viesť občana k poznávaniu a uplatňovaniu svojich práv a povinností, tak ľudských, ako i občianskych potrieb a možností ich inštitucionálneho uplatnenia.

Napriek existencii a činnosti subjektov štátnej správy a neziskových organizácií, absentuje na Slovensku koncepčná (systémová) poradenská činnosť občianskych poradní, ktorá je dlhodobo rozvinutá aj v okolitých krajinách.

Osobná neschopnosť a následne dlhodobé neriešenie existenčných problémov alebo neznalosť práv a povinností občanov častokrát ľuďom spôsobuje ich hmotnú núdzu spojenú so sociálnym vylúčením. Prináša kumuláciu ďalších zložitých sociálnych kolízií ako zadlženie, rozpad rodiny, bezdomovectvo, strata zamestnania a niektoré nežiaduce sociálno–patologické javy.

Chýba nám spoločenská snaha podporiť občana v jeho úsilí samostatne riešiť svoj problém, napriek tomu, že máme dostatok odborných predpokladov i skúseností.

Občianske poradne vs. občan

Možnosti riešenia tohto nepriaznivého stavu sú práve vo vybudovaní siete občianskych poradní za podpory politických rozhodnutí (aj v zmysle financovania pilotného projektu) a legislatívnych predpokladov.

Súčasná právna úprava zákona o sociálnych službách v oblasti sociálneho poradenstva dostatočne nepokrýva spektrum riešenia sociálnych problémov a to predovšetkým z nasledujúcich dôvodov :

- Jedinec, ktorý sa ocitne v nepriaznivej sociálnej situácii je považovaný skôr za objekt pôsobenia systému a nie za aktívneho činiteľa, ktorý môže najlepšie objektivizovať svoje potreby ako prejav vôle riešiť situáciu, pričom tento fakt by mal byť určujúci pre konkrétnu formu pomoci.

- V súčasnosti nie je zaisťovaný jednotný systém objektívneho hodnotenia potrieb osôb, z ktorého by bolo možné vychádzať pri vytváraní ponuky možného riešenia sociálneho problému klienta, ktorý by zodpovedal jeho aktuálnym potrebám.

- Osoby, ktoré sú znevýhodnené z rôznych dôvodov pri presadzovaní svojich oprávnených záujmov a práv nie sú dostatočne chránení pred tým, aby ich individuálne potreby neboli poškodzované nesprávnym postupom orgánov

verejnej správy alebo inými subjektmi zainteresovanými do riešenia sociálneho problému klienta.

- V súčasnosti nie je vytvorený právny rámec pre zamedzenie zhoršovania sociálneho postavenia klienta najmä z pohľadu akútneho preventívneho pôsobenia prostredníctvom poradenstva dostupného pre každého kto sa ocitne v nepriaznivej sociálnej situácii alebo a to je dôležité je v ohrození nepriaznivou sociálnou situáciou.

- Doteraz nie sú dostatočne vyriešené vzájomné vzťahy a kompetencie na jednotlivých úrovniach verejnej správy v súvislosti s poskytovaním poradenstva pre občana v rámci jeho potrieb najmä z hľadiska preventívneho pôsobenia s cieľom zamedziť najmä vzniku alebo prehlbovaniu sociálneho problému občana.

- Nie sú vytvorené podmienky k zavedeniu transparentnej informačnej základne o možnostiach ako predchádzať vzniku alebo prehlbovaniu nepriaznivej sociálnej situácie občana. Z hľadiska obsahu poradenstva nie sú upravené niektoré poradenské činnosti, ktoré by sa zameriavali na ich prevencii.

Základné princípy poskytovania občianskeho poradenstva

Hlavným cieľom poskytovania občianskeho poradenstva je vytvorenie podmienok pre uspokojovanie oprávnených potrieb občanov, ktorí sú sociálne znevýhodnení a nie sú schopní riešiť si vzniknuté nepriaznivé sociálne situácie vlastným potenciálom. Pri poskytovaní občianskeho poradenstva je základným princípom solidarita spoločnosti s občanmi v nepriaznivej životnej situácie a podobne aj princíp rovnosti pre riešenie svojej situácie. Občianske poradenstvo je poskytované na základe bezplatne, poradenstvo nestranné, nezávislé a diskrétné. Cieľom poskytovania občianskeho poradenstva je zamedzenie sociálneho vylúčenia a podpora pri procese začleňovania do spoločnosti.

Pri uplatňovaní občianskeho poradenstva sa zabezpečia nasledovné princípy :

- Dostupnosť z hľadiska typu pomoci, z hľadiska územnej, informačnej a ekonomickej dostupnosti,

- Efektivita – bude zabezpečená prostredníctvom adresnosti pri riešení vzniknutej nepriaznivej sociálnej situácie, efektivita v zmysle orientácie na problém klienta tak, aby spôsob riešenia vyhovoval potrebám klienta (vychádzal z jeho vnútorných zdrojov a zodpovedal jeho možnostiam), nie potrebám systému,

- Kvalita – bude zabezpečovaná odborne zdatnými vyškolenými poradcami s vysokoškolským vzdelaním v odbore sociálna práca a právo v súlade so štandardmi kvality občianskeho poradenstva.

- Bezpečnosť – bude zabezpečená tak, aby neobmedzovala oprávnené práva a záujmy občana,

- Hospodárnosť – bude zabezpečovaná tak, aby náklady spojené s poskytnutím poradenstva pokrývali náklady podľa objektivizovaného rozsahu.

Postavenie občianskych poradní (formulovaný predpoklad)

Občianke poradne sú neziskové organizácie zriadené ako právnické osoby podľa zákona 83/1990 o združovaní občanov v znení neskorších predpisov. Úlohou štátu bude prostredníctvom Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny podporovať samosprávne kraje a samosprávy miest a obcí v iniciatívne spolupodieľať sa na financovaní činnosti občianskych poradní. Financovanie občianskych poradí bude zabezpečené aj prostredníctvom finančných prostriedkov získaných zo zdrojov ESF na základe spracovaných projektov a prostredníctvom darov fyzických a právnických osôb. Samosprávne kraje a obce budú okrem finančných dotácií vytvárať aj podmienky pre poskytovanie občianskeho poradenstva (napr. poskytovanie priestorov pre občianske poradne)

Okruhy poradenských problémov občanov

Sociálne znevýhodnenie občanov je podmienené celým spektrom problémov, ktoré sa často kumulujú prostredníctvom viacerých iniciatív.

Najčastejšie v súvislosti s nepriaznivou sociálnou situáciou hovoríme o **sociálno-ekonomických problémoch**, ktoré vznikajú vplyvom nezamestnanosti, zadlženia alebo chudoby ako takej. Reakciou na takúto nepriaznivú situáciu je prevalencia sekundárnych problémov, ako rozpad rodiny, závislosti, agresivita, zhoršujúce sa sociálne väzby v rodine a v širšom sociálnom prostredí, sprievodnými javmi sú taktiež rezignácia a depresie. Vyskytujú sa problémy s bývaním, výchovou detí v rodine, prítomné sú existenčné problémy, nie sú zabezpečené základné životné potreby, občania môžu mať ťažkosti v oblastiach ktoré súvisia s bývaním, sociálnymi dávkami, sociálnym zabezpečením, partnerskými vzťahmi (alebo právnymi vzťahmi, ktoré upravujú partnerské vzťahy), majetkoprávnou problematikou.. V prípade nezamestnanosti môžu byť poradenskými témami aj samotné okolnosti prepustenia zamestnancov, podpora pri sebaobhajaní v súvislosti s neadekvátnymi postupmi zamestnávateľa.

Primárnou cieľovou skupinou občianskych poradní sú ľudia v nepriaznivej sociálnej situácii. Cieľovou skupinou občanov, ktorí si vyžadujú väčšiu pozornosť sú **starší ľudia**, ktorí sú často dezorientovaní vplyvom dnešnej doby, okrem zdravotných problémov sa pridružujú problémy existenčné, často podmienené nízkym príjmom alebo manipuláciami zo strany najbližšej aj širšej rodiny, nepriaznivá je úroveň finančnej gramotnosti. Sprievodným javom týchto problémov je bezmocnosť a rezignácia.

Pomerne zložitá je oblasť práce s **osobami s ťažkým zdravotným postihnutím**, orientácia v možnostiach sociálnej pomoci je pre niektorých občanov ťažko zvládnuteľná bez možnosti sprevádzania a podpory v komunikácii so

subjektmi verejnej správy. Nárokovateľnosť alebo možnosti poberania sociálnej služby sú pre túto kategóriu občanov často neprehľadné, ťažko sa v spektre byrokratických postupov orientujú.

Ďalšou skupinou občanov sú **klienti, ktorí sú prepustení z výkonu trestu odňatia slobody**, na výskyt recidívy a problémy s páchaním opakovanej trestnej činnosti poukazujú najnovšie štatistické údaje. Občania, ktorí sú v procese resocializácie sa veľmi ťažko orientujú, rezignujú na administratívne činnosti a postupy a po krátkom čase sa znova dostávajú do ohrozenia v súvislosti s nepriaznivou sociálnou situáciou. Podobne by sme mohli zaradiť do tejto kategórie **občanov po liečbe drogovej závislosti a taktiež ďalšie marginalizované sociálne skupiny občanov (osamelí rodičia, matky samoživiteľky, nezamestnaní ľudia atď.)**. Početnosť problémov, ktoré by mohli byť obsahom poradenskej činnosti je pomerne vysoká (vieme, že v ČR si za uplynulý rok 2013 vyžiadalo pomoc občianskych poradní združených v Asociácii občianskych poradení apom jedenkrát okolo 45 000 ľudí).

Záver

Charakter činnosti občianskych poradní by sa mal orientovať najmä do preventívnej práce na všetkých úrovniach sociálnej prevencie s cieľom zamedziť vzniku nepriaznivej sociálnej situácie občana, sociálnemu vylúčeniu alebo zamedziť jej prehlbovaniu a samotnej recidíve. Etablovanie občianskych poradní je možné jedine za podpory štátu a následne aj subjektov, ktorých sa vo významnej miere dotýka starostlivosť o občana. Zavedenie tohto poradenského systému, ktorý je niekoľko desiatok rokov úspešne zabezpečovaný v rozvinutých krajinách je možný len vzájomnou kooperáciou a dobrou vôľou zainteresovaných. Všetci vieme, že najmä naši politici, štátni zamestnanci, zamestnanci obecnej samosprávy a samosprávnych krajov, poslanci na rôznych úrovniach majú v centre pozornosti predovšetkým dobro občana. Aj z tohto dôvodu veríme, že koncept zavedenia občianskych poradní podľa vzoru okolitých krajín bude na Slovensku úspešný.

prof. PaedDr. Milan Schavel, PhD.
Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce
sv. Alžbety, Bratislava
e-mail: mschavel@stonline.sk

IDEA ZMIANY JAKO DETERMINANT WOLNOŚCI INTELEKTUALNEJ W PRZESTRZENI EDUKACYJNEJ

Lucyna Skorecka

W literaturze przedmiotu można spotkać wiele definicji pojęcia „zmiana”. Zmiana sama w sobie jest bardzo skomplikowanym zjawiskiem. Poznanie jego sensu stanowi postawę do przejęcia kontroli nad konkretnym procesem. Celem tego artykułu jest próba przedstawienia pojęcia zmiany oraz analizy zmiany w wymiarze czasu i przestrzeni. Wśród wielu pojęć należących do kategorii zmian najczęściej spotyka się określenia: reformy oświatowe” „innowacje”, „usprawnienia”, „ulepszenia”, „doskonalenie”, „nowatorstwo” itp. Zmiana jest pojęciem bardziej ogólnym i oznacza zarówno planowane jak i nieplanowane, pożądane i niepożądane, zdarzenia i procesy. Termin innowacja jest zazwyczaj używany na oznaczenie procesu (bądź efektu) planowanego inicjowania, wprowadzania i utrwalania nowych praktyk, sposobów działania, bądź rezultatów w systemie edukacji na różnych szczeblach.¹ Wprowadzenie innowacji staje się ogromną potrzebą dzisiejszej edukacji. Potrzeby wprowadzania innowacji mogą wpływać z praktyki pedagogicznej, własnych doświadczeń nauczycieli, procesów samokształcenia i zdobywania nowej wiedzy, ze stymulowania przez zwierzchników. Nauczyciel nowator jest więc człowiekiem otwartym na zmiany, gotowym do przystosowania się do nich oraz do ich tworzenia. „Stara się odkryć źródło tej zmiany, mechanizmy nią rządzące. Stara się, obiektywnie je oceniać i znaleźć miejsce dla własnych poczynań twórczych, sytuując je w szerokim kontekście toczących się procesów i towarzyszących im uwarunkowań.”² W literaturze znajdujemy również różne określenia dotyczące ludzi wprowadzających zmianę. Najbardziej popularny termin to „rzecznik zmiany”, czy „agent zmiany”. Obecnie jednak częściej używa się terminu „facylitator” lub „moderator”. Powszechność używania tych określeń jest związana z utożsamianiem zmiany z uczeniem się, czyli nabywaniem wiedzy i umiejętności. Zmiana bowiem jest procesem, którym należy kierować i go wspierać. Związane jest to z poszukiwaniem sposobów działania w zmieniającej się rzeczywistości akademickiej. Działań, które w rezultacie powinny prowadzić do zmiany. „Czasem wywołuje je (owe działania) system wartości i przekonań związanych z istotą rozwoju i porządku społecznego, niekiedy spowodowane są subiektywnym przeczuwaniem potencjalnych konsekwencji

¹ Ekiert-Oldroyd D., Oldroyd D.: *Kierowanie zmianą*. Moduł III, Wydawnictwo OKiDKTE, Radom 1996, s.6, ISBN-83-86148-79-9.

² Polak K.: *Nauczyciel, twórczość, promocja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1997, s. 62.

tych zmian, przede wszystkim zaś wynikają z wpływu jakie zmiany te wywierają na dotychczasowe kierunki i formy zachowania się człowieka.”¹

Zmiana jest nieuchronną konsekwencją egzystencji każdego człowieka. Zarówno nauczyciel akademicki jak i student, muszą nauczyć się na owe zmiany reagować. Jednak dążenie do ich wprowadzania to występowanie dwóch przeciwstawnych tendencji – akceptacji i oporu. Zarówno akceptacja jak i opór wobec zmiany mają pod względem swego wyrazu, zasięgu oraz natężenia różny wymiar. „Jest jednak regułą, że inicjowanie zmian istotnych wymagających od ludzi znacznego odstępstwa od ukształtowanych i aprobowanych przez nich wzorców zachowania, spotyka się najczęściej z reakcją sprzeciwu, mniej czy bardziej otwartą czy bezpośrednią.”² Reakcja oporu wobec zmiany jest normalnym i nieodzownym elementem zachowania, nie raz nawet bardzo wskazana. W przypadku osób o odtwórczym stylu pracy może powodować reakcje zagrożenia, frustracji, oporu wobec zachowania stanu równowagi i co najważniejsze utratę poczucia bezpieczeństwa. „Jeżeli chcemy rozumieć zachowania człowieka w sytuacjach zmiany, musimy spoglądać nań nie tylko jako na twórcę innowacji, promotora zmian, aktywnego odbiorcę innowacji, lecz również jako na wroga zmian sprzeciwiającego się zaakceptowaniu oferowanych mu nowych rozwiązań.”³

Zupełnie inaczej kwestia ta wygląda w odniesieniu do osób o twórczym stylu pracy. „Twórczy styl pracy łączy się z przyznaniem obiektywnego, a nawet koniecznego charakteru zmianom towarzyszącym jego pracy. Jednostki o takim stylu pracy są zdolne do skutecznego reagowania...”⁴ Twórcza osoba stara się obiektywnie oceniać źródło zmiany jak i własne wobec niej powinności. Można powiedzieć, że staje w sytuacji, która wymaga od niego określonego sposobu zachowania, reakcji, co jest możliwe tylko przy wewnętrznym przyzwoleniu na zmianę. Pojawia się więc pozytywny stosunek do zmiany w sytuacji „możliwej”, a nie „koniecznej”.

Prezentowany poniżej wykres ilustruje kilka kategorii osób, w zależności od czasu przyswajanych przez nich zmian.

¹ Leksykon PWN. *Pedagogika*, pod red. B. Milerskiego i B. Śliwerskiego. Warszawa 2000, Wyd. Nauk. PWN, s. 82 – 83.

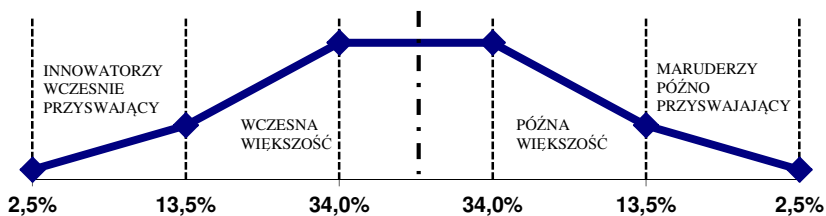
² Schulz R., *Opór wobec zmiany*. „Dyrektor Szkoły” 11/94.

³ Schulz R.: *Opór wobec zmiany*, op. cit., s. 28 – 29.

⁴ Polak K.: *Nauczyciel, twórczość, promocja*. Kraków 1997, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 62.

Kategorie odbiorców zmian¹

Wykres 1



Przyjmując, że zmiana jest procesem, zdarzeniem w czasie i przestrzeni należy uświadomić sobie jej wpływ na rozwój jednostki. W aspekcie edukacyjnym zmiana jest ostatecznie osiągnięciem indywidualnym w obszarze emocji i intelektu. Zmiana nie dotyczy tylko prezentacji sposobów postępowania, ale również ich wdrażania, jak są one interpretowane przez uczestników zmiany. Każde zdarzenie, proces ma swój aspekt czasowy, uwikłania temporalne. Koncepcje czasu wyrażają właściwe dla danej jednostki czy zbiorowości różne postaci emocjonalnego i intelektualnego stosunku do procesów zmiany i trwania. Czas stanowi zdaniem egzystencjalistów niezbywalny aspekt struktury ludzkiej egzystencji tzw. „bycia w świecie”. Ważność jego znaczenie dla jednostki wynika stąd, że jest on czasem „na coś” i co najważniejsze „otwartości na”. Wymaga to od jednostki *postawy osobistej odwagi* w rozumieniu trwania przy własnych celach, poglądach, przekonaniach mimo przewidywanych sprzeciwów, utrudnień czy przykrych konsekwencji. W wymiarze zmiany postawa ta staje się gotowością do przewyżczania w samym sobie poczucia zagrożenia i uczucia lęku. To *czas psychologiczny* stanowiący osobowościową właściwość psychiczną ma wpływ na postępowanie jednostki. Jego wymiar jest ważnym elementem osobowości człowieka jako systemu odpowiedzialnego za konstruowanie poznawcze stanowiąc kryterium porządkowania informacji i przedmiot poznawczego opracowania. Poprzez analizę zjawisk temporalnych można podjąć próbę łączenia takich zjawisk jak jednostka i zbiorowość, obszar życia prywatnego i życia publicznego, kultury i polityki. Wydaje się szczególnie istotnie w przypadku badania zjawisk społecznych.² Zmiana w rozumieniu „zmieniająca się rzeczywistość społeczna” wymusza wręcz na socjologach by przez analizę zachodzących procesów

¹ Ekiert – Grabowska D., Oldroyd D.: *Kierowanie zmianą*. Moduł III, Wydawnictwo OKiDKTE, Radom 1996, s. 58.

² zobacz np. Hroncova J., Walancik M. a kol. „Wybrane problemy slovenskej a Polskiej socjalnej pedagogiki. (Historia – súčasnosť - perspektivy)”. Univerzita Mateja Bela Banská Bystrica. Pedagogická fakulta. Občianske združenie PEDAGOG, 2009, ISBN 978-80-8083-749-5.

stawania się nowej rzeczywistości społecznej wyszli poza dominujący paradygmat zewnętrznej rejestracji zjawisk ku ich pogłębieniu i zrozumieniu jak to określili Jakub Karpiński. Prekursorem używania terminu „*czas społeczny*” był E. Durkheim¹, który jako pierwszy użył tego pojęcia oraz wskazał na zbiorowy a nie jednostkowy charakter czasu. Według E. Durkheima czas jest jedną z kategorii myślenia, konstruktorem społecznym, wytworem życia zbiorowego, kategorią wspólną dla zbiorowości, narzucającą się jej członkom jako coś zewnętrznego, pełniącą w życiu zbiorowym istotne funkcje: integracyjne, regulacyjne i komunikacyjne.² Słusznym zatem wydaje się zastosowanie kategorii *czasu społecznego* w charakterze narzędzia analizy obszarów zmiany zgodnie z modelem ilustrującym zmianę autorstwa D. Ekiert-Oldroyd. Istota rzeczy polega bowiem na wypełnieniu luki pomiędzy rzeczywistością (naszym tu i teraz), a przyszłością ujmowaną w kategoriach celów jakie chcemy osiągnąć. Model ten zastosować można wszędzie i w każdej sytuacji (osobistej i zawodowej).³

Najprostszy model zmiany

TERAŹNIEJSZOŚĆ

(*Jak się rzeczy mają tu i teraz*)

LUKA

PRZYSZŁOŚĆ

(*Jak powinny się mieć
w przyszłości, co chcemy osiągnąć*)

Pojęcie zmiany w takim ujęciu należy rozumieć jako wypełnienie luki pomiędzy stanem obecnym a pożądanym stanem przyszłym. Szeroka perspektywa analizy modelu nasuwa istotne pytanie w nurcie poznawczym; jak definiować pojęcie luki? Czy status zagadnienia czasu i przestrzeni w wymiarze wolności intelektualnej może stanowić swoiste tło dla kwestii kryterium opisu? Po pierwsze wypełnienie luki to fakt, czyli zdarzenie jednostkowe w czasie i przestrzeni, po drugie dokonuje się poprzez działanie jednostki wynikające ze sprzeczności, która jest równoznaczna z pojęciem zmiany, stawania się. Według W.F.Hegla człowiek może rozwiązać tę sprzeczność, kiedy zda sobie sprawę, że stał się obcym w stworzonym przez siebie świecie i wkroczy na drogę budowania samoświadomości.⁴

¹ Syrek E. (red.): *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu „civil society”*, Księga Jubileuszowa dedykowana profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, ISBN 978-83-226-1967-4.

² Encyklopedia socjologii, Tom 1, Oficyna naukowa, Warszawa 1998, s. 107-108.

³ Ekiert – Grabowska D., Oldroyd D.: *Kierowanie zmianą*. Moduł III, Wydawnictwo OKiDKTE, Radom 1996, s.36.

⁴ Tatariewicz W.: *Historia filozofii*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s.214, ISBN 83-01-08650-5.

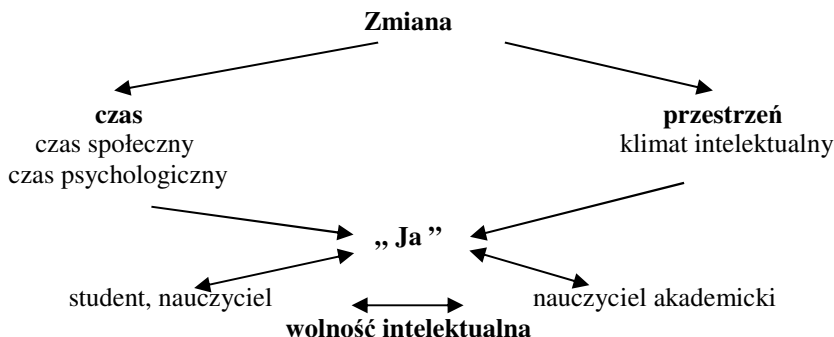
Czas terażniejszy jest determinantą zachowań człowieka, podejmowania przez niego aktywności w aspekcie psychologicznym oraz socjologicznym. Czynniki o charakterze psychologicznym to wiedza, umysł, osobowość i motywacja. „Podjęcie aktywnego wysiłku jest bardzo wyraźnie sprzężone z krytycznym uświadomieniem sobie stopnia zaawansowania własnych różnych kompetencji oraz osobistych potrzeb w tym zakresie, jak również własnej potrzeby wykraczania ponad konwencjonalny „przepis” przyjętej roli”.¹ Jednym z warunków do podejmowania takich działań jest wiedza o otaczającej rzeczywistości. Również wiedza o samym sobie, która odzwierciedla się w określonym poziomie samooceny tworzonego przez człowieka „obrazu samego siebie”. Dokonuje się on wyłącznie w przestrzeni wolności intelektualnej, na podstawie ciągłego poszukiwania, uświadamiania sobie braków i osiągnięć, własnych możliwości i ograniczeń. To nie sama wiedza czyni człowieka wolnym, lecz namysł nad nią. Namysł będący budowaniem obrazu samego siebie, możliwości własnych do podejmowania zmian w wymiarze psychologicznym i społecznym. To kompetencja temporalna² oznaczająca stopień integracji wymiarów czasu i ich akceptacji stanowi próbę spojrzenia na jednostkę w wymiarze wolności intelektualnej. „Czas i przestrzeń to formy poznania, sposoby, w jaki ludzki umysł grupuje i układa docierające do niego wrażenia. Żadne zjawisko nie może nam być dane poza nimi. Zmysły odbierają wrażenia, ale nie są dane bezpośrednio, lecz są ujęte w *czasoprzestrzenną formę*”³. Opierając się na teorii Immanuela Kanta trzeba mieć świadomość, że wolność nie jest wyobrażeniem empirycznym, nie da się jej udowodnić. Można jednak założyć jej istnienie, przyjąć jako formę aprioryczną. Pod jednym wszakże warunkiem „bycia w dialogu”, autentycznego dyskursu we wszelkich wymiarach zmiany prowadzącej do prawdy. Szczególnie mając na uwadze przestrzeń interpersonalną, edukacyjną, akademicką. T. Kotarbiński pisał „prawdę... łatwiej wydiskutować niż wymilczeć”.

Poniższy schemat stanowi pewien model, który jest ilustracją powyższych rozważań na temat zmiany. Zmiany, która odnosi się do płaszczyzny edukacyjnej.

¹ B. Żechowska : *O twórczym rozwoju nauczycieli. Refleksji kilka*. [W] S. Juszczak (red): *Twórczy rozwój nauczyciela*. Kraków 1996 Impuls, s. 56.

² zobacz także; Machalova M.: *Droga do komunikacji interpersonalnej w zawodach wspomagających*, Gorlice 2013, ISBN 978-83-63055-18-9.

³ Tatarkiewicz W.: *Historia filozofii*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, s.168, ISBN 83-01-08650-5.



Źródło; autorstwo własne

Efektywna zmiana wymaga czasu, namysłu, wytrwałości. Jest procesem uwikłanym w perspektywę elementów zmiennych i czynników stałych. Droga dojścia do celu, wypełnienia luki jest wyboista i nie każdemu wystarcza motywacji. Każdy może jednak podjąć wysiłek w dążeniu do realizacji zmiany, uwolnienia w sobie kreatywności w wymiarze „piękna wolności intelektualnej”. ...Ostatecznie sami podejmujemy daną decyzję, sami wykonujemy określoną czynność lub popełniamy jakiś czyn”- Wolf Singer. Autorka artykułu ma świadomość braku wyczerpania tematu, dlatego też zachowuje ostrożność we wnioskach. Wszelkie czynniki, które nie zostały uwzględnione w niniejszym artykule staną się inspiracją do dalszych, twórczych poszukiwań w tak zarysowanym, pasjonującym temacie idei zmiany w pryzmacie uzasadnień teoretycznych i rozwiązań praktycznych w edukacji.

Literatura:

- Chmielecka E. red, *Autonomia programowa uczelni, Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2010, Wydawnictwo: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego
- Hroncova J., Walancik M. a kol. „, Vybrane problemy slovenskej a Polskiej socjalnej pedagogiky. (Histoia – susasnost’- perspektyvy)”. Univerzita Mateja Bela Banska Bystrica. Pedagogicka fakulta. Obcianske zdruzenie PEDAGOG, 2009, ISBN 978-80-8083-749-5
- Ekiert-Oldroyd D., Oldroyd D.:*Kierowanie zmianą*. Moduł III, Wydawnictwo OKiDKTE, Radom 1996,s.6, ISBN-83-86148-79-9
- Encyklopedia socjologii, Tom 1, Oficyna naukowa, Warszawa 1998
- Leksykon PWN. *Pedagogika*, pod red. B. Milerskiego i B. Śliwerskiego. Warszawa 2000, Wyd. Nauk. PWN

- Machalova M.: *Droga do komunikacji interpersonalnej w zawodach wspomagających*, Gorlice 2013, ISBN 978-83-63055-18-9
- Polak K.: *Nauczyciel, twórczość, promocja*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1997
- Tatarkiewicz W.: *Historia filozofii*, Tom 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1997, ISBN 83-01-08650-5
- Sajkiewicz A.: *Kompetencje menedżerów w organizacji uczącej się*, Difin, Warszawa 2008.
- Schulz R.: *Opór wobec zmiany*. „Dyrektor Szkoły” 11/94.
- Syrek E. (red.): *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu „civil society”*, Księga Jubileuszowa dedykowana profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, ISBN 978-83-226-1967-4
- Żechowska B. : *O twórczym rozwoju nauczycieli. Refleksji kilka*. [W] S. Juszczyk (red): *Twórczy rozwój nauczyciela*. IMPULS, Kraków 1996

Strony internetowe:

www.nauka.gov.pl/szkolnictwowyzsze/sprawymiedzynarodowe/procesbolonski.

dr. hab. Łucyna Skorecka

*Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka w Warszawie
Wydział Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach*

VÝZNAM ANDRAGOGICKEJ INTERVENČIE VO VZŤAHU K ELIMINÁCIÍ SOCIÁLNO-PATOLOGICKÝCH JAVOV

Milan Filip

Žijeme v dobe kedy sú na človeka kladené vysoké požiadavky a to vo vzťahu k rýchlemu tempu doby, prevládajúcemu konzumnému spôsobu života či neistým sociálnym zárukám. V spoločnosti pozorujeme turbulenciu vo vzťahoch, tenzné interpersonálne interakcie s okolím, zmenu hodnôt či snahy jednotlivcov o hľadanie zmyslu života. Prudké ekonomické, politické, demografické či sociálne zmeny predstavujú pre jednotlivca výzvu podobe flexibilného a plastického prispôsobenia sa novým podmienkam a to spoločnosťou očakávaným konformným spôsobom. Nezriedka je sprievodným znakom prudkých sociálnych zmien v spoločnosti aj zvýšený nárast sociálno-patologických javov.

Sociálno-patologické javy vyskytujúce sa v spoločnosti predstavujú veľmi závažný sociálny problém. Podľa P. Ondrejkooviča (2000, s. 9) boli na prelome 19. a 20. storočia za sociálno - patologické javy považované: samovražednosť, alkoholizmus, homosexualita, prostitúcia, rozvodovosť, nezamestnanosť a vojna. J.Hroncová (2007, s. 11) konštatuje, že neskôr sa k nim pridali narkománia, drogové závislosti, násilie a agresivita, patológia rodiny a pohlavné choroby. V súčasnosti do skupiny sociálno - patologických javov patrí najmä:

- kriminalita a delikvencia,
- patologické závislosti (drogová, kultová, hráčska...),
- samovražednosť,
- prostitúcia a pohlavné choroby,
- patológia rodiny (syndróm CAN, rodové násilie...),
- xenofóbia a rasizmus,
- agresivita a šikanovanie.

Každá z predmetných cieľových skupín sociálno-patologických javov má svoje príčiny vzniku a rovnako má aj potencionálne dôsledky či už na jednotlivca, ako aj spoločnosť.

Sociálny andragóg je jedným z kvalifikovaných a kompetentných odborníkov, ktorý má potenciál v spolupráci s inými odborníkmi v oblasti predmetnej problematiky participovať na eliminovaní či odstránení negatívnych dôsledkov vzniknutých sociálno-patologickými javmi. Podotýkam že vo vzťahu k charakteru a orientácii sociálneho andragóga má takto profilovaný odborník nezastupiteľné miesto v procese eliminácie príčin vzniku, ako aj odstraňovaní či aspoň eliminovaní dôsledkov, vzniknutých sociálno-patologickými javmi.

V priebehu učenia sa, jednotlivec získava jednak vedomosti a schopnosti, tak aj vnútornú kontrolu, keď si privlastňuje sociálne, kultúrne integrujúce vzo-

ry, teda keď nastáva proces internalizácie napríklad takých systémov, ako systém etiky či konformity. Učenie sa vychádza z potrieb ľudí, ktoré sú spravidla uspokojované v sociálnych formách organizácie ľudského života. Aj keď sociálny systém z jednej strany uľahčuje uspokojovanie potrieb svojich členov, na druhej strane s ohľadom na potreby celej skupiny vnucuje určité obmedzenia v uspokojovaní potrieb jednotlivca. A práve schopnosť vedieť sa podriadiť týmto obmedzeniam svedčia o socializácii človeka a potvrdzujú tézu, že je predovšetkým bytosťou sociálnou a že rešpektuje záujmy skupiny, do ktorej patrí. Tým, že je členom určitého sociálneho systému, je človek viazaný novým typom vzťahov a závislostí voči okolitému svetu. A tieto nové väzby sa stávajú bazálnym predpokladom k žiadúcej realizácii sociálnych rolí a to konformným spôsobom.

C. Határ uvádza, že „v našom ponímaní sa sociálna andragogika zaoberá verejnou i privátnou inštitucionálnou sociálno-výchovnou starostlivosťou a sociálnou pomocou určenou pre intaktných, postihnutých, narušených a ohrozených dospelých i seniorov, ktorá sa realizuje výlučne formou preventívnych a profylaktických (kuratívnych) edukačných opatrení, (pre)výchovou, vzdelávaním, sociálno- andragogickým výcvikom, edukačným poradenstvom, alebo andragogickým intervenovaním do sociálneho a edukačného prostredia (andragogizácia prostredia), ako aj do procesu personalizácie, (re)socializácie a enkulturácie dospelého jednotlivca v určitom sociokultúrnom, spoločensko-ekonomickom a historickom kontexte“ (Határ, 2009, s.54).

A. Tokárová vymedzuje zameranie sociálnej andragogiky na teóriu a metodiku výchovy a vzdelávania dospelého človeka v rôznych oblastiach sociálnej práce. Predmetom sociálnej andragogiky je skúmať, riadiť výchovu a vzdelávanie dospelých ako prostriedok riešenia sociálnych problémov klientov a zvyšovanie kvalifikácie sociálnych pracovníkov (Tokárová, 2003, s. 67).

J. Perhács poukazuje na skutočnosť, že s rozvojom sociálnej andragogiky sa postupne konštituuujú viaceré disciplíny, ktoré majú bezprostredný vzťah k teórii i praxi sociálnej práce s dospelými, napríklad:

- Sociálne poradenstvo pre dospelých,
- Edukačné poradenstvo pre dospelých,
- Sociálny manažment,
- Geragogika,
- Resocializačná andragogika (Perhács, 2006, s. 44).

Andragóg s internou špecializáciou sociálna andragogika má vo vzťahu k svojej profilácii kvalifikačné predpoklady realizovať, organizovať a riadiť edukačné aktivity so zameraním na odstraňovanie a eliminovanie sociálnych problémov, či zmiernovanie sociálnych handicapov jednotlivca rôzneho charakteru a povahy. Uplatnenie sociálneho andragóga je širokospektrálne, čo

priamo súvisí s rôznorodosťou sociálnych problémov, kde môže andragóg intervenovať prostredníctvom vzdelávania dospelých, výchovy respektíve prevýchovy dospelých a andragogickým poradenstvom. Uplatnenie sociálneho andragóga je hlavne:

- v prostredí ÚPSVaR – ako lektor realizujúci edukačné aktivity so zameraním na otázky zamestnania sa, rekvalifikácie, druhošancového vzdelávania, kariérneho poradenstva, či vzdelávateľa zamestnancov ÚPSVaR poskytujúcich služby nezamestnaným,

- v rámci oddelenia sociálnej kurately ÚPSVaR disponuje andragóg predpokladmi na výkon pracovnej pozície sociálneho kurátora.

- v resocializačných zariadeniach, ako realizátor edukačných aktivít so zameraním na zmenu nevhodných štruktúr správania a nahradenia ich novými, žiadúcimi,

- v ústavoch na výkon trestu odňatia slobody a v ústavoch na výkon väzby by mal realizovať edukačné aktivity sociálny andragóg, ako špecialista na výchovné respektíve prevýchovné pôsobenie na dospelého jednotlivca,

- v štruktúrach polície na pracovnej pozícii preventistov so zameraním na organizovanie a realizovanie preventívnych aktivít orientovaných na dospelú populáciu,

- ako andragogický poradca, facilitátor v zariadeniach núdzového bývania, krízových centrách, nocľahárňach či útulkoch,

- v zariadeniach zameraných na edukáciu migrantov, ako lektor realizujúci edukačné aktivity zamerané na odstránenie sociálnych a integračných komplikácií migrantov,

- v DD a DSS – ako realizátor edukačných aktivít edukačného a sociálneho charakteru zvyšujúceho kvalitu života seniorov.

- ako mediátor – andragóg svojou kvalifikáciou, ktorá sa viaže aj k základným otázkam práva, získaným komunikačným a rétorickým zručnosťami, ako aj získaným vedomostiam v oblastiach psychológie, má predpoklad k efektívnemu výkonu profesie mediátora.

- ako mediačno – probačný úradník – andragogická kvalifikácia dáva predpoklad sociálnemu andragógovi byť súčasťou mediačno - probačnej služby.

- ako edukátor v rôznych charitatívnych, filantropických, osvetových organizáciách ako štátneho sektora, tak aj tretieho sektora a mimovládnych organizácií.

Prioritou v oblasti riešenia problematiky sociálno - patologických javov by malo byť pôsobenie zamerané na predchádzanie vzniku týchto javov. Je všeobecne známou skutočnosťou, že je jednoduchšie predchádzať vzniku sociálno-

patologických javov, ako eliminovať prípadne odstraňovať negatívne dôsledky spôsobené vzniknutými sociálno-patologickými javmi.

Ako uvádza autorka I. Emmerová (2007) pojem prevencia v najvšeobecnejšom a zjednodušenom ponímaní znamená predchádzanie nežiaducim javom, rôznym formám rizikového správania a problémom. (Emmerová, 2007, s. 99).

Najčastejšie sa v odbornej literatúre profylaxia kategorizuje na univerzálnu prevenciu, selektívnu prevenciu a indikovanú prevenciu.

Univerzálna – primárna prevencia, je takou prevenciou ktorej zameranie je celoplošné zahŕňujúce celú populáciu. V rámci univerzálnej prevencie sa orientujeme na bazálne východiská preventívneho pôsobenia. Sociálny andragóg by v rámci primárnej prevencie mal pôsobiť prostredníctvom výchovy a vzdelávania na dospelú populáciu s tendenciou pozitívneho vplyvu gradovaného spoločensky žiaducim správaním obyvateľstva, efektívnym trávením voľného času, zvýšením kvality života a orientáciou na zdravý životný štýl obyvateľstva.

Selektívna – sekundárna prevencia, je orientovaná na skupiny obyvateľstva kde je reálne a predpokladané vysoké riziko negatívneho vplyvu na jednotlivca. V našom prípade sa jedná o skupiny obyvateľstva u ktorých je zvýšený predpoklad vzniku sociálno-patologických javov. S nárastom sociálno-patologických javov súvisia aj negatívne tenzné vplyvy na obyvateľov majoritnej spoločnosti, a preto je selektívna prevencia zameraná aj z hľadiska victimologického na skupiny obyvateľstva v rizikovom prostredí. Sociálny andragóg sa v rámci selektívnej prevencie zameriava na dospelých jednotlivcov, ktorí už prevažne majú skúsenosť respektíve sa podieľali na sociálno-patologických javoch rôznej povahy, prípadne žijú v prostredí kde sociálno-patologické javy nie sú považované za spoločensky nežiadúce a mnohokrát sú komunitou tolerované.

Indikovaná – terciárna prevencia, jej nosné východisko je v profylaxii relapsu drogovy závislých jednotlivcov. Sociálny andragóg v spolupráci s odborníkmi z rôznych vedných oblastí má za východiskový cieľ v rámci terciárnej prevencie, pozitívne pôsobenie na zmenu nevhodných (získaných) návykových štruktúr s cieľom nahradiť ich inými. Sociálny andragóg sa prostredníctvom edukácie dospelých jednotlivcov orientuje na elimináciu negatívnych sociálnych dopadov vyplývajúcich z problematickej etapy života jednotlivca v čase kedy žil sociálne neprispôsobivým spôsobom, ako aj na smerovanie jednotlivca k žitiu plnohodnotného života a žitiu života spôsobom očakávaným spoločnosťou.

Podľa *Stratégie prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike na roky 2012 – 2015* môžeme z hľadiska procesuálneho, ako ja obsahového hovoriť o prevencii sociálnej, prevencii situačnej a prevencii viktimačnej.

Sociálna prevencia – je chápaná ako všeobecná prevencia. Je zameraná na aktivity ktoré interferujú proces socializácie. Sociálna prevencia aktívne podporuje medicínsky model integrácie, sociálno-patologický model integrácie, ako aj model prostredia so zreteľom na vytváranie priaznivého a podnetného prostredia potrebného na zdravý bio-psycho-sociálny vývoj jednotlivca. Pôsobnosť sociálnej prevencie je širokospektrálna, jej orientácia je ako na deti, dospelých, rodinu, vzdelávacie inštitúcie, marginalizované skupiny či osoby v penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti. Cieľom sociálnej prevencie je pozitívny vplyv na zmenu nevhodných sociálnych podmienok, ktoré sú jedným zo základných determinantov nežiaduceho spoločenského správania.

Situačná prevencia – spoločnú preventívnu platformu situačnej prevencie tvorí fundament kauzálnosti. Situačná prevencia vychádza z predpokladu, že akékoľvek nežiadúce správanie má svoje príčiny a špecifické okolnosti vykazovania predmetného typu správania, ktoré sa deje v určitých časových intervaloch a lokalitách. Najčastejšími nástrojmi pôsobenia sú opatrenia režimovej, fyzickej a technickej ochrany prostredníctvom, ktorých sa odborníci snažia limitovať nežiadúci vplyv negatívnych sociálnych javov na jednotlivca.

Viktimačná prevencia – je zameraná na minimalizovanie potenciálneho rizika stať sa obeťou kriminálneho správania. Viktimačná prevencia vytvára priestor pre uplatnenie sociálneho andragóga v zmysle organizovania, riadenia a realizovania edukačných aktivít so zameraním sa na osvojenie si vedomostí potrebných k žiadúcemu správaniu v rizikových situáciách s cieľom redukcie možnosti stať sa obeťou kriminálneho správania.

Akýkoľvek typ prevencie nie je efektívnym bez systematického prístupu ako v riadení, tak aj v realizovaní preventívnych aktivít všetkých zainteresovaných aktérov v procese prevencie.

J.Šatánek (2010) konštatuje, že sociálny andragóg vystupuje v roly vzdelávateľa dospelých, facilitátora, ktorý podporuje učebné aktivity vzdelávajúceho sa, má vlastný štýl chápania výučby, ktorý je determinovaný kompetenciami, ktorými disponuje (Šatánek, 2010, s. 78).

Ak chápeme spoločenské prispôsobenie ako psychický stav, ktorý umožňuje jednotlivcovi uspokojovanie jeho potrieb v sociálnom prostredí, je nám zrejmé, že len samotné inštinktívne reakcie nestačia k utváraniu takého stavu ľudskej psychiky. Systém nepodmienенých reflexov nie je dosť plastický, aby si človek len s jeho pomocou mohol poradiť v sociálnom prostredí a plniť tie či oné sociálne role. O sociálnom prispôsobení rozhodujú v mozgovej kôre ustálené, avšak zároveň potenciálne premenlivé stopy získané na základe minulých skúseností. Inak povedané, sociálne prispôsobenie je výsledkom učenia sa a rozsah, obsah aj ráz tohto prispôsobenia závisí na rozsahu a intenzite procesov učenia. Procesy učenia sa, vzdelávania a výchovy dospelého človeka úzko súvisia s progresívnym rozvojom jeho osobnosti. Práve preto má edukácia dos-

pelych a andragogická intervencia nezastupiteľné miesto v systéme predchádzania a eliminovania sociálno-patologických javov, kde je nutná spolupráca aj s odborníkmi z rôznych vedných oblastí. Napriek nášmu andragogickému entuziazmu existujú niektoré reálne komplikácie pri realizácii samotných edukačných aktivít. Vzdelávanie dospelých, ako aj výchova dospelých má svoje zákonitosti a špecifiká. Práve na základe týchto špecifik je nutné sa hĺbkovo zaoberať teóriou, ako aj metodikou edukácie dospelých, konkrétne jednotlivých cieľových skupín sociálno-andragogického pôsobenia.

J. Šatánek (2010) konštatuje, že “dobrovoľné rozhodnutie dospelého človeka aktívne vstúpiť do procesu vzdelávania je vo veľkej miere ovplyvnené motiváciou. Motivovať niektoré cieľové skupiny v oblasti sociálnej andragogiky, napr. rómsku časť populácie, prepustení po výkone trestu, dlhodobo nezamestnaní, ľudia bez domova a ďalšie k vzdelávaniu, uspokojovať ich vzdelávacie potreby je často neriešiteľným problémom, pretože títo ľudia nie sú schopní sa vzdelávať a nie sú ani presvedčení o tom, že vzdelávanie prispeje k riešeniu ich sociálnych problémov”(Šatánek, 2010, s. 71).

No napriek uvedenému, si dovoľm konštatovať že andragogická intervencia prostredníctvom edukácie dospelých predstavuje jeden z východiskových predpokladov pri snahe odborníkov o eliminovanie sociálno-patologických javov. Jednou z andragogických výziev je snaha naplno využiť potenciál edukácie dospelých, a to odborníkmi s príslušnou andragogickou kvalifikáciou.

Záver

Sociálny andragóg svojim zameraním funkčne a organicky dopĺňa profesionálov participujúcich pri riešení problematiky sociálno-patologických javov. Teoretické východiská, tohto príspevku sú výsledkom skúmania v rámci výskumnej úlohy VEGA č.1/1208/12 „, Integrované a diferenciacné trendy v tvorbe kurikula vo vzdelávaní dospelých.“

Literatúra:

- EMMEROVÁ, I.: 2007. Prevencia drogových závislostí. In. *Sociální patologie*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 99 s. ISBN 978-80-7041-896-3.
- HATÁR,C. 2012. *Sociálna andragogika*. Nitra: UKF Nitra, 2012. ISBN 978-80-558-0037-0.
- HATÁR,C.: 2009. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca*. Praha: Educa service v spolupráci s Českou andragogickou spoločnosťou. 2009.54 s. ISBN 978-80-87306-01-7.
- HRONCOVÁ,J. – KRAUS,B.: 2007. *Sociální patologie*. Hradec Králové: Gaudeamus. 2007. 11 s. ISBN 978-80-7041-896-3.
- Národná protidrogová stratégia Slovenskej republiky na roky 2013 – 2020.

- ONDREJKOVIČ, P.: 2000. *Sociálna patológia*. Bratislava: Veda. 2000. ISBN 80-224-0616-3.
- PERHÁCS, J.: 2006. Sociálna andragogika. In *Trendy rozvoja andragogiky a jej systemizácie*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie – Trendy rozvoja andragogiky a jej systemizácie, konanej 24.10.2005 v Bratislave. Bratislava: Gerlach print. 2006. 44 s. ISBN 80 – 89142 – 08 – 7.
- Protidrogová stratégia Európskej únie na roky 2013 – 2020.
- Stratégie prevencie kriminality a inej protispoločenskej činnosti v Slovenskej republike na roky 2012 – 2015.
- ŠATÁNEK, J.: 2010 Teoretické východiská analýzy vzdelávacích potrieb v oblasti sociálnej andragogiky. In *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých. Teoretické východiská*. Banská Bystrica: PF UMB. 2010. 71, 78 s. ISBN 978-80-557-0086-1
- TOKÁROVÁ, A.: 2003. *Sociálna práca*. Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce. Prešov: FF PU, 2003 67 s. ISBN 80 – 968367 – 5 – 7.

Mgr. Milan Filip, PhD.

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela

Katedra andragogiky

e-mail: milan.filip@umb.sk

TERAPEUTICKÁ FUNKCIA PRAVOSLÁVNEJ IKONOGRAFIE¹

Ján Husár

Ikona v Cirkvi vždy plnila a plní viaceré úlohy, ktorými sleduje jediný cieľ – záchranu, spásu človeka. Z teologickej literatúry o ikonografii sa dozvedáme, že keď chceme pochopiť význam ikony a jej miesto, mali by sme si najprv uvedomiť, aké úlohy ikona v Cirkvi plní. Pravoslávna ikona má a plní niekoľko úloh. V prvom rade je to úloha bohoslužobná, s ňou je úzko spojená modlitebná, potom aj dogmatická (vieroučná) a tiež misijná, historická a estetická. Všetky jej úlohy sú v Cirkvi nezastupiteľné. V tomto príspevku sa pokúsime poukázať aj na ďalšiu úlohu ikony v Cirkvi – úlohu terapeutickú.

Christova Cirkev nikdy nerobila nič zbytočne. Všetko svoje učenie až do najmožnejších detailov vypracovávala ako odpoveď na konkrétny podnet, ktorý zväčša ohrozoval jej soteriologické poslanie. Vypracované dogmatické učenie Cirkvi riešilo konkrétny vieroučný problém, aby tak Cirkev zachovala pre ďalšie generácie spasiteľné učenie v najčistejšej možnej forme. Tak to Cirkev robila aj v oblasti ikonografie. Jej úlohy aj biblické a teologické východiská popísala vtedy, keď vznikol k tomu dôvod, napríklad ako odpoveď na ikonoborecké tendencie či ako jasné stanovisko pri prechode od symbolov k reálnemu zobrazeniu Bohočloveka Christa.

V krátkosti o jednotlivých úlohách ikony v Cirkvi:

Prvoradý význam ikony je v jej **bohoslužobnej úlohe** a bohoslužobnom použití. Kvôli tejto jej úlohe neexistuje pravoslávny chrám, v ktorom by ikony chýbali. Ikony sú tak súčasťou každej pravoslávnej bohoslužby. Pri každej bohoslužbe ich kňaz alebo diakon kadia tymianom (kadidlo), žehnajú sa a skláňajú sa pred nimi, vynášajú ich na tzv. kresťné chody (sprievody konané okolo chrámov, monastierov a pod. s rozličnými bohoslužobnými predmetmi – Evanjelium, ikony, ostatky svätých, sviece, zástavy atď.), slúžia sa pred nimi akafisty a iné bohoslužby, ktoré boli zostavené v česť ikon a svätých.

Ďalšou úlohou ikony v Cirkvi, ktorá veľmi úzko súvisí s predchádzajúcou, je **úloha modlitebná**. Každý pravoslávny kresťan, od biskupa po laika, prináša svoje modlitby pred ikonami. Preto okrem chrámov ich veriaci majú aj v domácnostiach, vo svojich modlitebníkoch, jednoducho všade tam, kde chcú k Bohu priniesť svoju modlitbu. Pri modlitbách pred svätými ikonami veriaci stoja, kľáčia, skláňajú sa (robia poklony), bozkávajú ich, pália sviečky či zapália kadidlo. To všetko vyjadruje našu úctu k nim – k osobe, ktorá je na ikone vyobrazená. Pri pohľade na ikonu veriaceho čosi ťahá k rozhovoru, k modlitbe,

¹ Tento príspevok je jedným z výsledkov riešenia vedecko-výskumného projektu Experimentálna oneiroterapia v praxi – analýza možností a efektívnosti novej rehabilitačno-intervenčnej diagnostickej techniky pri praxi s klientom sociálnej práce (VEGA 1/0010/13).

k spoločenstvu s Bohom, upína svoj zrak na tvár na ikone, v pohľade svätca vidí nekonečnú lásku, pokoj, radosť i harmóniu, túži po pokore, pokání, prosí o pomoc a milosrdenstvo. Modlitba pred ikonou má svoje čaro, svoju osobitú duchovnú atmosféru, pocity modliaceho sa človeka sú intenzívnejšie ako obyčajne, prežíva všetko omnoho mocnejšie, nerozmyšľa nad márnosťami pozemského sveta. Ikona a modlitba – nerozdeliteľný celok v Christovej Cirkvi. Ikona je modlitbou vo farbách.

Veľmi dôležitou úlohou pravoslávnej ikony je jej **dogmatická**, t.j. **vieroučná úloha**. Prostredníctvom farieb, líní či gest dokáže ikonopisec zapísať na ikonu cirkevné učenie – dogmy a preto hovoríme, že ikony sa nemaľujú, ale píšú. Môžeme si z nich prečítať – spoznať našu vieru, naše pravoslávne učenie (napríklad o Bohočlovečenstve Isusa Christa, o Presvätej Bohorodičke, anjeloch a pod.). Keďže ikony sa odpisujú jedna od druhej (od staršieho originálu), takto sa v nich nepoškodene chráni učenie Cirkvi. K vieroučnej správnosti pravoslávnych ikon prispievajú aj prísne pravidlá (kánony), ktoré však neobmedzujú individuálnosť každého ikonopisca. Usmerňujú ho v tom, aby obsah, teda to, čo bude písať na ikonu, bolo správne, no to, ako bude písať (technika, forma, štýl a pod.), si ikonopisec zvolí sám. Žiadny ikonopisec nesmie zabudnúť, že ikona sa píše v Cirkvi a pre Cirkev, že to nie je iba jeho individuálne dielo. Preto každého ikonopisca musia zdobiť cnosti ako pokora, trpezlivosť, láska k modlitbe, pôsta, samozrejme k Eucharistii a ďalšie. Teda zárukou vieroučnej správnosti pravoslávnej ikony je Tradícia Cirkvi (staré originály, kánony, bohoslužobné texty, diela svätých otcov) a osoba ikonopisca – človeka v Cirkvi (cirkevného, duchovného, cnostného).

Pravoslávna ikona má v Cirkvi aj **misijnú úlohu**. Nebolo tomu tak len v minulosti, je tomu tak aj dnes. Pravoslávni misionári berú so sebou sväté ikony medzi národy, aby im cez harmóniu farieb a líní vysvetlili, aký nádherný je Boh, aký harmonický je život v Jeho Cirkvi, ako krása a pocit krásna môže každého človeka osloviť a upútať, priviesť ho k rozjímaniu, k premýšľaniu nad Bohom, nad sebou a Bohom stvoreným svetom. Nejedného človeka osloví rozpis chrámu ikonami. Cíti z nich Božie kráľovstvo na Zemi, pociťuje lásku, pokoj, radosť a spravodlivosť. Z histórie Cirkvi sú známe misijné prípady, keď práve ikona bola rozhodujúcim faktorom obrátenia národa na kresťanskú vieru, že pomohla misii viac než slovami vyslovené dogmy. Ikona dokáže osloviť viac zmyslov človeka než hovorené slovo. Má teda viac možností ako osloviť svedomie neveriaceho človeka.

Historická úloha pravoslávnej ikony spočíva v zachytení historických udalostí starozákonnej a novozákonnej doby a odovzdaní informácie o tejto udalosti ďalším generáciám. Význam tejto úlohy ikony vzrástol najmä od doby byzantského cisára Justiniána (6. st.), v tom čase sa začínajú písať ikony najdôležitejších cirkevných udalostí – sviatkov, všeobecných a miestnych snemov,

životov svätých atď. Samotná ikona v Cirkvi má svoju históriu, môžeme povedať, že sa istým spôsobom vyvíjala (od symbolov k presným vyobrazeniam), sama ovplyvňovala cirkevnú históriu (doba zápasu proti a za uctievanie svätých ikon) a tvorí historický odkaz Christovej Cirkvi pre dnešných ikonopiscov a všetkých pravoslávnych kresťanov (archeologické nálezy ikon, fresiek a mozaík, tiež ikonostasy, chrámová architektúra a iluminované /ikonami ozdobené/ kódexy aj knihy).

Pravoslávna ikona má aj **estetickú úlohu**. Z harmónie ikony má veriaci pociťovať harmóniu medzi Bohom a svätými, medzi Nebom a zemou, medzi celým Božím stvorením. Táto úloha ikony je určená najmä pre človeka neskúseného vo viere, aby posilnil svoju vieru, prípadne neveriaceho, aby sa obrátil, a aby od estetického vnímania ikony prešiel k modlitebnému a vieroučnému vnímaniu ikony. Estetické vnímanie ikony prezrádza našu telesnosť, modlitebné vnímanie ikony nás odpútava od telesného a privádza k duchovnému, pozdvihuje nás od zeme k Nebu.

Ikona však ani dnes **nesmie byť v opozícii** voči požiadavkám, ktoré vyplývajú z jej úloh. Aby plnila svoj cieľ (oslava jediného Boha) a mohla byť považovaná za dielo kresťanského, t.j. cirkevného umenia, musí byť zhotovená v Novom Izraeli (Christovej Cirkvi), a nie mimo neho, urobiť ju musí inšpirovaný človek (duchovne živý člen Cirkvi), a nie ktokoľvek, kto si to zmyslí. Ďalej musí mať svoje presne vymedzené miesto a určenie (chrám, domácnosť, na modlitbu a pod.), aby sme cez jej zneváženie neznevážovali samotného Boha, lebo ikona má k Bohu privádzať a nie Boha nahrádzať, má vyjadrovať úctu jedinému Bohu a nie k materiálu – farbám, zlatu, či drahokamom.

V cirkevnom učení o ikone nenachádzame osobitý popis jej **terapeutickej úlohy**. Nie preto, že by ju ikona nemala, ale preto, že nebolo potrebné ju zvlášť popisovať. Môžeme povedať, že táto jej úloha prirodzene vyplýva z jej estetickej a taktiež modlitebnej úlohy. Cirkev je prostredím spásy, no zároveň je nemocnicou, v ktorej neustále prebieha liečba hriechom raneného a zjazveného človeka. K tomuto liečebnému procesu Cirkev využíva všetky dostupné prostriedky, ktoré má – tajiny, bohoslužby a aj ikonografiu.

Tvrdiť, že ikona nemá miesto v terapeutickom procese v Cirkvi, nie je správne. Stačí si rozpomenúť na úplne prvú ikonu Isusa Christa, tzv. Nerukotvorený obraz Spasiteľa. História tejto ikony, zachytená v bohoslužobnom texte (16. august podľa juliánskeho kalendára), začína dôvodom jej vzniku. Text hovorí: *Ten, ktorý vládne nad celým stvorením a dobrovoľne prijal podobu služobníka, obohacuje svojím Božstvom tých, ktorí spoznali Jeho vládcovstvo. Ten aj Bohom napísaný obraz poslal k Avgarovi,¹ ktorý prosil spásu*

¹ V čase Christových kázní v sýrskom meste Edesa panoval kráľ Avgar. Bol postihnutý malomocenstvom na celom tele. Chýr o veľkých Christových zázrakoch sa doniesol až do Sýrie (Mt 4, 24) a došiel až k samotnému Avgarovi. I keď Avgar nevidel Isusa Christa osobne, predsa v Neho

a uzdravenie, pochádzajúce od podoby Tvojej Božej tváre... (chvalitná stichira utrene).¹ Čo z textu vyplýva? Že dôvodom, prečo Christos vyobrazil svoju tvár a obraz zaslal kráľovi Avgarovi, je jeho uzdravenie. Teda prvá ikona mala v prvom rade tento **cieľ – uzdravenie človeka a jeho spásu**. Od tejto prvej ikony prechádza liečebná a možno povedať aj uzdravovacia úloha ikony na ďalšie ikony, ktoré sú vytvorené v Cirkvi.

Podobnú tradíciu Cirkev zachováva prostredníctvom bohoslužobných textov aj o prvých ikonách Presvätej Bohorodičky. Tradícia hovorí o tom, že ikony Božej Matky napísal ako prvý už evanjelista Lukáš. Bohoslužobný text napr. k Vladimírskkej ikone Bohorodičky (21. máj, 23. jún a 26. august podľa jul. kalendára) na večerni v litijnej stichire 8. hlasu hovorí nasledujúce: *Tvojej prvej ikone, ktorú napísal zvestovateľ evanjeliových tajomstiev, k Tebe, Kráľovnej, priniesenej, aby si ju prijala a mocnou ju urobila zachraňovať tých, ktorí Ťa budú uctievať, si sa zaradovala, lebo si milosrdná... A pozerajúc na ňu, povedala si mocne: s týmto obrazom nech je moja blahodať i sila. A my skutočne veríme, že si to povedala, Pani naša, týmto obrazom si s nami...*² V kalendáriu Pra-

uveril ako Božieho Syna a preto mu napísal list s prosbou, aby prišiel k nemu a uzdravil aj jeho. S týmto listom poslal k Isusovi svojho maliara Ananiáša a kázal mu, aby urobil portrét Spasiteľa. Ananiáš prišiel do Jeruzalema a uvidel Hospodina obkoleseného množstvom ľudí. Nemohol prísť až k Nemu, pretože tu bolo veľa ľudí, ktorí počúvali Spasiteľovu kázeň. A tak sa postavil na vysoký kameň a pokúsil sa z diaľky namaľovať obraz Isusa Christa, no nedarilo sa mu to. Sám Spasiteľ si ho zavolať po mene a dal mu aj list pre Avgara, v ktorom pochválil vieru panovníka a sľúbil poslať jedného z učeníkov, aby ho uzdravil a poučil o spásu. Potom Christos poprosil doniesť vodu a plátno (obrus). Umyl si tvár, poutieral plátnom a vtedy sa na ňom odtlačila (vyobrazila) Jeho tvár. List aj plátno doniesol Ananiáš Avgarovi do Edesy. So zbožnosťou prijal Avgar túto svätyňu a uzdravil sa. Iba na tvári mu ešte zostali stopy po chorobe do príchodu Christom sľúbeného učeníka. Bol ním apoštol zo 70-tich Tadeáš (Faddej), ktorý tam hlásal Evanjelium a pokrstil aj Avgara a všetkých obyvateľov Edesy. Avgar napísal na plátno slová: „Christe Bože, každý kto v Teba dúfa, nebude zahanbený“. Okrášlil ho a umiestnil do výklenku nad bránou do mesta. Odvtedy sa v Edese ujal obyčaj pokloniť sa Nerukotvorenému obrazu Isusa Christa, keď prechádzali cez bránu.

¹ Иже ѿрѣдѣши твоѣю вѣию нищетьѣ колынью прѣемъ, ѡбогациеть ежегьтвоу познѣвшихъ сѣгѡ гдѣство. тѣмже и ко ѡтгарю, кѣоначертѣнна иимена послѣвъ, проѡщамьдѣ спѣнѣа и зарѣѣа емьдѣ, сѣже ѡ подобѣа твоегѡ зрѣка ежегьтвеннагъ: сѣгѡже пришегьтвѣ рѣдогьтнѡ прѣздѣнѡщѣ нынѣ, возведеѡмѣа вѣрою, прогьтвенѣе почерпѡщѣ.

² Первѣе написѣвшѣа твоѡй икѡнѣ, сѣльскихъ тѣннъ благогьтннкомъ, и къ тебѣ ѿицѣ пришегьнѣи, да ѡгьвѡши тѣ, и силньдѣ содѣлаешн спгьтн четгьвѡщѣмъ тѣ. и порѣдокала сѣи, ѡкъ ѡщн милостивѣа, спѣнѣа нашегѡ содѣтельница, ѡкъ ѡгьтѣ и глѣвъ икѡнѣ кѣвшѣ, ѡкъ же и бѣа вшегдѣ зачинѡщн ко чрѣвѣ, пѣнѣвъ воспѣла сѣи: сѣ ѡ нынѣ ѡгьлѣжѣтъ мѣ вѣи рѡдн. и на тѣ зрѣщн глѡбѡла сѣи со вѣстѣю: сѣ иимъ ѡбразомъ благодѣтъ моѡ и ила. и мы истинннѡ вѣрѣемъ, ѡкъ сѣ рекѡлѣ сѣи, глѣже, иимъ ѡбразомъ сѣ илѣи сѣи. тѣмъ блгоговѣннѡ предгьтѡщѣ, поклонѣемѣа тебѣ рабѣ твоѡи: погьтѣ ны твоѡи мѣтернннѡ цѣдрѡтамн.

voslávnej cirkvi je vyše 260 ikon Presvätej Bohorodičky, ktoré sa preslávili zázrakmi uzdravovania a majú svoje bohoslužobné sviatkovanie.

Môže teda ikonografia pozitívne ovplyvniť proces liečby človeka? Domnievame sa, že je to jednou z jej hlavných úloh, no v zásade platí, že tento terapeutický proces by sa mal odohrávať v jej najprirodzenejšom prostredí, t.j. v Cirkvi, kde môže dôjsť aj k úplnému uzdraveniu, ktorého výsledkom je spasený človek.

Arteterapia vo svojej snahe o liečbu človeka využíva umenie ako také a ako je všeobecne známe sú **dva prístupy** v arteterapii. Môžeme ich pomenovať ako **aktívny a pasívny prístup**, ak sa na arteterapiu budeme pozerat' z pozície umenia a jeho vytvárania, pretože z pohľadu klienta oba prístupy vyžadujú jeho aktivitu, tvorbu umenia alebo vnímanie umenia. Hovoríme teda, že prvý prístup je **stimuláciou potenciálu tvorenia**, t.j. samotná tvorba umenia disponuje liečebnými vlastnosťami, a druhý prístup predpokladá **analýzu produktu tvorby**, jej vnímanie, keďže tvorba odráža primárne myšlienky, konflikty, prežívania a podobne, ktoré sa najčastejšie prejavujú neverbálne.

Ikonoterapia je možná v oboch prístupoch, hoci podľa nás je podstatnejší ten druhý, t.j. vnímanie ikony, kontemplácia jej duchovného obsahu, rozjímanie nad estetickou, smerovanie k hodnotám večnosti – láske, pokoju, radosti a spravodlivosti. Nezavrhneme však ani prvý prístup, teda terapiu prostredníctvom samotného písania ikony, no ten je veľmi obmedzený presnými pravidlami ikonografie, ktoré pomerne stroho vymedzujú možnosti ikonopiscu realizovať písanie ikony podľa vlastných predstáv. Pri inom type umenia je to významný aspekt terapie, pretože podľa toho, čo a ako človek vytvoril, vie skúsený terapeut urobiť podrobný a pritom presný psychologický profil klienta. Pri ikonografii je to obmedzené.

V prvom prístupe, aktívnom vytváraní ikony, ide pre klienta o proces písania ikon, vytvárania umenia pre potešenie, sebauspokojenie a pre terapeuta o proces získavania informácií o klientovi. Všetko to je zviazané so špecifickou technikou písania ikon. Od dávnych čias bola technika písania ikon do podrobností premyslená a vytvorená. V ikonopisectve sú presne stanovené pravidlá. V nej niet miesta pre svojvôľu či expresívnosť. Nie je možné si zvoliť napr. farbu, ktorá sa mi práve páči, nie je možné zobrazovať niečo podľa vlastných predstáv. V ikonopisectve existujú presné originály – perokresby a kompozície ikon, ktoré úplne presne zobrazujú Boha, anjelov aj svätých, platia tu iné pravidlá perspektívy (je obrátená), ikona nemá hĺbku ako napr. fotografia (potláča trojrozmernosť), má inú hĺbku, osoby, predmety či príroda sa píšú jednoducho a aj farebná škála je v ikonografii tiež presne určená.¹

¹ Farebná škála: Červená – krv, mučeník, obeta, ľudská prirodzenosť; Modrá – nebo, Božská prirodzenosť; Belasá – čistota; Čierna – hriech, smrť; Biela – Božie energie, svätosť; Zelená – život; Zlatá – večnosť.

Čo teda získava klient-ikonopisec z tejto veľmi presne určenej techniky ikonopisu?

Po prvé: pravoslávny ikonopisec sa pohrúži do ikony, vkláza akoby do oduševneného stavu, ikona predstavuje pre neho zdroj duchovnej sily, prináša pokoj a radosť, a keďže sa vytvára dlhší čas, pôsobí na človeka upokojujúco.

Po druhé: Technika ikonopisu vyžaduje od ikonopiscu prácu s veľkou pozornosťou. Je to veľmi jemná práca s množstvom detailov. Človek prenáša svoje poznatky do každej tenkej línie, ktorú potrebuje zachytiť čo najpresnejšie. V tej chvíli je ikonopisec odpuťaný od všetkého pozemského, neanalyzuje svoj život, svoje problémy, jeho život má pri písaní ikony nový zmysel a inú líniu. Ikonopisec sa pri písaní ikon dostáva do stavu „tu a teraz“ – okolie i okolnosti jeho života nie sú dôležité.

Po tretie: Proces výroby farieb má tiež terapeutickú povahu. Ikonopisec pracuje tak povediac so živými materiálmi: vaječná emulzia (zmes žltka a vína), minerály a iné. Príprava farieb je prípravou k písaniu ikony, proces rozotierania pigmentov v mažiari uvádza ikonopiscu do kontemplatívneho stavu, ktorý je potrebný k písaniu ikony.

Po štvrté: Technika písania ikony od najtmavšej k najsvetlejšej farbe symbolizuje prechod od temnoty (chaosu a hriechu) k svetlu (harmónii a svätosti). Ikonopisec si tento proces uvedomuje.

Po piate: Po úspešnom završení písania ikony podľa mnohých presných pravidiel sa u ikonopiscu zlepšuje sebavedomie, je spokojný so svojou prácou, teší sa z nej a myslí na jej úžitok. Je to pozitívny psychoterapeutický výsledok.

Napriek mnohým presným pravidlám pri písaní ikon, ikonopisec má istú slobodu. Terapeut môže túto slobodu využiť a skúsiť ju rozanalyzovať. Napríklad aký námet si ikonopisec vybral písať, či tradičný, napríklad Spasiteľa, Bohorodičku, svätého svojho mena, cirkevný sviatok, Svätú Trojicu alebo netradičný námet, napríklad Posledný súd, Zostúpenie Spasiteľa do podsvetia, scény z Apokalypsy. Tieto námety si už vyžadujú hlbšiu psychoanalýzu, pretože v nich prevláda téma smrti. Aj tieto ikony majú miesto v Cirkvi, no zvyčajne v chrámovom ikonopise ako súčasť nástenného rozpisu.

Pozornosť je potrebné upriamiť aj na samotnú techniku. Ako sa podarilo zachovať originálnu ikonu jej odpisom. Bude veľký rozdiel u skúseného ikonopiscu a začiatočníka. Klient s roztrhanými a roztrasenými líniami môže takto prejavovať nedôveru vo vlastné schopnosti, svoj strach, ktorý si priniesol z vlastného života.

V druhom prístupe ide pre klienta o proces vnímania ikonografie, precítenia obsahu ikony a pre terapeuta o proces vyhodnocovania odpovedí klienta na presne stanovené otázky po ukončení procesu vnímania ikony v individuálnom rozhovore. Na ich základe môže terapeut vyhodnotiť psychologický profil klienta, v prípade, že sa jedná o psychológa-kňaza aj duchovný profil. V tejto

reflexii na konkrétnu ikonu môže terapeut priviesť klienta k odpovediam na otázky príčin bytia, princípov dobra a zla, o Bohu, o ikonómii spásy človeka, o blahej Božej prozreteľnosti, o spoločenstve a postavení človeka, o samotnom klientovi a jeho pozícii v spoločnosti, o pomoci, vine, smrti, morálke, o správnych hodnotách a mnohých ďalších aspektoch ľudského života.

Klient od terapeuta dostáva vopred určenú ikonu. Fáza vnímania je rôzna, nesmie však klienta priviesť k nesústredenosti. Odporúča sa 5 až 30 minút. Klient sa pred ikonu posadí, hoci by mal vzhľadom na tradíciu Cirkvi pred ikonou stáť. Pri tejto forme ikonoterapie sa využívajú najmä bohatšie kompozičné ikony. Najčastejšie ikona Svätej Trojice, potom Svadba v Káne Galilejskej, Svadba kráľovského syna (podobenstvo o Božom kráľovstve), Tajomná večera, ikony Christových zázrakov, uzdravení a vzkriesení a aj samotné ikony Spasiteľa Christa a Presvätej Bohorodičky. Nevyužívajú sa ikony s tematikou mučenia, smrti a Posledného súdu. Bohatšie kompozičné ikony sa využívajú najmä pre svoj dejový obsah, t.j. zachycujú dejovú líniu, do ktorej je klient vnímaním vtiahnutý. Napríklad pri ikonách stolovania je ďalším zúčastneným hosťom, stáva sa súčasťou spoločenstva, dynamika deja ikony ho robí aktívnym pri jej vnímaní, odкрýva sa mu harmónia línií, gest aj farieb. Vzniká v ňom túžba po tejto harmónii aj v jeho osobnom živote.

Ideálne je, ak je klient veriacim človekom. V duši veriaceho človeka bude vnímanie ikony podporené jeho vlastnou vierou, vlastnou skúsenosťou s duchovnom a tajomstvami v ňom. Nesmieme zabúdať, že nútiť klienta k duchovným otázkam, ak je neveriaci, terapiu len skomplikuje a čo je podstatnejšie, nemôžeme využiť aj ostatné liečebné prostriedky Cirkvi. Práca s veriacim človekom má omnoho lepšie východiská, terapeut i kňaz majú viac možností, napr. spoločná modlitba pred ikonou, zapalovanie sviečok alebo lampád, vykonanie bohoslužby pred ikonou (pred ikonou Presvätej Bohorodičky „Neupivajemaja Čaša“ akafist na pomoc alkoholikom) a samozrejme udelenie klientovi ďalších svätých tajín – pokánie, pomazanie olejom a Eucharistia.

Záver: Ikonografia a ikonopisectvo je osobitým druhom arteterapie, ktorý má bezprostredný kladný vplyv na ikonopisca od počiatku písania až po záver. Je to umenie, ktorým môže človek zodpovedať otázku, v čo verí. Každý človek je vo svojej podstate ikonou aj ikonopiscom. Ikonou preto, lebo je stvorený podľa Božieho obrazu/ikony a podoby; ikonopiscom preto, lebo každé naše slovo, myšlienka a skutok je jednou líniou do obrazu/ikony nášho života. Predstúpime pred Boha ako pekná ikona alebo nevzhľadný obraz?

Zoznam bibliografických odkazov:

АЛЕКСЕЕВ, С.: *Иконописцы Святой Руси*. Санкт-Петербург 2008. ISBN 9-785869-830333.

- АЛЕКСЕЕВ, С.: *Энциклопедия православной иконы*. Санкт-Петербург 2007. ISBN 5-7373-0208-3.
- ЕВДОКИМОВ, П.: *Искусство иконы. Богословие красоты*. Клин 2005.
- СЕРЕБРЯННИКОВА, Ю.: *Психотерапевтическое влияние иконописи на человека*. (on-line). [cit. 15.10.2014]. Dostupné na internete: <http://www.serebryannikova.ru/papers/psihoterapevticheskoe-vliyanie-ikonopisi-na-cheloveka>
- ТÝМАЛ, J.: *Ikoterapie*. (on-line). [cit. 10.10.2014]. Dostupné na internete: <http://drogporadna.popjan.cz/ikona.htm>
- УСПЕНСКИЙ, Л. А.: *Богословие иконы Православной Церкви*. Москва 1997. ISBN 5-89419-009-6.

*doc. ThDr. Ján Husár, PhD.
Katedra biblických náuk
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešovská univerzita, Prešov, SR
e-mail: jan.husar@unipo.sk*

EDUKACE SE ZAMĚŘENÍM NA SOUDOBOU PROBLEMATIKU MULTIKULTURALISMU

Andrea Preissová Krejčí

Úvod

Problémy spojené s romskou minoritou, ať už se jedná o její sociální i prostorové vyloučení, o vznik komunitních škol, v nichž mnozí spatřují nejlepší možný způsob začlenění Romů do majoritní populace a jiní naopak vznik segregovaného „etnického“ školství,¹ o vysokou kriminalitu, která je prokazatelná zvláště u obyvatel romských ghett, o závislost na státní podpoře nebo o nezdařené pokusy státních i nestátních organizací výše popsané skutečnosti změnit, jsou bezpochyby vážné.² Avšak v rámci problematiky multikulturního soužití občanů států střední Evropy, respektive České republiky, by otázky spojené s rasovou nerovností neměly zastíňovat problémy jiné, stejně vážné či mnohdy ještě závažnější. Upnutí se k tzv. „romského problému“, respektive jeho přílišná akcentace, devaluje cíle multikulturní politiky a také výchovy k hodnotám pluralitní, moderní, demokratické společnosti směřující k trans-kulturnímu dialogu a multikulturnímu soužití.³

V současnosti je multikulturní výchova dle amerického vzoru chápána již také v Evropě jako zastřešující koncept, který se zabývá etnicitou, kulturní a jazykovou rozmanitostí, diverzitou sociálního statusu, pohlaví či zdravotního postižení.⁴ Avšak mnozí pedagogové, obdobně jako ostatní občané ČR, spojují problematiku multikulturalismu výhradně s rasovou či etnickou diskriminací. Ve vztahu k multikulturnímu vzdělávání se nám jako přínosné jeví zjištění plynoucí z výzkumného šetření Barbory Viktorové realizovaného v rámci její

¹ O segregáčnických aspektech komunitního vzdělávání více In HŮLE, D., 2007. Segregační aspekty „proromských“ politik. In: *Demografie, revue pro výzkum populačního vývoje*. Roč. 49, č. 1, s. 40-46. ISSN 0011-8265.

² Srov. PREISSOVÁ KREJČÍ, A., 2013. Romský problém jako výzva pro pedagogickou antropologii a multikulturní vzdělávání. In: JUHÁS, V. et al. *Člověk jako východisko dialogu kultur: konkrétní aplikace*. Ústí nad Orlicí: Ořtís, s. 85-201. ISBN 978-80-7405-316-0.; PREISSOVÁ KREJČÍ, A., 2013. Multikulturní koncept ve vzdělávání a výchově v České republice. In: PREISSOVÁ KREJČÍ, A. a R. JUÁREZ TOLEDO et al. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 11-45. ISBN 978-80-244-3648-7.

³ Více o tom In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., 2014. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4134-4.

⁴ SLEETER, CH. E. a C. A. GRANT, 2009. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons, s. 33. ISBN 0-471-36445-2.

bakalárske práce¹, byť vyzníva jakkoli negatívne. Výzkum uskutočnený technikou řízených rozhovorů s pedagogy byl zaměřen na zjišťování způsobů realizace multikulturní výchovy na základních školách v oblastech s vyšším až vysokým zastoupením Romů v edukačním procesu. Výsledky ukazují, že většína učitelů v těchto oblastech zaměřuje multikulturní výchovu se způsoby integrace Romů do české společnosti, respektive jejich asimilace, což je v přímém rozporu se zásadami multikulturního vzdělávání.²

Kulturní různorodost, často ztotožňována s diverzitou rasovou, etnickou či národní, akcentující se v naší společnosti zejména skrze tzv. „romskou otázku“, rozhodně není primární formou sociální nerovnosti, kterou je třeba se v rámci vzdělávání v multikulturních souvislostech zabývat či ji řešit.

Mediální konstrukce reality

Skutečnosti, že média konstruují a současně potvrzují naši realitu, si ve své již klasické práci *Sociální konstrukce reality* všímají Peter Berger a Thomas Luckmann. „Noviny znovu stvrzují nejširší souhradně jedincovy reality. Od předpovědi počasí po inzeráty hledající pomocníci v domácnosti ho ujišťují, že skutečně existuje v nejreálnějším světě, který je vůbec možný.“³

Média přispívají k naší orientaci ve světě, k potvrzování naší subjektivní, stereotypní, reality. Poskytují široce dostupné a přitom stabilní vodítko pro nalezení rámce našeho světa, neboť definují, co je jeho součástí a co již stojí mimo něj. Tímto prvkem stojícím za hranicí našeho světa se pak stávají odlišné kulturní či etnické skupiny, vůči nimž máme potřebu se vymezovat. To dokládá také výzkum Blanky Moravcové nebo Michala Bartoně. Blanka Moravcová se ve své bakalářské práci zaměřila na prezentaci cizinců v pražských tištěných médiích. Jedná se o Pražský deník (sekce 1), Mladou frontu Dnes (příloha Praha) a Metro – Praha. Do výzkumu byly zahrnuty články, v nichž byla určitá osoba označena za cizince nebo za příslušníka jiné než české národnosti.

Na základě stanovených kritérií bylo pro účely analýzy vybráno celkem 324 článků. Autorka v souladu s principy kvantitativní obsahové analýzy sledovala četnost článků tematicky orientovaných na cizince.⁴ Co se tematického členění týče, pak s naprostou převahou se jednalo o články týkající se kriminality (68 %), následovány zpravodajstvím z oblasti kultury a sportu⁵ (9 %)

¹ VIKTOROVÁ, B., 2013. *Realizace multikulturní výchovy na základních školách v okrese Karviná: Bakalářská práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.

² Srov. VIKTOROVÁ, odk. 5, s. 42-43.

³ BERGER, P. L. a T. LUCKMANN, 2001. *Sociální konstrukce reality*. Praha: Centrum pro studium demokracie, s. 147. ISBN 80-85959-46-1.

⁴ MORAVCOVÁ, B., 2014. *Obraz cizinců žijících či působících v Praze v pražských tištěných médiích: Bakalářská práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, s. 46.

⁵ Autorka inspirována tvrzením, že „o sportovecích a umělcích se píše víc jako o jakýchkoli jiných sportovcích a umělcích než jako o cizincích“ do analýzy nezahrnovala ty články ze sportu a kul-

a turizmu (8 %).¹ Vysoké procento článků týkajících se kriminality potvrzuje také výzkum Petry Klvačové a Tomáše Bitricha, kteří identifikovali 75% podíl takto zaměřených článků² píšících o cizincích, v daném případě zúžených konkrétně na občany Vietnamu, Rumunska a Ukrajiny. Za důležité považujeme také zjištění, že se o daných cizincích obvykle píše „v kontextech, jaké by asi většina čtenářů intuitivně očekávala. O Vietnamcích se píše především v souvislosti se stánky a tržišti, o Ukrajincích se píše jako o dělnících nebo o členech skupin organizovaného zločinu a o Rumunech se píše jako o žebrácích, kapsářích a zlodějích“³. Blanka Moravcová si položila také otázku, jak byli cizinci v jednotlivých periodických hodnoceni. Z výsledků je evidentní, že celkové hodnocení cizinců má v daných médiích negativní konotace (57 %), což může souviset právě s vysokým podílem tématu kriminality ve všech člancích. Tímto typem zpráv se do značné míry utvrzují stereotypní představy o daných národnostech.

Tím, jak se v České republice vytváří mediální obraz o romské menšině, se ve své bakalářské práci zabýval Michal Bartoň. K naplnění definovaných cílů, tedy především cíle „zjistit, v jakém kontextu vybraná média za dané časové období (v průběhu roku 2011) informovala českou společnost o situaci v životě příslušníků romské menšiny v České republice a v zahraničí,“⁴ využíval kvantitativní obsahovou analýzu dvou zpravodajských serverů iDnes.cz a Aktuálně.cz, které patří k nejnavštěvovanějším internetovým periodikům.⁵ Analýze bylo postoupeno celkem 208 článků. V rámci nich pak bylo identifikováno na 328 negativních jevů (jako generalizace, kriminalita, nepřizpůsobivost, špatná sociálně-ekonomická situace, nízké vzdělání a rasismus). Příslušníci romského etnika byli v tisku spojováni nejčastěji s vysokou kriminalitou, a to v 90 případech. „V člancích je často zmiňován alkohol na veřejnosti, různé pokřikování a hlasité projevy (do nočních hodin) atd.“⁶

Výzkumné šetření autora ukázalo, že články týkající se romské menšiny ve většině případů nesou hodnotící zabarvení, a sice na Aktuálně.cz bylo

tury, které nepřesahovaly informační rámec. Srov. KLVAČOVÁ, P. a T. BITRICH, 2003. *Jak se (ne)píše o cizincích*. [online]. Praha: Multikulturní centrum Praha, s. 11 [cit. 2014-02-24]. ISBN 80-239-1137-6. Dostupné z: http://aa.ecn.cz/img_upload/bacca6403f52f8f0f60667687afefbf5/Jak_se_ne_pise_o_cizincich_2003.pdf. Více In MORAVCOVÁ, odk. 8, s. 39.

¹ MORAVCOVÁ, odk. 8, s. 47-48.

² Analyzovány byly deníky MF Dnes, Lidové noviny, Právo, Blesk, týdeníky Respekt, Reflex, Pátek Lidových novin, Magazín MF Dnes, Magazín Práva v období od začátku září 2001 do konce srpna roku 2002. In KLVAČOVÁ, P. a T. BITRICH, odk. 9, s. 10.

³ KLVAČOVÁ, P. a T. BITRICH, odk. 9, s. 11.

⁴ BARTOŇ, M., 2012. *Média a menšiny v České republice. Vytváření mediálního obrazu romské menšiny v České republice: Bakalářská práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta, s. 29.

⁵ Srov. BARTOŇ, odk. 13, s. 35-36.

⁶ BARTOŇ, odk. 13, s. 39.

identifikováno 71 % negatívne vyznívajúcich článkov a až 80 % takto laděných článkov na spravodajskom serveru iDnes.cz. Je evidentní, že zpráv bez hodnotících soudů nalezneme v analyzovaných médiích poskrovnu, vyhodnoceno takto bylo jen necelých 16 % zpráv týkajících se sledovaného tématu.¹ Skutečnost, že je romská menšina prezentována především spolu s negativními jevy, potvrzuje u čtenářů daných médií stereotypní představy, že s Romy se pojí pouze problémy, neboť ohrožují společenský řád a pořádek.

Na základě naší osobní zkušenosti s realizací multikulturních workshopů na různých typech škol v rámci projektu ESF, jsme se rozhodli realizovat v letech 2011–2012 dotazníkové šetření hodnotové a postoje orientace mládeže se zaměřením na to, jak vnímají příslušníky odlišné kultury či etnicity². Výsledky výzkumu odhalily negativní postoje zastávané především vůči menšině romské, a dále ukrajinské či vietnamské, což koreluje se zjištěními výše prezentovaných výzkumů.³ Dále také potvrdily, že žáci, kteří docházejí do školy v místě s vyšším výskytem romské minority, jsou vůči tomuto etniku méně tolerantní, než žáci, kteří navštěvují školu v místě, kde není patrná vyšší koncentrace romského etnika. Jak jsme předpokládali, vztah respondentů k Romům je oproti vztahu k ostatním kulturním a etnickým skupinám výrazně odlišný. Častěji než v jiných případech adolescenti využili možnost volných odpovědí, přičemž se mnohdy nezdráhali vyjádřit svůj jednoznačně negativní postoj. Pro demonstraci vybíráme pár komentářů: „*Je jich plný město a jenom kradou, mlátí lidi, nesnáším je*“, „*Nesnáším je a chci, aby se vrátili tam, odkud přišli, a už na naše území nevkročili*“, „*95 % z nich jsou nepřizpůsobiví paraziti, co nejen že nepracují a pobírají dávky na deset děcek, ale ještě kradou a vraždí daňové poplatníky*“, „*Nezjistil jsem, čím byli světu přínosem, pár se jich uchytilo, ale většina je odpad*“ apod.

V souhrnu tedy naše šetření hodnot a postojů gymnazistů potvrdilo nižší míru tolerance vůči členům romské menšiny, než vůči kterékoliv jiné minoritě. Domníváme, že v rámci adaptačního a edukačního procesu dosud dochází pouze k povrchnímu převzetí multikulturních a tolerantních hodnot a postojů, místo aby došlo k jejich skutečnému intersubjektivnímu sdělení. Příčinami tohoto stavu věcí se stále odborně zabýváme, mimo jiné také v rámci dvou projektů, v nichž vystupují jako hlavní řešitel či řešitel a sice: SGS „Multikulturalismus v pedagogické praxi – rozvoj tolerantní nebo xenofobní společnosti“ (2014–2016) a FPVČ „Za hranice multikulturalismu. Filozoficko-pedagogické

¹ Srov. BARTOŇ, odk. 13, s. 41.

² Souhrnné výsledky byly dříve obsáhleji publikovány např. In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., M. CICHÁ a L. GULOVÁ, 2012. *Jinakost, předsudky, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 188-211. ISBN 978-80-244-3287-8.

³ Podrobněji se tomuto tématu věnujeme In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., M. CICHÁ a L. GULOVÁ, odk. 17, s. 188-211; nebo In PREISSOVÁ KREJČÍ, odk. 3, s. 156-168.

aspekty multikulturního vzdělávání“ (2014–2016). Nyní se pokusím shrnout předcházející zjištění.

„Romský problém“ ve vzdělávání, z výše popsaných příčin, do značné míry zastihuje závažné případy nerovnosti, s nimiž by se česká společnost měla umět vypořádat: segregaci (ve smyslu vyčlenění jisté upřednostňované skupiny) ve vzdělávání, vědě, politice či náboženství, a sice mužů vůči ženám, české většiny vůči národnostním minoritám, střední a vyšší střední společenské vrstvy vůči nižší střední a nižší společenské vrstvě apod. V důsledku tedy páchá újmy ve státě ideově i legitimně deklarované společenské rovnosti a ve vzdělávání k ní, respektive prohlubuje společenskou nerovnost. Česká společnost není založena na rovném přístupu ke vzdělání, k pracovnímu uplatnění, k sociálnímu statusu, k finančnímu ohodnocení atd. ve smyslu rovnosti napříč etnickou příslušností, pohlavím, sexuální orientací, společenskou třídou nebo zdravotním stavem.¹ Médii do popředí vyzdvihovaná „rasová“ nerovnost je pouhým prchavým odrazem mnohem většího a především hluboce zakořeněného problému společenské nerovnosti, která se odráží v různorodých společenských problémech.

Multikulturní výchova v České republice

V České republice nepatří multikulturní výchova mezi tradiční oblasti vzdělávání. Podle *Národního programu rozvoje vzdělávání* z roku 2001 byl v roce 2007 do výuky na různých typech škol zaveden nový obsah vzdělávání, jehož součástí se multikulturní výchova stala. Navzdory existenci uvedeného dokumentu zastřešujícího probíhající reformu vzdělávání neexistuje jednotné pojetí toho, jak multikulturní výchovu vyučovat. Christine E. Sleeter a Carl A. Grant uvádí, že škola je odrazem společnosti, k níž patří.² Při realizaci multikulturní výchovy na českých školách tak můžeme do značné míry rozpoznat její návaznost na národní uvědomění a folklor, avšak na úkor této národopisecké tradice zůstala podoba multikulturní výchovy nezasažena soudobými kritickými rozpravami, prezentovanými tzv. kritickým multikulturalismem, a nadále se při multikulturním vzdělávání „nereflektovaně uplatňuje převážně model vycházející z dřevních dob multikulturalistického projektu včetně přehmatů a problematických konsekvencí“³.

¹ Srov. ŠIMEK, D., 2013. Reflexe sociální exkluze v integrální andragogice – zdroje a přístupy. In: PREISSOVÁ KREJČÍ, A. a R. JUÁREZ TOLEDO et al. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 135-137. ISBN 978-80-244-3648-7.; KELLER, J. a L. TVRDÝ, 2008. *Vzdělanostní společnost: chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SLON, s. 48-49. ISBN 978-80-86429-78-6.

² SLEETER, CH. E. a C. A. GRANT, odk. 4, s. 19.

³ HIRT, T., 2005. Svět podle multikulturalismu. In: HIRT, T. a M. JAKOUBEK et al. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk, s. 10. ISBN 80-86898-22-9.

Multikulturní společnost, prezentovaná transkulturním dialogem či inkluzivním vzděláváním, které jsou jeho součástí, dosud není žitou realitou v české společnosti, proto by ani učitelé ani vychovatelé neměli zanedbávat rizikové negativní faktory multikulturní výchovy. Souhlasíme s Richardem Rortym, že morální principy vznikají z našich střetů s prostředím, stejně jako etiketa, epické básně a všechny další druhy našeho jazykového chování. Podobně jako ony jsou dobré jen potud, pokud vedou k dobrým důsledkům, ne proto, že jsou kategoricky dány naší myslí jako imperativy.¹ Domníváme se, že stojí za to se nad tímto pragmatickým postojem zamyslet a zhodnotit, nakolik jsou principy multikulturní výchovy idealistickými a jakou budoucnost v české pedagogice mají.

Giovanni Sartori považuje multikulturalismus za producenta odlišností: „sám je vytváří tím, jak se zasazuje o zviditelnění rozdílů, jejich posílení, a tím i o rozhojnění jejich počtu“². Sartori svůj názor vysvětluje historicko-kulturním rozměrem ideje multikulturalismu, který staví do opozice vůči pluralismu jako základu otevřených společností.

Evropa a evropská identita podle Sartoriho stojí na jazykové i etnické pluralitě, již neodpovídá multikulturní společnost (svým způsobem směřující k totalitě uznání jisté vize soužití multietnické společnosti v původních národních státech i nadnárodních společenských organizacích), ale mezikulturní výměna (interkulturalismus). Sartori považuje za nejdůležitější aspekt pluralismu respekt, nikoli však „rovný“ respekt, který by všem kulturám přisuzoval rovnou hodnotu, neboť to by dle něj znamenalo likvidaci pojmu hodnoty: „Je-li vše hodnotné, pak nic není skutečně hodnotné, hodnota sama ztrácí jakoukoli hodnotu.“³

Multikulturní výchova založená na pouhé prezentaci jednotlivých etnik či kultur, které jsou zastoupeny na našem území, může vést k opačnému efektu, a sice k utvrzování stereotypních představ o příslušnících odlišných skupin, a skrze přehnané poukazování na jejich rozdílnost přispívat k jejich symbolickému vyčlenění. Z našeho hlediska jsou proto pro výuku multikulturní výchovy zásadní metody moderní pedagogiky, které více než ty tradiční přispívají k rozvoji osobnosti, sociální komunikace, sociální inteligence a hodnotového systému dětí a mládeže, o jejichž změnu v kladném smyslu slova jde především.

Hodnoty a hodnotová orientace se stávají stále častěji polem zájmu českých psychologů i sociologů, stejně tak jako antropologů. Za všechny jmenujme alespoň Josefa Horáka, Petra Saka, Karolínu Sakovou nebo Petra

¹ RORTY, R., 2006. *Filozofické orchidey*. Bratislava: Kalligram, s. 248. ISBN 80-7149-830-0.

² SARTORI, G., 2005. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci. Esej o multietnické společnosti*. Praha: Dokořán, s. 75. ISBN 80-7363-022-2.

³ SARTORI, odk. 24, s. 50.

Macka. Pojem hodnota je přitom těžko uchopitelný, nedefinovatelný jediným možným způsobem.¹ Tak např. podle Wolfganga Brezinky je v běžném každodenním životě za hodnoty považováno to, co se oceňuje jako hodnotné,² Stanislava Kučerová pak za hodnoty považuje „nejen to, co je k životu nutné, potřebné a užitečné, ale i to, čeho si vážíme, co obdivujeme, co ctíme, i to, co milujeme, co je nám drahé, milé, co je blízké našemu srdci“³. Hodnoty, ať materiální či duchovní, jsou vlastností přesvědčení, věcí, zkušeností, myšlenek, které jsou pro jedince nositelem pozitivního, ceněného, žádoucího přínosu v životě či vkladem do budoucnosti. V etickém diskurzu konce 20. a počátku 21. století se počíná projevovat nové paradigma soudobé globální a multikulturní společnosti, když do hry o správný kulturní vzorec, který předáme našim potomkům, vstupuje také multikulturní výchova. Nacházíme se v období dosud nevídaného stupně migrace a globalizace. Multikulturní výchova může napomoci rozvoji žádoucích, společností akceptovaných hodnot, které jako sdílené a uznávané mohou přispět k rozvoji liberální, tolerantní a demokratické společnosti. Preference solidarity, tolerance, humanity a rozvoj sociální spravedlnosti je pro multikulturní tematiku ústřední. Vnímání druhých na základě zájmu o jiné či odlišné jako obohacující a inspirující, nikoli rozvíjející xenofobii a rasismus, vede lidstvo k budoucí liberální společnosti, bez nacionalismu, bez vymezování se vůči druhým, bez stereotypů a předsudků. Cílem multikulturní výchovy pak nemá být povrchní převzetí duchovních hodnot (jako je respekt k důstojnosti a právům každého lidského jedince, solidarita, empatie, tolerance, dialog apod.) žáky, ale skutečná internalizace těchto tolerantních, a tedy multikulturních či pluralitních hodnot a postojů do jejich hodnotového žebříčku, což v důsledku může přispět k prevenci xenofobního způsobu uvažování a naopak podpořit chápání každého člověka jako jedinečné a důstojné lidské bytosti.

Multikulturní výchova v českých zemích neodpovídá morálce společnosti, a proto formy její realizace jsou do značné míry problematické. Česká republika dosud není pohlcena postmoderní, globální, multietnickou civilizací, máme vysoce převažující etnickou dominanci, tedy absolutní většinu, díky níž ostatní etnika dokážeme trvale vyloučit z podílu na moci. Národní mýty jsou dosud živým vyprávěním zakládající kulturní paměť naší společnosti. Avšak k etnickým konfliktům může vést etnická polarizace, kterou při otevírání multikulturních témat nelze pominout, jako následek etnické mobilizace, zvráceného etnocentrismu a xenofobie. Základem pro etnickou mobilizaci je soutěž,

¹ FONTANA, D., 2010. *Psychologie ve školní praxi*. 3. vyd. Praha: Portál, s. 232. ISBN 978-80-7367-725-1.

² BREZINKA, W., 1996. *Filozofické základy výchovy*. Praha: ZVON, s. 117. ISBN 80-7113-169-5.

³ KUČEROVÁ, S., 1996. *Člověk, hodnoty, výchova: Kapitoly z filozofie výchovy*. Prešov: Mana-Con, s. 45. ISBN 80-85668-34-3.

k niž multikulturní výchova detí a dospievajúcí, chcíc nechcíc, vyzývá, soutěž, která může, a to zejména v podmínkách etnické dominance, přerůst v konflikt. Ti, kdo měli možnost ověřit meze etnické solidarity v třídním kolektivu s jedním či dvěma žáky asijského původu, jistě ví, o čem je řeč.

Závěrem

Při snaze o vymezení multikulturní výchovy vycházíme z pojmání multikulturalismu jako ideje založené na tom, že různé skupiny (etnické, náboženské, kulturní apod.) spolu mohou nekonfliktně a rovnoprávně koexistovat v rámci jedné společnosti. Součástí takové multikulturní výchovy má být úsilí o rozvoj empatického a tolerantního myšlení žáků na základě jejich sebepoznání, porozumění hodnotám vlastní kultury i skrze mezilidské vztahy, nejen mezi žáky, ale také mezi nimi a jejich učiteli. V důsledku toho je dle našeho názoru možné předcházet xenofobnímu způsobu uvažování a naopak podporovat chápání každého člověka jako jedinečné a důstojné bytosti. Důraz je v rámci multikulturní výchovy kladen také na mezilidské vztahy ve škole, jak mezi žáky navzájem, tak mezi žáky a jejich učiteli. Důležitou roli při realizaci multikulturní výchovy hraje totiž nejen klima třídy, ale také osobnost a kompetence pedagoga.¹

Multikulturní výchova, která upozorňuje jen na etnické a kulturní difference, aniž by hledala lidské univerzálie, může být ve svých důsledcích kontraproduktivní. Pojetí multikulturní výchovy, které prosazujeme, staví na konceptu dobrovolné identity, neuzavírá člověka v jeho odlišnosti, naopak naznačuje cestu, která spočívá v hledání společného jazyka, napříč diferencemi. Domníváme se, že multikulturní vzdělávání by mohlo žákům napomoci k získání schopnosti uznání hodnoty každého člověka bez rozdílu, uznání jeho jedinečnosti a důstojnosti. Je nutné zachovávat individuální „bezbarevný“ přístup a současně si být vědom toho, že hranice mezi akceptací „jinakosti a stereotypizací, případně etnizací chudoby (tedy připisování etnicity sociálním charakteristikám), je nenápadná a lehce přehlédnutelná. (...) Nebezpečí podlehnutí etnizaci sociálních charakteristik je reálné a v praxi přítomné“.²

Jak je tedy možné vypořádat se s cíli naznačené reformy vzdělávání, jež v první řadě usiluje o snížení xenofobie a rasismu ve společnosti a naopak o posílení tolerance a respektu k odlišným etnickým, kulturním a sociálním menšinám? Martina Cichá se domnívá, že ke snižování tenzí mezi majoritou a ostat-

¹ Více o osobnosti pedagoga pojednáváme In PREISSOVÁ KREJČÍ, A., M. CICHÁ a L. GULOVA, odk. 18, s. 123-129.

² RUSNÁKOVÁ, J. a M. ŠRAMKOVÁ, 2013. Etika v práci sociálneho pracovníka v rómskej komunite. In: MÁTEL, A., E. GREY a L. JANECHOVÁ, eds. *Aplikovaná etika v sociálnej práci 2. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, s. 292. ISBN 978-80-8132-087-3.

ními skupinami ve společnosti by měli aktivně přispět především učitelé. Podlé ní je hlavním úkolem pedagogů „být především humanisty, propagátory a obránci lidství v tom nejširším slova smyslu, tedy i lidské variability, rozdílnosti a jinakosti“¹. Je v silách pedagogů se s tak náročným úkolem vyrovnat? To je aktuální otázka soudobé pedagogiky.²

Seznam literatury:

- BARTOŇ, M., 2012. *Média a menšiny v České republice. Vytváření mediálního obrazu romské menšiny v České republice: Bakalářská práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.
- BERGER, P. L. a T. LUCKMANN, 2001. *Sociální konstrukce reality*. Praha: Centrum pro studium demokracie. ISBN 80-85959-46-1.
- BREZINKA, W., 1996. *Filozofické základy výchovy*. Praha: ZVON. ISBN 80-7113-169-5.
- CICHÁ, M., 2007. Multikulturalismus z pohledu filosofie, antropologie a pedagogiky (očekávání a realita). In: *Výchova, škola, společnost – minulost a současnost*. Bratislava: Univerzita Komenského. ISBN 978-80-223-2295-9.
- FONTANA, D., 2010. *Psychologie ve školní praxi: Příručka pro učitele*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-725-1.
- HIRT, T., 2005. Svět podle multikulturalismu. In: HIRT, T. a M. JAKOUBEK et al. *Soudobé spory o multikulturalismus a politiku identit*. Plzeň: Nakladatelství Aleš Čeněk. ISBN 80-86898-22-9.
- HŮLE, D., 2007. Segregační aspekty „proromských“ politik. In: *Demografie, revue pro výzkum populačního vývoje*. Roč. 49, č. 1, s. 40-46. ISSN 0011-8265.
- KELLER, J. a L. TVRDÝ, 2008. *Vzdělanostní společnost: chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: SLON. ISBN 978-80-86429-78-6.
- KLVAČOVÁ, P. a T. BITRICH, 2003. *Jak se (ne)píše o cizincích*. [online]. Praha: Multikulturní centrum Praha [cit. 2014-02-24]. ISBN 80-239-1137-6. Dostupné z: http://aa.ecn.cz/img_upload/bacca6403f52f8f0f60667687afefbf5/Jak_se__ne_pise_o_cizincich_2003.pdf.
- KUČEROVÁ, S., 1996. *Člověk, hodnoty, výchova: Kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: ManaCon. ISBN 80-85668-34-3.

¹ CICHÁ, M., 2007. Multikulturalismus z pohledu filosofie, antropologie a pedagogiky (očekávání a realita). In: *Výchova, škola, společnost – minulost a současnost*. Bratislava: Univerzita Komenského, s. 227. ISBN 978-80-223-2295-9.

² Text této studie vznikl díky projektu *Za hranice multikulturalismu. Filozoficko-pedagogické aspekty multikulturního vzdělávání?* podpořeného na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2014 z Fondu pro podporu vědecké činnosti.

- MORAVCOVÁ, B., 2014. *Obraz cizinců žijících či působících v Praze v pražských tištěných médiích: Bakalářská práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A., 2013. Romský problém jako výzva pro pedagogickou antropologii a multikulturní vzdělávání. In: JUHÁS, V. et al. *Člověk jako východisko dialogu kultur: konkrétní aplikace*. Ústí nad Orlicí: Oftis, s. 85-201. ISBN 978-80-7405-316-0.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A., 2013. Multikulturní koncept ve vzdělávání a výchově v České republice. In: PREISSOVÁ KREJČÍ, A. a R. JUÁREZ TOLEDO et al. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 11-45. ISBN 978-80-244-3648-7.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A., 2014. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4134-4.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A., M. CICHÁ a L. GULOVÁ, 2012. *Jinakost, představy, multikulturalismus: Možnosti a limity multikulturní výchovy*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3287-8.
- RORTY, R., 2006. *Filozofické orchidey*. Bratislava: Kalligram. ISBN 80-7149-830-0.
- RUSNÁKOVÁ, J. a M. ŠRAMKOVÁ, 2013. Etika v práci sociálneho pracovníka v rómskej komunite. In: MÁTEL, A., E. GREY a L. JANECHOVÁ, eds. *Aplikovaná etika v sociálnej práci 2. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety. ISBN 978-80-8132-087-3.
- SARTORI, G., 2005. *Pluralismus, multikulturalismus a přistěhovalci. Esej o multietnické společnosti*. Praha: Dokořán. ISBN 80-7363-022-2.
- SLEETER, CH. E. a C. A. GRANT, 2009. *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender*. New York: John Wiley & Sons. ISBN 0-471-36445-2.
- ŠIMEK, D., 2013. Reflexe sociální exkluze v integrální andragogice – zdroje a přístupy. In: PREISSOVÁ KREJČÍ, A. a R. JUÁREZ TOLEDO et al. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-3648-7.
- VIKTOROVÁ, B., 2013. *Realizace multikulturní výchovy na základních školách v okrese Karviná: Bakalářská práce*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, Filozofická fakulta.

Mgr. Andrea Preissová Krejčí, Ph.D.
Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci
andrea.krejci@email.cz

VPLYV OSOBNOSTI PSYCHOTERAPEUTA NA EFEKTÍVNOSŤ PSYCHOTERAPIE

Andrej Nikulin

Pre efektívnosť práce psychoterapeuta je veľmi dôležité odpovedať na otázku, ktoré kritériá sú pre užitočnú psychoterapiu najdôležitejšie. Početné výskumy v tejto oblasti ukazujú na to, že ťažisko efektívnej psychoterapie sa posúva z formálnej roviny (ovládanie psychoterapeutických techník) do roviny osobnej, a to na význam vzťahu medzi psychoterapeutom a klientom a vplyvu osobnosti samotného psychoterapeuta na terapiu. Psychoterapia prebieha na pôde bezprostrednej blízkosti medzi klientom a terapeutom. Podľa Bernarda Schwartza terapeutické spojenie síce nie je v terapii všetkým, ale je to tá jediná podstatná vec¹. Preto nič tak neovplyvňuje výsledky terapie ako kvalita vzťahu medzi klientom a terapeutom. Rovnako, podľa Kurta Ludewiga, kvalitný psychoterapeutický vzťah je dôležitým indikátorom dobrej a úspešnej terapie². Terapeut, ktorého klient vidí ako kompetentného, prispieva ku vzniku emocionálne jasného, bezpečného a nezaťažujúceho vzťahu.

Ako ďalšie aspekty úspešnej terapie sa uvádzajú vrelý rešpektujúci vzťah ku klientovi, spoľahlivosť a hodnovernosť terapeuta, zameranie sa na emócie klienta, empatia zo strany terapeuta, vzájomne podporujúci sa postoj klienta a terapeuta³. Keďže terapia sa zakladá na vzťahu medzi klientom a terapeutom, očakáva sa, že terapeut bude vykazovať dostatočnú úroveň sociálnej zručnosti, ktorú úspešne pretaví do vzťahu s klientom.

B. Schwartz uvádza výsledky výskumu, ktorý sa venoval tejto problematike, ktorý priniesol podľa neho prekvapivé výsledky. Používanie akýchkoľvek špecifických techník prispeli k výsledku terapie menej o desať percent ako kvalita psychoterapeutického vzťahu⁴. Samotný terapeutický vzťah sa nemôže považovať za intervenciu, ale za veľmi dôležitý prostriedok podporujúci špecifické terapeutické techniky. Všetko teda nasvedčuje tomu, že vzťah, ktorý je v terapii medzi klientom a terapeutom dôležitejší ako terapeutický prístup a používaná technika.

Dynamika terapie vo veľkej miere závisí od terapeuta ako takého. Blaise Pascal bol presvedčený, že to, čo v konečnom dôsledku uzdravuje človeka je osobnosť terapeuta. Psychoterapeut vnáša do terapie nielen súčasť svojej profesionálnej roly (techniky a metódu práce s klientom) ale aj svojráznosť

¹ Pozri SCHWARTZ, B.: *Jak selhat jako terapeut*. Praha 2012. s. 53.

² Pozri LUDEWIG, K.: *Základy systemické terapie*. Praha 2010, s. 85.

³ Pozri VYMĚTAL, J.: *Úvod do psychoterapie. 2 aktualizované vydání*. Praha 2003.

⁴ Pozri SCHWARTZ, B., cit. dielo, s. 53.

svojej osobnosti, hodnotový systém preferované prístupy a motiváciu k práci¹. Dôležité miesto vo vzťahu medzi psychoterapeutom a klientom zohráva fenomén *identifikácie*, pri ktorom sa terapeut stáva objektom, s ktorým klient seba stotožňuje, identifikuje. Terapeut sa môže brať ako ideál príklad pre napodobňovanie.

Efektivita psychoterapie závisí od jeho osobnostných predpokladov – emocionálnej zrelosti, pružnosti a schopnosti uvedomovať a vyjadrovať vlastné emócie a ich obsah. Z kresťanského pohľadu dôležitou je aj duchovná skúsenosť terapeuta. Predpokladá sa, že dobrý psychoterapeut by sám mal disponovať dobrým psychickým zdravím a mal by úspešne zvládať vlastné problémy.

Určiť, ktoré osobné vlastnosti psychoterapeuta sú najdôležitejšie, je rovnako náročné ako popísať typ úspešného psychoterapeuta. Úspešnosť sa bude pravdepodobne merať efektivitou pôsobenia terapeuta a pre efektívnosť terapie, podľa viacerých psychológov existuje viac kritérií.

V prvom rade ako to zdôrazňoval Carl Rogers je dôležitý pozitívny prístup ku klientom. *Terapeut vytvorí atmosféru, v ktorej sa klient cíti príjemne a môže otvorene hovoriť o svojich ťažkostiach. Jeho úlohou nie je dávať rady ani usmerňovať klientov*². Pre úspešnú terapiu plnú akceptácie pacienta, C. Rogers považuje za dôležitý, empatický a autentický prejav terapeuta, ktorý vytvorí bezpečný a dôveryhodný vzťahový proces³. Byť autentickým podľa Ladislava Timuľáka, znamená v prvom rade byť nedefenzívnou osobou otvorenou voči vlastným prežívaniu, uvedomovať si pocity, ktoré v ňom vznikajú, a zároveň byť individualitou, u ktorej správanie nie je v protiklade s jeho vnútornými prežívajúcimi. Terapeut by mal vnútorne pozorovať svoje prežívanie, mal by byť otvorený rôznym formám zážitkov vznikajúcich počas intenzívnej psychoterapie, aby ich následne mohol využiť pre terapiu. To všetko kladie vysoký nárok na integritu osobnosti psychoterapeuta. Rovnako by mal terapeut byť pre klienta reálnou osobou, a v prípade klientovho záujmu o jeho ľudskú skúsenosť, by sa mal ochotne o ňu podeliť, samozrejme do tej miery, čo je pre užitočnú terapiu z hľadiska klienta potrebné a prospešné, a čo sám chce prirodzene povedať.

Nemenej dôležitou vlastnosťou, ktorá robí terapiu efektívnou, je empatia voči klientovi. Je to jedna z vlastností dobrého terapeuta rozpracovaná C. Rogersom, ktorá výrazne ovplyvňuje priebeh terapie. Empatia predpokladá, že terapeut sa bude citlivo pohybovať v myšlienkach a pocitoch klienta tak, že je

¹ Pozri VYMĚTAL, J., cit. dielo, s. 139.

² Pozri MACHALOVÁ, M.: *Významný prínos pre sociálnu prácu a ďalšie pomáhajúce profesie. Teória Carla Ransoma Rogersa.* [Elektronický zdroj]. Zborník príspevkov zo študentskej vedeckej konferencie konanej dňa 23.4.2013 v Prešove. Prešov 2013, s. 6.

³ Pozri MACHALOVÁ, M., cit. Dielo.

vnímový k jeho meniacim sa a prežívaným významom, a to aj k tým, ktorých si je klient sotva vedomý, pričom terapeut nielen chápe zážitkovému svetu klienta, ale o ňom aj komunikuje. Empatia okrem iného výrazne pomáha budovaniu kvalitného a bezpečného terapeutického vzťahu, v ktorom nielen klient, ale aj terapeut majú byť otvorení zmenám. Podľa L. Timuláka otvorenosť zmene pre terapeuta znamená, pristupovať ku klientovi s vedomím, že ho klient ako človeka môže obohatiť svojimi názormi, postojmi a hodnotami¹. Zároveň takýto postoj má vplyv na kvalitu vzťahu medzi obidvoma a môže mať sám o sebe liečivý vplyv. Pričom nezáleží ani na veku klienta, keďže aj pohľad detí môže byť pre terapeuta obohacujúcim.

Ďalšou nemenej dôležitou schopnosťou zo strany terapeuta je vedieť oddeliť problém, s ktorým klient prichádza od neho samého. V praxi na otázku, v čom je problém, môže existovať toľko odpovedí, koľko je do toho zapojených ľudí. Problém definovaný inou zainteresovanou osobou, či osobami, napr. príbuznými, susedmi, školou atď., môže byť celkom odlišný od toho, ako problém vníma klient a úplne odlišný ako ho vníma odborník. I. Kim Berg odporúča pri dojednávaní o tom, aký problém sa má riešiť, priblížiť sa čo najviac definícii klienta, pretože on je ten, kto bude musieť uskutočňovať nevyhnutné zmeny².

Oddelenie klienta od problému ho umožňuje vnímať ako rovnocenného partnera terapie, z čoho vyplýva aj rešpekt voči nemu. Predpokladom takeého chápania klienta je fakt, že porozumenie therapeutickej situácii vychádza z pozorovania procesu, toho kto ho vykonáva. Klient sa rešpektuje ako ten, kto najlepšie pozná svoj život. Preto je efektívnejšie klienta podnecovať, podporovať jeho vlastné riešenie situácie ako riadiť a usmerňovať čo má robiť. Výskum, ktorý uskutočnil Albert Bandura ukázal, že klienti, ktorí verili vo svoje vlastné zdroje, vykazujú pozitívne výsledky v terapii s ďaleko vyššou pravdepodobnosťou³.

Podľa S. de Shazera u klienta je jednoduchšie a efektívnejšie hľadať riešenie a opakovať to, čo funguje a prináša úspech ako zameriavať sa na hľadanie a odstraňovanie problému⁴. Taký prístup okrem spomínanej výhody umožňuje postaviť klienta do expertnej roviny, čím mu pridáva na jeho kompetenciách a ešte väčšej šanci svoj problém vyriešiť. Naopak, neužitočný prístup sa zameriava na chyby klienta, ignoruje silné stránky klienta, potenciál jeho rozvoja.

Na to aby terapeut mohol kedykoľvek reflektovať užitočnosť svojho pôsobenia v terapii, kanadský psychoterapeut Karl Tomm vytvoril 10 +1 pravidiel

¹ Pozri TIMULÁK, L.: *Základy vedení psychoterapeutického rozhovoru*. Praha 2006, s. 42.

² Pozri BERG, I. K.: *Posílení rodiny*. Praha 2013.

³ Pozri SCHWARTZ, B., cit. dielo, s. 40.

⁴ Pozri de SHAZER, S.: *Zázračná otázka*. Praha 2011.

pre terapeuta. Jednotlivé pravidlá sa zameriavajú sa na základné úlohy psycho-
terapie začiatok, uskutočnenie, jej koniec a udržanie vzťahu medzi klientom
a terapeutom¹. Medzi úlohy zamerané na udržanie vzťahu podľa neho patria:
zamerať sa na klienta, hodnotiť ho podporne, zameriavať sa na to najnutnejšie
a byť skromným. Tieto pravidlá majú pripomenúť terapeutovi snahu o vytvo-
renie „klímy“, ktorá sa bude vyznačovať skromnosťou zo strany terapeuta,
ktorá je orientovaná na klienta, podporuje ho a odpovedá na to, s čím klient
a terapeut pracujú. Podľa K. Ludewiga nedodržiavanie týchto pravidiel, či už
v pragmatickom, etickom alebo estetickom zmysle, by mohlo mať pre terapeuta
celkovo nepriaznivé dôsledky.

Byť skromným zo strany terapeuta znamená byť si vedomým, že úspech
terapie nezávisí iba od profesionality a iných odborných predpokladov
terapeuta, ale vo veľkej miere je záležitosťou práce samotného klienta. Skúsení
terapeuti vedia, že profesionalita terapeuta jeho skúsenosti a osobné pred-
poklady ako aj spolupráca a motivácia klienta neznamenajú automaticky
úspech terapie. Terapia ako proces závisí na viacerých faktoroch a veľmi
dôležitým je aj duchovný rozmer terapeutického kontextu. V tomto zmysle je
užitočné poukázať na význam osobnosti kresťanského psychoterapeuta.

Podľa viacerých terapeutov, ktorí sa tejto problematike venujú (Avdejev,
Lorgus, Belorusov), kresťanský psychoterapeut sa má viac zameriavať a vplý-
vať na citovú zložku človeka, ktorý vyhľadáva pomoc. Špecifikum vplyvu tera-
peuta z kresťanského pohľadu vyplýva z učenia Christa o milosrdenstve
a v osobe terapeuta by sa mali spájať profesionálne stránky práce s láskou k ľu-
dom a ich bezvýhradnom prijatí. Podľa D. Avdejevja, každé stretnutie s klien-
tom sa má vnímať ako zámer Boží, nie ako náhoda². Medzi spomínané
predpoklady patrí, a dôležité miesto má, duchovná stránka alebo kontext, ktorý
vzniká pri spolupráci klienta a psychoterapeuta.

Duchovná dimenzia vzťahu terapeuta a klienta otvára priestor pre milosť
Božiu, ktorá sa považuje za základný zdroj uzdravenia človeka³. Sv. Lukáš
Vojnojasenecký arcibiskup krymský považuje psychoterapiu za duchovný
vplyv terapeuta na človeka. Keďže základným pracovným nástrojom
psychoterapie je slovo, podľa sv. Lukáša treba pamätať, že slovo, ktoré nie je
naplnené silou ducha, je obyčajnou prázdnu formou⁴. Podľa Alexandra Meňa,
v procese psychoterapie vzniká spojenie nielen medzi psychickým svetom
klienta a terapeuta, ale predovšetkým spojenie medzi ich duchovnou realitou.
Terapia je vnímaná ako stretnutie klienta s duchovným svetom terapeuta

¹ Pozri LUDEWIG, K.: *Základy systemické terapie*. Praha 2010, s. 94.

² Pozri АВДЕЕВ, Д.: *Размышления православного врача*. Москва 2008.

³ Jn 4,14.

⁴ Pozri ВОЙНО - ЯСЕНЕЦКИЙ, Лука. Арх.: *Дух души и тело*. Москва 1993.

i opačne¹. V tejto súvislosti sa stáva dôležitou nielen komplexná osobná pripravenosť terapeuta na terapiu, jeho pripravenosť reflektovať duchovný svet klienta, zaoberať sa a poznať význam duchovnosti, ale samému mať osobnú skúsenosť a rozvinutý duchovný potenciál. V konečnom dôsledku nie vedomosti a znalosti terapeuta, ale miera jeho osobnej angažovanosti v duchovnom živote bude pre klienta osožným elementom vlastnej duchovnej reflexie a uzdravenia. Pre rozvíjanie duchovnosti je potrebné nepretržite pracovať nad sebou, zdokonaľovať sa, ako sa hovorí v duchovnej praxi Cirkvi, viesť vnútorný duchovný zápas. Od terapeuta sa očakáva duchovná zrelosť a živá duchovná prax tiež duchovné vedenie (supervízia) zo strany duchovne skúsenejšej osoby.

Zoznam bibliografických odkazov:

- АВДЕЕВ, Д.: *Размышления православного врача*. Москва 2008. s. 269.
- BERG, I. K.: *Posílnení rodiny*. Praha 2013. ISBN 978-80-262-0500-5. s. 168.
- BIBLIA. *Písmo sväté starej a Novej Zmluvy*. Slovenská biblická spoločnosť. Banská Bystrica 1991.
- De SHAZER.S.: *Zázračná otázka*. Praha 2011. ISBN 978-80-262-0007-9. s. 240.
- HANGONI, T.: *Zvyšovanie profesionálnych kompetencií sociálneho pracovníka*. In: Sociálna a duchovná revue. Prešov 2010, roč. I, č. 4., s.61. ISSN 1338-290X.
- LUDEWIG, K.: *Základy systemické terapie*. Praha 2010. ISBN 978-80-247-3521-4. s 111.
- MACHALOVÁ, M.: *Významný prínos pre sociálnu prácu a ďalšie pomáhajúce profesie. Teória Carla Ransoma Rogersa*. [Elektronický zdroj]. Zborník príspevkov zo študentskej vedeckej konferencie konanej dňa 23.4.2013 v Prešove. Prešov 2013, s. 5-12.
- МЕНЬ, А.: *Истоки религии*. Брюссель 1991. s. 428.
- TIMULÁK, L.: *Základy vedení psychoterapeutického rozhovoru*. Praha 2006. ISBN 80-7367-106-9. s. 181.
- SCHWARTZ, B.: *Jak selhat jako terapeut*. Praha 2012. ISBN 978-80-262-0074-1. s. 144.
- VYMĚTAL, J.: *Úvod do psychoterapie. 2 aktualizované vydání*. Praha 2003. ISBN 802472667X. s. 264.
- ВОЙНО - ЯСЕНЕЦКИЙ, Лука. Арх.: *Дух душа и тело*. Москва 1993. s. 160.

PhDr. Andrej Nikulin, PhD.
Katedra kresťanskej pedagogiky a psychológie
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove
e-mail: andrej.nikulin@unipo.sk

¹ Rozří MENЬ, А.: *Истоки религии*. Брюссель 1991.

POJETÍ PŘEDMĚTU ESTETICKÁ VÝCHOVA NA ZŠ HRADEC KRÁLOVÉ – POUCHOV. UMĚNÍ JAKO PREVENCE, TERAPIE I ZÁBAVA

Lukáš Koblle

Cílem příspěvku je představit fungování nově vytvořeného školního předmětu Estetická výchova, který byl v České republice uveden do praxe na druhém stupni pilotní základní školy Hradec Králové – Pouchov ve školním roce 2012/2013.

Základní princip spočívá v propojení předmětů Hudební výchova, Výtvarná výchova, Dramatická výchova, Taneční a pohybová výchova a Filmová a audiovizuální výchova do jediného předmětu, který je vyučován formou pravidelných tříhodinových bloků. Příspěvek upozorní na nezastupitelnost uměleckého vzdělávání ve formálním školství a vyzdvihne jeho osobnostně-sociální a preventivní potenciál u sociálně ohrožených skupin dětí a mládeže.

Proč je důležitá estetická výchova u sociálně vyloučených (i jiných) dětí a mládeže?

Projekt Estetické výchovy se začal realizovat v Hradci Králové na ZŠ Pouchov. Tuto školu díky okrajové poloze a blízkosti azylového domu navštěvuje relativně hodně dětí ze sociálně slabších rodin a z rodin nefunkčních. Relativně vysoký je také počet žáků s poruchami učení, v některých třídách integrovaní žáci tvoří téměř polovinu třídy. Žáky je velmi těžké čímkoli zaujmout, často nemají příliš rozvinutou sociální a emoční inteligenci, postrádají respekt k autoritám a schopnost se pro něco nadchnout. V některých případech nemají žáci zázemí v rodině a potřebnou vnější motivaci pro vzdělávání. Relativně často se na škole řeší výchovné problémy. Chování dětí vede k určité ostražitosti ze strany pedagogů a k spíše direktivnímu přístupu k žákům než k demokratizaci a podněcování partnerství a spolupráce. Tento výčet faktů působí sice odrazujícím dojmem, ale na druhou stranu se nabízí otázka, komu jinému než takovýmto dětem by mohl styk s uměním pomoci stát se lepšími lidmi? Umělecká tvorba je šancí uspět pro žáky, kteří si nevedou tak dobře v naukových předmětech. Žáci zde pochopí, že poznávání světa je nejen racionální, ale i emocionální. Pochopí různost nadání a setkávají se s významem různosti ve společnosti. Z hlediska růstu osobnosti hrají umělecké předměty specifickou roli. „*Měly ji vždy, ale dnes, kdy stoupá počet psychologicky nevyrovnaných dětí, jejich význam stoupá (...) Umělecké předměty jsou častými, někdy i jedinými předměty, při nichž se žáci zcela otevřeně vyjadřují o sobě a svém okolí.*“ (Piřha, 2011, s.96)

Estetická výchova je jako nový předmět tvůrčí projektu chápána v širších souvislostech. Nejde v ní pouze o výchovu estetického vztahu k umění a o všeobecné základy dovedností a návyků zacházet s tvořivými prostředky umění. Pod pojem estetická výchova zahrnujeme i pěstování smyslu pro krásu v přírodě a v pracovním procesu, realizaci principů krásy v chování a jednání ve společnosti i ve svém soukromí. Estetická výchova se v mnoha tématech setkává s výchovou etickou. Estetická výchova učí kulturnímu každodennímu styku mezi lidmi (v soukromé i pracovní rovině), estetizuje chování jedince, buduje schopnost spolupráce a vzájemné tolerance a respektu mezi žáky, kteří tyto věci z domova nemají šanci znát.

Umělecké aktivity jsou jednou z cest, jak zkvalitnit lidský život. Estetické aktivity působí na psychiku a zdraví jedince, ovlivňují pohodu a vnitřní vyrovnanost. Vedou k sebepoznání a pozitivnímu sebepečetí. Zakladatel české teorie estetické výchovy Otakar Hostinský ve svém stěžejním díle *Umění a společnost* (1907) za hlavní cíl estetické výchovy označil výchovu k tvorbě vlastních samostatných estetických soudů. „*Školní estetická výchova nemá vychovávat umělce, ale spíš tříbit smysl pro tvary, barvy, myšlenky, zvuky a jejich vztahy.*“ U žáků se posiluje chápání a citové prožívání uměleckých děl. Estetická výchova činí člověka celkově citlivějšího a to je v dnešní době velmi důležité. Zkušenosti z rozvojových zemí, kde byly do uměleckých projektů zařazeny děti z nejhudšího a kriminálního prostředí, ukazují zásadní změny jejich chování k lepšímu.

Estetická výchova by měla být vystavěna tak, aby posilovala kreativní a inovativní schopnosti jednotlivců. Kreativita je podstatnou složkou osobnosti konkurenceschopných jedinců v dnešní době. A právě sociálně vyloučené rodiny často kreativitu u svých potomků nepěstují a nedávají jim dostatek podnětů pro její pěstování.

Důležitou složkou estetické výchovy je analýza a hodnocení vnímaného materiálu, přičemž se rozvíjí myšlení a řeč. Mnoho mladých lidí má dnes velký problém s kultivovaným projevem. Neschopnost verbálně prezentovat své myšlenky, argumentovat a diskutovat často vede ke konfliktům.

Důležité je mít na paměti i nadřazenost procesu nad produktem. Prezentace bývá v běžné umělecké realitě většinou cílem umělceva snažení. V estetickovýchovných lekcích by měl převažovat proces, který je zaměřen nejen na umělecký, ale i na osobnostně – sociální rozvoj. Na druhou stranu má veřejná prezentace svou důležitost v tom, že přinutí žáky nést zodpovědnost za společně vytvářený projekt. A v neposlední řadě jim umožní zažít pocit úspěchu z povedené prezentace. Zažití pocitu úspěchu je pro problematické děti velmi důležité.

Dalším cílem je umožnit dětem seznámit se a mít možnost vyniknout i v nových uměleckých směrech, které jsou jim blízké. Estetická výchova by

neměla být stavěna do opozice např. ke světu počítačů. To díky kabelům a svému osobnímu počítači často vidíme probouzet se rozličné autory i tam, kde bychom před lety talent nenašli.

Estetická výchova by měla pomoci vytvářet celkový pozitivní přístup člověka ke kultuře a umění (opět zejména tam, kde chybí vzor v rodině). To je důležité nejenom pro člověka samotného, ale pro kulturní vývoj celé společnosti. Pouze generace lidí, která si bude vážit kultury a umění minulosti a současnosti, může napomoci k budování kultury budoucnosti.

Estetická výchova by měla žákům nabídnout alternativu ke způsobu učení, na který jsou zvyklí z ostatních hodin i z domova. Klíčový význam má neformální uvolněná atmosféra, principy vzájemné úcty a spolupráce.

Projekt Estetické výchovy na ZŠ Pouchov vychází z artefility, která pokládá vlastní uměleckou tvorbu žáků za první poznávací krok, na nějž má navazovat krok druhý; reflexe a dialog mezi žáky jako zdroj nového poznání. Smyslem výuky předmětu estetická výchova není předání informačního minima o umění, nahrazování nedokonalého vědění dokonalejším, spíše by mělo jít o vzbuzení zájmu o umění a jeho prostřednictvím i o sebe samého a lidi kolem.

Potenciál nové školské legislativy pro zavádění estetické výchovy do škol

Na důležitost uměleckého vzdělávání a estetické výchovy upozorňuje už dlouhou dobu mnoho odborníků. Například na Soulské konferenci o uměleckém vzdělávání (2010) se členské státy shodly mimo jiné na tomto tvrzení: *Mladí lidé na všech úrovních vzdělávání by měli mít přístup k uměleckému vzdělávání, a to ve všech uměleckých oblastech (i v těch nově vznikajících).*

Česká republika se snaží na podobné výzvy reagovat a v rámci školské legislativy vytváří prostor pro inovace. Zvýšený zájem o umělecké, kulturní a estetickovýchovné snahy můžeme pozorovat od roku 1990, kdy došlo k velkým změnám v celé naší společnosti. Na tyto změny zareagoval i vzdělávací systém. Nastal odklon od jednotného způsobu výuky směrem k myšlenkám humanizace a demokratizace, kde začaly mít estetickovýchovné snahy své místo. Vstupem České republiky do Evropské unie byl veřejnosti předložen Národní program rozvoje vzdělávání, tzv. Bílá kniha, která definuje obecné cíle výchovy a vzdělávání s důrazem na vnitřní proměnu školy a jejího klimatu. Bílá kniha dala podnět k tvorbě Rámcových vzdělávacích programů a právě díky nim má dnes tolik potřebná estetická výchova dveře do škol daleko více otevřené než dříve.

Zásadní podmínky pro změny na všech stupních škol (mimo vysokých škol) byly nastaveny v roce 2004, kdy Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR schválilo nové principy v politice pro vzdělávání žáků od 3 do 19 let. Tímto rozhodnutím přestaly platit stávající osnovy a byl definován tzv. Rám-

cový vzdelávací program (ďalej jen RVP), který je nyní vedle Bílé knihy hlavním dokumentem určujícím vzdělávání v ČR. Kurikulární dokumenty jsou tak vytvářeny na dvou úrovních - na úrovni státní a na úrovni jednotlivých škol.

RVP stanovuje očekávanou úroveň vzdělání, které by měli dosáhnout absolventi jednotlivých typů škol. Školy pak samostatně chystají školní vzdělávací programy, podle kterých se na nich realizuje výuka. Učitelé tak mají možnost vytvořit si vzdělávací program, založený na svých představách a zkušenostech s výukou. RVP stanovuje cíle, ale ponechává svobodu ve volbě cest k jejich dosažení. RVP zdůrazňuje tzv. klíčové kompetence. Ty by měl žák postupně získávat pomocí výchovy a vzdělávání napříč různými předměty.

Vzdělávací obsah základního vzdělávání je v RVP základního vzdělávání (2010) orientačně rozdělen do devíti vzdělávacích oblastí. Jednotlivé vzdělávací oblasti jsou tvořeny jedním vzdělávacím oborem nebo více obsahově blízkými vzdělávacími obory. Například oblast Umění a kultura je tvořena obory Hudební výchova a Výtvarná výchova. V rámci jednotlivých vzdělávacích oblastí mohou školy vytvářet a pozměňovat názvy a propojovat obsahy jednotlivých předmětů.

Některé vzdělávací oblasti navíc disponují tzv. doplňujícími vzdělávacími obory. Právě oblast doplňujících vzdělávacích oborů byla od roku 2004 do současnosti nejvíce upravována a rozšiřována. K původním dvěma doplňujícím vzdělávacím oborům, tj. k dalšímu cizímu jazyku a dramatické výchově, přibýly v roce 2010 další tři předměty, které si škola může zvolit: etická výchova, filmová/audiovizuální výchova, taneční a pohybová výchova. Není bez zajímavosti, že tři z celkových pěti nynějších doplňujících vzdělávacích oborů patří zcela zřejmě do vzdělávací oblasti Umění a kultura. Tento fakt jasně vypovídá o snaze odborníků (tvůrců RVP) zavádět nové umělecké obory jako jsou divadlo, fotografie, film nebo tanec více do školní praxe.

Realizace estetické výchovy na ZŠ Pouchov

Přípravný tým na ZŠ Pouchov při tvorbě školního vzdělávacího plánu zvažoval různé varianty uměleckého vzdělávání na škole. Zavedení všech oborů v rámci vzdělávací oblasti Umění a kultura (hudební výchovy, výtvarné výchovy, dramatické výchovy, taneční a pohybové výchovy a filmové/audiovizuální výchovy) jako samostatných předmětů se na ZŠ Pouchov ukázalo jako nereálné kvůli případnému neúnosnému navýšení počtu hodin. Forma samostatných jednorázových projektových dnů byla zase pedagogy zhodnocena za málo efektivní s ohledem na plnění vzdělávacích cílů jednotlivých předmětů. Nakonec zvítězila varianta, která si kladla za cíl propojit obsahy vzdělávacích předmětů hudební výchova, výtvarná výchova, dramatická výchova, taneční a pohybová výchova, filmová/audiovizuální výchova do jednoho předmětu a vyučovat ho v delších souvislých blocích. Učitel má v tomto modelu šanci

probíraná témata smysluplně propojovat do souvislostí a pracovat zajímavějšími (časově náročnějšími) metodami. Předmět v této podobě nenavýšil počet stávajících hodin.

Při začleňování dramatické výchovy, taneční a pohybové výchovy a filmové/audiovizuální výchovy se na jednotlivých školách často diskutuje, zda mají být tyto předměty povinné nebo volitelné. Pokud předměty na školách vzniknou, vítězí obvykle druhá varianta. V rámci volitelnosti pak výběr žáků často ovlivňuje mnoho aspektů - obava z neznámého oboru, konkurence dalších volitelných alternativ, preference rodičů, oblíbenost pedagoga, volba kamarádů atd.

Koncepce estetické výchovy jako samostatného povinného předmětu naplňuje výzvu Soulské konference (2010), aby se všestrannému uměleckému vzdělání dostalo všem žákům na všech stupních škol.

Příklad projektu Estetické výchovy

Pro názornost nabízím velmi zjednodušený popis jednoho výukového celku Estetické výchovy s názvem Bajka, který je vyučován v 6. třídě. Blok začíná pohybově – dramatickou herní aktivitou spočívající v poznávání druhu zvířete, jehož název má každý hráč napsaný na čele. Přechází se do dramatických technik – znázorňování zvukově a poté i pohybově různých druhů zvířat, což je motivováno jako procházka zoologickou zahradou. Následuje část hudební, v rámci které žáci poslouchají Karneval zvířat Camille Saint-Sense a odhadují, jaká zvířata se autor snažil vyjádřit pomocí hudby, jaké nástroje jsou využity na hudební ztvárnění jednotlivých druhů zvířat. V další části se od aktivity poslechové přechází k vlastní hudební a pěvecké tvorbě – žáci ve skupinkách tvoří komponované zpívané pásmo, ve kterém má být co nejvíce písniček o zvířatech (lze využít i jednoduché hudební nástroje jako doprovod). Dalším krokem je diskuze o vlastnostech zvířat, které jsou jim lidmi přisuzovány (mazaný jako liška atd.) a hodina směřuje k tématu bajek (příběhů, jejichž hrdiny jsou zvířata s lidskými vlastnostmi). Žáci nejprve formou rozhlasové hry s použitím jednoduchých hudebních nástrojů prezentují bajky známých autorů, poté tvoří a divadelně ztvárňují vlastní autorské bajky. Při zkoušení se učí nejenom hrát, ale i režisovat a využívat i divadelní techniku (zvuk, světla, opona). V závěru bloku žáci ve výtvarně pracovních skupinách malují vodovými barvami plakát na svá vystoupení. Představení jsou poté realizována o velkých přestávkách ve školním sále pro žáky prvního stupně. Celá výše popsaná aktivita zabere zhruba 4 tříhodinové bloky.

Personální problematika zavádění předmětu

Zavádění jakékoli novinky se obvykle neobejde bez překážek. Jednou z největších překážek širšího uplatnění takto postaveného projektu estetické výchovy je personální otázka. Na pedagogu estetické výchovy jsou kladeny

velké nároky jak z hlediska osobnostně sociálního, tak z hlediska odbornosti. Vysokoškolská soustava v ČR příliš nereflexuje nové možnosti RVP a nevzdělává dostatek pedagogů mnoha uměleckých oborů. Do nedávné doby neexistovala žádná nabídka VŠ ani VOŠ studia například v oblasti taneční a pohybové výchovy. Se získáním vzdělání pro výuku doplňkových předmětů dramatická výchova a filmová/audiovizuální výchova to je podobně komplikované. Dostatek aprobovaných pedagogů je tak pouze na tradiční obory: hudební a výtvarnou výchovu. Z toho důvodu se možnost spojování vzdělávacích obsahů do nových předmětů na školách v praxi využívá relativně málo. V konkrétním příkladu vzdělávací oblasti Umění a kultura má jen málokterá škola k dispozici odborníka, zaměřeného současně na oblasti hudební výchova, výtvarná výchova, dramatická výchova, filmová tvorba, fotografie, taneční a pohybová výchova.

Pro realizaci takto vytvořeného projektu Estetické výchovy na školách tedy připadají v úvahu tři hlavní varianty pedagogického zajištění:

Předmět bude učit jeden pedagog s tím, že na všechny umělecké disciplíny nebude mít odpovídající vzdělání, což by měl kompenzovat svým samostudiem, účastí na kurzech, nadšením a praktickou realizací daných oborů. Tato varianta je z hlediska dnešního školského systému na ZŠ nejnáze realizovatelná.

Druhou možností je, že bude předmět učit jeden pedagog, který bude výrazně využívat pomoci externistů na umělecké disciplíny, které mu nejsou tolik blízké. Zde však může realizace narazit na neschopnost školy či žáků externisty zaplatit.

Třetí možností je spolupráce více pedagogů na výuce předmětu estetická výchova. Ideální je, pokud se podaří vytvořit dvou až tříčlenný tým, v rámci kterého mohou pedagogové připravit a odborně zvládnout jednotlivé projekty. I zde však realizace narazí na problém financování. Dnes není běžné, že by jeden předmět učili dva učitelé a škola na takovou alternativu obvykle nemá finance. Východiskem jsou evropské a jiné granty na individualizaci výuky.

Vnímání laické veřejnosti

Navzdory konferencím, mnoha publikacím a odborným statím, které usilují o hledání cest k integraci estetické výchovy do vzdělávacího systému, jen velmi pomalu se mění náhled části odborné i laické veřejnosti v naší zemi na důležitost tohoto typu vzdělávání. Zvýšení vnitřní motivace pro esteticko-výchovné snahy u ředitelů a učitelů všech typů škol a u rodičů je základním spouštěcím mechanismem pro rozšiřování těchto snah. Ředitelé v současnosti často raději věnují disponibilní hodiny předmětům jako jsou cizí jazyky nebo počítače, které požadují rodiče. *Škola samozřejmě nenese celou zodpovědnost za esteticko-výchovné aktivity. Mladý člověk by se měl s estetickou výchovou*

setkávat na více místech. (Uher, 1957, s 65). U mnoha dětí dochází i k selhávání rodiny v tomto směru. Dítě podvědomě vnímá a napodobuje schémata chování, která v rodině sleduje – ať už se jedná o mezilidskou komunikaci, vzhled, bydliště, návštěvy kulturních institucí. V dětech lze vypěstovat zájem o cokoli... Jak řekl A.Einstein: „Neexistuje jiná rozumná forma výchovy než být příkladem.“

Pokud ale mnohé dnešní děti (a to nejenom ty sociálně vyloučené) nemají příklady v rodičích ani ve škole... kde a kdo pak naučí kulturnosti přicházející generace. Kulturnosti v užším a hlavně v širším slova smyslu.

Literatura:

Autorský kolektiv. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (s přílohou upravující vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením) Praha: VÚP, 2010. 126 s. ISBN 80-87000-02-1.

HOSTINSKÝ, Otakar. Umění a společnost. Praha: J. Otto, 1907, 107 s.

MACHKOVÁ, Eva. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha: IPOS, 1998, 199 s. ISBN 80-7068-103-9.

PIŤHA, Petr. Umělecké vzdělávání jako integrující prvek výchovy a vzniku osobnosti. In Diskuzní fórum Umělecké vzdělávání a role kulturních institucí. Redakce Kateřina Doležalová. Praha: Nipos, 2011. s. 95-100

SLAVÍK, Jan. Umění zážitku, zážitek umění: teorie a praxe artefietiky. I. díl. Praha : Univerzita Karlova – Pedagogická fakulta, 2001. 282 s. ISBN 80-7290-066-8

UHER, Vlastimil. *Problémy estetické výchovy*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1957, 99 s.

www.mkcr.cz [online]. 2011 [cit. 2012-01-14]. Soulský program : Cíle pro rozvoj umělecké výchovy. Dostupné z WWW: <<http://www.mkcr.cz/cz/zahranicni-vztahy/unesco/deklarace--doporuceni-a-jine-oficialni-dokumen-ty-unesco-392/>>.

DIVADLO VE VÝCHOVĚ A PRINCIPY VRSTEVNICKÉHO UČENÍ: JEHO MOŽNOSTI V BUDOVÁNÍ POZITIVNÍ SKUPINOVÉ DYNAMIKY V TŘÍDNÍM KOLEKTIVU

Jana Jurkasová

Pokud bych náš projekt měla shrnout do tří výroků, byly by to:

„Společně na cestě k cíli.“

„Učíme se společně a přitom každý podle svých potřeb.“

1. Projekt divadla ve výchově obecně

Divadlo ve výchově nabízí mnoho cest, kdy divák a aktér sdílí společný prostor pro hru a dohromady se podílejí na vyznění celého příběhu. Obě strany tak mají příležitost hlouběji pochopit téma, které se dotýká každého z nás. Na základní umělecké škole jsme se společně s žáky rozhodli pro následující způsob - diváci (žáci základní školy, 5. třída) se zúčastní dramaticko-výchovné dílny zaměřené na téma příběhu, pak bude následovat představení a na závěr proběhne společná diskuze a reflexe. Z pohledu didaktiky se jedná o princip vrstevnického učení. Od pouhé participace dětí a mládeže na vzdělávání se přesouváme do oblasti vrstevník jako „expert“ na témata blízká jeho vrstevníkům, je „zprostředkovatelem změny“. V našem případě se jednalo o model asymetrické spolupráce (asymetrický model výuky), tzn. že starší žáci vedou mladší žáky a musejí získat dovednosti nejen z oblasti, která je předmětem vyučování, ale i pedagogických dovedností. John Dewey napsal: „Vzdělání není jen záležitostí vyprávění, ale jedná se o aktivní a konstruktivní proces“.¹

Z níže uvedené tabulky vyplývá, že učení ostatních je základnou pro uchování a sdílení informací a hlavně jejich následnou aplikaci. V průběhu lekce se objevily ještě další kategorie: praktická cvičení, diskuze ve skupinách, demonstrace, audiovizuální metody (fotografie a obrázky).

Vzhledem k tomu, že hlavním principem bylo, že děti budou učit v průběhu lekce děti, byla nutná velmi dlouhá příprava. Volně jsme se inspirovali literární předlohou Pohádka O smutné továrně od Radovana Lipuse a Davida Vávry. Zaujalo nás téma veřejného prostoru. Není nám lhostejné v jakém prostředí žijeme. Žáci základní umělecké školy, průměrně ve věku třinácti let, se učili nejen dovednostem dramatickým, pedagogickým, ale museli pochopit příběh továrny, který začal na konci 19. století a vyvíjí se až do současnosti. Během jednoho víkendu navíc absolvovali i výtvarně – dramatic-

¹ Peer learning. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-10-06]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Peer_learning&oldid=623047738



kou dílnu zaměřenou na vývoj architektury v průběhu 20. století a historická fakta prolínali veškerou přípravou. Cesta byla dlouhá. Kromě představení, měli za úkol připravit lekci, která bude zacílena na žáky 5. tříd a využít k tomu vše, co se v průběhu studia literárně-dramatického oboru naučili a s čím se setkali. Když bych měla shrnout, v čem byl projekt pro žáky přínosný, bylo to právě ono propojení výchovy, vzdělávání a divadla. Výukový proces probíhal v několika rovinách: 1. žáci ZUŠ se učí, jak vytvořit představení a jak koncipovat dílnu, 2. žáci ZUŠ učí žáky ZŠ, 3. účastníci představení a dílny poskytují zpětnou vazbu i aktérům ZUŠ, kteří se učí, jak funguje či nefunguje dílna a představení a co ještě potřebují, aby byla více srozumitelnější.

Důvodem proč jsem se rozhodla pro tuto cestu, byly problémy v kolektivu ZUŠ. Ačkoliv soubor již nějaký čas fungoval (pět let), v průběhu času se zde objevilo první stádium šikany (slovní napadání jiného spolužáka mimo školu), skupina fungovala kvůli mně - učitelce. Věděli, že nerespektování sebe navzájem není vhodný způsob pro fungování skupiny. Měla jsem pocit, že strategie efektivní komunikace nemají zvnitřněné, nejsou s nimi skutečně ztotožnění a naslouchání druhému je jen dovednost, které se naučili, nikoliv životní nutnost.

¹ Learning empowered: The Great Pyramid. [online]. [cit. 2014-10-06]. Dostupné z: <http://learninempowered.com/category/how-learning-happens/>

2. Divadlo ve výchově

Theatre in education (TIE) je dramatický druh, divadelní forma, která vznikla v polovině 60. let v Anglii a vyšla z iniciativy profesionálních divadel. V 60. letech mnoho programů předvedlo ve školách možnosti divadla ve vzdělávání. Inspirací pro vznik této formy mohly projekty Jerzyho Grotowského, B. Brechta, A. Boala a mluvilo se o proměně divadla jako místa otevřeného všem societám bez rozdílu. Divadlo by mělo být místem setkávání, místem předávání hodnot. Základními principy TIE je kombinace divadla a vzdělávání, obě oblasti jsou propojené v prvcích podporující poznání a předávání zkušeností, v chápání věcí. TIE v přípravné fázi komunikuje s učiteli, zkoumá náměty pro hru z hlediska potřeb školství. TIE předchází příprava kolektivu na představení, např. dílna, která následuje i po něm. Při všech modelech se diváci stávají aktivními účastníky dramatických situací či děje, mohou se rozhodovat, jakým směrem budou situace řešeny, ale hlavně se sami aktivně nenásilnou formou podílejí na svém vzdělávání. Zde je na místě si ozřejmit, co je dramatická výchova, protože jejími prostředky byla sestavena dílna, která představení předcházela. Jedná se o rovnocenné složení výchovy osobnostně sociální a výchovy umělecké, vychází z principů divadla a dramatu. Slovo „dramatická“ tedy předurčuje, že jednající postavy se ocitnou v situaci, která obsahuje problém či konflikt. Postavy jednají, aby problém vyřešily. Dramatická hra/hra v roli se stává hlavní metodou. Nejkonkrétněji popisuje dramatickou výchovu ve své knize Josef Valenta: „Dramatická (resp. divadelní) výchova je systém řízeného, aktivního uměleckého, sociálního a antropologického učení dětí či dospělých založených na využití základních principů a postupů dramatu a divadla, se zřetelem na jedné straně ke kreativně-uměleckým (divadelním a dramatickým) a k pedagogickým (výchovným či formativním) požadavkům, na druhé straně k bio-psycho-sociálním podmínkám (individuálním i společným možnostem dalšího rozvoje zúčastněných osobností).“¹

Formy (modely) TIE podle G. Švecové:

1) *Představení, po kterém následuje diskuse s diváky* (téma diskuse se odvíjí od cíle celého TIE, může se týkat hlavní nebo dílčí problémové/konfliktní situace představení, důvody jednání postav, ...).

2) *Představení, po kterém následuje dílna na téma z představení* (na principu lekce dramatické výchovy).

3) *Představení, po kterém následuje diskuse, kdy herci zůstávají v rolích a jednají jako postavy z představení* (nejčastěji používaná technika je horká židle).

¹ VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 352 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1865-1. s. 40.

4) *Obecenstvo je od počátku programu skupinovou postavou, má jasný důvod, proč sleduje představení (plášť experta), a jeho hlavním úkolem po představení je řešení nastoleného problému a rozhodnutí v rámci přijaté role.*

5) *Představení, po kterém následuje interakce diváků a herců v rolích, diváci představují (samostatně/skupinově) některé postavy společně s herci (obsahem bývá řešení ústředního konfliktu nebo výměna názorů jednotlivých postav).*

6) *Představení, po kterém následuje dramatická simulace diváků nebo herců, nebo obou, v rámci rolí.*

7) *Divadlo fórum (představení, ve kterém je problém předložen bez vyřešení, diváci sami jeho řešení hledají svými přímými vstupy do děje).¹*

Při všech modelech se diváci stávají aktivními účastníky dramatických situací či děje. Vzhledem ke zkušenostem a věku žáků základní umělecké školy jsme se rozhodli pro možnost: dílna společně s účastníky, posléze diváci shlédli představení a v závěru byla reflexe a diskuze nad tématem.

3. Vrstevnické učení a kooperativní učení

Pojem je odvozen z angličtiny „peer education“, slovo „peer“ původně znamenalo příslušnost k jedné z pěti vrstev aristokracie, současný význam označuje vrstevníka. Vrstevník je někdo, s nímž se může vychovávaná či vzdělávaná osoba ztotožnit, jedná se nejen o věkovou podobnost, ale i stejné socio-kulturní postavení. Ovšem podstata je ještě dále, jedná se o výchovné působení obou vrstevnických skupin navzájem. V současnosti vrstevnické programy nejčastěji dělíme do okruhů:

- a) vrstevnická pomoc při učení („tutoring“ a „mentoring“)
- b) vrstevnická prevence negativních společenských jevů (protidrogové, sexuologické programy, atp.)
- c) vrstevnická mediace – alternativní neautoritativní způsob řešení sporů a konfliktů
- d) vrstevnické poradenství²

Žák či skupina přejímají v procesu pedagogickou roli, jsou průvodci jiných žáků při osvojování učiva. Formy výuky mohou být variovány. Z kvalitativního výzkumu Unicef vyplývá, že mladí lidé pozitivně oceňují vrstevnické programy, ale jen pokud jsou dobře vedeny pod odborným dohledem³. Dále zde

¹ ŠVECOVÁ, Gabriela. Divadlo ve výchově: Diplomová práce. Praha: Akademie múzických umění, 1998.

² HAKOVÁ, Jana. Vrstevnické vyučování. [online]. [cit. 2014-10-06]. Dostupné z: http://wiki.rvp.cz/Knihovna/1.Pedagogicky_lexikon/V/Vrstevnické_vyučování

³ Peers teaching peers to prevent HIV. In: <http://www.unicef.org/> [online]. Updated: 25 May 2012 [cit. 2014-10-26]. Dostupné z: http://www.unicef.org/lifeskills/index_12078.html

uvádějí, že vrstevnické učení někoho jiného poskytuje náročnou, ale obohacující příležitost mladým lidem rozvíjet své schopnosti ve vedení jiných lidí, získat respekt svých vrstevníků, a zlepšovat tím jejich i své znalosti a dovednosti. Učitel - vrstevník často mění své chování poté, co si tuto roli vyzkouší. Vzájemné vrstevnické učení ukázalo, že v některých případech je účinnější než u dospělých, kteří pouze stanovují normy. Nicméně, jen vrstevnické učení nestačí, musí být i doplněno kvalitním vyučovacím procesem učitele. Ze společného učení se otevírají možnosti, jak mnohem širěji uchopit téma či obsah probírané látky. Účastníci procesu trvaleji uchovávají informace, jsou schopni argumentovat či vyjadřovat kultivovaně své myšlenky, názory, diskutují o nich a konfrontují je s jinými. V našich podmínkách bychom měli účinně využívat vrstevnické učení jako nástroj nejen vzdělávání, ale i výchovy. Důležitým prvkem procesu je kooperativní učení, z něhož čerpáme při tvorbě programu. Počítáme s tím, že žáci se budou učit společně a navzájem, schopnost spolupráce je podstatným činitelem procesu.

4. Příprava na lekci

Považuji za důležité, aby si žáci v průběhu studia na základní umělecké škole zkusili využít své dosavadní zkušenosti, kompetence. Pohádka O smutné továrně je velmi rozsáhlý projekt. Žákyním (skupina se postupně ustálila na počtu osmi holek, dva kluci byli v počátcích příprav, ale posléze upřednostnili jiné volnočasové aktivity) bylo v průměru kolem třinácti let. Uvědomuji si, že se jedná o nesnadné období z hlediska vývojové psychologie („období bouří a vzdorů“), ale žákyně tak získávají postupně důvěru v sebe sama a ve své schopnosti. Od počátku příprav věděly, že lekci budou vymýšlet sami pod mými radami a doporučeními. V bezpečném prostoru pod vedením pedagoga si ověřovali, jaké strategie jsou nezbytné pro fungování lekce a hlavně z hlediska dramaturgie příběhu. Musím se přiznat, že pro mne je tato fáze nelehká, musím být trpělivým pozorovatelem a klidným rádcem.

Před přípravou lekce opět upozorním na to, co vše musí být splněno, aby příběh lekce fungoval jako celek, jak by měl souviset s následujícím představením, připomenou, co vše zažili, viděli, o čem jsme diskutovali v hodinách při přípravě představení. V návaznosti na onu diskusi dostali velký papír, kam každý za sebe měl za úkol napsat hru, metodu, zadání, o kterých si myslí, že by byla vhodná pro náplň dílny. Nad těmito návrhy následně společně diskutovali, přeskupovali, domýšleli spojitost her, improvizací s příběhem. Zde začíná velká role učitele/ky. Hodně poslouchat, co se děje, kam diskuze zabředají a velmi nenápadně je vést k funkční stavbě lekce. Když nad mými některými doporučeními mávnou rukou, vím, že si v akci ověří jejich funkčnost. Takto vznikla lekce, která má své limity a žáci si je ověřují přímo v terénu. Přípravě lekce jsme věnovali cca tři celé vyučovací hodiny (třikrát 2,5 hodiny).

4.1. Učiteľ

1) **Řeší otázky:** Jak připravit žáka na vyučovací proces? Co tím sleduji a čeho chci dosáhnout? Jak toho dosáhnou? Jsou na to žáci připraveni? Jaká je atmosféra ve skupině? Jaké charakteristiky mají členové skupiny a kam se mohou posunout? Kolik z mého záměru prozradím žákům a kdy bude vhodná chvíle vnést otázku, co kdybyste se o své zkušenosti podělili? Je dostatečně nosná látka? Může mi látka nabídnout nejen dovednosti dramatické, osobnostně sociální, ale i etické? Řeší látka téma, které je důležité pro obě skupiny? Pro žáka ZUŠ i účastníka lekce?

2) **Stanovení cílů:** zvážit cíle instituce a cíle skupiny z hlediska dlouhodobé koncepce jejího rozvoje a jednotlivých žáků.

3) **O skupině:** Prospěje projekt skupině? Obohatí či pomůže rozvinout pozitivní skupinovou atmosféru? Jaká je nyní atmosféra ve skupině? Potřebuji podpořit a rozvinout před projektem skupinovou soudržnost?

4) **Jak připravit žáka na vedení jiných žáků:** musíme se naučit přemýšlet o vzdělávacím procesu, vědět, co děláme a proč, čeho společně chceme dosáhnout. Musíme věřit v metody dramatické výchovy a v sílu a působení představení. Žák si musí uvědomit, že nese i částečnou odpovědnost za výsledek společného procesu. Tato odpovědnost vyžaduje už určitou disciplínu, kterou si uvědomí jediné skrze osobní zkušenost v akci.

5) **Přístup učitele v průběhu přípravy:** náročná role, jste ve funkci rádce a zároveň nestranného pozorovatele (při přípravě lekce), žák musí vědět, že má vaši plnou důvěru (pozor na věty „Nezklamte mě.“). Žák si zkouší pro sebe, musí vědět, co je i pro něj cílem. V průběhu přípravného procesu nemůžeme pouze poučovat, musíme dobře volit „aktivizační otázky“, tzn. „Jste si jistí?“, „Zvážíli jste všechna pro a proti, myslíte si, že takto to bude fungovat?“. Pokoušíme se žáky vést k vědomému používání pedagogických strategií. Žák musí vědět, že nejdůležitějším cílem je vzájemná souhra a dialog s cílovou skupinou. Vzájemný respekt. Cíl – čeho projektem chceme dosáhnout – společně s žáky, čemu se chceme naučit my a co chceme naučit druhého.

4.2. Žák

1) **Strategie a metody vedení:** musí chápat cíl každé aktivity a celé lekce, která bude předcházet představení. Měl by si připravit způsob, jakým zadá aktivitu. Žáci se hodně (i nevědomě) učili pozorováním strategií učitelky, která s nimi pracuje: způsob, jakým zadává aktivitu, jak povzbuzuje, jak pracuje s atmosférou lekce. Metody a strategie vedení, které děti v lekci využijí: vyprávění, boční vedení, přímo v akci, prezentace obrázků, dobře volená otázka, dialog, hra v roli.

2) **Pedagogické strategie, které se žák učí:** dobře položit otázku; formulovat srozumitelně zadání; vědomé práci s cílem v jednotlivých aktivitách

a celé lekci; vytvoriť spoločnú atmosféru; ten, kto vede lekci, kde bude stát, jak bude pracovat s hlasem, hlídať čas; prezentace textů tak, aby viděli všichni; jak vzbudit zájem (svým vlastním příkladem); jak rozdělit žáky do skupin, příprava na lekci; být partner, ale zároveň mít přirozenou autoritu, jsme tady společně, pokud spolupracuji s jinými lektory, jak se budeme dorozumívat; jak společně zadáme aktivitu nebo budeme hlídať prostor a čas a zároveň účastníky povzbuzovat k aktivitě. Práce s gradací a temporytmem lekce (považují za nejtěžší)

3) Co musí vědět o účastnících: kdo jsou účastníci dílny, musí se zaujímat o to, co umí či ví, aby mohl navázat, hodně informací ve vztahu k příběhu a za příběhem.

4) Sami musí mít zájem a chuť se učit a dovídat nové, spolupracovat, chtít být s druhým a sdílet.

5. Cíle ve vzdělávání

- změna atmosféry ve třídě
- větší zájem o možnosti dramatické výchovy a dramatické tvorby v běžných činnostech a při kontaktu s divákem



Společné kategorie cílů

Proces	Společný cíl
<ul style="list-style-type: none"> • Atmosféra • Osobní zaujetí a motivace • Sdílení a spolupráce • Osobní zkušenost a prožitek 	<ul style="list-style-type: none"> • Zaujetí tématem • Naslouchání a respektování druhého • Pojmenování neefektivních způsobů chování ve skupinové práci • Aktivní zapojení do hry • Srozumitelná formulace myšlenek

6. V průběhu lekce

Na úvod každého setkání je potřeba zdůraznit společná pravidla, vysvětlit si význam pojmů, které neznáme, seznámit se a navodit společnou atmosféru sdílení a vzájemného respektování se. Učitel by se měl pouze představit, seznámit účastníky se svojí rolí v tomto procesu – nestranný pozorovatel. Náročné je, aby se starší žáci naučili vnímat potřeby svých mladších kolegů a okamžitě je zapracovat do lekce, ať už ve společné diskuzi nebo ve způsobu zadání jednotlivých aktivit. Na úvod musí mít promyšlenou strukturu lekce, tzn. časová struktura (kdy zapojit přestávku, aby nenarušila temporytmus lekce), dále jakým způsobem v jednotlivých aktivitách uspořádají žáky v prostoru. Vzhledem k tomu, že lekci vede celá skupina (tzn. osm žákyň základní umělecké školy a ve vedení se střídají, vždy každou aktivitu vedou dvě žákyň) musí i mezi sebou spolupracovat a vytvořit si systém gest a „posunků“, které jim pomohou v lepší orientaci toho, co bude následovat a jak to bude následovat. Při diskuzi je hodně náročné pozorně naslouchat a zapracovat odpověď, myšlenku či názor mladšího žáka, bez toho bychom však nemohli pokračovat dál. Vzhledem ke specifčnosti procesu, tzn. využití metod a postupů dramatické výchovy, musí se naučit i respektovat zákonitosti tohoto procesu, tzn. práce s napětím, momentem překvapení, ohnisko jednotlivých aktivit či celé lekce, improvizace, metody vedení. Hodně z těchto dovedností se žáci učí od učitele, který je vede, „odpozorují“ jednotlivé strategie. V reflexi aktivit se musí naučit dobře formulovat otázky.

První „předpokus“ se starší skupinou

- aktéři se nepřipravili na lekci (v hodinách ji sice vymysleli, ale pak už nepovažovali za důležité se na ni připravit), v průběhu vše četli slovo od slova z papíru, takže vznikaly nelogické věty a bariéra mezi nimi a účastníky dílny. (Podotýkám, že se všichni znají.)
 - ti, kteří vedli dílnu, mezi sebou nevedli dialog, protože měli rozdělené, kdo co říká, nedokázali zareagovat na situaci tady a teď
 - ti, co zrovna nezadávali aktivitu, stáli na kraji a dění pozorovali
 - členové starší skupiny se je ze začátku snažili hodně podporovat, ovšem byly momenty (při práci ve skupinách, kdy jejich pozornost opadla), v tu chvíli začala fungovat skupina mladších žáků – uvědomili si, že musí povzbuzovat a skutečně zadávat postup svými slovy a s nadšením
 - žákyň, která byla v roli Jakuba Steinera, odpověděla ne podle svých znalostí o postavě, ale podle svého aktuálního nápadu, čímž odvedla myšlenky účastníků jiným směrem
 - ve všech pohybových hrách se mladší dětem povedlo začlenit do skupiny a začali postupně získávat jistotu... zážitek společného sdílení se pozitivně odrazil i na jejich dalším pokusu

- pri predeli medzi dílnou a predstavením zapomenli vytvoriť atmosféru, privítať je a posadiť je nyní jako diváky (ani vysvětlení)
- v reflexi vyplynulo, že důležitá je připravenost, důvěra ve své kolegy a spoluhráče, nikdo tam není sám za sebe, starší žáci hodně zdůrazňovali momenty, kdy měli pocit, že jsou „na společné lodi“, představení na ně hodně zapůsobilo, i přes předchozí nejistotu, zda už konečně začíná
- v další vyučovací hodině dostali prostor, aby lekci upravili a zkusili si vzájemně aktivity zadat, vyměňovat se v zadáních a lépe je formulovat

Skupina mladších dětí ve věku sedm až devět let

- lekce probíhala v mnohem uvolněnější atmosféře, bylo znát, že nyní začínají více důvěřovat nejen sami sobě, ale i lépe naslouchat druhému
- pokud vedli dialog s mladšími dětmi, naslouchali jejich názorům
- díky překonání problémům v komunikaci mezi žáky, kteří lekci vedou a účastníky dílny, začaly vystupovat na povrch nesrovnalosti v návaznosti příběhu na sebe.
 - orientace v postavách se ztrácela
 - účastníci dílny nevěděli, v jakém čase se pohybují, nebyla dostatečně nastolena fikce příběhu a jeho vývoj
 - mnohem lépe fungovali všichni jako skupina – celek (při sestavování společných živých obrazů i při práci ve skupinách)
 - uvědomili jsme si, že honiček je opravdu v lekci mnoho, není jasný jejich účel a vztah k celému příběhu
 - zadání jednotlivých kroků uměli skoro všichni nazpaměť
 - ujasnit si, kdy zařadíme pauzu a jak to bude s pitím a svačinou. Všechny informace musí být řečené na začátku
 - po delším úseku, či po přečtení textu shrnout, co jsme se dozvěděli
 - není jasné, jak jsme se po zabavení továrny komunisty přenesli do současnosti
 - ujasnit si, jak budou kolovat obrazové materiály a konkrétně je třeba popsat, co na obrázkách mohou vidět
 - v diskuzi dílny byly menší děti schopny formulovat, jak se dají využít staré industriální prostory

7. Hodnocení ve vztahu budování pozitivní atmosféry v třídním kolektivu a prevence sociálně patologických jevů

Daný princip je jeden ze způsobů, jak vytvářet a formovat pozitivní skupinovou dynamiku. V našem kolektivu jsme měli řadu problémů, které i přes mou snahu nevedli k interiorizaci postojů a respektujícího chování k sobě navzájem. Hledala jsem způsob, jak si žáci sami uvědomí, jak je důležité

vzájemné sdílení a pochopení významu kooperativního chování. V lekci museli velmi citlivě reagovat, jak na sebe navzájem, tak na skupinu, kterou vedou. Při další a dalších pokusech divadla ve výchově byli žáci o krok dál k rozvoji osobnostně sociálních kompetencí. Přímo z akce, osobní zkušeností. V procesu se museli naučit i zvládat krizové situace: skupina mladších žáků, kteří neposlouchali zadání, v rozboru používali slova či věty, které nesouviseli s probíraným tématem; když někdo zapomněl, jaká aktivita má následovat, jiný se musel okamžitě vedení ujmout (v dřívějších lekcích jen stáli a dívali se na sebe). O formování sociálních vztahů jsem již mluvila v průběhu celého příspěvku. Náš projekt by mohl být součástí i nespécifické primární prevence jako aktivita nad rámec základní umělecké školy, která se zaměřuje na metody a přístupy umožňující rozvoj harmonické osobnosti. Víceméně specifickou primární prevencí všeobecnou je už samotný projekt realizovaný se třídou na základní škole, ovšem zde by mohla být zpochybněna nárazovost projektu nikoliv jeho dlouhodobé působení jako prevence sociálně patologických jevů, které se ve třídě mohou vyskytnout. Bylo by velmi přínosné, pokud by se praxe programů založených na vrstevnickém učení, kooperativním učení, rozšířila na více škol. Přirozenou budeme interpersonální vztahy, učíme dovednostem a schopnostem potřebných pro život.

Literatura a odkazy:

- HOŘÍNEK, Zdeněk. *Úvod do praktické dramaturgie*. Vyd. 1. Brno: Janáčkova akademie múzických umění v Brně, 2009. 122 s. Skripta Divadelní fakulty. Malá řada. ISBN 978-80-86928-59-3.
- JURKASOVÁ, Jana. *Autenticita dětského jevištního projevu: Diplomová práce*. Praha: Akademie múzických umění, 2014.
- LIPUS, Radovan. *O smutné továrně*. 1. vyd. Praha: Meander, 2013. 45 s. Modrý slon; sv. 56. ISBN 978-80-87596-20-3.
- MACHKOVÁ, Eva. *Jak se učí dramatická výchova: didaktika dramatické výchovy*. 2. vyd. Praha: Akademie múzických umění v Praze, Divadelní fakulta, katedra výchovné dramatiky, 2007. 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9.
- Peer learning. In: Wikipedia: the free encyclopedia [online]. San Francisco (CA): Wikimedia Foundation, 2001- [cit. 2014-10-06]. Dostupné z: http://en.wikipedia.org/w/index.php?title=Peer_learning&oldid=623047738
- Peers teaching peers to prevent HIV. In: [Http://www.unicef.org/](http://www.unicef.org/) [online]. Updated: 25 May 2012 [cit. 2014-10-26]. Dostupné z: http://www.unicef.org/lifeskills/index_12078.html
- RICHTER, Luděk. *Praktický divadelní slovník*. Vyd. 1. Praha: Dobré divadlo dětem, 2008. 207 s. ISBN 978-80-902975-8-6.

- ŠVECOVÁ, Gabriela. *Divadlo ve výchově: Diplomová práce*. Praha: Akademie múzických umění, 1998.
- TOMKOVÁ, Anna, MARUŠÁK, Radek a PROVAZNÍK, Jaroslav. *Spolupráce dětí 1. a 2. stupně ZŠ při rozvoji čtenářské gramotnosti: manuál příkladů z praxe*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2012. 196 s. ISBN 978-80-7290-582-9.
- KASÍKOVÁ, Hana. *Kooperativní učení, kooperativní škola*. Vyd. 2., rozš. a aktualiz. Praha: Portál, 2010. 151 s. ISBN 978-80-7367-712-1.
- VALENTA, Josef. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2008. 352 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-1865-1.

*MgA. Jana Jurkasová
Univerzita Palackého v Olomouci
Ústav speciálněpedagogických studií
e-mail: jana.jurkasova@gmail.com*

VÝTVARNÁ VÝCHOVA JAKO PROSTŘEDEK SOCIÁLNÍHO ROZVOJE ŽÁKA SE ZRAKOVÝM POSTIŽENÍM NA ZÁKLADNÍ ŠKOLE

Zuzana Remešová

Současná civilizace a její kultura nese určité proměny, které se týkají především vztahu člověka ke světu. Moderní technologie mění hodnotový systém lidí a rovněž jejich chování ke svému okolí. Osobám se zrakovým postižením tento fakt významně přispívá, neboť se nové zlepšují možnosti kompenzace zrakového deficitu a umožňují plnohodnotné začleňování do společnosti. Při psychologickém a psychosociálním prozkoumání problematiky osob se zrakovým postižením, potýkajícími se denně s bariérami, jež musí překonávat a při pozorování současného „moderního“ člověka, který neztratil schopnost vnímat svět zrakovou cestou, zjistíme, že má mnohdy totožné obtíže, jako člověk postižený vadou zraku. Lze u obou skupin vyzorovat problémy v sociálních vztazích, v oblasti sebepoznání i sebevědomí, problémy ve vnímání hlubší podstaty lidské existence.

Vzhledem k neustálému vývoji, modernizaci a přetechnizaci dnešní společnosti si uvědomujeme důležitost i možnosti výtvarné výchovy při odbourávání těchto problémů. Mění se preference zájmu pedagoga z jednostranného přístupu posuzování výsledku činností a schopností technologického zpracování na evaluaci průběhu edukačního procesu s důrazem na individualitu každého žáka.

Tento příspěvek se bude zabírat možnostmi rozvoje žáka se zrakovým postižením prostřednictvím aktivit ve výtvarné výchově, která se v prostředí základní školy a hlavně u žáků se zrakovým postižením nezdá podhodnocuje.

Mnoho lidí žije v přesvědčení, že osoby, které mají postižení zraku, nemůže uspokojovat a naplňovat výtvarné tvoření. Nejspíše z toho důvodu, že své umělecké produkty nejsou schopny pozorovat zrakem, ale tento předpoklad je mylný.

Další příčinou mohou být předpojatosti vůči výtvarné výchově na základních školách, kde je tento předmět považován pouze za místo osvojování dovedností, schopností, vědomostí z oblasti umění, ale to, že zde lze vybudovat prostor, ve kterém se podporuje sociální interakce, komunikace, spolupráce, sebepoznávání a probíhají zde další pozitivní změny v chování žáka je mnohokrát opomíjeno.

Výtvarná výchova obecně i speciální pedagogika osob se zrakovým postižením jsou termíny, o které se v současnosti zajímá velké množství odborníků, ale jejich propojení je málo probádanou oblastí. V literatuře můžeme vyhledat

informace o významu výtvarné výchovy pro rozvoj osobnosti i socializaci žáka na základní škole v dílech českých autorů, například *Jana Slavíka (1997)*, *Hany Babyrádové (2005)*, ale rovněž v zahraniční literatuře. Zde je možné uvést díla *Herberta Reada Art and Society (1945)* či *Education Through Art (1943)*. Nutno podotknout, že uvedení autoři pracují prioritně se skupinami žáků bez postižení. Jednou z mála osobností věnující se primárně dětem s postižením zraku v souvislosti s výtvarnou výchovou je *Evžen Perout (2005)*. Ten však opomíjí výtvarné aktivity žáků s méně závažným stupněm zrakového postižení a věnuje se pouze výtvarnému projevu žáků s nevidomostí.

Cílem příspěvku je snaha o překročení hranic mezi již zmíněnými termíny a poukázání na význam výtvarné výchovy u osob se zrakovým postižením. Představuje výtvarnou výchovu u žáků se zrakovým postižením jako přirozený instrument pro osobnostní rozvoj člověka, podporu pozitivního chování žáků, rozvoj spolupráce, komunikace, či schopnosti se vyjadřovat.

Pro přiblížení této problematiky budou v následující části textu nastíněny aspekty, které velmi ovlivňují proces výtvarné výchovy. Mezi nejdůležitější patří námět výtvarné práce, výtvarný materiál a výtvarná technika. Prvním důležitým aspektem ve výtvarné výchově žáků se zrakovým postižením je výběr tématu. Zajímavým zjištěním je, že mladší žáci na prvním stupni základní školy raději znázorňovali v dílech spíše pozitivní a konkrétní prvky, zatímco starší žáky druhého stupně základní školy zajímají hlubší témata a zamýšlejí se nad tím, jaké pocity v jejich nitru určitý námět vzbuzuje. Každá skutečnost má stránku pozitivní i negativní, stejně tak jako lidská bytost. Například při zvolení tématu *Živly* se může žák seznámit s mnohohledovostí reality, se kterou se běžně setkává i ve vztazích. Také se stupněm zrakového postižení se měnil zájem v zobrazování abstraktních výjevů. Žáci s nevidomostí vypracovávají abstraktní úkol radši, než s konkrétními scénami, které nemohli dříve poznat vizuální cestou. Je možné, že u osob, jež se stanou nevidomé v prů-



Dívka 15 let, slabozrakost, *Moje země*, kombinovaná technika, abstrakce/konkrétní výtvar.

běhu života, může být zájem o konkrétní zobrazování větší, než u osob bez dřívější zrakové zkušenosti. Přístup je ovšem individuální a podíváme-li se na osobnosti výtvarného umění v současnosti, zjistíme, že není pravidlem. Žáci s nevidomostí by měli být rovněž vedeni k zobrazování konkrétních předmětů.



Chlapec 14 let, slabozrakost, kombinovaná technika, abstrakce/ konkrétní výtvar.

Základem každé výtvarné hodiny je volba technik a materiálů. U žáků se zrakovým postižením je nutné přihlížet k jejich speciálním potřebám a všechny složky tomu přizpůsobit. Například pokud žák není schopný vidět, nebo má omezení v kontrolování své tvorby zrakově, potřebuje dílo vnímat hmatem. Pokud však jednotlivé techniky nevyzkouší, nemůže nikdy zjistit, jestli je schopný je používat nebo ne. Je to velmi individuální a jde o tvrzení, které nelze generalizovat na všechny osoby s postižením zraku.

Otázka hlubšího významu výtvarné edukace by neměla být přehlížena. Pedagog při volbě výtvarných aktivit by si měl uvědomit, že lidé s nevidomostí mohou malovat barvami a používat všechny materiály. Důležitá je však motivace a reflexe, která poskytuje pedagogům i žákům zpětnou vazbu a určitou regulaci jednání. Žák, který má postižení zraku, ale chce se realizovat v oboru výtvarného umění, může tvořit stejně kvalitní výtvarné práce, jako člověk bez postižení zraku. Výtvarná edukace může být významným činitelem ve výchově dítěte se zrakovým postižením, záleží však na tom, jak je pojatá. Pedagog by měl vždy respektovat specifika individuality, ale rovněž využívat skupinové práce, které mohou významně pomoci správně utvářet vztahy k lidem, a tím mu pomoci i v budoucím životě.

Mgr. Zuzana Remešová

ÚSS, PdF Univerzita Palackého v Olomouci

ARTETERAPEUTICKÉ PRÍSTUPY V SOCIÁLNEJ PRÁCI *(Klient v centre pozornosti)*

Maroš Šíp – Martina Šipová

„Umenie odplaví z duše prach každodenného života“
Pablo Picasso

ÚVOD

V arteterapii definovanej ako konvencia expresívnej terapie hlavným cieľom – nosným plánom k sebauzdraveniu je posilniť človeka prostredníctvom tvorivého procesu – tvorivej energie v oblasti cesty osobného rastu, poznania, fyzickej, psychickej a emocionálnej pohody. Podobne sa vyjadruje i Šicková-Fabrici (2002, s. 61), odborníčka na arteterapiu a výchovu výtvarného umenia, keď akcentuje nasledujúce slová: „Ciele, ktoré si kladie arteterapia, súvisia na jednej strane s tým, z akých teoretických pozícií vychádzajú, na druhej strane zo situácií a potrebami klientov, s ktorými pracuje, v neposlednom rade s ich vekom.“

Pojem arteterapia prvýkrát použil britský umelec Adrian Hill¹ v roku 1940, ktorej pôvod nachádzame v umení a v psychoterapii. Je koncipovaná ako terapeutický proces k zlepšeniu blahobytu (zdravia – „umenie ako terapia“) človeka a ako psychoterapeutický vzťah terapeuta a pacienta (Chancellor, Duncan a Chatterjee 2014). Konštruktívny proces stimulácie kreativity v arteterapii zahŕňa flexibilné aktivity charakteristické pre eventualitu otvorenia sa, vyjadrenia svojich pocitov, myšlienok, preskúmania sebapoznania, zotavenia z traumatizujúcich udalostí, voľný prechod emócií, spirituálnych (duchovných) dilem, priestor k vyjadreniu úzkosti, strachu, obáv a spontánnosť jedinečného spôsobu vyjadrenia sa a vyzdvihnutia radosti, sily a túžby zo života každej ľudskej bytosti. V tejto liečebnej – psychoterapeutickej metóde sa využíva zmes arteterapeutických techník (spontánný výtvarný prejav, kreslenie, modelovanie, grafika...), ktoré neorientovaného klienta vo svojom živote majú za cieľ vytrhnúť z prostredia disharmónie, chaosu a ponúknuť mu možnosť k harmonizácii jeho individuality a následne zdravého zaradenia sa do spoločnosti.

Malissa Morrell (2011) vzhľadom k možnosti zhmotnenia (t.j. prechod od vnútorného napätia, mlčanlivosti, depresie, nemožnosť otvorenia sa, až k vzá-

¹ Spočiatku umelec využíval arteterapiu k liečbe osôb s tuberkulózou, u pacientov, ktorí nie sú schopní sa zapojiť do tradičnej hovorovej terapie, pomáhal ľuďom s rakovinou a posttraumatickou stresovou poruchou, až dospel k závažnej otázke. Ak psychiatrické symptómy vyplývajú priamo z nervovej patológie, môže arteterapia pomôcť ľuďom, ktorí majú rakovinu? Z empirických dôkazov je zrejmé, že arteterapia mnohým starším ľuďom dopomohla k zlepšeniu kvality života (Chancellor, Duncan a Chatterjee 2014).

jomnej ventilácii neverbálnou technikou-komunikáciou, pozn. naša) emočného stavu a pohody prostredníctvom arteterapeutických techník (arteterapeut pracuje s mnohými arteterapeutickými technikami a v závislosti od individuality klienta alebo skupiny vyberá vhodnú techniku – tvorivú činnosť, prostredníctvom ktorej ľudia dokážu vyjadriť zložité myšlienky a pocity, pozn. naša) odkazuje na možnosť využitia arteterapie v kombinácii s jazykom ako príjemného, pozitívneho výsledku v arteterapii. Ako návod odporúča literatúru z psychológie, umenia a lingvistiky, v ktorých nachádzame spoločné myšlienky a základné pojmy. V tomto kontexte podľa M. Morrell rozlišujeme štyri základné kategórie vyplývajúce z pozorného čítania týchto textov:

a) **Opis vnútorného sveta** – v psychológii existuje niekoľko deskripcií odkazujúcich na vnútorný svet myšlienok a pocitov, či už to nazývame stav nevedomia (Freud 1965), alebo dušou (Jung 1933), poprípade „ja“ (Kohut 1985).

b) **Štruktúra diskusie** – Langer (1942, 1953) odkazuje na formu umenia. Forma sa skladá z vizuálnych, konštrukčných prvkov umeleckých diel ako sú farby, línie, kompozície a pod. Langer je presvedčený, že umelecká forma môže byť použitá na reprezentáciu vnútorného pocitu štruktúrnym spôsobom. Forma je štruktúra umenia a na túto štruktúru reagujeme, keď sa pozeráme, počúvame alebo iným spôsobom prežívame.

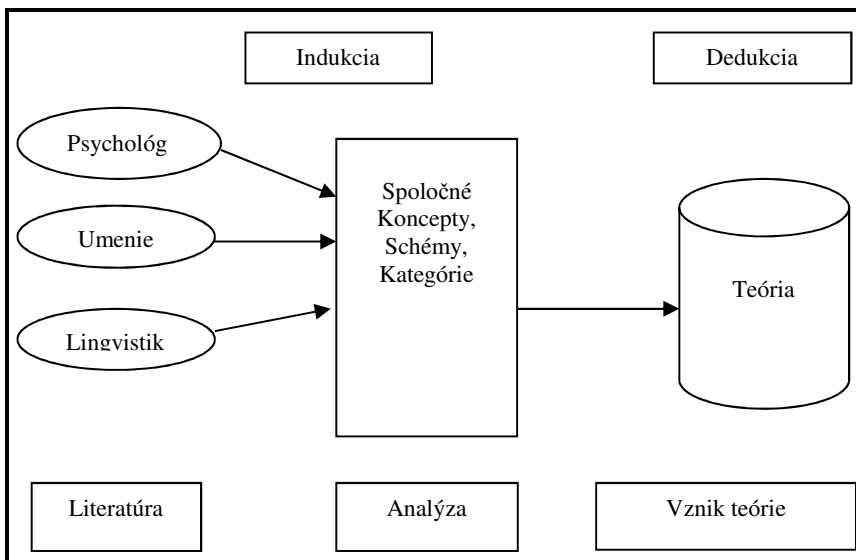
c) **Skúmanie znakov a symbolov** – Pojmy, znaky a symboly sú predmetom skúmania mnohých vedných odborov. Ľudia využívajú v komunikácii systém symbolov konkrétnych aj abstraktných pojmov.

d) **A rola príjemcu** – Komunikácia v psychoterapii je prijímaná terapeutom. V hovorenej terapii, klient komunikuje v kontexte terapeutického vzťahu pomocou jazyka, ktorý je k dispozícii pre klienta a terapeuta.

Ako autorka uvádza ďalej, myšlienky boli prezentované (vyvinuli sa) v rôznych vedných disciplínach. Niektorí autori skúmali pojmy, ktoré majú veľa spoločného s arteterapiou a príbuznými odbormi. Aj keď predmetné myšlienky obsiahnuté v dostupnej literatúre boli napísané pred niekoľkými desiatkami rokov, predsa autori sledovali spoločný záujem uplatnenia svojich konceptov k arteterapii a praxi (Morrell 2011).

V súvislosti s vyššie uvedenými slovami sme si dovolili nižšie načrtnúť schému, v ktorej poukazujeme na rozsiahly prieskum arteterapeutickej literatúry so širokou škálou metód s využitím umenia a jazyka v arteterapii. V arteterapii nemusíme využívať iba fenomenologické umenie terapeuta, ako napríklad klásť otázky v procese zámerného pohľadu na umenie alebo vnímať arteterapiu ako umelecké dielo, skúmanie a objavovanie jej významu prostredníctvom slov, ale terapeut môže vyzvať klienta, aby nielen rozprával

o umení, ale taktiež tancoval, spieval, písal o ňom a pod., a takýmto spôsobom preniesol svoje duševné rozpoloženie na kúsok papiera (Morrell 2011).



Zdroj: M. Morrell 2011. *Presentation of literature from related disciplines*
(*Prezentácia literatúry z príbuzných odborov*)

V našom príspevku sa bližšie zameriame na arteterapeutické techniky, ktoré využívame pri práci s klientom sociálnej práce. Terapeut v tomto kontexte môže pri práci s klientom využiť ako jednu z arteterapeutických techník výtvarné umenie k vyjadreniu vnútorných myšlienok, v procese sebauzdravenia duševného zdravia vzhľadom k potrebám individuality klienta. Úlohou terapeuta je byť kreatívny terapeut, ale aj psychológ, ktorý vo svojej práci využíva špecifický psychoterapeutický prístup vzhľadom k tomu, že jeho klientmi môžu byť skupina, páry, deti, rodiny alebo jednotlivci.

Malchiodi (2005) k tomu podotýka, že arteterapia je založená na myšlienke tvorivého procesu umeleckej tvorby, ktorá uľahčuje opravy a obnovu. Hovoríme o neverbálnej forme komunikácie myšlienok a pocitov. Rovnako ako ostatné formy psychoterapie a poradenstva, sa používa k podpore osobného rastu u detí, dospelých, rodín a skupín. Je to prístup, ktorý môže pomôcť jednotlivcovi vo všetkých vekových kategóriách, pomôcť mu vytvoriť zmysel života, nájsť úľavu od zdrvujúcich emócií alebo traumy, riešiť konflikty a problémy, obohatiť každodenný život a dosiahnuť lepší pocit pohody. Arteterapia podporuje presvedčenie, že všetci ľudia majú schopnosť vyjadriť sa

tvorivo. Náplňou terapeuta nie je špecificky sa zameriavať na estetické vlastností umeleckej tvorby, ale na liečebné potreby osôb, aby sa prejavili – sebaujadrili (Malchiodi 2012).

Naším cieľom z tohto dôvodu je na ďalších riadkoch upriamiť pozornosť (nakolko nám to vymedzený priestor dovoľuje) na klientov sociálnej práce, v našom prípade – seniorov.

Arteterapia so seniormi (klient sociálnej práce)

Kvalita života seniorov v mnohom závisí od psycho-somatického zdravia, od nadväzovania a hľadania nových sociálnych kontaktov, rekreačných a záujmových aktivít, zmysluplného trávenia voľného času, integračných aktivít (charitatívne aktivity, stretnutia s priateľmi a známymi) a v konečnej miere ako koncipujú svoj voľný čas v seniorskom veku. Skutočné problémy a ťažkosti u seniorov prechádzajú rôznymi úrovňami a ako individuálne bytosti sa pasujú s ich zvládaním prioritne individuálnym spôsobom. Arteterapiu u seniorov považujeme za jednu z možností etáp začatia nového života, vyjadrenia snov, túžob, myšlienok, proces kognitívnej stimulácie a otvorenosť názorov. Staršiemu človeku arteterapeutické techniky v sociálnej práci, ktoré využíva terapeut alebo sociálny pracovník pri arte/terapeutickom sedení, pomáhajú vyrovnávať sa napríklad s nedostatkom sociálnej podpory a následného negatívneho vplyvu na zdravie a kvalitu života, zvýšiť sebavedomie, pocit spolupatričnosti, zlepšiť oblasť fyzického a psychického zdravia. Proces socializácie v seniorskom veku je obzvlášť vyzdvihovaný, keďže z hľadiska zachovania kvality života zohráva primárnu úlohu v participovaní na spoločenskom živote a dianí. Arteterapeutické techniky, cvičenia a metódy volí terapeut vzhľadom k individualite osoby.

„Nie je žiadnym prekvapením, že mnoho ľudí po celom svete používa umenie ako prostriedok na zvládanie stresu, traumy a nešťastia – aby mohol nájsť väčší pokoj a zmysel vo svojom živote“ (*100 Excellent Art Therapy Exercises for Your Mind, Body, and Soul*. Dostupné z: <http://www.nursing-schools.net/blog/2011/01/100-excellent-art-therapy-exercises-for-your-mind-body-and-soul/>). Arteterapeutické techniky ponúkajú celý rad výhod pre konkrétne potreby nielen starším ľuďom, ale sú určené i pre detských a dospelých klientov. Ako spôsob riešenia nášho každodenného života ponúka možnosť vysporiadať sa napr. s emóciami (kresliť a maľovať svoje emócie...), možnosť relaxovať (bezstarostnejší život. Maľovanie hudbou, kreslenie v tme...), vytvoriť pocit šťastia – vysporiadanie sa so zlými vecami (nakresliť svoju predstavu o peknom dni, fotiť to, čo si myslíme, že je krásne, premeniť citát na niečo vizuálne inšpiratívne, sprostredkovať spirituálny zážitok...), skvelý spôsob spoznania seba samého (vytvoriť autoportrét, nakresliť portrét niekoho, kto zmenil náš život...), pomáha nám čeliť traume a nešťastiu

(nakresliť miesto, kde sa cítíme bezpečne, nakresliť, čo nás v živote desí, nakresliť niekoho, koho sme stratili – milovali...), vyjadrenie vďačnosti, nazretie do našej mysle, preveriť si aspekty vlastného sebaopoznania (nakresliť obrázky svojich dobrých vlastností...) a celý rad zaujímavých a podnecujúcich techník, ktoré nám pomôžu nájsť svoje skutočné „Ja“ (*100 Excellent Art Therapy Exercises for Your Mind, Body, and Soul*. Dostupné z: <http://www.nursingschools.net/blog/2011/01/100-excellent-art-therapy-exercises-for-your-mind-body-and-soul/>).

Zväčša sa pre mnohých starších ľudí arteterapia stáva celoživotnou vášňou a zábavou, ktorá výrazne prispieva k zlepšeniu ich kvality života. Arteterapia umožňuje ľuďom zlepšovať komunikáciu s opatrovateľmi a rodinou, podporuje uvedomenie sa, sebavyjadrenie a socializáciu, zmierňuje úzkosť, stres, bolesť, stratu, zlepšuje kognitívne a motorické schopnosti, efektívnejšie zvládať svoje zručnosti a posilňuje človeka v čase choroby, atď. Pre mnohých starších sa stáva dôležitou súčasťou života. Stretávame sa s názorom, že ľudia, ktorí využívajú arteterapeutické techniky, sú hrdí na každodenné zvládanie rutín života prostredníctvom umeleckého zážitku (*Art In Senior Living: Enhancing the Lives of Older Adults*. Dostupné z: http://www.arttherapy.org/upload/alfa_toolkit.pdf).

Susan I. Buchalter (2011) uvádza, že seniorská populácia má špecifické potreby, ktoré by terapeut mal poznať a mať na zreteli vo svojej praxi. Terapia sa stáva efektívnejšou pre klienta v prípade, ak je rešpektovaný a zaobchádza sa s ním ako s dospelou osobou. Mnohým seniorom sa dá ľahko ublížiť a s pribúdajúcimi rokmi prichádzajú i problémy. Spomínaná autorka uvádza nasledujúce ťažkosti pri vyrovnávaní sa s problémami v seniorskom veku. Takými napríklad sú:

- Smútok.
- Osamelosť.
- Strata alebo smrť blízkych a priateľov.
- Zmeny (pohybu).
- Bolesti.
- Zlá pamäť.
- Deti, ktoré neprichádzajú na návštevu.
- Ťažkosti videnia alebo počutia.
- Finančné problémy.
- Negatívne fyzické transformácie.
- Ťažkosti vyrovať sa s odchodom do dôchodku.

Autorka zároveň akcentuje, že v ponímaní na nazeranie staršieho depresívneho klienta, len veľmi ťažko môžeme dospieť k vyjadreniu pocitov klienta na arteterapeutických sedeniach. V závažných prípadoch otvorenie sa –

vyjadrenie prežívania svojho vnútra – terapeutovi pri sedení je zväčša pre klienta frustrujúca záležitosť a skúsenosť. Cíti sa bezmocný, beznádejný, v konečnom dôsledku vo vážnych situáciách môže dôjsť k strate sociálnych väzieb – odcudzí sa rodine a blízkym priateľom. Nie každý klient dokáže svoje negatívne emócie a predstavy nakresliť na papier. Podlomená a narušená sebaúcta mu zväzuje ruky k prejavaniu negatívnych emócií, keďže odkrýva svoje vnútro. Cíti sa „nahý“. Poniektorí klienti dokonca mali nešťastnú skúsenosť s učiteľom výtvarnej výchovy na základnej, strednej alebo vysokej škole a zaviažu sa, že nikdy nebudú kresliť. Poniektorí ani nevedia kresliť (Buchalter 2011).

Kresba sa v tejto súvislosti stáva prostriedkom pre komunikáciu a externalizáciu toho, čo to bola za skúsenosť:

- Kresba je motorickej aktivity. Vzhľadom k tomu, že trauma je zmyslová skúsenosť, nie kognitívna, intervenciu je potrebné vyvolať v zmyslových spomienkach.

- Kreslenie spúšťa tie zmyslové spomienky, na ktoré je trauma zameraná. Poskytuje bezpečné vodítko ku komunikácii, ku ktorej často deti, adolescenti a dokonca aj dospelí majú málo slov k opisu traumatizujúceho zážitku.

- Kresba poskytuje symbolické znázornenie traumy ako skúsenosť vo formáte, ktorý je externý, konkrétny a z toho dôvodu zvládnuteľný. Papier je považovaný za akt „kontajneru“ tejto traumy.

- Kreslenie poskytuje vizuálne zameranie na detaily, ktoré podporujú klienta cez špecifické traumatické otázky, rozpráva príbeh, vyjadruje to jazykom, znovu ukazuje spôsob ako to zvládnuť (Raider, Steele, Jacobs a Kuban 2001).

Všetky problémy podľa Buchalter (2011), ktoré sprevádzajú starnutie, je potrebné zobrať do úvahy a terapeut by im mal rozumieť, podporovať klientov v súlade s tradičnými skupinovými normami, ktoré by mali byť flexibilné a špecificky zamerané na uspokojenie potrieb klientov-seniorov. Klienti zvyčajne preferujú štruktúrovaný prístup k arteterapii. Niekedy sa seniori cítia stratení, keď im terapeut ponúkne papier s požiadavkou niečo naň nakresliť. Zvyčajne vyžadujú osnovy, čo kresliť. Obvykle terapeut požaduje od klientov nakresliť bežné témy (ktoré sa osvedčili) – nakresliť členov rodiny, rodokmeň, kreslenie spomienok. Pomocou arteterapie sa učia seniori abstraktne myslieť a otvorenejšie sa vyjadrovať. Zlepšuje sa ich komunikácia, lepšie zvládajú zručnosti. Učia sa technikám a zručnostiam, ktoré im majú pomôcť určiť ciele a skúmať spôsoby, ako ich dosiahnuť. Výhody arteterapie spočívajú v mnohých aspektoch. Klienti majú možnosť vyjadriť sa, podeliť sa o svoje skúsenosti vizuálnym spôsobom. Arteterapia pomáha znižovať stres a zároveň sa klienti učia novým tvorivým technikám – manažment stresu. Klienti si prostred-

níctvom arteterapie posilňujú sebavedomie a identifikujú oblasť záujmu. K ďalším výhodám arteterapie môžeme zaradiť nasledujúce úkony:

- Pomáha pri riešení problémov.
- Uskutočňuje sa ako voľnočasová aktivita.
- Pomáha pri uvedomení sa.
- Umožňuje vyjadrenie obáv a úzkosti.
- Pomáha seniorom identifikovať stresory a preskúmať zvládanie zručností.
- Je ťažké poprieť pocity, keď sú premietnuté – symbolizované na papieri.
- Arteterapia môže byť použitá k diagnostike organických problémov a deficitov jemnej motoriky.
- Klienti sa učia novým zručnostiam, ktoré pomáhajú zvýšiť sebavedomie, pamäť a myslenie.
- Kreslenie pomáha klientom získať „moc“ nad ich úzkosťou a problémy s tým spojené (napr. nakresliť nočnú moru a analyzovať, vytvoriť príjemnejší koniec, čo dodáva klientovi lepšiu kontrolu nad zmenšením strachu).
- Arteterapia poskytuje klientovi motiváciu a zručnosti, aby sa usilovali, učili a podelili so svojimi skúsenosťami, ktoré ich posunú dopredu (Buchalter 2011).

Príbeh zo života ako výsledok arteterapeutického prístupu k seniorom

Starší muž menom Raymond, účastník arteterapeutického sedenia, nahnevane nakreslil na papier „uvítaciu rohožku“, ktorá mala vítať každého hosťa pri návšteve tohto staršieho pána. V skutočnosti kresba rohožky skôr prezentovala, aby každý hosť, doslova zutekal spred dverí pána Raymonda. Spomínaný muž v skutočnosti v kresbe vyjadril pocity odohrávajúce sa v jeho vnútri – dobu, v akej žil – a čo všetko prežíval. Myslel si, že každý kto uvidí jeho kresbu na papieri, bude zdieľať rovnaké pocity – pocity vítaného hosťa. V skutočnosti použitím tmavých a výrazných farieb naznačil okolo seba bariéru – múr, cez ktorú nik nemohol preniknúť k nemu, do jeho vnútra. Kresba vyjadrovala hnev pána Raymonda na jeho osobu, na celý svet, smútok zo smrti manželky (isteže vinu pripisoval sebe a svetu), jeho deti žili ďaleko od domova a v staršom veku sa nemohol pochváliť blízkymi priateľmi alebo známymi. V rámci voľného času mu nezostávalo príliš veľa času na televíziu (prestal ju sledovať), nečítal knihy a nemal žiadne záujmy. Doslova sa uzavrel pred celým svetom, zatrpkol a upadol do depresie. Preto bol veľmi prekvapený, keď jeho rovesníci na arteterapeutickom sedení sa zasmiali jeho uvítacej rohoži. Nečakal totižto takúto reakciu. Paradoxom bolo, že ho tieto úsmevy povzbudili, naladili a iniciovali k tomu, aby sa na jeho tvári vykúzlil úsmev. V priebehu sedenia za pomoci arteterapeuta pomalým spôsobom prichádzal na nedostatky negatívneho postoja k životu, jeho uzavretosť, zatrpknutosť, hnev, zlobu a nezdravý spôsob životného štýlu. Kresba pána Raymonda poslúžila ako prostriedok pre

komunikáciu s okolím, sebauvedomenie a sebauvyjadrenie jeho osobnosti. Cieľom diskusie bolo zamerať sa na význam posolstva správy, ako klient vníma svoju osobu a domácnosť v kontexte súčasného sveta. K tomu mala poslúžiť kresba rohožky pred dverami bytu/domu. Arteterapeut (alebo sociálny pracovník, ktorý využíva arteterapeutické techniky) pomocou kresby dokázal odhadnúť, aká rohož predstavuje pokojnú domácnosť, chaotickú domácnosť alebo depresívnu domácnosť. Úlohou klienta bolo podeliť sa so svojimi myšlienkami o ich rodinnom živote a následne ako spokojnosť/nespokojnosť ovplyvňuje spôsob ich životného štýlu, emócie, psychosomatické zdravie a pod. (Buchalter 2011).

Záver

Našou snahou je iniciovať k podpore o starostlivosť ľudského bytia bez ohľadu na vekové pásmo človeka. Každý človek – ľudská bytosť má právo na sebarealizáciu, sebauvyjadrenie a sebaopoznanie prostredníctvom vlastného sebauvedomenia sa, ktoré je nepochybne elementárnym prejavom zdravého rozvoja osobnosti.

Na záver nášho krátkeho (skôr úvodného) príspevku by sme reflektovali slová jedného kolumbijského spisovateľa Gabriela José Garcíu Márqueza, ktorý raz povedal: „*Nie je pravda, že ľudia prestanú ísť za svojimi snami, lebo zostarnú. Pravdou je, že zostarnú preto, lebo prestanú ísť za svojimi snami.*“

Zoznam bibliografických odkazov:

- BALOGOVIÁ, B., 2013. Zlé zaobchádzane so seniormi v postmodernej spoločnosti. In: *Európske a svetové kontexty chudoby v období sociálnych a demografických premien spoločnosti : zborník z medzinárodného vedeckého kongresu*. Ružomberok, s. 181-192. ISBN 978-80-561-0021-9.
- BUCHALTER, S. I., 2011. *Art therapy and creative coping. Techniques for older adults*. London and Philadelphia. ISBN 978-0857-003-096.
- DUDA, M., 2009. Rola osoby starszej w rodzinie. Wybrane zagadnienia. W: G. MAKIEŁŁO – JARŻY, red. *W poszukiwaniu jakości życia współczesnej rodziny*. Wyd. Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza – Modrzewskiego: Kraków, s. 119-129. ISBN 978-83-7571-067-0.
- HANGONI, T., 2013. Persuázia v systéme sociálneho a duchovného poradenstva. In: *Pravoslávny teologický zborník*. Prešov. Zv. XXXIX (24), s. 190-197. ISBN 978-80-555-0805-4.
- HANGONI, T., 2013. Teória sociálnej práce v súčasnom kontexte sociálnych vied. In: *Sociálna a duchovná revue : vedecký recenzovaný časopis o aktuálnych sociálnych a duchovných otázkach*. Roč. 4, č. 4, s. 45-49. ISSN 1338-290X.

- CHANCELLOR, B., A. DUNCAN a A. CHATTERJEE, 2014. Art therapy for Alzheimer's Disease and other dementias. In: *Journal of Alzheimer's disease*. Vol. 39, pp. 1-11. ISSN 1387-2877.
- KVAŠŇÁKOVÁ, L., 2013. Význam komplexného posúdenia životnej situácie seniorov a senioriek v kontexte možnosti indikácie aktivít a terapie s asistenciou psov (canisterapie). In: *Jarná konferencia o Canisterapii 2013*. Bratislava, s. 51-62. ISBN 978-80-970859-2-6.
- KUZYŠIN, B., 2014. Najvyužívanejšie formy expresívnych terapií v sociálnych službách na Slovensku – deskriptívna štúdia. In: *Sociálna a duchovná revue : vedecký recenzovaný časopis o aktuálnych sociálnych a duchovných otázkach*. Roč. 5, č. 2, s. 52-56. ISSN 1338-290X.
- MACHALOVÁ, M., 2013. Utváranie sociálnosti človeka a zvládanie sociálnej situácie z hľadiska klientov sociálnej práce. In: *Sociálna a duchovná revue : vedecký recenzovaný časopis o aktuálnych sociálnych a duchovných otázkach*. Roč. 4, č. 3, s. 13-20. ISSN 1338-290X.
- MALCHIODI, C. A., 2005. *Expressive therapies*. New York. ISBN 978-15938-53-792.
- MALCHIODI, C. A., 2012. *Handbook of Art Terapia*. New York. London. ISBN 978-1609-189-778.
- MORRELL, M., 2011. Sign and Symbols: Art and Language in Art Therapy. In: *Journal of Clinical Art Therapy*. Vol. 1, no. 1, pp. 25-32. ISSN 2161-9018.
- NIKULIN, A., 2013. Miesto psychoterapie v duchovnom živote človeka. Význam psychoterapie pre človeka. In: *Nová sociálna edukácia človeka II : (duchovné, antropologické, filozofické, psychologické a sociálne aspekty výchovy, vzdelávania a poradenstva dneška) : zborník príspevkov z medzinárodnej interdisciplinárnej vedeckej konferencie*. Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta, s. 156-163. ISBN 978-80-555-0894-8.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J., 2002. *Základy arteterapie*. Portál, s.r.o., Praha. ISBN 80-7178-616-0.
- ŠOLTÉSOVÁ, D., 2003. Canisterapia a kvalita života seniorov. In: FRK, V., ed. *Kvalita života v spektre andragogických a sociálnopsychologických disciplín. Medzinárodný zborník vedeckých štúdií grantovej úlohy VEGA č. 1/0457/02 Kvalita života – kvalitou sociálnej práce a vzdelávania dospelých*. Prešov : Akcent Print, s. 106-119. ISBN 80-968367-7-3.

Internetové zdroje

Art In Senior Living: Enhancing the Lives of Older Adults. [online]. [cit. 1. novembra 2014]. Dostupné z: http://www.arttherapy.org/upload/alfa_toolkit.pdf

- RAIDER, M. C., W. STEELE, J. JACOBS a C. KUBAN. *Structured Sensory Therapy (SITCAP-ART) for Traumatized Adjudicated Adolescents in Residential Treatment*. [online]. [cit. 1. novembra 2014]. Dostupné z: <https://www.starr.org/sites/default/files/articles/tlcsitcapartx.pdf>
- 100 Excellent Art Therapy Exercises for Your Mind, Body, and Soul*. [online]. [cit. 1. novembra 2014]. Dostupné z: <http://www.nursingschools.net/blog/2011/01/100-excellent-art-therapy-exercises-for-your-mind-body-and-soul/>).

PhDr. ThDr. Maroš Šip, PhD.

*Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove
e-mail: maros.sip@unipo.sk*

Mgr. Martina Šipová

*Katedra praktickej a systematickej teológie
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove
e-mail: martina.sipova@smail.unipo.sk*

ARTETERAPIA V SOCIÁLNYCH SLUŽBÁCH NA SLOVENSKU¹

Bohuslav Kuzyšín – Radoslav Legdan

Úvod

Expresívne terapie s prijímateľom sociálnych služieb sú vymedzené do špecifickej skupiny aktivít. Jedná sa o využívanie kreatívnej tvorby (práce, výtvarného umenia, pohybu, tanca, hudby, piesni, textov, poézie a pod.) v rehabilitačnom, poradenskom či liečebnom procese, alebo v kontexte zdravotnej starostlivosti (Malchiodi 2005). V týchto súvislostiach sa samozrejme nejedná o štandardné formy psychoterapeutických intervencií, ale aj napriek tomu sa v procese liečby ukazujú byť čoraz účinnejšími. V sociálnej práci, ale aj liečebnej a špeciálnej pedagogiky sa najčastejšie uskutočňuje ergoterapia a arteterapia. Ich výkon je ale neraz neodborný a v mnohých prípadoch dokonca intuitívny.

Z vedeckého hľadiska sú expresívne formy v súčasnosti charakteristické teoretickou nekonzistentnosťou. Poznáme viaceré definície, konštrukty a diferenciácie, ktoré si navzájom často odporujú. Na jednej strane to vyvoláva dojem o neexaktnosti takýchto postupov, ale na strane druhej to umožňuje systematizáciu expresívnych terapeutických foriem (alebo ich častí) pre reálne potreby klientov. V nasledujúcej štúdii sa budeme venovať predovšetkým arteterapii a jednotlivým jej oblastiam.

Metodika

Cieľom prezentovaného orientačného výskumu (Kerlinger 1972) bolo zachytiť spätnú väzbu od subjektov sociálnych služieb, ktorí v kontexte svojich primárnych aktivít majú možnosť využitia expresívnych terapií vo svojej praxi. Identifikovať mieru ich využívania a diferenciácie jednotlivých foriem. Kvantifikovať početnosti terapeutov a overiť ich odborné kompetencie. Zhodnotiť efektivitu implementácie arteterapie v sociálnoklinickom prostredí a upozorniť na možné nezrovnalosti.

Z uvedeného vyplýva, že objektom výskumu boli sociálne subjekty pôsobiace v oblastiach sociálnych služieb. Jeden respondent teda predstavuje sociálny subjekt, pričom ten istý sociálny subjekt sa výskumu nemohol zúčastniť viackrát. Účasť na výskume bola samozrejme dobrovoľná. Celkovo sa na výskume zúčastnilo 208 respondentov, ktorí mali možnosť nezodpovedať

¹ Tento článok je jedným z výsledkov riešenia vedecko-výskumného projektu Experimentálna onei-roterapia v praxi - analýza možností a efektívnosti novej rehabilitačno-intervenčnej a diagnostickej techniky pri práci s klientom sociálnej práce (VEGA 1/0010/13).

na všetky položky dotazníka. Vzhľadom na to, že v tejto štúdií nevykonávame korelačné analýzy, zobrazujeme početnosti odpovedí tak, ako boli zachytené.

V kontexte geografického rozloženia respondentov konštatujeme, že sme zachytili relatívne homogénny výberový súbor, preto výsledky výskumu generalizujeme na celé územie Slovenskej republiky.

Tabuľka č.1: Geografické rozloženie respondentov

Prešovský kraj	14,81 %
Košický kraj	9,52 %
Banskobystrický kraj	11,64 %
Nitriansky kraj	12,7 %
Trenčiansky kraj	14,81%
Žilinský kraj	14,81 %
Trnavský kraj	7,94 %
Bratislavský kraj	13,76 %

$n = 189; p > 0,05; \chi^2 = 7,24$

Zdroj: vlastný výskum, 2014.

Respondenti, ktorí sa zúčastnili na výskume, sa prevažne zaoberali sociálnou prácou so seniormi a ťažko zdravotne a psychicky narušenými klientmi.

Tabuľka č.2: Zameranie respondentov

Seniori	47,2 %
Ťažko zdravotne a psychicky narušení klienti	35,9 %
Ženy a deti nachádzajúce sa v krízovej situácii	3,6 %
Závislí klienti	2,5 %
Iné	10,8 %

$n = 195; p < 0,001; \chi^2 = 152,55$

Zdroj: vlastný výskum, 2014.

Zber empirických dát bol realizovaný elektronicky. Použitý bol dotazník vlastnej proveniencie. Dotazník sa skladal z 13 položiek diferencovaných do 4 kategórií:

1. identifikačné položky,
2. využívanie expresívnych terapií,
3. terapeuti - odbornosť, vzdelávanie a legislatíva,
4. arteterapia v sociálnych službách.

Na štatistické testovanie sme použili test dobrej zhody χ^2 . Ak bola hladina významnosti – p hodnota (Sig.) použitých testov menšia ako 0,05, prijímame na

základe našich údajov alternatívnu hypotézu. Za signifikantný rozdiel sme to považovali vtedy, ak hodnota kritéria z bola väčšia ako 1,96, alebo bola menšia ako -1,96.

Výsledky

Výsledky výskumu budeme prezentovať v oblastiach, ktoré kopírujú definíciu cieľov a štruktúru použitého dotazníka. Na grafickú prezentáciu používame tabuľky, pod ktorými sú uvedené najdôležitejšie štatistické informácie.

1. Využívanie expresívnych terapií v sociálnych službách

Z nášho výskumu plynie, že expresívne terapie sú jednou z najobľúbenejších foriem rehabilitačného procesu. Realizujú sa takmer v 90 % sociálnych subjektov. Je teda na mieste venovať im zvýšenú pozornosť.

Tabuľka č. 3: Realizácia expresívnych terapií

Áno	89,42 %
Nie	10,58 %

$n = 208$; $p < 0,001$; $\chi^2 = 129,3$

Zdroj: vlastný výskum, 2014.

V sociálnej práci, či konkrétnejšie v sociálnych službách, sa najčastejšie využíva ergoterapia a arteterapia. Až 55,43 % respondentov ju označilo ako najvyužívanejšiu formu terapie v subjekte, v ktorom pôsobia. Arteterapia sa v našom výskume umiestnila na druhom mieste. Ako najvyužívanejšiu ju označilo 17,71 % respondentov.

Tabuľka č. 4: Najvyužívanejšie formy terapií

Arteterapia	17,71 %
Ergoterapia	55,43 %
Biblioterapia	5,71 %
Muzikoterapia	14,3 %
Dramatoterapia	1,14 %
Iné	5,72 %

$n = 175$; $p < 0,001$; $\chi^2 = 209,04$

Zdroj: vlastný výskum, 2014.

Náš výskum navyše poukazuje na dôležitú skutočnosť. Značné množstvo respondentov ergoterapiu a arteterapiu v praktickom procese práce s klientom využíva v rámci jednej terapeutickej formy. Takmer 50 % respondentov označilo využívanie expresívnych terapií súhrnne, najčastejšie v ergoterapeutickom procese.

Tabuľka č. 5: Diferencovanie expresívnych terapií v praktickom procese

Využívanie zvlášť	51,74 %
Využívanie v rámci jednej formy rehabilitácie	48,26 %

$n = 172$; $p > 0,05$; $\chi^2 = 0,20$

Zdroj: vlastný výskum, 2014.

Takéto vnímanie je chybné a podľa nášho názoru neodborné a neefektívne. Každá z uvedených terapeutických foriem má vlastné špecifiká, metódy a techniky. Kým ergoterapia vychádza z predpokladu, že jednou z najzákladnejších potrieb človeka je práca - činnosť, ktorej výsledkom je zmysluplný produkt (Jelínková 2009), tak arteterapia predstavuje súbor umeleckých techník a metód, ktorých primárnou funkciou je zmeniť formu a obsah jeho introspekcie, zvýšiť jeho sebavedomie a priniesť mu pocit zmysluplného naplnenia života (Čačka 1999). Hlavným cieľom ergoterapie je pritom pomocou systematických zvolených činností zlepšiť stav psychického ako aj fyzického zdravia. Umožniť kompetentné dosahovanie vykonávania činností a úloh, ktoré sú pre človeka dôležité, či dokonca nevyhnutné (Jelínková 2009). Ergoterapiu dokonca niektorí autori odmietajú zaradiť do súboru expresívnych terapií. Aj keď s týmto tvrdením úplne nesúhlasíme, tak konštatujeme, že expresívne terapie, ako aj ich výkon je potrebné diferencovať s cieľom maximalizovať potenciál ich pôsobenia.

2. Terapeuti - odbornosť, vzdelávanie a legislatíva

Dlhodobá finančná a personálna poddimenzovanosť sociálnych služieb je faktom, o ktorom nie je potrebné sa rozpisovať. Sociálni pracovníci sa venujú administratíve a na priamu prácu s klientom im neostáva čas. Terapeutická práca je ale priamou prácou s klientom. Z tohto dôvodu sme sa rozhodli venovať aj problematike odbornosti personálu zabezpečujúceho proces expresívnych terapií. V prvej položke tejto kategórie nás zaujímalo koľkí pracovníci skúmaného sociálneho subjektu sa venujú tejto forme pomoci.

Tabuľka č. 6: Početnosti pracovníkov venujúcich sa expresívnym formám terapií v sociálnych subjektoch

1	41,14 %
2	25,71 %
3	10,28 %
viac ako 3	22,85 %

$n = 175$; $p < 0,01$; $\chi^2 = 15,57$

Zdroj: vlastný výskum, 2014.

V súčasnosti sa ergoterapia a arteterapia realizujú najmä v Zariadeniach sociálnych služieb, kde by ich mal vykonávať vyškolený personál. Kvalifikačné požiadavky na výkon profesie ergoterapeuta stanovuje zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov. Činnosť pracovnej terapie môže podľa tohto zákona vykonávať fyzická osoba, ktorá získala stredné odborné vzdelanie v príslušnom študijnom odbore v závislosti od vykonávanej činnosti, najmä v odbore záhradníctvo, aranžérstvo, drevovýroba, hrnčiarstvo, maliarstvo, košíkárstvo a fotografia, a ktorá absolvovala akreditovaný vzdelávací kurz v oblasti sociálnej práce v rozsahu najmenej 150 hodín. Faktom ale ostáva, že expresívne terapie sa v súčasnosti zameriavajú najmä na činnostnú stránku, čomu sú prispôsobené aj uvedené kvalifikačné požiadavky. Reflexívne, analytické alebo diagnostické zložky liečebného procesu expresívnych terapií by si vyžadovali podstatne hlbšie znalosti z oblasti psychológie, sociálnej práce, liečebnej a špeciálnej pedagogiky (Kuzyšín 2013).

V ďalšej pološke sme teda zisťovali odborné dispozície terapeutov - pýtali sme sa či pracovníci realizujúci v ich zariadení expresívne terapie disponujú vzdelaním (kurzy a výcviky) v tejto oblasti.

Tabuľka č. 7: Odborné vzdelanie v oblastiach expresívnych terapií u pracovníkov skúmaných sociálnych subjektov

Áno	25,3 %
Väčšinou áno	30,6 %
Väčšinou nie	22,9 %
Nie	21,18 %

$n = 170$; $p > 0,05$; $\chi^2 = 3,35$

Zdroj: vlastný výskum, 2014.

Vzdelávací proces v expresívnych terapiách nie je na území Slovenskej republiky systematizovaný a ani pevne ukotvený. Napriek tomu nachádzame niekoľko príkladov dobrej praxe. Jedným z nich je Inštitút ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov, ktorý v rámci jednotlivých akreditovaných vzdelávacích modulov ponúka kurzy arteterapie, ergoterapie, psychomotorickej terapie, dramatoterapie, terapie hrou a pod. Cieľom týchto vzdelávacích aktivít je sprostredkovať poslucháčom výcvikovou formou základné vedomosti a zručnosti v jednotlivých činnostných terapiách. Inštitút na svojom oficiálnom webovom sídle konštatuje „*Sociálni pracovníci používajú niektoré z činnostných terapií najmä v poradenskej a rezidenčialnej starostlivosti skôr intuitívne, počas vysokoškolského štúdia nie sú dostatočne s týmto typom aktivít oboznamovaní. Využitie terapeutických techník v sociálnej práci je prirodzené,*

sociálny pracovník môže v rámci svojho interaktívneho pôsobenia podporiť zabezpečenie pozitívnej zmeny u klienta so sociálnymi problémami.” V kontexte sociálnej práce existuje taktiež možnosť ponúkaná agentúrou VaV Akademy zúčastniť sa akreditovaného kurzu Základy sociálnej práce pre pracovných terapeutov.

Iným príkladom môže byť organizácia odborných workshopov Pedagogickou fakultou univerzity Konštantína filozofa v Nitre, či vzdelávacia činnosť občianskych združení ARTEA, alebo Terra Therapeutica. Slovenskí záujemcovia majú taktiež možnosť absolvovať aj vysokoškolské vzdelanie pri Ateliéri arteterapie na Juhočeskej univerzite v Českých Budejoviciach (študijný program intervenčná arteterapia), alebo dopĺňajúci štvorsemestrálny program arteterapie na Pedagogickej fakulte Masarykovej univerzity v Brne.

Sociálni pracovníci, resp. ergoterapeuti na Slovensku prejavujú o tento typ vzdelania pomerne značný záujem. Z nášho výskumu vyplýva, že viac ako 80 % terapeutov demonštrovalo ochotu sa ďalej v expresívnych terapiách vzdelávať.

Tabuľka č. 8: Záujem o ďalšie vzdelávanie v expresívnych terapiách

Áno	81,92 %
Nie	18,07 %

$n = 177; p < 0,001; \chi^2 = 72,14$

Zdroj: vlastný výskum, 2014.

Určite zefektívňujúce riešenie by bolo v konkrétnejšom legislatívnom ukotvení tohto typu terapeutického procesu. Na túto otázku sme ale nenašli jednoznačné stanovisko respondentov.

Tabuľka č. 9: Subjektívne názory na potrebu legislatívneho ukotvenia arteterapie

Áno	43,62 %
Nie	56,38 %

$n = 188; p > 0,05; \chi^2 = 3,063$

Zdroj: vlastný výskum, 2014.

3. Arteterapia v sociálnych službách

Za neoficiálneho zakladateľa arteterapie sa považuje grécky filozof Aristoteles, ktorý sa ako prvý pokúšal skúmať emocionálne väzby vo vzťahu k umeniu. Šicková-Fabrici (2008,

s. 31) definuje arteterapiu ako „teoreticky usmernené pôsobenie na človeka ako celok, v jeho uvedomelých a neuvedomelých sociálnych a ekologických väzbách, plánované ovplyvňovanie postojov a správania pomocou umenia a z ume-

nia odvodenými technikami, s cieľom liečby alebo zmiernenia ochorenia a integrovania alebo obohatenia osobnosti.“

Arteterapia je taktiež dôležitou formou pomoci klientom sociálnej práce. Viac ako 45 % zariadení sociálnych služieb zúčastnených na našom výskume potvrdilo jej implementáciu v intervenčnom procese.

Tabuľka č. 10: Využívanie arteterapie v zariadeniach sociálnych služieb

Áno	47,34 %
Nie	18,62 %
Vyžívame niektoré prvky arteterapie	34,04 %

$n = 188$; $p < 0,01$; $\chi^2 = 23,31$

Zdroj: vlastný výskum, 2014.

Ako sme vyššie uviedli, niektoré sociálne subjekty nediferencujú jednotlivé formy expresívnych terapií a realizujú ju v rámci jednej rehabilitačnej aktivity. Túto skutočnosť sme overili aj v arteterapeutických kontextoch. Viac ako 24 % respondentov uviedlo, že arteterapiu neodlišujú od ergoterapie, prípadne iných foriem expresívnych terapií.

Tabuľka č. 11: Diferencované vnímanie arteterapie

Áno	75,83 %
Nie	24,16 %

$n = 182$; $p < 0,001$; $\chi^2 = 48,54$

Zdroj: vlastný výskum, 2014.

Súčasťou arteterapie je vedľa riadenia činnosti klienta aj usmerňujúci rozhovor. Nemalo by sa jednať o rozvoj výtvarných schopností, či výučbu správnych postupov, ale o povzbudenie spontánnych aktivít zdôrazňujúcich absolútnu slobodu pri formovaní umeleckých objektov. Preto sa arteterapia chápe ako doplnková liečebná a rehabilitačná metóda, ktorá sa okrem psychológie využíva najmä v špeciálnej a liečebnej pedagogike a sociálnej práci (Čačka 1999). V ďalšom kroku nášho orientačného výskumu nás teda zaujímalo, či terapeuti v prípade realizácie arteterapie pracujú s vytvoreným produktom ďalej - diskutujú o ňom, odhaľujú skryté významy a pod.

Tabuľka č. 12: Následná práca s produktom - reflexia činnostnej fázy

Áno	57,92 %
Nie	27,32 %
Arteterapiu nevyužívame	14,75 %

$n = 183$; $p < 0,001$; $\chi^2 = 54,13$

Zdroj: vlastný výskum, 2014.

Arteterapia predstavuje súbor umeleckých techník a metód, ktorých primárnou funkciou je pozitívne a pre klienta prospešne zmeniť formu a obsah jeho introspekcie, zvýšiť jeho sebavedomie a priniesť mu pocit zmysluplného naplnenia života. V začiatkoch aplikácie tejto metódy sa jednalo o zdokonaľenie diagnostického systému a postupom času sa pridala aj terapeutický efekt. Výtvarný prejav klienta (pacienta) sa v psychologickú diagnostiku využíva pomerne často. Poskytuje jednoduchší spôsob vyjadrenia pocitov a neinvazívny spôsob odhalenia najintímnejších sfér vnútorného života. Ľudia sa pri umeleckej produkcii odpútavajú od chorobných myšlienok a rozvíjajú chuť do života (Čačka 1999). Preto sa arteterapia ukazuje byť vhodnou metódou pri podpore liečby psychotických pacientov, handicapovaných klientov a silne emotívnych jedincov. Podporuje odreagovanie a sebayjadrenie prostredníctvom alternatívnej, symbolickej a neverbálnej reči, ktorej sa postupne sami naučia rozumieť (Šícková-Fabrici 2008). Emocionálna odozva je z uvedených dôvodov jednou z najdôležitejších fáz arteterapeutického procesu. Konštatujeme, že túto skutočnosť reflektuje viac ako 70 % respondentov zúčastnených na našom výskume.

Tabuľka č. 13: Práca s emocionálnou odozvou klientov

Áno	73,51 %
Nie	14,05 %
Neviem	12,43 %

$n = 185$; $p < 0,001$; $\chi^2 = 134,7$

Zdroj: vlastný výskum, 2014.

Záver

Aj napriek orientačnému zameraniu predloženého výskumu si dovoľíme konštatovať, že priniesol niekoľko zaujímavých zistení. Pozitívne hodnotíme, že takmer 90 % sociálnych subjektov využíva vo svojej činnosti niektorú z foriem expresívnych terapií. Ako najvyužívanejšie sa javia ergoterapia a arteterapia, pričom práve ergoterapia zaznamenáva jasnú dominanciu. Medzi negatívne javy, ktoré výskum zachytil zaradzujeme pomerne vysoké percento sociálnych subjektov, ktoré nerozlišujú jednotlivé formy expresívnych terapií. Konštatujeme, že takmer polovica skúmaných respondentov prezentovala realizáciu viacerých foriem v kontexte jednej rehabilitačnej aktivity, najčastejšie ergoterapie. V sociálnych subjektoch, v ktorých sa realizuje arteterapia nie je toto percento také vysoké. Arteterapiu realizujú diferencovane vo viac ako 75 % prípadov.

V kontexte štruktúry samotných terapeutov sme zaznamenali prevahu tých sociálnych subjektov, ktoré disponujú viac ako jedným pracovníkom vyčleneným na realizáciu terapeutických aktivít. Títo pracovníci vo veľkej miere disponujú odborným vzdelaním v oblastiach expresívnych terapií, ale ako sme

vyššie poukázali, výskum aj v tejto oblasti odhalil značné rezervy. Pozitívne hodnotíme vysokú mieru záujmu o ďalšie vzdelávanie.

Arteterapia je realizovaná v 47,34 % sociálnych subjektoch, pričom ďalších viac ako 34 % potvrdzuje využívanie niektorých jej prvkov. 57,92 % respondentov sa nezameriava len na činnostnú zložku tvoriaceho procesu a takmer 75 % sa sústreďuje aj na emocionálnu odozvu klientov. Tieto skutočnosti hodnotíme pozitívne a dúfame, že pravdivo odrážajú realitu.

Uvedený výskum je jedným z prvých pokusov zachytiť využívanie expresívnych terapií v slovenskom sociálno-klinickom prostredí. Veríme, že táto orientačná výskumná sonda podnieti diskusiu a inšpiruje k ďalším konkrétnejším vedeckým aktivitám v oblastiach, ktoré sa ukazujú byť produktívne v terapeutickom, rehabilitačnom a resocializačnom procese.

Zoznam bibliografických odkazov:

- ČAČKA, O., 1999. *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno: Doplněk. ISBN 80-7239-034-1.
- JELÍNKOVÁ, J. et al., 2009. *Ergoterapie*. Praha: Portal. ISBN 987-807367-583-7.12.
- KERLINGER, F. N.: *Základy výskumu chování: Pedagogický a psychologický výzkum*. Praha 1972.
- KUZYŠIN, B., 2014. Najvyužívanejšie formy expresívnych terapií v sociálnych službách na Slovensku - deskriptívna štúdia. In: *Sociálna a duchovná revue*. Roč. 5, č. 2, s. 52-56. ISSN 1338-290X.
- KUZYŠIN, B., 2013. Základné východiská a princípy oneiro-arteterapeutického programu. In: *Sociálna a duchovná revue*. Roč. 4, č. 4, s. 50-57. ISSN 1338-290X.
- MALCHIODI, C. A., ed., 2005. *Expressive Therapies*. 2005: Guilford Press. ISBN 1-59385-085-5.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J., 2008. *Základy arteterapie*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-408-3.

PhDr. Bohuslav Kuzyšín, PhD.
Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove
e-mail: bohuslav.kuzysin@unipo.sk

Bc. Radoslav Legdan
PBF PU v Prešove

KOMPARÁCIA VÝZNAMU FARIEB Z PSYCHOLOGICKÉHO A TEOLOGICKÉHO Hľadiska

Martin Kormaník

Úvod

Farby majú nezastupiteľné miesto v živote človeka a stretávame sa s nimi v každodennom živote. Majú svoj psychologický, teologický, kultúrny a estetický význam. Predstavujú intenzitu a stav emočného života a ovplyvňujú nielen psychické ale aj fyzické zdravie človeka. Závisia od kultúry, v ktorej sa človek narodil a v ktorej žije. Farbami a ich vlastnosťami sa zaoberá niekoľko vedných odborov vrátane psychológie a lekárstva. Existuje viacero testov zameraných na pôsobenie farieb na človeka. (Farebný pyramídový test, Chromatický asociačný experiment (CAE), Lüscherov test a i.) Asi najznámejším je Lüscherov test, ktorý je založený na vyhodnotení významu preferencie a odmietnutia určitých farieb. Základnou hypotézou je, že voľba farieb je závislá od aktuálneho stavu človeka a objektívne pôsobiacich činiteľov.

Rozdelenie farieb

V kontexte arteterapie je potrebné poznať zákonitosti vnímania farieb, zákonitosti psychologického pôsobenia farieb ale tiež aj vlastností farieb. (teplo, chlad, svetlosť a tmavosť farieb).

Šicková-Fabrici (2002) rozdeľuje farby do dvoch skupín. Prvou skupinou sú základné farby, medzi ktoré patria červená, modrá a žltá. Tieto farby nemôžeme namiešať z iných farieb. Ďalšou skupinou sú komplementárne (doplnkové) farby, ktoré vznikajú zmiešaním základných farieb. Kombináciou žltej a červenej vzniká oranžová, modrej a žltej zasa zelená. Ak skombinujeme modrú a červenú farbu dostaneme fialovú. Iné rozdelenie farieb ponúka Malý Lüscherov test, ktorý pracuje so štyrmi základnými farbami (modrá, zelená, červená a žltá) a štyrmi pomocnými (fialová, hnedá, čierna a šedá.) (Svoboda, 1999.)

Význam farieb z psychologického kontextu

Psychológia pripisuje farbám osobitný význam a podáva ich detailný výklad. Nižšie charakterizujem farby s ktorými najčastejšie prichádzame do kontaktu a ktoré na nás pôsobia.

Biela farba – charakterizuje čistotu a jasnosť, nevinnosť, naivitu a osvetlenie. (Scott-Kemmis 2009). Je zmesou všetkých troch prírodných farieb: žltej, červenej a modrej. Prebúdza otvorenosť, rast a kreativitu. Môžeme ju označiť farbou ochrany a povzbudenia. V spojení s jemnými modrými odtieňmi pôsobí veľmi chladne. Je farbou novícok v kláštoroch a lekárov.

Biela farba môže mať aj negatívny význam hlavne vtedy, ak sa vyskytuje veľmi veľa. Zapríčiňuje pocit izolácie alebo prázdnoty. Šicková Fabrici (2002) uvádza, že ak niekto uprednostňuje bielu farbu v oblečení, obzvlášť v staršom veku, môže to signalizovať nezrelú osobnosť. A dopĺňa, že ak je biela farba kombinovaná s inými ide o vyrovnanú osobnosť.

Čierna farba – podľa Lüschera je farbou negácie, zrieknutia sa, vzdania sa, alebo znamená ultimátum či protest. Symbolizuje ničotu, absolútne odriekanie, je výrazom pre bojovné „nie“ a v tomto zmysle je v našej kultúre vnímaná aj ako farba smrti, tmy a smútku. (Svoboda 1999). Vyvoláva pocit uzavretosti. Na malej ploche ju môžeme kombinovať s každou farbou, pretože ich osvetlí. V kombinácii s bielou pôsobí slávnostne. Avšak ak ju použijeme samostatne pôsobí slávnostne, ale vážne. Je obľúbenou hlavne u mladej generácie, prostredníctvom ktorej vyjadrujú nielen svoj módný štýl, ale predovšetkým odpor a vzdor reagovať krajnými prostriedkami. (Gulčíková 2009).

Červená farba – je výrazom vitálnej sily, nervovej a hormonálnej aktivity, vyjadruje rýznosť, impulzivitu a tendenciu vyhrávať. Uprednostňovanie červenej znamená, že človek chce žiť svoj život naplno. (Svoboda 1999). Je ľudsky najvýraznejšia, extrovertná farba, ktorú spája s plnosťou života, odvahou, obetavosťou, láskou, silnými citmi a skutkami vášne.

Modrá farba – patrí medzi základné farby. Jej protikladom je žltá farba; zmesou oboch vzniká zelená, ktorá spája vlastnosti obidvoch. Je vyjadrením múdrosti, inteligencie, nesmrteľnosti, nekonečnosti, hĺbky, povznesenosti, duchovnosti a mystiky. Ukazuje na empatiu a hlboké estetické postihnutie a meditatívne vedomie.

Modrá priaznivo pôsobí aj na fyzickú stránku človeka: upokojuje srdečný tep, znižuje rýchlosť dýchania, podnecuje rozumovú aktivitu, ponorenie sa do vlastného vnútra, koncentráciu, usmerňuje smerom do vnútra – hovoria jej aj farba pokoja a odpočinku.

Preferencia modrej vyjadruje potrebu citového upokojenia. (Fraňová 2009).

Žltá farba – Zmiešaním spektrálneho svetla farby červenej a zelenej vzniká farba žltá. Tým sa vysvetľuje aj psychologické pôsobenie tejto farby. Spája sa tu vzrušenie z červenej farby a vnútorné napätie farby zelenej a vzniká napätie, ktoré má tendenciu uvoľňovať sa. Žltá je základná farba, ktorá symbolizuje základnú ľudskú potrebu rozvíjať sa. Je v nej nádej, túžba po radosť a rozkoši. Táto farba povzbudzuje, pôsobí veselo a otvorene. Žltá je stále spojená so zameraním na budúcnosť. (Gulčíková 2009).

Ružová – vzniká pridaním bielej farby do červenej. Symbolizuje naivitu a nezrelosť. Ak kombinujeme túto farbu s čiernou môže to indikovať negatívne pocity o sebe samom. V maľbách ju používajú ľudia, ktorí majú fyzické ťažkosti alebo stres. Znamená tiež lásku, náklonnosť a oddanosť. ([cit.2014-10-

22]. Dostupné z : <http://www.arttherapyblog.com/online/color-meanings-symbolism/#.VEYQxiKsWSp>).

Je to farba jemného spôsobu života, elegancie, slávnostných nálad a sentimentálnych citov. Môže však narušovať vzťah k realite a vedomé odvrátenie sa od vážnych vecí života.

Zelená farba – je farbou rovnováhy medzi modrou a žltou. Podporuje nervový systém. Pôsobí upokojujúcim dojmom. Symbolizuje nádej a pokoj. Túto farbu uprednostňujú ľudia so silným sociálnym cítením. Príliš veľa zelenej môže spôsobiť depresívne nálady. Šicková Fabrici (2002) hovorí, že ak sa v kresbách objavuje zelená farba v kombinácii s červenou, často jedná sa o deti, ktoré sú týrané a sexuálne zneužívané.

Šedá farba – znižuje intenzitu farby, ktorá sa nachádza vedľa nej. Je farbou kompromisu medzi bielou a čiernou. Je typická hlavne pre workoholikov. Túto farbu používajú vo svojich kresbách predovšetkým deti, ktoré sú v detských domovoch. Zvýšený výskyt šedej farby sa objavuje pri depresívnych klientoch.

Hnedá – je farbou trpezlivých, spoľahlivých a silných ľudí. Je viditeľná u ľudí, ktorí na seba berú zodpovednosť. Ide o ľudí, ktorí dokážu rozumne nakladať s financiami a pomáhajú ľuďom, ktorí to nedokážu.

Fialová – je predovšetkým farbou spirituality. Táto farba sa spája so zánikom sveta. Je spájaná vo veľkej miere s utrpením a zármutkom. Kto uprednostňuje fialovú, naznačuje to buď preadolescentnú nezrelosť alebo nestabilnú emocionalitu dospelého.

Purpurová – pôsobí dôstojne, hrdo, vznešene a povzbudivo. Spája sa s predstavou spravodlivosti a majestátu, sebavedomia, pokoja a prímeria.

Oranžová – vzniká zmiešaním žltej a červenej a je kombináciou životnej energie (sexuality) a intelektu. Označujeme ju ako sociálnu farbu. Charakterizuje tiež mladých ľudí, silu a nebojnosť (Šicková – Fabrici 2002).

Teologický kontext farieb

V teológii sa s rozdelením farieb môžeme najčastejšie stretnúť pri ikonografii, ktorá podáva výklad jednotlivých farieb, ktoré používa. Najčastejšie sa stretneme s týmito farbami : ([2014-10-21]. Dostupné z : <http://siscms.sk/symbolika-farieb.html>)

Bielou farbou v teológii označujeme Božské svetlo, čistotu, dokonalosť, svätosť, radosť a oslavu. V ikonografii sa touto farbou zobrazujú svätí spravodliví, duše zosnulých, anjeli. Ikona vzkriesenia zobrazuje Christa v bielom rúchu ako vyťahuje Adama a Evu z priepasti pekla, kde sa dostali, keď spáchali hriech.

Čierna farba v ikonografii sa používa na znázornenie zla a smrti. Diabol a jeho anjeli sú zobrazovaní touto farbou. Výnimku tvoria niektoré mníšske

rády, ktoré nosia čierne rúcha. V tomto prípade je čierna farba len súčasťou ich poriadku.

Červená farba je typická pre vášne, nenávisť, krutosť, neviazanosť tohto sveta. Na ikonách symbolizuje životodarnú energiu, život, teplo a lásku, vzkriesenie - víťazstvo života nad smrťou. Je farbou krvi, mučeníctva, obety, odvahy a horlivosti. Červené pozadie na ikone je symbolom triumfu večného života. V ikonografii je najčastejšie používanou farbou. Niekedy boli ikony maľované s červeným pozadím ako symbol osláv večného života.

Modrá – Tmavomodrá – symbolizuje nekonečnosť neba, múdrosť a zbožnosť. Tmavo modrá farba je považovaná za farbu Bohorodičky, ktorá v sebe spája pozemské a nebeské. Napomína nás k stíšaniu, pokániu a používa sa (namiesto čiernej) i ako farba smútku.

Zelená – symbolizuje život, mladosť, nádej a očakávanie. V deň Zoslania svätého Ducha (Päťdesiatnice) sú chrámy vyzdobené zelenými ratolesťami a aj kňaz je oblečený do zeleného rúcha, čo symbolizuje, že Svätý Duch je darca života.

Fialová – vzniká zmiešaním červenej a modrej, preto je symbolom rovnováhy, umiernenosti, zmiernenia medzi nebom a zemou, dušou a telom, láskou a múdrosťou, spojenia Boha s človekom.

Ružová – označujeme ju ako farbu radosti.

Zlatá – nahrádza všetky okrem fialovej, znak kráľovskej hodnosti Christa. Zlatá znázorňuje večné Božie svetlo a nebeské kráľovstvo. Liturgické rúcho tejto farby predstavuje dôstojnosť osoby, ktorá zasvätila svoj život Bohu. Od 9. storočia muselo byť rúcho posvätené.

Hnedá – predstavuje skromnosť a chudobu. Označujeme ju aj farbou zeme a všetkého dočasného.

Sedá farba – táto farba nebola v ikonografii nikdy použitá. Symbolizuje nespravodlivosť a neprávosť. Stala sa farbou neurčitosti, prázdnoty a nebytia. Preto sa na ikonách nevyškytuje.

Záver

Farby v živote človeka majú expresívny charakter. Prostredníctvom farieb vyjadrujeme svoje emócie (hnev, šťastie, nespokojnosť, strach). Pri porovnaní jednotlivých farieb v psychológii a teológii sa stretávame s rôznymi podobnosťami ale aj rozdielmi v chápaní jednotlivých farieb. Bielu farbu charakterizujú ako farbu čistoty, dokonalosti a nevinnosti. Obidve disciplíny sa zhodujú aj v čiernej farbe, ktorú označujú za farbu negácie, zla, smrti a hriechu. Červená farba je spájaná s obetavosťou, odvahou a taktiež s vášňami. Modrá farba v psychológii aj v teológii vyjadruje múdrosť, pokoj a nekonečnosť. Zelená je farbou nádeje a očakávania. Fialová farba z teologického hľadiska symbolizuje rovnováhu a spojenie človeka s Bohom. Psychológia ju naopak spája so zár-

mutkom a utrpením. Rozdiel môžeme pozorovať aj pri hnedej farbe, ktorá je z psychologického hľadiska spájaná so spoľahlivosťou a trpezlivosťou a z teologického hľadiska so skromnosťou a chudobou.

Zoznam bibliografických odkazov

Anonym, 2010. *Symbolika farieb*. [online].[2014-10-21]. Dostupné z:

<http://sisems.sk/symbolika-farieb.html>

Anonym. *Color Meanings and Symbolism*. [online][2014-10-22]. Dostupné z:

<http://www.arttherapyblog.com/online/color-meanings-symbolism/#.VEYQxiKsWSp>

FRÁŇOVÁ, V, 2009. *Psychologie barev*. [online].[2014-10-17]

<http://www.onlio.com/clanky/psychologie-barev-3.html>

GULČÍKOVÁ, L, 2009. *Psychológia farieb*. [online]. [2014-10-15]. Dostupné z:

<http://www.ephoto.sk/fotoskola/clanky/zaciname-s-fotografovanim/psychologia-farieb/>

SCOTT-KEMMIS, J. *The color white*. [online].[2014-10-16]. Dostupné z:

<http://www.empower-yourself-with-color-psychology.com/color-white.html>

ŠICKOVÁ – FABRICI, J., 2008. *Základy arteterapie*. 2.vyd.. Praha. ISBN

978-80-7367-408-3.

SVOBODA, M. 1999. *Psychologická diagnostika dospelých*. Praha :Portál.

ISBN 80.7178-327-7.

Mgr. Martin Kormaník

Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce

Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove

e-mail: martin.kormanik@gmail.com

BIOFEEDBACK – VYUŽITIE VO VÝUČBE SOCIÁLNEJ PRÁCE

Lucia Drotárová

Biofeedback je proces, ktorý umožňuje jedincovi naučiť sa ovládať svoju fyziologickú aktivitu s cieľom zlepšenia zdravia a zvýšenia výkonu pomocou prístrojov merajúcich fyziologickú aktivitu ako mozgové vlny, srdcový tep, dýchanie, svalovú aktivitu či teplo a odpor kože. Tieto prístroje poskytujú okamžitú spätnoväzbovú informáciu používateľovi (porovnaj definície medzinárodných a zahraničných profesných združení orientovaných na biofeedback, dostupné napr. z <http://www.aapb.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3463>, <http://www.isnr.net/neurofeedback-info/learn-more-about-neurofeedback.cfm> a i.)

Zásadným – v zmysle podmieňujúcim ďalší proces – je uvedenie si tejto informácie. Zatiaľ čo napríklad u nami ďalej popisovaného sledovania dýchania si čiastočne môžeme pomôcť i bezprístrojovo (lektor je do istej, samozrejme zďaleka nie tak presnej a efektívnej miery schopný poradiť, skontrolovať a navádzať klienta), feedbackový nácvik úpravy napr. vlastných mozgových vln je bez vhodného prístroja prakticky nemožný.

Biofeedback patrí v súčasnosti k expandujúcim metódam, ako doplnkovú terapiu ju môžeme nájsť v ponuke najrôznejších inštitúcií – od všeobecných lekárov po neurológov, psychológov, psychiatrov – ale prístroje nájdeme i v školských poradniach ako vybavenie špeciálnych pedagógov, či v ordináciách logopédov.

V anglicky hovoriacich krajinách sa (okrem neurofeedbacku) podľa nami sledovanej prezentovanej ponuky sústredia na (viď napr. <http://www.mayo.clinic.org> a i.) na nasledujúce súčasti biofeedbacku:

Elektromyogram (EMG)

S využitím elektród či iných senzorov meria svalové napätie; klient sa tak učí rozoznať pocit napätia a uvoľniť sa. Býva často súčasťou nácviku relaxačných techník orientovaných na uvoľnenie tela, je časovo menej náročný pre klienta i terapeuta než napr. Jacobsonova progresívna relaxácia (popis viď napr. Drotárová, E., Drotárová, L. 2003 a i). Pomáha hlavne pri bolestiach hlavy, krku, trapézových svalov a chrbta podmienených svalovým napätím ako i pri ochoreniach zhoršujúcich sa vplyvom stresu (astma apod.).

Povrchová teplota kože

Pomocou senzora obvykle pripevneného na prst meriame povrchovú teplotu kože. Jedincovi pod vplyvom stresu klesá povrchová teplota kože, táto informácia mu môže napomôcť s nácvikom a použitím relaxačných techník.

Využíva sa napríklad pri pomoci s liečbou obehových porúch či migrén a bolestí hlavy cievného pôvodu.

Galvanické napätie kože

Zatiaľ čo teplotu rúk či svalové napätie môžeme klienta – i keď s nižšou efektivitou – naučiť rozoznávať i bez prístroja, uvedomiť si zmeny odporu kože a následne s touto informáciou pracovať je v praxi bez prístroja v podstate nemožné. Prístrojom sprostredkovaná spätná väzba môže napomáhať u určitých foriem psychoterapie, obzvlášť zameraných na zvládanie emočných porúch.

V Českej republike (ale i na Slovensku) sú inštitúcie venujúce sa biofeedbacku často orientované výlučne na

Mozgové vlny (Elektroencefalogram)

Sledovanie mozgových vln má široké uplatnenie pri diagnostike i terapii mnohých psychických problémov – i pri zvyšovaní výkonnosti inak zdravých jedincov.

Obľúba tejto formy biofeedbacku, pomerne náročnej na zaškolenie, súvisí s vplyvným *EEG biofeedback inštitútom J. Tyla* a následovníkov (viď <http://www.eegbiofeedback.cz/>, <http://www.biofeedback.cz/>).

RSA biofeedback

Naopak v Poľsku a v Rusku sa často využíva jednoaspektový RSA biofeedback, a to pod vplyvom *Smetankinovej petrohradskej školy*, ktorá je podľa dostupných informácií svetovou špičkou ohľadne využitia dýchacích techník (viď <http://smetank.in/>, <http://www.biosvyaz.com/>)

Príklady využitia biofeedbacku:

Úprava dýchacích techník má mnohoraké využitie. Využíva sa samostatne či v kombinácii s ďalšími biofeedbackovými a terapeutickými technikami pri psychických i fyzických problémoch, k najčastejším patria:

- ADHD, ADD
- astma
- bolesti hlavy a migrény
- depresia
- emočná labilita
- fóbie
- funkčné gastrointestinálne problémy
- hypertenzia
- chronický únavový syndróm
- imunodeficiencia
- nepokoj

- nespavosť
- poruchy úzkosti a panické ataky
- psychosomatické ťažkosti
- srdečná arytmia
- tiky
- úzkosť
- vyčerpanie
- vyhorenie
- znižovanie bolesti.

Vyššie uvádzaný zoznam neobsahuje všetky možné indikácie. Bohaté uplatnenie biofeedbacku nájdeme tiež v oblasti prevencie a mental wellness. Mnoho štúdií popisuje možnosti zlepšenia emočnej inteligencie a pozornosti (i u inak zdravých ľudí), a vzhľadom k faktu, že úroveň pozornosti (spolu s emočnou stabilitou) podmieňuje efektívnosť ďalších kognitívnych procesov, je možné hovoriť i o zlepšení výkonu v učení, pamäti či myslení, a to vrátane tvorivého myslenia.

Podľa prístrojového vybavenia pracujeme s jedným vybraným faktorom – napr. EEG s prístrojmi BRAINFEEDBACK, preferovanými školou J. Tyla, alebo dýchanie s ruskými prístrojmi pre RSA biofeedback) – alebo s viacerými modalitami naraz. Takúto možnosť poskytujú napr. ako prístroje typu ProComp, ktorý je i súčasťou vybavenia sociálnopsychologického laboratória Pravoslávnej bohosloveckej fakulty v Prešove, budovaného v rámci ESF grantu *Akcelerácia rozvoja ľudských zdrojov vo vede a výskume, inovácia a zlepšenie kvality vzdelávacieho procesu*

V predkladanom článku sa budeme sústrediť na dýchanie.

Respiračný cyklus

Ako respiračný cyklus označujeme nádych a výdych (inspirium a expirium). V tomto článku sa budeme orientovať na typický respiračný cyklus zdravého dospelého (u detí či starých ľudí je frekvencia iná).

Zdravý mladý muž, náš študent, by nemal pri bežnom dýchaní presiahnuť frekvenciu 15 dýchacích cyklov (resp. podľa iných autorov u muža 12-14 cyklov za minútu, u žien je podľa niektorých autorov akceptovateľná frekvencia vyššia, 14-16 cyklov za minútu). Jedná sa o dýchanie merané v kľude (sed na stoličke bez predchádzajúcej fyzickej aktivity). Vyššia frekvencia (16+) indikuje vhodnosť práce na technikách dýchania ako prevenciu udržania zdravého fyzického, ale i psychického stavu. Ako hyperventiláciu (a teda výrazný problém) označíme stav, keď klient v pokojnom bdelom stave má 20 a viac cyklov/ minútu.

Hyperventilácia vždy znamená riziko. Má značný vplyv na centrálny i autonómny nervový systém, zväčšuje srdcovú frekvenciu, minútový objem i krvný tlak. Znížené a plytké dýchanie znižuje krvný CO₂, čo môže dokonca zvýšiť pH krvi nad 7,4 a zapríčiňuje redukciiu tkanivovej absorpcie kyslíku (toto spôsobuje napr. stav, keď hyperventilujúci pacient sa „dusí“ a „kolabuje“ – pričom lekár záchranej služby nenachádza telesnú poruchu).

Vzťah medzi psychikou a dýchaním je pritom obojstranný – psychické poruchy či emocionálne otrasy, úzkosti, depresie, stresové reakcie, zlosť, panika a pod. majú vplyv na naše dýchanie – a naopak naše dýchanie má vplyv na náš emočný stav. Hyperventilujúci ľudia všeobecne majú nižšie rezervy na zvládanie ďalšej záťaže (stresu).

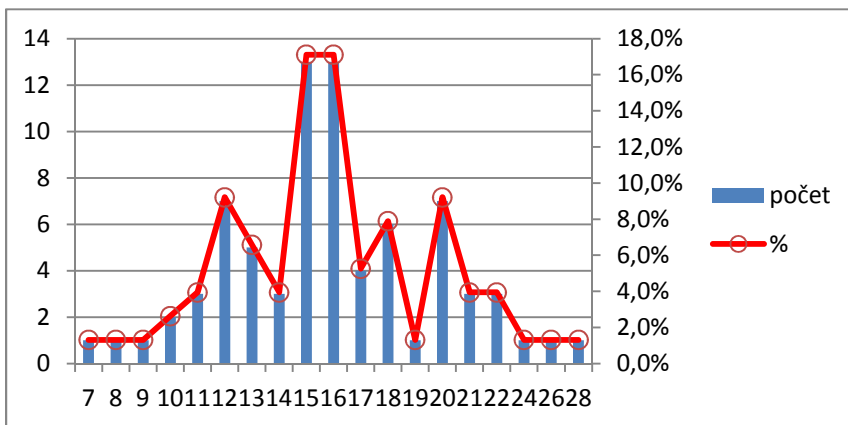
Ako jednoznačný problém môžeme hodnotiť zakonzervované „stresové“ dýchanie, nevhodný, dysfunkčný vzorec, na ktorý sme si ale zvykli. Či už sa jedná o vyššie popísané zrýchlené dýchanie, alebo ďalšie druhy vyznačujúce sa zlou technikou (v literatúre sa okrem dýchania zrýchleného najčastejšie spomínajú 3 ďalšie typy chybného dýchania, t.j. hrudné, klavikulárne a obrátené dýchanie, resp. ich kombinácie).

V krátkodobej perspektíve mladého človeka, nášho študenta skúmaného v tomto článku, takéto hyperventilujúce dýchanie znamená nižší výkon, menšie rezervy pre prípad záťaže, vyššiu únavnosť, nižšiu efektivitu telesnú i psychickú, ale napr. i vyššiu chorobnosť a pod. – v dlhodobej perspektíve takmer s istotou rýchlejšie starnutie organizmu a sadu závažných zdravotných problémov.

Prieskum

V rámci ESF projektu *„Akcelerácia rozvoja ľudských zdrojov vo vede a výskume, inovácia a zlepšenie kvality vzdelávacieho procesu“* a prípravy na prácu v psociálnopsychologickom laboratóriu s prístrojom Procomp sme screeningovo zisťovali potrebu ponuky biofeedbacku a dýchacích techník pre našich študentov.

Z tohto dôvodu sme urobili pilotný predprieskum na vzorke 76 študentov charitatívnej a sociálnej služby študujúcich na Pravoslávnej bohosloveckej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove. Prieskum sme realizovali na študentoch denného štúdia (49 študentov 1. ročníka magisterského a 27 študentov 2. ročníka bakalárskeho štúdia), teda na mladých ľuďoch vo veku 20-25 rokov. I keď sa jedná o mladých, subjektívne poväčšinou zdravých ľudí, výsledky sú nepotešujúce:

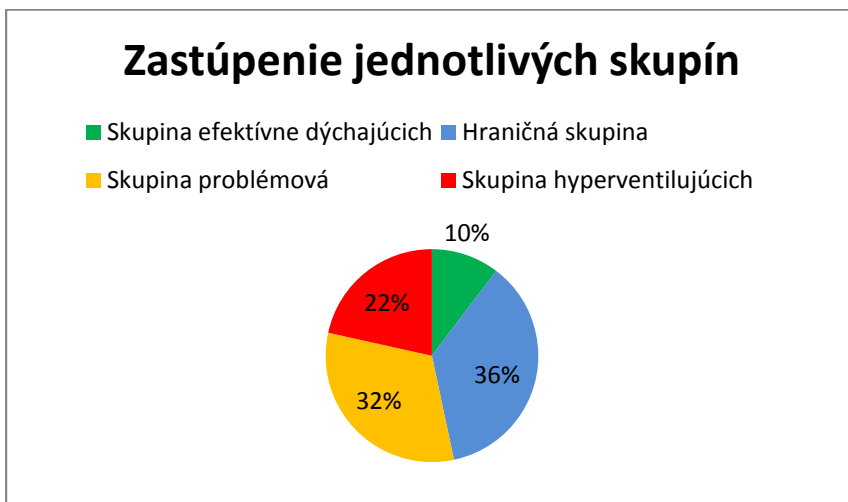


Dokonca i priemerný počet dychových cyklov za minútu – 16 – prevyšuje obvykle maximálnu odporúčanú hranicu (15), pri odchýlke 4,2 cyklu.

Pokiaľ si pre ďalšiu prácu rozdelíme študentov na 4 skupiny:

- Skupina zdravo/efektívne dýchajúcich (pod 12 cyklov),
- Hraničná skupina (12-15 cyklov za minútu),
- Skupina problémová (16-19 cyklov),
- Skupina hyperventilujúcich (20 a viac cyklov).

Ich zastúpenie v našej vzorke je nasledujúce:



22% hyperventilujúcich je alarmujúce číslo (obzvlášť v porovnaní so skupinou efektívne dýchajúcich, 10%).

Zdôrazňujeme, že zjavným kandidátom na tréning dýchania sú už členovia tzv. „problémovej skupiny (32%). **Celkovo je teda potenciálne vhodnými účastníkmi kurzov týkajúcich sa dýchania viac ako polovica (54%) našich študentov.**

Ako sme zistili rozhovorom s niektorými členmi skupiny hyperventilujúcich, už v tomto veku (pod 25 rokov) majú zistené niektoré s chorôb majúci súvislosť s nesprávnym dýchaním - napr. študentka s 28 cyklami, teda dvojnásobkom zdravého a primeraného počtu, sa lieči s alergiami a astmou, je sledovaná prístrojmi zisťujúcimi dýchanie – ale sama dýchanie netrénuje, naopak je fajčiarkou.

Naopak najnižšiu frekvenciu dýchacieho cyklu vykazuje študent zdravý, športovo orientovaný, so záľubou s plávaním celých dĺžok bazénu pod vodou.

Záver

Výsledky ukazujú veľké rezervy, pritom sa jedná o vec cvičiteľnú a zlepšiteľnú. Motiváciou môže byť nielen informovanosť o zdravotných rizikách spojených s dlhodobým nesprávnym dýchaním, ale i spojenie s psychikou – alebo (s ohľadom na ďalšiu možnú motiváciu k zmene) spojenie s predčasným starnutím dlhodobo preťažovaného organizmu (http://www.terapie-biofeedback.pl/o_metodzie.html).

Na základe vyššie zmieneného screeningu správneho dýchania našich študentov môžeme v ďalšej fáze projektu navrhnúť kurzy nácviku; ako ideálne vidíme spojenie dychových a imaginatívnych techník, techník zameraných na prežívanie pozitívnych emócií. U vybraných jedincov tiež využitie novozariadeného sociálno-psychologického laboratória s prístrojom ProComp, ktorý umožňuje okamžitú spätnú väzbu a pomôže s výučbou správnej techniky dýchania.

Nácvik správnej techniky bránicového dýchania obzvlášť v kombinácii s nácvikom prežívania pozitívnych emócií by mal byť v základnej výbave absolventov pomáhajúcich profesií, teda i našich sociálnych pracovníkov. Mal by byť využitý v rámci vlastnej psychohygieny, prevencie duševného, ale i telesného zdravia, i v prípade práce – terapie s klientom s psychickými problémami.

Zdroje:

http://smetank.in/	http://www.aapb.org
http://www.bcia.org	http://www.biofeedback.cz/
http://www.biosvyaz.com/	http://www.eegbiofeedback.cz/
http://www.isnr.net	http://www.mayoclinic.org
http://www.terapie-biofeedback.pl	

SOCIÁLNĚ POLITICKÁ OPATŘENÍ VE VZTAHU K LIDEM OHROŽENÝM SOCIÁLNÍM VYLOUČENÍM JAKO NÁSTROJE JEJICH EDUKACE

Eva Klimentová

Již na začátku roku 1990 bylo (nejen) v České republice zřejmé, že je nezbytné vytvořit projekt a dovést k realizaci rozsáhlou sociální reformu, která by umožnila překročit propast toho, co Žižková (2007) označuje pojmem kvalitativní zvrát. Starý totalitární systém se má změnit v nový, který je charakteristický především demokratickým uspořádáním společnosti a uvolněním trhu. Povaha takové změny předpokládá, že v určitém časovém úseku koexistují prvky nového a starého systému, starý systém ztrácí svou funkčnost, ale nový systém ještě funkčnosti v plném rozsahu nenabyl. Obrysy sociální reformy však byly bohužel jen mlhavé a hned od počátku české sociální politiky z výše uvedených důvodů chyběla jasná vize a strukturovaná koncepce. Mnoho změn proběhlo živelně, bez zohlednění širších souvislostí sociálních, ekonomických, historických, kulturních. Konkrétní podoba výsledku reformy vystupovala prostřednictvím legislativního procesu postupně a relativně pomalu. Cílem byla liberalizace, privatizace a demokratizace sociální oblasti, postupné změny měly směřovat k decentralizaci sociální politiky a k vytvoření podmínek pro angažmá aktérů občanské společnosti (Klimentová, Thelenová, 2014).

Prvním významným koncepčním dokumentem se stal „*Scénář sociální reformy*“, který avizoval vytvoření třípilířového systému sociálního zabezpečení (Potůček, 1999). První pilíř měl zahrnovat obligatorní a fakultativní subsystemy pojištění sociálních událostí, včetně pojištění pro případ nezaměstnanosti a nástrojů aktivní politiky zaměstnanosti. Druhý pilíř (státní sociální podpora) byl navržen jako nepojistný, zaměřený na finanční podporu zejména rodin s nezaopatřenými dětmi. Třetí pilíř (sociální pomoc) byl projektován jako nástroj záchranné sociální sítě. Měl na nepojistném principu pokrývat potřeby členů společnosti nejohroženějších sociálním vyloučením, zejména osob v hmotné nouzi, osob se zdravotním postižením a dětí (sociálně-právní ochrana dětí). Zahrnoval také oblast sociálních služeb a oblast působnosti sociální práce. Zcela novým byl pro českou společnost právě pilíř sociální pomoci, zejména nová cílová skupina osob v hmotné nouzi.

Veřejná služba, které je věnována následující případová studie, byla jako nástroj aktivizace osob dlouhodobě setrávajících v hmotné nouzi¹ zavedena do

¹ Osoba se nachází v hmotné nouzi, pokud nemá možnost zabezpečit odpovídajícím způsobem své základní životní potřeby (fyzické, psychické, sociální), a to především vlastním přičiněním (vlastní prací, uplatněním nároků a pohledávek, popř. prodejem nebo jiným využitím vlastního majetku).

české sociální politiky zákonem č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi¹, a to od 1. ledna 2009. Byla deklarována jako jedna z možností zachování, popř. rozvíjení pracovních schopností a dovedností osob, které dlouhodobě setrvaly ve stavu hmotné nouze a měly objektivní či subjektivní problémy s nalezením odpovídajícího zaměstnání. Veřejnou službu v letech 2009 až 2011 zabezpečovaly v samostatné působnosti fakultativně obce. Osoby zařazené do veřejné služby realizovaly práce vedoucí ke zlepšování životního prostředí v obci, udržování čistoty ulic a jiných veřejných prostranství, pomoci v oblasti kulturního rozvoje a sociální péče.²

V souladu se zákonem o pomoci v hmotné nouzi za výkon veřejné služby nenáležela odměna³. Cílovou skupinou byly osoby práce schopné, ale přesto dlouhodobě nezaměstnané, které pobíraly déle než 6 měsíců dávky pomoci v hmotné nouzi⁴. Výše dávky živobytí jednotlivce, která slouží k úhradě osobních potřeb jedince, po uplynutí zmiňovaného půlroku klesla z původní výše 3 126 Kč (cca 118 €)⁵ k tzv. existenčnímu minimu, které bylo ve výši 2 020 Kč (cca 77 €)⁶. Pokud si osoba v hmotné nouzi chtěla uchovat původní výši příspěvku na živobytí, musela prokázat příjem z výdělečné činnosti (například formou brigády, zkráceného pracovního úvazku a podobně) nebo vykonat veřejnou službu v rozsahu minimálně 20 hodin měsíčně.⁷ Tím se jí zvýšila částka příspěvku na živobytí na původní výši. Jednotlivci, který vykonával veřejnou službu alespoň 30 hodin v měsíci, náležela částka příspěvku na živobytí až do výše 3 679 Kč (cca 139 €)⁸.

Bylo tedy na uvážení klienta systému pomoci v hmotné nouzi, zda ve svém zájmu využije možností výkonu veřejné služby, dobrovolnické činnosti či jiného druhu zaměstnání. Jeho úsilí bylo bonifikováno zvýšením částky živobytí osoby. Veřejná služba tak byla nástrojem aktivizujícím. Systém pomoci

¹ Konkrétněji do zákona č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi, ve znění pozdějších předpisů, vnesl veřejnou službu zákon č. 382/2008 Sb., kterým se mění zákon č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 326/1999 Sb., o pobytu cizinců na území České republiky a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony.

² § 18a zák. č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi, ve znění účinném do 31.12.2011.

³ § 24 zák. č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi, ve znění účinném do 31.12.2011.

⁴ Dle § 11 odst. 3 zákona č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi, ve znění pozdějších předpisů se při posuzování hmotné nouze možnost zvýšení příjmu vlastní prací nezkoumá u osob starších 68 let, u příjemců starobního důchodu, u osob invalidních ve třetím stupni invalidity, u nezaopatřeného dítěte, u osob dočasně neschopných práce a z podobných vážných důvodů.

⁵ Jedná se o přibližně 14 % průměrné hrubé měsíční nominální mzdy, která v prvním čtvrtletí roku 2009 činila 22 328 Kč (cca 846 €). <http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/cpmz060509.doc>

⁶ Jedná se o přibližně 9 % průměrné hrubé měsíční nominální mzdy, která v prvním čtvrtletí roku 2009 činila 22 328 Kč (cca 846 €). <http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/cpmz060509.doc>

⁷ § 24 zák. č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi, ve znění platném do 31.12.2011.

⁸ Jedná se o přibližně 16,5 % průměrné hrubé měsíční nominální mzdy, která v prvním čtvrtletí roku 2009 činila 22 328 Kč (cca 846 €). <http://www.czso.cz/csu/csu.nsf/informace/cpmz060509.doc>

v hmotné nouzi prostřednictvím veřejné služby dokázal naplnit jeden ze svých motivačních principů, který zněl: „ten, kdo pracuje, se musí mít lépe než ten, kdo nepracuje, ač by mohl (Obec a veřejná služba)“. Nastavení nástroje vytvářelo určitý tlak k tomu, aby si klienti, kteří toho byli schopní, dávku „zasloužili“, zvýšená aktivita nesla ještě další bonifikaci.

V rámci realizace tzv. Sociální reformy I. byl od 1. ledna 2012 institut veřejné služby převeden z kompetence obcí do kompetence Úřadu práce ČR, který je úřadem státní správy. Veřejná služba se stala nástrojem státní politiky zaměstnanosti a jejím cílem mělo být¹:

- získání či obnovení pracovních návyků u osob, které tyto návyky již ztratily nebo jsou jejich ztrátou ohroženy,
- posílení aktivního přístupu nezaměstnaných k hledání zaměstnání,
- omezení nelegální práce nezaměstnaných (což byl účel, který byl akcentován).

Reforma přinesla současně zásadní změnu ve vymezení cílové skupiny a základních podmínek pro její zapojení do veřejné služby. Nově se stali cílovou skupinou dlouhodobě nezaměstnaní, kteří mohli a nemuseli být osobami v hmotné nouzi, a tedy mohli a nemuseli být beneficienty dávek sociálního zabezpečení. Mnoho z nich nepobíralo ani podporu v nezaměstnanosti, ani dávky pomoci v hmotné nouzi, protože jejich hmotné zabezpečení bylo zajištěno v rámci například vnitrodobné solidarity². Přednostně byly do veřejné služby zařazovány osoby, které byly nezaměstnané déle než jeden rok a/nebo byly podezřelé z výkonu nelegální práce a/nebo z účelové evidence na úřadě práce.³ Bylo na rozhodnutí příslušného pracoviště úřadu práce, komu veřejnou službu nabídne. Bylo však zřejmé, že úřad práce neměl k dispozici takový počet míst veřejné služby, aby mohla být nabízena všem uchazečům o zaměstnání, kteří splňovali zákonem stanovenou podmínku. To vyvolávalo otázku, zda nedochází k nedůvodné nerovnosti mezi uchazeči o zaměstnání, neboť pouze omezené množství těchto uchazečů, jejichž výběr nebyl stanoven zákonem, bylo ohroženo možností nabídky veřejné služby se všemi níže popsányými možnými důsledky.

Rozsah výkonu veřejné služby byl rozšířen na 20 hodin týdně a nadále zůstal bezplatný. Protože však nebylo možno využít jako motivátoru dávku sociálního zabezpečení (ne všichni nezaměstnaní ji pobírali), podléhalo

¹ Normativní instrukce MPSV č. 1/2012 „Realizace aktivní politiky zaměstnanosti v roce 2012“ účinná od 1.1.2012.

² Ta je v souladu se soukromoprávními předpisy platnými v České republice obligatorní a má vždy přednost před odpovědností státu či obce.

³ Změny ve veřejné službě byly zakotveny v zák. č. 73/2011 Sb., o Úřadu práce ČR, ve znění pozdějších předpisů, zák. č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů a v zák. č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi, ve znění pozdějších předpisů.

odmítnutí výkonu veřejné služby bez vážného důvodu vyřazení z evidence úřadu práce¹. Tato negativní sankce vedla k pozbytí výhod, jako je hrazení zdravotního pojištění státem, možnost čerpat z nabídky nástrojů aktivní politiky zaměstnanosti a podobně. Nejdramatičtější dopad mělo vyřazení z evidence uchazečů o zaměstnání na úřadu práce na pobíratele dávek pomoci v hmotné nouzi, kteří nároku na tyto dávky pozbyli a ocitli se tím zcela bez prostředků². V některých případech tak mohlo dojít k extrémnímu sociálnímu vyloučení osoby (případně jeho rodiny), ke vzniku zadlužení a dalších dlouhodobých vážných dopadů na její sociální situaci.

Nová podoba veřejné služby byla provázena značnou kritikou. Samozřejmě v první řadě ze strany nezaměstnaných, pro které byla povinná a současně byla zbavena jakýchkoli benefitů. Pracovníci úřadů práce neměli dostatek prostoru pro realizaci sociální práce s jednotlivými uchazeči o zaměstnání a nemohli tedy dostatečně zvážit jejich individuální sociální situaci. Proces zařazování do veřejné služby se v negativním slova smyslu byrokratizoval a docházelo k vyřazování osob z evidence uchazečů o zaměstnání úřadu práce, které jejich sociální situaci (mnohdy i bez jejich zavinění) neúměrně zhoršovalo a mohlo vést až k sociálnímu vyloučení. To bylo tématem diskusí také sociálních pracovníků, kteří se dovolávali původního nastavení veřejné služby v kompetenci obce. Sociální pracovníci obce, kteří měli více prostoru pro komplexní případovou práci s jednotlivci a rodinami a disponovali užitečnou znalostí místní situace v komunitě a na lokálním trhu práce, dokázali přílehavěji nakládat s nástrojem tak, aby využili jeho potenciálu. Jeví se tedy, že stát s vidinou společensky atraktivního tématu omezení parazitismu na sociálním systému (nelegální práce, zneužívání sociálních dávek) rezignoval na funkční nástroj edukační práce s cílovou skupinou osob dlouhodobě závislých na dávkách pomoci v hmotné nouzi.

Na podzim roku 2012 vedla vzedmutá společenská diskuse k přezkoumání institutu veřejné služby Ústavním soudem České republiky. Ten konstatoval, že veřejná služba je v případě uchazečů o zaměstnání vykonávána nedobrovolně pod pohrůžkou ztráty hmotného zabezpečení vyřazením z evidence uchazečů o zaměstnání, kdy veřejnou službu přirovnal k nuceným pracím. Současně poukázal na rozsah dvaceti hodin týdně, který podle jeho názoru představuje nepřiměřené břemeno pro uplatňování zákonem vymezených práv. Následně svým výnosem³ zrušil ustanovení zákona o zaměstnanosti¹, které umožňovalo

¹ Další důvody pro vyřazení uchazeče o zaměstnání z evidence úřadu práce, které mohou nastat při neplnění povinností uchazeče o zaměstnání, vymezují §§ 30 a 31 zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů.

² § 30 zák. č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů, § 3 zákona č. 111/2006 Sb., o pomoci v hmotné nouzi, ve znění pozdějších předpisů.

³ Nález Ústavního soudu ČR sp. zn. Pl.ÚS 1/12 ze dne 27. 11. 2012.

vyřazení uchazeče z evidence, pokud odmítne bez vážného důvodu vykonávat veřejnou službu. Tím se veřejná služba stala pro cílovou skupinu dobrovolnou aktivitou. Coby nástroj aktivní politiky zaměstnanosti v zákoně přetrvávala, ale tím, že nebyla navázána na žádné benefity ani sankce, stala se bezzoubou a úřady práce ji přestaly aktivně nabízet uchazečům o zaměstnání.²

V současné době Senát Parlamentu České republiky navrhuje navrácení nástroje veřejné služby do podoby před rokem 2012. Cílem je upravit institut veřejné služby v souladu s nálezem Ústavního soudu ČR tak, aby mohl být opět využíván osobami v hmotné nouzi podle srovnatelných pravidel, která byla nastavena před účinností Sociální reformy I. Základními pilíři tohoto návrhu je, aby veřejná služba byla pro cílovou skupinu dobrovolná, aby osobám bylo zachováno hmotné zabezpečení a výkon veřejné služby byl určitým způsobem bonifikován³.

Vládní dokument *Východiska strategie boje proti sociálnímu vyloučení* (2010) formuluje cíl integrační politiky současné České republiky. Tím je majoritní společnost podporující integraci jednotlivců a rodin směřujících k životnímu způsobu založenému na práci, mzdě a odpovídající životní úrovni a životním stylu. Předpokládá se, že postupné ustavení a rozšíření vzestupných mobilitních vzorů a tvorba alternativy ke stávající degradaci budou mít motivační efekt vnitrogenerační i mezigenerační, a to nejen na vymezené cílové skupiny, ale i na další aktéry procesu. Strategické mobilitní trasy proto mají konstituovat strategie vstupu na pracovní trh a posilování zaměstnatelnosti a zaměstnání. Předpokladem rozběhu, realizace a udržení výsledků mobility vyloučených jednotlivců a rodin do české společnosti má být jejich vlastní motivace a aktivní participace na realizaci zásadní změny způsobu života a životních podmínek a dále institucionální asistence těm, kteří motivaci a aktivní spolupráci na řešení prokáží a naplní. Stěžejním však nejsou jen cíle, ale i strategie jejich dosažení. Strategická rozhodnutí (nejen v sociální politice) mají významné dlouhodobé a závažné důsledky. Aby byla racionální, musí usilovat o maximalizaci dosažení cílů pro jedince, skupiny i společnost jako celek (Greenberg, Baron, 2008). Současně platí, že sociálně politická opatření, která jsou zaměřena k určitému cíli a naplňují specifickou funkci, nemohou být šita na míru každému členu společenství, přinášejí jak pozitivní, tak negativní efekty, kdy jejich vzájemný poměr není obvykle možné predikovat (Székely, 2011). Určit příčinnou souvislost mezi určitým sociálně politickým opatřením a jeho vlivem na jedince nebo skupinu je obtížným úkolem dokonce i při zpět-

¹ § 30 odst. 2 písm. d) zákona č. 435/2004 Sb., o zaměstnanosti, ve znění pozdějších předpisů

² Normativní instrukce MPSV č. 2/2013 „Realizace aktivní politiky zaměstnanosti v roce 2013“ účinná od 7.1.2013.

³ Sněmovní tisk 156/0, část č. ¼, Novela zákona o pomoci v hmotné nouzi. Dostupné z: <http://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?O=7&CT=156&CT1=0>

ném posouzení. Sledované vlivy jsou multidimenzionální, jejich váha se mění v čase.

Sociálně politická opatření nejsou primárně vnímána jako nástroj sociální edukace, jejich účel je spatřován spíše v nastavení odpovídající (správné) míry sociální solidarity a sociální spravedlnosti. V případě veřejné služby tomu odpovídají i formulovaná motta. Při zavádění veřejné služby do praxe to bylo heslo „Kdo pracuje, musí se mít vždy lépe než ten, kdo nepracuje (ač by pracovat mohl) nebo se práci vyhýbá“¹. Hlavním mottem reformy veřejné služby v roce 2012 potom bylo „omezení nelegálního zaměstnávání“. Aktivizace klientů, která je zmiňována jako dílčí cíl v obou případech, je zdůvodňována převážně očekávaným efektem ekonomickým s cílem snížení zátěže sociálního systému, nikoli potřebou nebo zájmem na edukaci cílové skupiny – je tak opomíjen (byť v každé z popisovaných verzí veřejné služby v odlišné míře) nesporný potenciál daného sociálně politického opatření v oblasti informálního vzdělávání, které je přirozenou součástí každodenního života občanů, subjektů vzdělávání (*A Memorandum on Lifelong Learning*, 2000).

Není nezbytné se v probíraných souvislostech pouštět do obsáhlých debat, zda má být nositelem sociálně-edukační pomoci dospělým lidem sociální (resp. integrální) andragogika, sociální pedagogika nebo sociální práce. Podstatným se jeví, aby odpovídající výchova, vzdělávání a poradenství bylo poskytnuto v maximální možné míře, jak i předpokládají stěžejní strategické dokumenty vzdělávací politiky Evropské unie i České republiky (Pol, Hloušková, 2008). Je třeba překročit hranice přetrvávajícího resortismu v oblasti péče o člověka a umožnit uplatnění komplexních nástrojů sociální politiky, které v sobě funkčně zahrnou i aspekt edukace. Matulčík (2012) vidí sociální edukaci a sociálně-edukační poradenství jako významný prostředek prevence sociální exkluze a významnou součást sociální inkluze konkrétních skupin obyvatelstva. Je-li smyslem edukace dospělých přispět k eliminaci nebo předcházení sociálních rozporů mezi jednotlivci a jejich sociálním prostředím (Határ 2009), je to cíl totožný s tím, který před sebe staví sociální politika.

Zdroje

- A Memorandum on Lifelong Learning*, 2000. Brussels: European Commisison.
- GREENBERG, Jerald; Robert BARON, 2008. *Behavior in Organizations*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- HATÁR, Ctibor, 2009. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca*. Praha: Česká andragogická společnost. ISBN 978-87306-01-7.
- POL, Milan; Lenka HLOUŠKOVÁ, 2008. Celoživotní učení a vzdělávání dospělých v politických dokumentech. In. RABUŠICOVÁ, Milada; Ladislav

¹ http://www.mpsv.cz/files/clanky/5633/tz_270808.pdf ze dne 27. srpna 2008.

- RABUŠIC. *Učíme se po celý život? O vzdělávání dospělých v České republice*. Brno: Masarykova univerzita
- KLIMENTOVÁ, Eva; Kateřina THELENOVÁ. (2014) *Welfare State and Social Work in the Czech Republic after the fall of Communism*. <http://periodika.osu.cz/eris/dok/2014-01/4-klimentova-welfare-state-social-work.pdf>
- MATULČÍK, Július, 2012. Sociální exklúzia ako andragogický problém. In.: ŠERÁK, Michal a kol. *Celoživotní učení a sociální politika: vazby a přehledy*. Praha: Asociace institucí vzdělávání dospělých ČR. ISBN 978-80-904531-3-5.
- Obec a veřejná služba*, 2010. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí. Neprodejná účelová publikace. Dostupné z: http://www.mpsv.cz/files/clanky/9269/verejna_sluzba_27-07.pdf
- POTŮČEK, Martin, 1999. *Křížovatky české sociální politiky*. Praha: Sociologické nakladatelství.
- SZÉKELY, Miguel, 2011. *Toward Results-Based Social Policy Design and Implementation*. Working Paper 249, April 2011. London, Washington DC: Center for Global Development.
- ŽIŽKOVÁ, Jana, 2007. Proces transformace sociální politiky v ČR. In. KREBS, Vojtěch, et al. *Sociální politika*. Praha: ASPI.
- Východiska strategie boje proti sociálnímu vyloučení*, 2010. Dostupné z http://www.vlada.cz/assets/ppov/zmocnenec-vlady-pro-lidska-prava/aktuality/vychodiska_strategie.pdf.
- Přepočty měn dle <http://www.kurzy.cz/kurzy-men/historie/EUR-euro/2009/>

PhDr. Eva Klimentová, Ph.D.
Katedra sociologie, andragogiky a kulturní antropologie
Filozofická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci

WSPÓŁCZESNE MŁODE POKOLENIE WOBEC WYZWAŃ EDUKACYJNYCH NA PRZYKŁADZIE POSTAW STUDENTÓW W POLSCE I SŁOWACJI

Hubert Kotarski – Patrycja Boczar-Pelczar

Wprowadzenie

Wyzwania jakie współcześnie stoją przed uczelniami wyższymi nie sprowadzają się jedynie do przekazania wiedzy, która ma umożliwić zdobycie młodemu człowiekowi dyplomu ukończenia studiów wyższych ale również ukształtowanie go jako człowieka zdolnego do funkcjonowania jako aktywna jednostka w społeczeństwie. Rozwój miękkich kompetencji, zwanych społecznymi staje się jednym z kluczowych zadań współczesnej edukacji. Kapitał społeczny i kapitał kulturowy studentów są zasobami, które można wzmacniać w drodze edukacji. Pojęcia kapitału społecznego i kapitału kulturowego są dziś jednymi z częściej podnoszonych pojęć w naukach społecznych zajmujących się zmianami jakie zachodzą we współczesnym, zglobalizowanym świecie. Termin ten i związane z nimi problemy badawcze i praktyczne na dobre zadomowiły się w polskim dyskursie nauk społecznych, a w konsekwencji coraz częściej pojawiają się także w przekazie i dyskursie medialnym. Nie ulega wątpliwości, że kapitał społeczny i kapitał kulturowy są jednymi z najbardziej kluczowych elementów w konstrukcji i zastosowaniu nowego modelu rozwoju społecznego człowieka. Trudno wyobrazić sobie dywagacje naukowe na temat współczesnych wyzwań edukacyjnych młode pokolenie bez odwołania się do tych właśnie pojęć.

Termin „kapitał kulturowy” na trwałe wpisał się w teorię nauk społecznych. Na poziomie ogólnoteoretycznym pojęcie to stosowane jest w teorii reprodukcji struktury społecznej opublikowanej przez Pierre’a Bourdieu, a później rozwijanej przez tego socjologa w współpracy z Jean-Claude Passeronem¹. Bourdieu i Passeron definiują kapitał kulturowy jako „dobra kulturowe przekazywane przez różne rodzinne działania pedagogiczne, których wartość jako kapitału kulturowego jest funkcją dystansu między arbitralnością kulturową narzuconą przez dominujące działania pedagogiczne i arbitralnością kulturową wdrożoną przez rodzinne działania pedagogiczne w różnych grupach lub klasach”². Według Bourdieu kapitałem kulturowym jest więc przyswojony jednostkom system zhierarchizowanych i aprobowanych treści kultury, określa-

¹ BARTOSZEK, A.: *Kapitał społeczno-kulturowy młodej inteligencji wobec wymogów rynku*. Katowice 2003, s. 22.

² BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C.: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa 2003, s. 60.

jących prawomocne wartości, wiedzę, dążenia, styl życia, będących zasobami warunkującymi osiągnięcia w rywalizacji z innymi osobami¹.

Definicji kapitału społecznego, które można odnaleźć w publikacjach naukowych jest wiele, a ich zakres przedmiotowy jest bardzo zróżnicowany. Można jednak pokusić się o wskazanie w teoriach kapitału społecznego pewnych wspólnych elementów. Próby takiej generalizacji dokonał John Field w książce *Social Capital. Key Ideas*². Wszystkie teorie kapitału społecznego odwołują się do czynników społecznych, zasobów i relacji między tymi czynnikami. Co je różni w warstwie szczegółowej to to, które aspekty podkreślają, której terminologii używają, na których ogólnych paradygmatach się opierają. Teorie różnią się pod względem tego, czy podkreślają indywidualnych lub zbiorowych/korporacyjnych aktorów (rodzina, klasa, organizacja, grupa sąsiedzka, państwo) jako „właścicieli” kapitału społecznego. Zasoby to drugi ważny aspekt kapitału społecznego, te mogą znacznie się różnić od siebie pod względem: finansowym, kulturowym, psychologicznym, społecznym, politycznym. Trzeci składnik obejmuje relacji między aktorami. Jest to prawdopodobnie centralny element koncepcji, ponieważ pomaga wyróżnić definicje kapitału społecznego. Z powyższego wynika, że kapitał społeczny może być ograniczony do mniej lub bardziej zamkniętych sieci (klasa, rodzina, osoba) lub może mieć oddziaływanie wykraczające poza obserwowalne sieci aktorów indywidualnych i zbiorowych (dzielnica, miasto, województwo).

Kapitał społeczny i kapitał kulturowy – terminy i koncepcje wobec wyzwań edukacyjnych

W literaturze naukowej pojęcie kapitał kulturowy używane jest przede wszystkim w odwołaniu do teorii reprodukcji struktury społecznej Pierre'a Bourdieu, a rozwijanej we współpracy z Jean-Claude Passeronem. Teoria Bourdieu opisuje odtwarzanie dystansów i zróżnicowań strukturalnych poprzez system oświatowy. Następuje to za pomocą mechanizmów przemocy symbolicznej oraz społecznej selekcji jednostek, uwarunkowanej rozbieżnością między dziedziczonym kapitałem ich rodzimego habitusu a habitusem kulturowym klas dominujących. Przez „kapitał kulturowy” rozumie się w tej teorii przyswojony jednostkom system zhierarchizowanych i aprobowanych treści kultury, określających prawomocne wartości, wiedzę, dążenia i styl życia, będących zasobami warunkującymi osiągnięcia w rywalizacji z innymi osobami³. Podstawowym składnikiem tak rozumianego pojęcia kapitału

¹ BARTOSZEK, A.: *Kapitał społeczno-kulturowy młodej inteligencji wobec wymogów rynku*. Katowice 2003, s. 22.

² FIELD, J.: *Social capital. Key Ideas*. London, New York 2003.

³ BARTOSZEK, A.: *Kapitał społeczno-kulturowy młodej inteligencji wobec wymogów rynku*. Katowice 2003, s. 22.

kulturowego, Bourdieu uznaje kapitał lingwistyczny, czyli rozwijaną w systemie edukacji zdolność posługiwania się złożonymi strukturami logicznymi i pojęciowymi, a ukształtowaną w znacznym stopniu przez język przekazany w rodzinie jako pierwotnej grupie klasowej. Według P. Bourdieu i J.-C. Passerona kapitał kulturowy jednostki jest najsilniej warunkowany przez wykształcenie oraz zawód ojca i oddziałuje na poziom jej osiągnięć szkolnych¹. Kapitał kulturowy studentów pochodzących z klas wyższych daje im wyraźną przewagę nad studentami wywodzącymi się z klas niższych w przechodzeniu selekcji społecznej, poczynając od wcześniejszych szczebli edukacji, sprzyja im w uzyskiwaniu miejsc na lepszych kierunkach i osiągnięciu lepszych wyników². Podsumowując można stwierdzić, że koncepcja tak eksplikowanego kapitału kulturowego umożliwia pogłębienie wyobrażeń o roli statusu społecznego rodziców w osiągnięciu wyższych pozycji przez ich dzieci³.

Po raz pierwszy termin kapitał społeczny został użyty „nie przez teoretyka żyjącego w wieży z kości słoniowej, lecz u praktycznej reformatorce Ery Postępu (Progressive Era) – Lyndy J. Hanifan, która pełniła funkcję stanowego kuratora szkół wiejskich w zachodniej Wirginii. Pisząc w 1916 roku o znaczeniu zaangażowania społeczności i pragnąc wyjaśnić jego wpływ na pomyślne nauczanie szkolne, Hanifan przywołała ideę «kapitału społecznego»»⁴. Powszechnie uważa się jednak, że szerokie zainteresowanie kapitałem społecznym rozpoczyna się od teoretycznej systematyzacji pojęcia się przez czterech autorów: Pierre Bourdieu, Jamesa Colemana, Roberta Putnama oraz Francisa Fukuyamy.

Pierwsza systematyczna analiza pojęcia kapitału społecznego została opracowana przez Pierre Bourdieu, Przypomnijmy, że francuski socjolog definiuje kapitał społeczny jako „sumę zasobów, aktualnych i potencjalnych, które należą się jednostce lub grupie z tytułu posiadania trwałej, mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanej sieci relacji, znajomości i wzajemnego uznania”⁵. Dzięki przynależności do sieci jednostka zyskuje dostęp do kapitału posiadanego przez wszystkich, którzy są powiązani ze sobą relacją wzajemnego zaufania. Zasób kapitału społecznego posiadany przez daną jednostkę zależy od wielkości sieci, którą jednostka jest w stanie efektywnie zmobilizować oraz od zakresu kapitału (symbolicznego, ekonomicznego, kulturowego) posiadanego

¹ BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C.: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa 2003, s. 130-131.

² Tamże, s. 152-153.

³ BARTOSZEK, A.: *Kapitał społeczno-kulturowy młodej inteligencji wobec wymogów rynku*. Katowice 2003.

⁴ PUTNAM, R. D.: *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Warszawa 2008, s. 33-34.

⁵ BOURDIEU, P., WACQUANT, LOÏC, J. D.: *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa 2001, s. 105.

przez każdą osobę, z którą dana jednostka jest powiązana oraz ilości i jakości tychże zasobów¹ (Kaźmierczak, Rymsza op. 2007, s. 24). Kapitał społeczny jest według Bourdieu jedną z trzech form kapitału, która może być użyta do zdobycia lub utrzymania uprzywilejowanej pozycji na polu (oznacza ono zespół określany jako sieć obiektywnych, historycznych relacji między pozycjami zakotwiczonymi w pewnych formach władzy lub kapitału) Pole - ta właśnie szczególna pozycja jest stawką, o którą toczy się gra. Autor ujmując jednak formy kapitału dynamicznie, traktując „strategie gry” przede wszystkim jako działania na rzecz konwersji kapitałów². Kapitał społeczny w ujęciu Bourdieu daje jednostkom dostęp do innych form kapitału - ekonomicznego lub kulturowego. Jest on również racjonalną inwestycją zasobów ekonomicznych bądź kulturowych.

Drugim z wybitnych teoretyków zajmujących się koncepcją kapitału społecznego jest James Coleman. Jako pierwszy użył on w naukowej rozprawie terminu kapitał społeczny. Coleman jest autorem definicji uchodzącej za klasyczną dla całościowego, systematycznego ujęcia kapitału społecznego, określanego jako perspektywa ekonomiczna (teoria racjonalnego działania)³. Została ona przedstawiona w jego najgłośniejszej publikacji *Foundations of Social Theory*, prezentującej system socjologii oparty na teorii racjonalnego wyboru. Autor odrzuca w nim podejście ekonomii neoklasycznej, wedle której jednostka dąży wyłącznie do maksymalizacji użyteczności, jak i tradycję socjologiczną, która zasadniczą moc sprawczą wobec działań człowieka przypisuje społecznie kształtowanym normom⁴. Coleman traktował kapitał społeczny jako „umiejętności współpracy międzyludzkiej w obrębie grup i organizacji wspólnych interesów” (Fukuyama 1997). Według amerykańskiego socjologa kapitał społeczny możemy ujmować jako „grupę podmiotów społecznych, które mają dwa wspólne elementy: są częścią jakiejś społecznej struktury i ułatwiają wspólne działania – zarówno jednostek, jak i całych instytucji w ramach tej struktury. Tak jak inne formy kapitału, kapitał społeczny jest produktywny – umożliwia realizację pewnych celów, których osiągnięcie byłoby niemożliwe w sytuacji jego braku”⁵. Kapitał społeczny jest

¹ KAŹMIERCZAK, T., RYMSZA, M.: *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*. Warszawa 2007, s. 22.

² THEISS, M.: *Krewni, znajomi, obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*. Toruń 2007, s. 17.

³ TRUTKOWSKI, C., MANDES, S.: *Kapitał społeczny w małych miastach*. Warszawa 2005.

⁴ THEISS, M.: *Krewni, znajomi, obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*. Toruń 2007, s. 105.

⁵ COLEMAN, J.S.: *Social Capital in the Creation of Human Capital*, „American Journal of Sociology”, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure (94) 1988, s. 98.

według J. Colemana cechą struktury relacji społecznych, która wspiera konkretne działania aktorów, podejmowane w jej ramach¹.

Trzeciego z wielkich teoretyków koncepcji kapitału społecznego – Roberta D. Putnama możemy traktować jako kontynuatora myśli Jamesa Colemana. Putnam zdefiniował kapitał społeczny jako „własności życia społecznego – sieci, normy i zaufanie, które ułatwiają współpracę i koordynację w celu wzajemnej korzyści”². Terminem kapitał społeczny posługuje się on jednak w odmiennym kontekście niż Coleman. Próbuje bowiem dociec, jakie czynniki powodują, że dwadzieścia lat po reformie administracyjnej, ustanawiającej we Włoszech samorządy na szczeblu regionalnym, jest widoczne znaczne zróżnicowanie w poziomie ich sprawności i skuteczności³. Według Putnama decydującą rolę w sukcesie regionów północnych Włoch i porażce regionów południowych spełnia kapitał ludzki, na który „składają się takie jakości życia stowarzyszeniowego w danym społeczeństwie, jak sieci, normy oraz zaufanie – jakości te umożliwiają członkom danego społeczeństwa zwiększenie efektywności zbiorowego działania i sprawniejsze osiągnięcie podzielanych przez nich celów”⁴. Jedną z najbardziej szczególnych cech kapitału społecznego, na który składają się zaufanie, normy, sieci stowarzyszeń jest to, że w odróżnieniu od innych form kapitału stanowi on zazwyczaj dobro publiczne, a nie prywatne, i jak inne dobra publiczne nie jest wystarczająco doceniany i doinwestowany przez jednostki⁵. Za najważniejszy składnik kapitału społecznego Robert Putnam uważa jednak zaufanie.

Czwartym wybitnym teoretykiem problematyki kapitału społecznego jest Francis Fukuyama. Zajmuje się on zagadnieniem kapitału społecznego, analizując wpływ kultury na gospodarkę. W swojej publikacji *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu* stawia tezę, że dobrobyt kraju i jego zdolność do rywalizacji ekonomicznej są uwarunkowane poziomem zaufania wśród mieszkańców⁶. W książce *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu* została sformułowana teza, że dobrobyt kraju i jego zdolność do rywalizacji ekonomicznej są uwarunkowane poziomem zaufania wśród mieszkańców. Rozumiane jest ono jako mechanizm oparty na założeniu, że innych członków

¹ THEISS, M.: *Krewni, znajomi, obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*. Toruń 2007, s. 14.

² PUTNAM, R.D.: *Democracy in America at century's end*, Democracy's victory and crisis Nobel Symposium n. 93 1997, s. 31.

³ THEISS, M.: *Krewni, znajomi, obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*. Toruń 2007, s. 16.

⁴ PUTNAM, R. D., LEONARDI, R., NANETTI, R. Y.: *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Kraków, Warszawa 1995, s. 56.

⁵ KAZMIERCZAK, T., RYMSZA, M.: *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*. Warszawa 2007, s. 31.

⁶ FUKUYAMA, F.: *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*. Warszawa, Wrocław 1997.

danej społeczności cechuje uczciwe i kooperatywne zachowanie, oparte na wspólnie wyznawanych normach, które mogą wywodzić się ze źródeł religijnych, regulacji prawnych lub zwyczaju. Natomiast kapitał społeczny F. Fukuyama określa jako zdolność (potencjał) wynikający z rozpowszechnienia zaufania w obrębie społeczeństwa lub jego części. Może być on cechą zarówno rodziny, narodu, jak i grup pośrednich. Najważniejszą jego funkcją jest tworzenie nowych związków międzyludzkich lub grup społecznych i działanie według norm przez nie ustalonych. Zaufanie opiera się na założeniu, że innych członków danej społeczności cechuje uczciwe i kooperatywne zachowanie, oparte na wspólnie wyznawanych normach, które mogą wywodzić się ze źródeł religijnych, regulacji prawnych lub zwyczaju¹ (Theiss 2007, s. 18). Według Fukuyamy: „Kapitał społeczny jest uprzedmiotowioną, swobodną normą, która propaguje współpracę pomiędzy dwoma jednostkami lub większą ich liczbą”².

Współczesne młode pokolenie wobec wyzwań edukacyjnych

Jak wspomniano we wstępie jednym z kluczowych wyzwań edukacyjnych stojących przed uczelniami wyższymi jest rozwój zasobów kulturowych kapitału kulturowego i społecznego.

W badaniu, które zrealizowane zostało w okresie od października do grudnia 2012 roku w między innymi w Polsce i Słowacji poruszono tą problematykę. Próbę badawczą stanowili studenci uczelni publicznych: Uniwersytet Rzeszowski, Politechnika Rzeszowska (Polska), Uniwersytet w Koszycach i Politechnika w Koszycach (Słowacja). Wyniki prezentowane w tym artykule pochodzą właśnie z tych badań.

Na potrzeby operacjonalizacji pojęcia kapitał kulturowy przyjęto, że głównym miernikiem kapitału kulturowego wyniesionego z domu rodzinnego będzie liczba książek w domu rodzinnym. Wyniki pokazują, iż mamy do czynienia z wyraźnym zróżnicowaniem kapitału kulturowego studentów w zakresie liczby książek znajdujących się w domowych księgozbiorach badanych. Najmniej liczne domowe biblioteczki posiadali rzeszowscy studenci. Dwie trzecie polskich studentów w swoich domowych księgozbiorach nie posiadało więcej jak 10 książek (66,9%). Wartość wskaźnika dla słowackich studentów wyniosła 45,3%. Powyżej pięciuset książek w domowym księgozbiorze posiadał co dziewiąty słowacki (11,1%) student (9,8%). Powyżej pięciuset książek w swoim domu posiadał jedynie co dwudziesty polski student (4,8%).

¹ THEISS, M.: *Krewni, znajomi, obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*. Toruń 2007, s. 18.

² FUKUYAMA, F.: *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*. Warszawa, Wrocław 1997, s. 13.

Tabela 1. Kapitał kulturowy – liczba książek w domu

Ile pozycji liczy księgozbiór znajdujących się w Pana(i) domu rodzinnym?	Kraj	
	Polska	Słowacja
rodzice w ogóle nie mają książek	1,8	0
do 50 książek	32,2	12,7
od 50 do 100 książek	32,8	32,6
od 101 do 300 książek	19,8	30,0
od 301 do 500 książek	8,6	13,7
od 501 do 1000 książek	3,6	8,8
ponad 1000 książek	1,2	2,3
wychowałam(em) się w domu dziecka	0	0

Zaufanie jest zasadniczym składnikiem kapitału społecznego i jedną z jego najcenniejszych odmian¹. Staje się w tym kontekście jednym z najistotniejszych wyzwań w procesie kształtowania kompetencji społecznych młodego człowieka. Jak podkreśla Andrzej Sadowski wysoki poziom zaufania społecznego między ludźmi występujący w obrębie rodzin, ale także dobrowolnie tworzonych instytucji i organizacji społecznych powoduje, że mieszkańcy są gotowi podejmować kooperację, współdziałanie, aby zrealizować określone cele². Na związek między kapitałem społecznym a zaufaniem zwrócił uwagę jeden z popularyzatorów terminu kapitał społeczny, Robert Putnam. Jak pamiętamy definiował on pojęcie kapitału społecznego jako: „takie cechy organizacji społeczeństwa, jak zaufanie, normy i powiązania, które zwiększają sprawność społeczeństwa, ułatwiając skoordynowane działania”³. Putnam wyraźnie podkreślał, że „zaufanie jest podstawowym składnikiem kapitału społecznego”⁴. Zaufanie jest wynikiem przed wszystkim pozytywnych doświadczeń związanych ze współpracą społeczną i możliwością upowszechniania tego rodzaju wiedzy wśród innych, dlatego też dla poziomu kapitału społecznego

¹ SZTOMPKA, P.: *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków 2007, s. 244.

² SADOWSKI, A.: *Białystok. Kapitał społeczny mieszkańców miasta*. Białystok 2006.

³ PUTNAM, R. D., LEONARDI, R., NANETTI, R. Y.: *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Kraków, Warszawa 1995, s. 258.

⁴ Tamże, s. 264.

ważne są możliwości, jakimi dysponują społeczności w zakresie przenoszenia tego typu informacji¹.

David Halpern podsumowując wieloletnie badania empiryczne i analizy teoretyczne prowadzone przez wielu badaczy, stwierdził, iż „zaufanie i wiarygodność stanowią istotny aspekt normatywnie rozumianego kapitału społecznego”². Szereg badań empirycznych wykorzystuje poziom zaufania jako jeden z najprostszych i pojedynczych wskaźników kapitału społecznego. Jak stwierdza Piotr Sztompka mocnego uzasadnienia dla takich działań dostarczył Putnam, prowadząc w kilkunastu stanach USA porównawcze badania poziomu kapitału społecznego. Na potrzeby tych badań zbudował złożony indeks kapitału społecznego, na który składały się takie elementy jak przynależność do dobrowolnych stowarzyszeń i uczęszczanie na ich zebrania, uczestnictwo w spotkaniach publicznych, wiecach itp., podejmowanie dobrowolnych działań na rzecz wspólnoty, organizowanie przyjęć dla znajomych, uczęszczanie na takie przyjęcia, udział w wyborach oraz uogólnione zaufanie. Okazało się, że najsilniejsza korelacja występuje pomiędzy akceptacją przez respondentów tezy „Można zaufać większości ludzi” – wskaźnik uogólnionego zaufania, a pozostałymi składowymi indeksu. W związku z tym trzeba uznać zaufanie za jądro kapitału społecznego³.

Literatura dotyczące empirycznych wskaźników kapitału społecznego oraz będącego jego elementem – częścią składową zaufania społecznego, bogata jest w miary pozwalające oszacować poziom tego zjawiska. Najczęściej używanym w badaniach empirycznych wskaźnikiem mierzącym poziom zaufania społecznego jest tzw. wskaźnik poziomu uogólnionego zaufania społecznego (pytanie: *Czy większości ludzi można ufać*). W badaniu zadano również takie pytanie.

Tabela 2. Wskaźnik Ogólnego Poziomu Zaufania

Wskaźnik Ogólnego Poziomu Zaufania	Kraj	
	Polska	Słowacja
niski	46,3	38,4
średni	33,9	34,9
wysoki	19,8	26,7
Ogółem	100,0	100,0

¹ LEWENSTEIN, B.: *Spoleczeństwo rodzin czy obywateli – kapitał społeczny Polaków okresu transformacji*. Societas Communitas, Issue 1 / 2006, s. 165.

² SZTOMPKA, P.: *Zaufanie*. Fundament społeczeństwa. Kraków 2007, s. 244-245.

³ Tamże, s. 245.

Analizy poziomu zaufania społecznego dokonane z użyciem rozbudowanego wskaźnika poziomu zaufania społecznego przyniosły odmienne spostrzeżenia niż te, które nasuwały się po zastosowaniu wskaźnika uogólnionego zaufania społecznego (pytanie: Czy większości ludzi można ufać). Okazuje się bowiem, że niższym poziomem zaufania społecznego charakteryzowali się studenci z Rzeszowa niż Koszyc. Różnice okazują się istotne. Deficyt tego zasobu wydaje się ważnym wyzwaniem, które w procesie edukacji na poziomie wyższym może zostać zniwelowane.

Elementem analizy, ważnym pod kątem wyzwań edukacyjnych współczesnego młodego pokolenie polskich i słowackich studentów, były ich postawy i cele życiowe. Grupa badanych studentów ze Słowacji i Polski, odpowiadając na zadane pytania przyznała, iż zdobycie ludzkiego szacunku poprzez swoją postawę osobistą i działalność życiową jest dla nich ważna, jednak nie uznają tego za swoje priorytetowe pragnienie. Analiza wyników badań wskazuje iż Polacy w skali od 1-4 swój poziom kształtują na 1,638. Studenci słowaccy wykazali nieco niższy punkt ważności: 1,875. Respondenci z Polski w większej liczbie potwierdzili iż zdobycie głośnego sukcesu i powszechnego uznania przez swoje osiągnięcia zawodowe, naukowe i artystyczne nie jest dla nich bardzo ważne. Inaczej odnieśli się do tego badani Słowacy, którzy potwierdzili że jest to dla nich ważne choć jednak wciąż, nie wiodące pragnienie. Porównywalnie studenci obydwu narodowości przyznali, że ważnym, jednak nie najważniejszym pragnieniem dla nich jest ukształtowanie swojej osobowości na wzór ważnego ideału moralnego. Na pytanie dotyczące zdobycia pozycji w dziedzinie władzy politycznej i wpływu na kształtowanie spraw społecznych i politycznych, badani ze Słowacji nieco bliżej niż Polacy byli odpowiedzi iż nie jest to dla nich tak bardzo istotne. Osoby z Polski nieznacznie wyżej w skali od 1-4 oceniły swój poziom ważności dla zdobywania władzy. Prowadzenie życia w gronie lubianych przyjaciół dla każdej z grup badanych jest bardzo ważne i znaczące w życiu. Polacy w powyższej skali uzyskali wynik 1,469 natomiast Słowacy 1,549. Zdobycie wysokiej pozycji zawodowej i możliwość podejmowania decyzji na wielką skalę porównywalnie dla grup obydwu narodowości jest ważne, jednak nie jest to ich głównym celem i pragnieniem. Realizacja pewnych wartości ideowych i społecznych zgodnych z przekonaniem o ich słuszności jest nieco mniej ważna dla respondentów słowackich (2,630). Polacy wykazali iż także dla nich ta kwestia nie jest największym ich pragnieniem (2,488), jednak analizując wynik badania, dla Polaków wydaje się być ważniejsza niż dla słowackich studentów. Jeśli natomiast poruszmy kwestię prowadzenia barwnego i pełnego wrażeń życia dającego pełnię przeżyć, nawet kosztem ryzyka, to Polacy nieco mniej przykładają do tego wagę niż studenci słowaccy. W skali ważności od 1-4 osiągnęli poziom 2,638 są więc bliżsi odpowiedzi iż nie jest to dla nich ważne,

a respondenci ze Słowacji wykazali , że jest to dla nich nieco ważniejsze (2,400) niż dla badanych z Polski. Osiągnięcie poczucia iż działalność nawet w skromnym odcinku jest społecznie pożyteczna okazało się (odwrotnie niż powyższe pytanie) nieco ważniejsze dla Polaków 2,243. Natomiast Słowacy także przyznali że jest to dla nich ważne jednak nie jest to ich priorytetem (wynik 2,409). Pytanie dotyczące zdobycia wielkiego majątku oraz wszelkich przywilejów z tym związanych, spotkało się z jednomyślną odpowiedzią obydwu grup badanych. Wszyscy bowiem uznali, że jest to dla nich ważne, jednak nie najważniejsze pragnienie jakim kierują się w swój życiu. Podobną jednomyślność respondenci obydwu narodowości wykazali w odpowiedzi na pytanie o wniesienie nowych istotnych wartości do dorobku ludzkiej kultury przez osiągnięcia naukowe, intelektualne i artystyczne. Badani przyznali, że nie jest to dla nich znaczące i nie uznają tego za cel swojego życia. Zbliżyli się wręcz swoimi odpowiedziami do stwierdzenia że nie jest to dla nich w ogóle ważne. Jako ostatnie, studenci obydwu narodowości mieli do analizy stwierdzenie dotyczące osiągnięcia przyzwoitej pozycji zawodowej i prowadzenie względnie spokojnego i wygodnego życia, połączonego z realizacją osobistych, prywatnych zainteresowań. Tutaj również można by stwierdzić iż studenci niezależnie od kraju pochodzenia przyznali, że jest to dla nich najważniejsze w życiu pragnienie. Polacy w skali ważności 1-4 wykazali 1,308, natomiast badani w grupie Słowackiej 1,408.

Podsumowanie

Badania wykazały wyraźne różnice w poziomie zasobów kapitału kulturowego i społecznego studentów z Rzeszowa i Koszyc. Również analiza odpowiedzi na poszczególne pytania pozwoliła na sformułowanie wniosku, iż niezależnie od narodowości, studenci (założenia ludzie w pewnym określonym wieku, wspólnych celach oraz mających podobne zadania w danym czasie) wykazują bardzo podobny system wartości oraz są w pewnym sensie ukierunkowane na życie w bardzo bliski sobie sposób. Badania nie wykazują zdecydowanych różnic w postrzeganiu ważnych życiowych kwestii. Za najważniejsze pragnienie w życiu uznali osiągnięcie dobrej pozycji zawodowej i prowadzenie spokojnego i wygodnego życia, połączonego z realizacją osobistych zainteresowań. Za najmniej ważne, zdobycie wysokiej pozycji w dziedzinie władzy politycznej i wpływu na kształtowanie spraw społecznych. Jedynym pytaniem które pokazało zróżnicowanie w odpowiedzi, jest pytanie dotyczące sukcesu sławy i powszechnego uznania, gdzie Polacy są zdecydowanie mniej zainteresowani osiągnięciem tego celu niż badani studenci słowaccy.

Bibliografia:

- BARTOSZEK, A.: *Kapitał społeczno-kulturowy młodej inteligencji wobec wymogów rynku*. Katowice 2003. ISBN 8322612249.
- BOURDIEU, P., PASSERON, J.-C.: *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa 2003. ISBN 8301098961.
- BOURDIEU, P., WACQUANT, LOÏC, J. D.: *Zaproszenie do socjologii refleksyjnej*. Warszawa 2001. ISBN 8388164333.
- COLEMAN, J.S.: *Social Capital in the Creation of Human Capital*, „American Journal of Sociology“, Supplement: Organizations and Institutions: Sociological and Economic Approaches to the Analysis of Social Structure (94) 1988.
- FIELD, J.: *Social capital. Key Ideas*. London, New York 2003. ISBN 9780415703437.
- FUKUYAMA, F.: *Zaufanie. Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*. Warszawa, Wrocław 1997. ISBN 8301124881.
- KAŹMIERCZAK, T., RYMSZA, M.: *Kapitał społeczny. Ekonomia społeczna*. Warszawa 2007. ISBN 9788389817174.
- LEWENSTEIN, B.: *Spółczesność rodzin czy obywateli – kapitał społeczny Polaków okresu transformacji*. Societas Communitas, Issue 1 / 2006, s. 165.
- PUTNAM, R. D., LEONARDI, R., NANETTI, R. Y.: *Demokracja w działaniu. Tradycje obywatelskie we współczesnych Włoszech*. Kraków, Warszawa 1995. ISBN 8370064264.
- PUTNAM, R. D.: *Samotna gra w kregle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Warszawa 2008. ISBN 9788360807361.
- PUTNAM, R.D.: *Democracy in America at century's end*. Democracy's victory and crisis Nobel Symposium n. 93 1997.
- SADOWSKI, A.: *Białystok. Kapitał społeczny mieszkańców miasta*. Białystok 2006. ISBN 8387981230.
- SZTOMPKA, P.: *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków 2007. ISBN 9788324008506.
- THEISS, M.: *Krewni, znajomi, obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*. Toruń 2007. ISBN 9788374418317.
- TRUTKOWSKI, C., MANDES, S.: *Kapitał społeczny w małych miastach*. Warszawa 2005. ISBN 8373830987.

mgr Patrycja Boczar - Pelczar

*Institut Socjologii, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów PL
e-mail: p.pelczar@gazeta.pl*

dr Hubert Kotarski

*Institut Socjologii, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów PL
e-mail: kotarski@ur.edu.pl*

POZNANIE MULTIKULTURALIZMU A DIVERZITY AKO NEVYHNUTNÝ DETERMINANT VZDELÁVANIA SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV¹

Daniela Cehelská

*„Porozumenie „druhým“ bude najväčšou výzvou pre 21. storočie“
Romain Schneider*

Úvodom

Spoločnosti vyspelých krajín a ich sociálne, hospodárske, politické a duchovné nastavenia svedčia o výrazných zmenách v oblasti sociálnych, kultúrnych a náboženských vzorcov, ktoré môžeme označiť termínom postmoderná spoločnosť. Našu každodennou súčasťou je zdôrazňovanie plurality a rozmanitosti vo sfére myslenia, konania a hodnotovo-normatívnych štruktúr. Rozmanitosť a pluralita sú určujúcimi faktormi dneška. Rozdielnosť je považovaná za impulz rozvoja systémov, naopak, homogenizácia je vnímaná ako príčina úpadku a dekadencie. Kultúrna a etnická rozmanitosť je dnes termínom používaným v rôznych prostrediach spoločenského života najmä v otázkach religiózneho odlíšenia.

Narastajúca migrácia na Slovensko, môže prispieť k predefinovaniu toho, čo je na Slovensku vnímané ako „slovenské“. Začlenenie migrantov z rôznych kultúrne veľmi odlišných prostredí vyžaduje nielen ich adaptáciu na nové, odlišné kultúrne podmienky, ale aj zmenu na strane prijímajúcej spoločnosti.

„Vzájomné interakcie totiž nepôsobia len ako jednosmerný proces, ide o vzájomné ovplyvňovanie a zmenu pôvodne existujúcich štruktúr. Rigidné vnímanie hraníc Slovenska ako hraníc jednotnej, uzavretej a nemennej kultúry boli vždy mýtom, v súčasnosti práve vďaka globalizácii a narastajúcej migrácii je čoraz vypuklejšie vidieť nemožnosť a zbytočnosť takéhoto vnímania kultúry.“ (Gallová Kriglerová, Kadlečíková 2012, s. 13).

Rada pre vzdelávanie v oblasti sociálnej práce (CSWE), vzdelávacia politika a akreditačné štandardy Asociácie vzdelávateľov v sociálnej práci, vyžadujú zahŕňať do učebného plánu a akreditovaných študijných programov sociálnej práce aj obsah diverzity a prístup k ľudskej rozmanitej populácii predstavujúcej v súčasnosti z pohľadu globalizácie a neustálej migrácie pre krajiny tak riziko v negatívnom ponímaní, ako aj sociálnu a ekonomickú spravodlivosť. *“Cieľom týchto programov je „integrať obsah, ktorý podporí porozumenie a rešpekt k ľuďom z rôznych prostredí.“* (Rada pre vzdelávanie 2001).

¹ „Tento príspevok je parciálnym výstupom z projektu: The work was supported by the Agency of Ministry of Education, science, research and sport of the Slovak Republic, the project ITMS: 26110230069.“

Navyše študijné programy musia tiež vychovávať študentov v týchto intenciách a zisťovať ich prístup a postoj k ľuďom rôznej farby pleti, rasy, vierovyznania, národnosti a pod., poskytovaním nových programov týkajúcich sa implementácie stratégie boja proti diskriminácii, útlaku, ekonomickej deprivácii, podporujúc tak sociálnu a ekonomickú spravodlivosť a rovnosť.

Súhlasíme s Mistríkom, ktorý tvrdí: *“Medzikultúrne porozumenie sa môže rozvíjať len v priestore v ktorom vládne pocit bezpečia. Vzájomná komunikácia dvoch kultúr by mala byť predovšetkým založená na tolerancii. Jedinou prekážkou prípadných situácií sú predsudky, zvyky či rozdielna ideológia. Pocit existenčného ohrozenia v zásade narúša schopnosť porozumenia medzi kultúrami a ústí k počiatočným obranným pozíciám až k nedôvere. Čím viac sa pocit ohrozenia stupňuje, tým viac vzrastá nedôvera. Nadväzovanie kontaktov je komplikovanejšie, uzatváranie kompromisov je takmer nemožné a rovnako ťažké je nadviazanie spolupráce či porozumenia.”* (Mistrík 2006).

Učenie o rozmanitosti a multikultúrnosti v oblasti vzdelávania v sociálnej práci

Multikulturalizmus vznikol v 60-ych rokoch dvadsiateho storočia v Kanade, USA a Austrálii keď rozličné rasové, etnické a sexuálne hnutia vyžadovali od štátov zákony, ktoré by im zaručovali rovnaké práva ako malo väčšinové obyvateľstvo. V Európe rezonovala otázka kultúrnej integrácie neeurópskych prisťahovalcov vo Francúzsku, Nemecku a Veľkej Británii.

Multikulturalizmus je často označovaný ako ideál tolerancie a rešpektu, súžitia odlišných etnických, náboženských, jazykových, či národnostných menšín s majoritnou spoločnosťou. Multikultúrna spoločnosť sa vyznačuje kultúrnou diverzitou a pluralitou.

Napriek tomu, že učenie o multikulturalizme sa stalo súčasťou multikultúrneho sveta, predsa však u nás prežívajú stereotypné pohľady na svet a postoje. I v demokratickom usporiadaní Slovenskej republiky pretrvávajú v praxi rôznych inštitúcií diskriminačné prístupy. Slovenské školstvo doteraz dostatočne nezareagovalo na tieto výzvy. Multikultúrna výchova pomáha zvládnuť výzvy súčasného globalizujúceho sa sveta.

Slovensko sa otvorilo svetu a je súčasťou procesov globalizácie v celosvetovom meradle, kde platí: (Mistrík 2008)

- Kontakty s odlišnými kultúrami sa stali súčasťou každodenného života.
- Na Slovensku sa posilňuje identita starých aj nových menšín.
- Slovenskí občania cestujú do celého sveta.
- Médiá do našich domovov prinášajú obrazy z celého sveta.
- V Európskej únii máme otvorené hranice, trhy, obchody, kultúrnu a pracovnú ponuku.
- Prichádzajú k nám migranti z celého sveta.
- Otvárajú sa možnosti vzdelávania

Potocký historicky vysledoval vzťah sociálnej práce a rozmanitosti, k ľuďom rôznej farby pleti či národnosti tým, že vyjadril tri modely multikultúrneho vzdelávania v sociálnej práci: (Potocký 1997)

1. Model asimilácie, ktorý je v súčasnej dobe považovaný za už zastaralejší, zobrazujúci etnické a rasové menšiny ako deviantné. Pedagógovia zvyčajne upozorňujú na tento model v prvých rokoch výučby v danej profesii.

2. Antirasistický model vzdelávania sa objavil počas radikálnych rokov 1890 a 1960. Navrhuje, aby jednotlivci sa nedržali v pozíciách udržiavania inštitucionálnych rasistických praktík, ktoré sú systematicky nevýhodou pre etnické a kultúrne menšiny. Tieto majoritné skupiny môžu teoreticky zahŕňať aj sociálnych pracovníkov. Tento model tiež naznačuje, že sociálni pracovníci by mali byť zapojení do väčších sociálnych hnutí na zastavenie rasizmu a útlaku. Podľa autora súčasná multikultúrna výchova v sociálnej práci zahŕňa stratégie, ako z modelu kultúrnej citlivosti, tak z modelu antirasizmu, napriek tomu zostáva trochu viac zameraná na kultúrne kompetencie a postoje v nastavení sociálnych vzťahov, skôr než komplexné sociálne zmeny v podobe aktivizmu k antirasizmu.

3. Model kultúrnej citlivosti. Odlišný od prístupu asimilácie je model kultúrnej citlivosti z roku 1980, zameraný cielene za účelom obhajovania etnocentricity v sociálno-kultúrnej praxi. Jeho účelom bolo zmenu vo vnímaní citlivosti preniesť z klientov na sociálnych pracovníkov s presvedčením, že školenia o rozmanitosti by mohli vykonať pracovníci citlivejší na kultúrne rozdiely a umožniť im tak pracovať efektívnejšie s kultúrne a etnicky rôznorodou klientelou.

Multikultúrnosť v oblasti pracovného vzdelávania sociálnych pracovníkov kladie za cieľ poskytnúť vedomosti pre efektívnu medzikultúrnu prax a podľa autorov Leeho a Greena (2003), obsahuje tri základné prvky: *kultúrne povedomie, kultúrne-špecifické znalosti, kompetencie a kultúrne zručnosti*.

Multikultúrna výchova dosahuje tieto ciele rôznymi spôsobmi, akým je napríklad zvyšovanie sebauvedomenia žiakov podporovaním sebareflexie a začlenením multikultúrneho rámca vzdelávania do výučby s jeho poznatkovým vymedzením o rozmanitých skupinách obyvateľstva. Práca s etnicky a kultúrne odlišnou populáciou je postavená na prístupe kultúrneho povedomia a etnicky uplatňovaného smerovania sociálnej práce. (Lum 2000).

Preto cieľom multikultúrnej výchovy je nielen naučiť študentov zvládnuť tzv. „kultúrny šok“, či dosiahnuť medzikultúrne porozumenie, ale najdôležitejším je podľa Mistríka smerovanie k „*zdravému spôsobu kultúrnej integrácie, k multikulturalizmu*.“ (Zeľaňáková 2006).

Mnoho pedagógov ale aj sociálnych pracovníkov spájajú problematiku multikulturalizmu výhradne s rasovou či etnickou diskrimináciou.

Multikulturalizmus sa okrem iného zaoberá oveľa širšou škálou ľudskej rôznorodosti a jeho prejavmi, ktoré sú prijímané alebo neprijímané majoritnou časťou spoločnosti. Za multikultúrnou výchovou potom označujeme tie vzdelávacie postupy, ktoré ozrejmujú problematiku nielen rasovej alebo etnickej rôznorodosti, ale tiež témy kultúrnych diferencií, sociálneho statusu, rozdielnosti pohlavia, veku či zdravotného stavu. Rasová alebo inak povedané etnická rozmanitosť, ktorá sa objavuje a akcentuje v našej spoločnosti najmä cez tzv. otázku rómskej menšiny, rozhodne nie je primárnou formou sociálnej nerovnosti, ktorou je potrebné sa zaoberať a ktorú je potrebné bezpochyby aj riešiť. (Preissová Krejčí, 2014, s. 97)

Modely vzdelávania v študijných programoch sociálnej práce sú neustále vyvíjané za účelom pomáhať študentom pri absorpcii obsahu na multikulturalizmus a rozmanitosť.

Tieto modely zdieľajú v podstate rovnaký cieľ, no líšia sa v stratégii použíwanej na ich dosiahnutie. „Niektoré skupiny študentov rôznych kultúr a sociálnej identity využívajú metódu výučby prostredníctvom používania tzv. medzikultúrneho dialógu, ktorá spočíva v pochopení otázok týkajúcich sa sociálnej spravodlivosti a rozmanitosti.“ (Nagda et al., 1999, s. 433).

Lee a Greene (2003) vo svojom modeli transformačnej multikultúrnej sociálnej práce pre oblasť vzdelávania, navrhujú schému medzikultúrneho vzdelávania v súlade so stanoviskami, ktoré zahŕňajú päť ukazovateľov:

- a) etnocentrizmus,
- b) sociálna identita,
- b) znalosti,
- c) záujem o informácie,
- d) reflexivita.

Hamilton (2001) *"integrujúc kultúrny model"* sa pokúša cez zážitkové aktivity v skupinách tried zahrňujúc sociokultúrnu teóriu zdiskutovať zaužívané výukové paradigmy používajúc predovšetkým stratégie, ktoré poskytujú užitočné poznatky o medzikultúrnej praxi. V základnej báze je potrebné explicitne vymedziť vplyv väčšinovej populácie a jeho vzťahu k diskriminácii, rasovému útlaku, moci a nerovnosti v prístupe prerozdeľovania zdrojov.

Výchova k multikultúrnemu povedomiu by mala byť dodávaná v pracovnom vzdelávaní sociálnych pracovníkov tak, aby bola decentná no všadeprítomná a neuvedomoviaca účasť ľudí inej farby pleti, rasy, vierovyznania a pod.

Skupina by sa mala naučiť odolávať akémukoľvek rasovému a etnického útlaku a obhajovať hodnoty, tradície a predostrieť otvorene a slobodne svoje obavy a skúsenosti s diskrimináciou, poukázať na jej negatíva, kde študenti rôznej farby pleti nebudú mať tendenciu byť ticho, a nebudú sa báť, že sa dočkajú kritiky od rovesníkov väčšinovej populácie.

Multikultúrna príprava sociálnych pracovníkov a pedagógov nie je len oboznamovanie sa s inými kultúrami, ale aj spoznávanie seba samých, učenie sa, ako žiť s inými kultúrami, s ľuďmi rozdielnymi, ako sa navzájom chápať, ako spoločne riešiť problémy a v neposlednom rade ako tomuto všetkému naučiť ďalšiu generáciu. (Mistrík a kol., 1999).

V tomto príspevku apelujeme tiež na skutočnosť, že učenie u multikultúrnosti sa nemusí týkať bezprostredne len farby pleti menšiny či väčšiny, ale poukazuje tiež nato, ako môžu sociálni pracovníci zasiahnuť v cykloch inštitucionálnej nerovnosti a diskriminácie.

Učenie o rozmanitosti bude pomáhať študentom bez ohľadu na rasu, etnikum, či vierovyznanie, diskutovať a dozvedieť sa, ako sa vysporiadať s diskrimináciou a privilégiami, pre tú ktorú časť obyvateľstva.

K výchovným cieľom multikultúrnej výchovy patrí: (Mistrík a kol., 1999)

- a) Schopnosť včleniť rôznorodé kultúry a spoločenstvá do svetovej histórie,
- b) Schopnosť chápať ich diferencovaný a pritom sociálne rovnocenný vklad do svetovej kultúrnej histórie a v konečnom dôsledku schopnosť prekonať egocentrický pohľad na svet.
- c) Schopnosť vidieť a chápať vzájomnú komunikáciu a dynamiku kultúr v histórii.
- d) Schopnosť viesť dialóg s inými kultúrami, prípadne snahu otvoriť sa a vstúpiť do aktívneho tvorivého dialógu s inými kultúrami.
- e) Schopnosť chápať vzťahy vlastnej kultúry s inými kultúrami. Schopnosť vidieť ich vzájomné ovplyvňovanie sa v histórii a snaha prijať toto ovplyvňovanie ako samozrejmosť.
- f) Schopnosť chápať popri výhodách aj obmedzenia vlastnej kultúry a iných kultúr.
- g) Schopnosť byť tolerantný a empatický voči iným kultúram a schopnosť starostlivosti o iné kultúry (alebo snaha o ňu).

Sociálni pracovníci, sociálni pedagógovia by mali mať vo svojich učebných osnovách zakomponované aj anti-rasistické aspekty. Tento prístup o výučbe rozmanitosti vyplýva zo samotného študijného odboru sociálna práca namiereného tiež proti útlaku a diskriminácii. Je potrebné vysvetliť tento prístup spolu s niektorými z jeho aplikácií v oblasti vzdelávania.

Domnievame sa, že je dôležitá a nevyhnutná aj príprava samotných pedagógov pre prácu v multikultúrnom prostredí, aby sa podobné ciele prípravy budúcich sociálnych pracovníkov pre prácu v medzikultúrnom prostredí navrhli ako paralelný model výchovy a edukácie.

Hlavnými dôvodmi na presadzovanie multikultúrnej výchovy dnes sú: (Mistrík 2008)

- Potreba prispieť k pokojnému spolunažívaniu väčšiny a tzv. starých menšín, ako aj ochota podporovať pokojné začlenenie tzv. nových menšín do spoločnosti.

- Globalizácia ekonomiky, politiky i médií.
- Premennivosť a nestálosť súčasnej európskej spoločnosti, v ktorej sa neustále striedajú kultúrne kontakty.
- Desaťročia trvajúca ideologická, geografická a politická uzavretosť slovenskej spoločnosti.
- Nevyhnutnosť nanovo definovať kultúrnu identitu Slovenska, Slovákov, Maďarov, Rusínov, Rómov a ďalších obyvateľov SR v novej geopolitickej situácii.
- Latentný rasizmus pretrvávajúci vo veľkej časti slovenskej spoločnosti.
- Učiteľia nemajú kde získať dostatok zručností na riešenie problémov vyplývajúcich zo vzťahov kultúr.
- Stále sa aj u učiteľov stretávame so stereotypným vnímaním iných kultúr a s hodnotením študentov na základe predsudkov.

Integrácia učenia o diverzite do obsahov sociálnej práce

Do obsahu, osnov a popisu študijného programu Sociálna práca by mali byť začlenené aj aspekty diverzity a medzikultúrneho povedomia.

Predstava, že kultúrna rôznorodosť v obsahu študijného programu Sociálna práca by mala obsahovať informácie o anti-rasistickom prístupe je odôvodnená v empirických štúdiách o princípoch rozmanitosti i v otázkach vzdelávania v sociálnej práci.

Práve prostredníctvom procesu učenia, vrátane kritického myslenia, hľadania nových zručností a vedomostí, činnosti a reči, interpretujú ľudia význam svojich zážitkov a skúseností, ako i rozvíjajú svoje medzikultúrne kompetencie. (Taylor 1999).

Okrem medzikultúrnych kompetencií, multikultúrna výchova by mala podporovať hľadanie spoločných etických princípov. Aspekty rozvoja a sen o rovnosti, spravodlivosti a lepšom svete sú základnými prvkami v pedagogickom procese. (Gerle 1995).

Nižšie špecifikujeme návrhy pre pohyb smerom k začleneniu obsahu diverzity a multikulturalizmu do obsahov učebných osnov a popisov sociálnej práce.

Hodnota každého človeka, každej rasy, by mala byť zdôraznená v medzikultúrnej diverzite, dialógoch, školeniach na podporu sebauvedomenia a zlepšenia porozumenia rasovému a etnickému útlaku.

Lee a Greene (2003) tvrdia, že študenti sa musia zapojiť a samy si uvedomiť, že je nevyhnutné, aby sa stali vzdelaní okolo otázok rozmanitosti. Tento proces si vyžaduje, aby sa študenti dozvedeli o rôznych situáciách a prípadoch sociálnej nespravodlivosti, a to aj vtedy, ak sú členmi dominantných etnických alebo rasových skupín.

Integrácia obsahu diverzity je tiež dôležitá v špecifických prípadoch, akými sú napríklad: správanie človeka v sociálnom prostredí, orientácia v politike, či v bežnej praxi. Tiež v ľudskom správaní "normatívny vývoj" verus "vývoj menšiny" môže pomôcť posúdiť vplyv rasového alebo etnického formovania identity na ich vlastné životné skúsenosti a ich význam a vplyv pre niektorých svojich klientov. V politickom diskurze uplatňovaných sociálnych politík vo veci bývania, vzdelania, sociálnej starostlivosti, by sa diskusia mohla sústrediť na to, ako tieto politiky zachovávajú oprávnenia a rovnaké práva pre ostatných ľudí.

V edukačných kurzoch priamej sociálnej praxe, učenia o účinkoch diverzity na formovanie vzťahov a budovania dôvery s klientmi. Poskytovanie stratégie pre nakladanie s týmito interakciami by mohlo pomôcť pracovníkom efektívnejšie zasahovať v situáciách multikultúrnej ovplyvnených.

Cudzinci, ktorí prichádzajú do našej spoločnosti, ktorá vznikla na základe idey národného štátu, pôsobia ako „odlišní ľudia“ prichádzajúci z vonku. Rasizmus je potom pravdepodobne následkom obáv a strachu o integráciu národa, spoločnosti. Nič to nemení na fakte, že s nárastom etnických a kultúrnych minorít a teda so vznikom kultúrnej i etnicky rozličnej spoločnosti, sa súčasná spoločnosť musí vyrovnávať. Ako jeden z možných spôsobov, ako to zvládnuť, sa nám javí práve multikultúrna výchova ako základný kameň tolerantnej, pluralitnej, multikultúrnej, či interkultúrnej spoločnosti, či už jej ideovú základňu vidíme v tom či onom aspekte vzájomného súžitia. Ide o to, aby toto súžitie bolo pre spoločnosť integrujúce, obohacujúce a prospešné. (Preissová Krejčí, Juárez Toledo a kol., 2013, s. 28).

Emocionalita a spomínaná empatia v multikultúrnej výučbe pre tento cieľ musí byť prerokovaná v závislosti od zamerania študijného programu. Tento zámer ovplyvňuje aj psychosociálny priestor, ktorý zahŕňa vplyvy rodiny, rovesníkov a školy, rovnako ako kognitívne, afektívne a behaviorálne faktory. (Lee, Greene, 2003).

Mildred a Zuftiga (2004) naznačujú, že pedagógovia skúmajú a pracujú so študentmi s odolnosťou a apatiou voči obsahu multikultúrneho vzdelávania a disponovaním princípov rasizmu pomocou štyroch stratégií:

- a) odpor ako zdroj informácií o procese skupiny,
- b) odpor ako meradlo študentovej pripravenosti,
- c) odpor ako odraz väčšieho politického kontextu,
- d) odpor ako prostriedok uľahčujúci vzdelávanie študentov a zapojenie sa do aktivít.

Garcia a Van Soest (1997) navrhujú dvojestupňový proces, ktorý pomáha študentom rozvíjať empatiu pre seba a potom pomáha im rozvíjať empatiu pre tých, ktorí sú utláčaní prvkami diskriminácie.

Pedagógovia musia disponovať inštitucionálnou ako aj vzájomnou podporou pre výučbu. V samostatných kurzov kultúrnej rozmanitosti, emocionalita a odpor teda negatívny vzťah k rasovým útlakom môže byť veľmi silný a najmä nepriateľský, ak sa jedná o pedagógov z etnických alebo kultúrnych menšín. V takom prípade sa odporúča model výučby rozmanitosti v poli vzdelávania.

Brookfield (1995) tvrdí, že dôvera a rešpektovanie medzi multikultúrnymi študentmi sú vyvinuté v situáciách v skupinách takých tried, kde pedagógovia zdvorilo a profesionálne nesúhlasia s diskrimináciou a svoje tvrdenia aj podložia adekvátnymi argumentmi a príkladmi z praxe. Môže sa jednáť aj o príklady vzniknuté priamo v samotných skupinách tried.

Náš konečný návrh je, že tento obsah kurzu o diverzite a vzdelávania sociálnych pracovníkov by mal byť systematicky vyhodnocovaný, aby sa posúdila jeho účinnosť pri príprave študentov na multikultúrnu prax pri práci napríklad s azylantmi, migrantmi, alebo národnostnými menšinami. Bude dôležité tiež posúdiť, či tento edukačný multikultúrny obsah zvyšuje sebauvedomenie študentov patriacich k menšinám, zvyšuje empatiu a medzikultúrne povedomie, alebo ich schopnosť pracovať s rozmanitými skupinami obyvateľstva.

Záverom

Vzdelávanie v sociálnej práci v oblasti multikultúrnosti a diverzity musí predstavovať dynamické úsilie, tak pedagógov, ako aj samotných študentov, aby boli schopní a zároveň pripravení vzdelávať iných ako aj vzdelávať samých seba a tým poskytnúť efektívne výstupy v ponímaní seba samých ako multikultúrne vzdelaných osobností ako aj adekvátne a efektívne služby klientom sociálnej práce. Príspevok stavia na základoch práve multikultúrneho vzdelávania v sociálnej práci a obsahuje informácie, ktoré sú v súlade so súčasným diskurzom a sociálnymi problémami. Obsah multikultúrnej výchovy a identity chýba v študijných programoch po celej krajine, tak v sociálnej práci, ako aj v oblasti pedagogiky a celkového všeobecného vzdelávania. Je nevyhnutné transformovať tradičnú multikultúrnu výchovu do anti-rasistickej praxe pre profesionálny a osobný rozvoj tak sociálnych pracovníkov ako aj pedagógov. Sme presvedčení, že sociálna práca by mala nasledovať tento trend. Výučba o identite menšín, väčšín ako aj vlastná identita poskytuje všetkým študentom možnosť premýšľať o svojich osobných etnických otázkach, o etnických otázkach v skupine, na základe skúsenosti sociálneho pracovníka s klientom v narastajúcom zdominantňujúcom sa multikultúrnem prostredí. Tento cieľ by nemal nahrádzať iné dôležité aspekty týkajúce sa rozmanitosti, ako napríklad obáv týkajúcich sa rozdielnosti pohlaví, veku, vierovyznania, sexuálnej orientácie a ďalších odlišností. Tieto otázky sú nepochybne predmetom ďalších

diskusí a medzikultúrnych dialógov. V tomto príspevku bola táto problematika multikultúrnosti len stroho načrtnutá, ale nepochybne si zaslúži väčšiu pozornosť a záujem tak nás, ako aj širokej verejnosti.

Pod'akovanie

Tento príspevok je výstupom v rámci projektu finančne podporeného zo štrukturálnych fondov EÚ prostredníctvom operačného programu vzdelávanie s názvom: „*Akcelerácia rozvoja ľudských zdrojov vo vede a výskume, inovácia a zlepšenie kvality vzdelávacieho procesu*“, ITMS kód projektu: 26110230069.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BROOKFIELD, S. D., 1995. *Becoming a critical reflective teacher*. San Francisco: Jossey Bass. s. 291-336. ISBN 9-789287-165558.
- COUNCIL ON SOCIAL WORK EDUCATION. 2001. *Educational policy and accreditation standards*, Dostupné na internete: [http://www.cswe.org/accreditation/EP AS/epas.pdf](http://www.cswe.org/accreditation/EP_AS/epas.pdf)
- GALLOVÁ KRIGLEROVÁ, E. a J. KADLEČÍKOVÁ, 2012. *Verejná mienka v oblasti pravicového extrémizmu*, Výskumná správa. Bratislava. Nadácia otvorenej spoločnosti – Open Society Foundation. ISBN 978-80-89571-03-1. [online]. [Citované 2013-02-28]. Dostupné na internete: <http://www.cvek.sk/uploaded/files/vyskumna_sprava.pdf>.
- GARCIA, B. a D. VAN SOEST, 1997. *Changing perceptions of diversity and oppression: MSW students discuss the effects of a required course*. Journal of Social Work Education, s. 119-130. ISBN 978-1-60623-330-6.
- GERLE, E., 1995. *In search of a global ethics*. Lund: Lund University Press. In: Mistrík, E. a kol. *Kultúra a multikultúrna výchova/Cultur and Multicultural Education*. Bratislava Iris. ISBN 80-88778-81-6.
- HAMILTON, J., 2001. *Racism: People of color*. In: G. A. Appleby, E. Colon, & J. Hamilton (Eds.), *Diversity, oppression, and social functioning: A person-in-environment assessment and intervention*, Boston: Allyn and Bacon, s. 53-69. ISBN 1-903386-05-5.
- HANGONI, T., 2010. *Zvyšovanie profesionálnych kompetencií sociálneho pracovníka*. In: *Sociálna a duchovná revue*, vedecko - odborný recenzovaný zborník. Prešov: Pravoslávna teologická fakulta, roč. I., č. 4, s. 55 - 64. ISSN 1338-290X.
- LEE, M. Y. a G. J. GREENE, 2003. *A teaching framework for transformative multicultural social work education*. Journal of Ethnic - Cultural Diversity in Social Work, s. 1-28. ISBN 978-0-19-531036-8.
- LUM, D., 2000. *Social work practice and people of color: A process stage approach* (4th ed.). Belmont, CA: Wadsworth. ISBN 0534356397.

- MILDRED, J., a M. E. ZUFTIGA, 2004. *Working with resistance to diversity issues in the classroom: Lessons from teachers training and multicultural education*. Smith College Studies in Social Work, s. 359-375.
- MISTRÍK, E. a kol., 1999. *Kultúra a multikultúrna výchova/Cultur and Multicultural Education*. Bratislava Iris. ISBN 80-88778-81-6.
- MISTRÍK, E., 2006. *Slovenská kultúra v multikulturalizme*. Nitra: Univerzita Konštantína Filozofa, Filozofická fakulta, s. 98. ISBN 80-8050-909-03.
- MISTRÍK, E., 2008. *Multikultúrna výchova v škole. Ako reagovať na kultúrnu rôznorodosť*. Bratislava. s. 88. ISBN 978-80-969271-4-2.
- NAGDA, B. et. al., 1999. *Intergroup dialogues: An innovative approach to teaching about diversity and justice in social work programs*. Journal of Social Work Education, s. 433-449.
- POTOCKY, M. 1997. *Multicultural social work in the United States*. International Social Work, s. 315-326. ISBN 978-1-60623-330-6.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A. 2014. *Multikulturalizmus – ztracené paradigma?* Univerzita Palackého v Olomouci, s. 97. ISBN 978-80-244-4134-4.
- PREISSOVÁ KREJČI, A., R. JUÁREZ TOLEDO a kol., 2013. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Univerzita Palackého v Olomouci, s. 28. ISBN 978-80-244-3648-7.
- TAYLOR, P., 1999. *A learning model for becoming interculturally competent*. International journal of intercultural relations 18. No. 3., s. 389-408.
- ZELEŇÁKOVÁ, S., 2006. *Multikultúrna výchova v škole*. 2. vyd. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum, Imprim, s. 72. ISBN 80-8052-274-X.

PhDr. Daniela Cehelská
Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove
e-mail: daniela.cehelska@smail.unipo.sk
daniela.cehelska@gmail.com

WSPÓŁCZESNE PODEJŚCIA W PRACY SOCJALNEJ PODEJMOWANEJ NA RZECZ RODZIN Z WIELOMA PROBLEMAMI

Małgorzata Bozacka – Dorota Rynkowska

Wstęp

Postęp cywilizacyjny, kryzys, brak stabilności, zarówno ekonomicznej, jak i emocjonalnej, wraz z daleko idącym konsumpcjonizmem, powodują intensywne przeobrażenia, które nie pozostają bez wpływu na rodzinę i jej funkcjonowanie.

Rodzina stanowi podstawowe środowisko życia każdego człowieka. Traktuje się jako „*małą zbiorowość, grupę pierwotną i zarazem grupę odniesienia – najczęściej opartą na podstawach naturalnych (pokrewieństwo), bądź adopcji i stanowiącą, bardziej lub mniej zorganizowaną (nieformalną i formalną zarazem) formę zbiorowości – członków wypełniających specyficzne role w procesach wychowawczych*”¹. Jest podstawową grupą społeczną, która powinna stwarzać solidne podstawy do wychowania i rozwoju młodego pokolenia. Współczesną rodzinę dotyka szereg zagrożeń związanych z postępowaniem cywilizacyjnym, zmianami społeczno-ekonomicznymi, politycznymi i obyczajowymi, które utrudniają prawidłowe funkcjonowanie i realizowanie roli społecznych, które wynikają z definicji rodziny.

Współczesna rodzina niezależnie od kontekstu kulturowego, historycznego i społeczno-ekonomicznego stanowi nadal podstawowy element społecznej struktury, a realizowane przez nią funkcje są niemożliwe do zamiany. Aktualnie jednak przyjmuje się założenie dotyczące komplementarności oddziaływań socjalnych i współpracy rodziny z instytucjami pozarodzinnymi.²

Szeroki zakres pracy socjalnej, który jest wpisany w role zawodowe pracowników socjalnych wymaga od nich rozległej wiedzy, umiejętności, wyspecjalizowanych kwalifikacji i doświadczenia do pracy z różnego typu rodzinami, co wydaje się niełatwym zadaniem. Praca socjalna bowiem jest dziedziną, której zakres oddziaływań wymaga stałej aktualizacji wiedzy i podnoszenia kompetencji. Sygnalizowane zmiany w wielu sferach życia społecznego, wpływają na charakter i kształt pracy socjalnej i coraz to nowszych jej adresatów. Obecnie obserwujemy w naszym kraju wzrost liczby rodzin, których dotyka szereg problemów i zagrożeń. Wpływ na wypełnianie podstawowych przez rodzinę funkcji wywierają zarówno czynniki zewnętrzne, mające źródło np.: w sytuacji politycznej i gospodarczej w kraju, jak i procesy

¹ Cyt za: S. Kawula, *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 2004, s.21.

² S. Kawula, *Pedagogiczna typologizacja rodzin a formy pomocy społecznej*, w: J. Brągiel, I. Murecka (red.), *Problemy kształcenia i doskonalenia zawodowego pracowników socjalnych*, Opole 1998, s.165.

dokonujące się w obrębie samej rodziny.¹ W niewielu przypadkach zdarza się, że na trudną sytuację rodziny wpływa pojedynczy czynnik. Najczęściej mamy do czynienia z sytuacją, w której występuje wielość i złożoność problemów, które generują kolejne zagrożenia.

1 Zarys wybranych, nowych tendencji w pracy socjalnej z rodziną opartych na mocnych stronach klientów i ich otoczenia

W prezentacji współczesnego ujęcia rodziny nie powinno zabraknąć spojrzenia na nią jako system. Ujęcie systemowe pojawiło się w literaturze polskiej po roku 1990 i wpisuje się w aktualny paradygmat polityki społecznej kreowanej dla jej potrzeb.²

Obecnie priorytetem polityki państwa wobec rodziny jest uznawanie jej nadrzędności w stosunku do różnorodnych instytucji oraz maksymalne jej wspomaganie przez czerpanie z jej wewnętrznych zasobów. W kontekście nowych problemów rodziny spojrzenie systemowe akcentuje gotowość do zmiany i poszukiwania nowych dróg rozwiązania problemu w celu osiągnięcia zadowalającego stanu poszczególnych członków rodziny.

Podejście systemowe ujmuje problem, z którym zgłasza się rodzina, nie w kategoriach jednostki, lecz całościowej dynamicznej struktury, którą tworzą wszyscy członkowie. Dzięki takiemu podejściu systemowa praca socjalna z rodziną angażuje wszystkich jej członków do działania zgodnie ze zdolnościami systemu rodzinnego do homeostazy, rozumianej jako dążenie do określonego typu równowagi wewnętrznej. Jest pożądana w przypadku rodzin z wieloma problemami, gdzie ryzyko dezintegracji jest znacznie podwyższone. Właśnie dzięki zdolnościom samostabilizacji system rodzinny cechuje tendencja do przetrwania i zapobiegania kryzysom. W pracy socjalnej coraz częściej rodzinę traktuje się jako źródło zasobów, które stanowią istotny fundament podejmowania działań o charakterze pomocowo-wspierającym, opartym na wydobywaniu i wzmacnianiu sił całej rodziny i jej poszczególnych członków. Obecnie obserwujemy, wzmożoną od dwóch dekad tendencję w polskiej pracy socjalnej, zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym, wykorzystania idei empowermentu i pracy na tzw. zasobach. Zarówno empowerment, jak i Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach jest stosowane z powodzeniem na całym świecie. Liczne aplikacje tego podejścia odnajdujemy między innymi w Wielkiej Brytanii, Szwecji, Finlandii, Niemczech, USA, Kanadzie czy Australii. Coraz większe uznanie zyskuje ten szczególny sposób pomocy

¹ S. Łakoma, *Rodzina dysfunkcyjna – przyczyny i charakterystyka*, w: „Problemy opiekuńczo-wychowawcze”, 9/2014, s. 21.

² U. Kazubowska, *Rodzina jako swoista przestrzeń w pracy socjalnej – aktualności i perspektywy*, w: A. Kaniós, M. Czechowska-Bieluga (red.), *Praca socjalna. Kształcenie-działanie-konteksty*, Kraków 2010, s.309.

i wsparcia dla klienta , wśród polskich pracowników socjalnych, którzy widzą możliwości stosowania tych metod w różnych obszarach pracy.¹

Zarówno empowerment, jak i Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach stanowi obecną w polityce społecznej, w instytucji pomocy społecznej i w pracy socjalnej przewodnią ideę i zarazem tendencję, która jak zauważa J.Supińska może: „, porządkować, -interpretować, hierarchizować, uzgadniać i mediować – chaos ludzkich zachowań oraz wyobrażeń o dobrym społeczeństwie”.² Obie tendencje bazują na zasobach wsparcia i pomocy w naukach społecznych i w pracy socjalnej, łącząc zasady pochodzące z różnych teorii, ale wspólnym elementem jest przekonanie o mocnych stronach jednostek, grup i społeczności. Praca socjalna wraz z innymi dyscyplinami podkreśla wagę umiejscowienia obu tendencji w kontekście praw obywatelskich, gdzie godność każdej osoby traktowana jest jako podstawowa zasada podejmowania działań pomocowych. Płaszczyzną współpracy pracownika socjalnego, zarówno w przypadku empowermentu, jak i w Podejściu Skoncentrowanym na Rozwiązaniach jest wspólny i ten sam adresat działań- rodzina mająca trudności w wypełnianiu swojej funkcji opiekuńczo-wychowawczej, wymagająca wsparcia i pomocy.

1.1 Empowerment – definicje , założenia i zastosowanie w praktyce pracy z rodziną

Wraz z rozwojem nowych koncepcji w pracy socjalnej tworzone są nowe metody. W zintegrowanym modelu pracy socjalnej zaczyna dominować pogląd, że wszystkie metody pracy socjalnej osadzone są we wspólnym paradygmacie, który zakłada konieczność rozpatrywania problemów i potrzeb klientów w kontekście analizowania ich całościowej sytuacji. Metody stają się środkami do planowania i interwencji socjalnej. W takie podejście wpisują się modele praktyki pracy z rodziną, wśród których należy wymienić między innymi empowerment, czy też podejście skoncentrowane na rozwiązaniach. Wśród nowych tendencji zintegrowanej metodyki pracy socjalnej zwrócić uwagę na empowerment, który bazuje na wzmacnianiu ludzkiego kapitału i rozwoju kompetencji klientów. Empowerment w pracy socjalnej definiowany jest następująco: „, *praktyka empowermentu polega na wsparciu klientów w znalezieniu dostępu do wewnętrznej siły (motywacji), która pozwoli im wpłynąć na swoje życie, jak również na ich miejsce w środowisku w kontekście społecznym, ekonomicznym oraz politycznym*”.³

¹ J. Szczepkowski, *Praca socjalna- Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach*, Toruń 2010, s.63.

² J. Supińska, *Debaty o polityce społecznej*, IPS UW, Warszawa 2013,s.17.

³ J. A. B. Lee, *The Empowerment Approach to Social Work Practice. Building the Beloved Community*, New York 2001.

Warto zauważyć, że idea empowermentu była w Polsce znana już w okresie międzywojennym, jako koncepcja sił społecznych lub animacji społeczno-kulturowej. Do idei sił społecznych odnosiła się H. Radlińska, gdzie termin ten definiowała jako :„*zespół określonych czynników i wartości funkcjonujących w środowisku, w postaci jednostkowych lub zbiorowych, jawnych lub ukrytych uzdolnień wyrażających się w pozytywnym działaniu*’.¹

O wzmacnianiu zdolności sygnalizuje, zarówno definicja pracy socjalnej Zgromadzenia Ogólnego Międzynarodowej Federacji Pracowników: „*praca socjalna (...) opiera się na wzmacnianiu (empowerment) i wyzwaniu ludzi dla wzbogacenia ich dobrostanu*”², jak i aktualnie obowiązujący zapis *Ustawy o pomocy społecznej* (art.6., pkt.12) na temat wzmacniania w pracy socjalnej osób i rodzin.

W literaturze przedmiotu funkcjonuje rozróżnienie dwóch wymiarów idei empowerment: indywidualnego i strukturalnego :³

- wymiar indywidualny odnosi się do działań mających na celu zwiększenie kontroli klienta nad własnym życiem, np.; poprzez zwiększanie poczucia własnej wartości, pozyskanie wiedzy i zdobycie nowych umiejętności;
- wymiar strukturalny odnosi się do funkcjonowania struktur, instytucji społecznych, które powołane są w celu niwelowania barier i trudności w kontekście środowiska społecznego.

Koncepcja empowermentu może odnosić się do różnych poziomów i adresatów, ale szczególnie widoczna jest na płaszczyźnie stosunków lokalnych (społeczność lokalna, lokalna pomoc społeczna- MOPS czy GOPS, organizacje pozarządowe czy grupy nieformalne).

W przypadku poziomu jednostki, czyli klienta instytucji pomocy społecznej empowerment może być traktowany jako proces, mający na celu rozwijanie indywidualnego poczucia kontroli i wpływu na środowisko lokalne, kształcenia umiejętności osoby w tym zakresie oraz stan , który może być osiągnięty przez jednostkę w wyniku wzmocnienia i odzyskania przez tę osobę zdolności prawidłowego funkcjonowania w środowisku społecznym.⁴

Idea empowermentu wykorzystywana w pracy socjalnej stanowi pewien rodzaj postawy i wynikających w związku z tym założeń, do których należy przede wszystkim respektowanie autonomii klienta i jego granic, zapewnienie klientowi dostępu do informacji, szacunek, postawa nieoceniająca czy posia-

¹ Cyt za: H.Radlińska, *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1961, s.33.

² Zgromadzenie Ogólne Międzynarodowej Federacji Pracowników Socjalnych w Montrealu, Kanada, lipiec 2000.

³ J. Szmagałski, *Metody pracy socjalnej w kontekście funkcji prakseologicznych pedagogiki społecznej* w: *Pedagogika społeczna*, T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Warszawa 2006.

⁴ J. Szmagałski, *Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna. Przykład amerykański*, Warszawa 1996, s.154.

danie przez pracownika socjalnego zespołu kompetencji, które umożliwiają kontakt oparty na zaufaniu i empatii¹. Ponadto klient stanowi osobę upoważnioną do określania tego, co jest dobre dla niego i jego rodziny, posiada wystarczające zdolności do rozwiązywania własnych problemów, chociaż niekiedy jest tego nieświadomy, określa i negocjuje cele we współpracy z pracownikiem socjalnym, a także aktywnie uczestniczy w kwestiach dotyczących jego i jego rodziny w przypadku określania zakresu pomocy, terapii, rodzaju udzielanego wsparcia.

Natomiast rolą pracownika socjalnego jest doprowadzanie do sytuacji, w której klient odzyska wiarę we własne siły i możliwości realizacji zadań stabilizujących jego trudną sytuację. Osoby wchodzące w rolę doradców pełnią funkcję facylitatora, który wspiera jednostkę i grupę w rozwoju. Zastosowanie empowermentu w przypadku jednostki, czy rodzin z problemami pozwala na ukazanie im ich mocnych stron i ujawnienie drzemających w nich sił, które mogą doprowadzić do zmiany ich trudnego położenia. Pracownik socjalny ma zatem szczególną możliwość wykorzystania empowermentu, głównie przez radzenie klientowi, jakie ma możliwości dokonania zmiany i ukazanie mu jego potencjalnych umiejętności, które pozwolą mu na dokonanie pożądanых zmian w jego życiu. Jednak zmiana musi wynikać z działań samych zainteresowanych, nie może być narzucona przez doradców. Zarówno sami klienci, jak i pracownicy socjalni różnią się między sobą i mają różne oczekiwania wynikające ze współpracy. Na pewno wspólnym jest przekonanie, że każdym człowieku tkwi potencjał, który może być wykorzystany w przypadku zmiany trudnego położenia.

Wykorzystanie idei empowermentu w pracy socjalnej, zwłaszcza w kontekście pracy z rodziną problemową, polega na wydobyciu, wzmocnieniu i rozszerzeniu zasobów klienta, czyli pracy opartej na pewnego rodzaju kompetencjach, które warunkują możliwość osiągnięcia przez rodzinę klienta pożądaney zmiany. Pracownik socjalny jest odpowiedzialny za rozpoznanie tych kompetencji i wykorzystanie ich w celu skonstruowanie pożądanego rozwiązania. Zastosowanie empowermentu w przypadku poradnictwa dla rodziny z wieloma problemami ma szczególne znaczenie, ponieważ najczęściej mamy do czynienia z sytuacją, w której klient poszukujący pomocy, wyczerpał już wszystkie możliwości i utracił wiarę w zmianę swojego niekorzystnego położenia. Wówczas to na pracowniku socjalnym skupia się odpowiedzialność za powodzenie i skuteczność podejmowania działań pomocowych na rzecz klienta i jego rodziny.

Proces doradczo-wspierający musi w perspektywie doprowadzić do odzyskania wiary we własne siły i możliwości samego klienta, jak i realną

¹ D. Rynkowska, M. Artymiak, *Mediacje w pracy socjalnej*, Rzeszów 2014, s.32.

możliwość realizacji zadań, stabilizujących jego sytuację.¹ Żeby te warunki były spełnione należy zwrócić uwagę na 4 stopnie pracy nad wzmacnianiem klienta:

- stopień pierwszy polega na poszukiwaniu i wydobywaniu mocnych stron klienta poprzez powrót do jego przeszłości, w której mogą tkwić potencjalne, często nieświadomiane przez klienta możliwości i pożądane cechy, motywujące do zmiany.

- stopień drugi i trzeci odnosi się do lokalnej społeczności i uczestnictwa w jej strukturach, w której konstytuują się grupy samopomocowe, wsparcia, gdzie klient może stać się w nich zarówno elementem korzystającym z tej sieci wsparcia, jak i pomagającym innym.

- czwarty stopień to przykład wzmacniania i pracy nad klientem poprzez rozwój różnych metod formalnego uczestnictwa w życiu politycznym, umieszczania go powstających strukturach usług socjalnych, nowych programów pomocowych czy roli eksperta.²

Mechanizm empowermentu ma bezpośrednio wywierać wpływ na poprawę samoświadomości klienta i jego rodziny poprzez aktywizowanie go, zachęcanie do działania, ale również do analizowania swojej sytuacji sięgając w głąb przeszłości. Profesjonalnie stosowany empowerment zawiera w sobie elementy bazujące na przeszłości klienta, cofnięcie się do jego wcześniejszego etapu życia, po to aby odszukać, w momencie sytuacji kryzysowej i problemowej jego mocnych stron i potencjalnych zdolności, które pomogą mu wrócić do sprawnego społecznego funkcjonowania. Mechanizm procesu empowermentu przebiega w trzech etapach: uwolnienie potencjału, wzrost kompetencji i poprawa świadomości.³

Zastosowanie empowermentu w poradnictwie pracy socjalnej polega na ukazaniu klientowi jego mocnych stron i pobudzenie drzemającego w nim potencjału, zarówno intelektualnego, emocjonalnego, jak i fizycznego. W tym modelu klient na oczach pracownika socjalnego przechodzi przeobrażenie z niezaradnego, zagubionego, trudnego przypadku w stronę jednostki, która pomimo trudnego położenia, posiada i uaktywnia zdolności samoorganizacji, kierowania i podejmowania decyzji i zmian w swoim życiu.

Kluczowym aspektem procesu empowermentu jest wypracowanie takiego standardu i jakości świadczonej pomocy w oparciu o poszanowanie zasad indywidualności i godności ludzkiej, przy maksymalnym wydobywaniu wszystkich możliwości i mocnych stron klienta. Zwiększenie poczucia siły silnie koreluje z rozwojem kompetencji, własnej skuteczności, systemem wsparcia

¹ A.Weissbrot-Koziarska, *Poradnictwo socjalne dla rodzin*, Opole 2012, s.68.

² N.Herriger, *Empowerment in der Sozialen Arbeit*, Kohlhamnem Verlag, Stuttgart 2006, s24.

³ K.DuBois, K.K.Miley, *Praca socjalna. Zawód, który dodaje sił*, Katowice 1996, s.146-150.

i przekonaniem, że we współpracy z odpowiednimi instytucjami, a przede wszystkim z pracownikami służb społecznych, można zmienić i poprawić swoją sytuację na korzyść klienta i jego rodziny.

Rolą pracownika socjalnego w procesie wzmacniania jest uświadomienie klientowi możliwości zmiany swojej sytuacji i kierunku osiągania celu. Należy jednak pamiętać, że to klient decyduje o tempie, typie i rodzaju oferowanego wsparcia.

1.2 Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach – główne założenia i praktyczne zastosowanie w działaniach na rzecz rodzin

Jako dominujący model pracy socjalnej stosowano dotychczasowo taki, w którym pracownik socjalny tworząc plan pomocy skupiał się na problemie, jego uwarunkowaniach oraz bazował na deficytach klienta i jego rodziny, a następnie oferował on dostęp do zasobów instytucjonalnych.¹

Aktualnie zaś, priorytetowo traktowane są metodyczne działania socjalne oparte na mocnych stronach klientów (czyli zasobach) i ukierunkowane na stymulowanie ich motywacji do zmiany sytuacji życiowej, czy zawodowej. Również istotne jest zwiększenie gotowości klientów do skorzystania z tzw. instrumentów aktywnej integracji (np. kursów zawodowych, terapii i in.), bądź podjęcie przez nich pracy zawodowej.²

Potwierdzeniem tej tendencji we współczesnej pracy socjalnej jest stwierdzenie I. Krasiejko: „*Obecnie poszukuje się modelu pracy z rodziną, który dałaby możliwość budzenia sił i motywacji klientów do zmiany, tak aby potrafili oni sami znajdować rozwiązania wielu swoich problemów, by wyrażali chęć i gotowość do pracy nad podnoszeniem swoich umiejętności opiekuńczo-wychowawczych i do prowadzenia gospodarstwa domowego, oraz by stwarzali warunki do bezpiecznego życia i rozwoju swoich dzieci.*”³

Warto też wspomnieć o pracy socjalno - wychowawczo - terapeutycznej asystentów rodzin z wieloma problemami, którzy realizują ją w instytucjach pomocy społecznej na mocy *Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*.⁴ Takie działania asystentów rodziny stanowią dobry przykład innowacyjnej pracy środowiskowej opartej na metodach skoncentrowanych na rozwiązywaniu problemów rodziny dlatego niezbędne będzie posiadanie przez

¹ I. Krasiejko, *Praca socjalna w praktyce asystenta rodziny. Przykład Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach*, Katowice 2011, s.7.

² Ibidem, s. 10.

³ Cyt. za: I. Krasiejko, *Praca socjalna w praktyce asystenta rodziny...*, s.7.

⁴ *Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* z dnia 9 czerwca 2011 r., (Dz. U. 2011 Nr 149 poz. 887) oraz I. Krasiejko, *Zawód asystenta rodziny w procesie profesjonalizacji. Wstęp do teorii i praktyki nowej profesji społecznej*, Toruń 2013, rozdz. 2, s.69-75.

tych asystentów wiedzy i umiejętności z zakresu Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach (PSR), co zostanie poniżej przybliżone.¹

Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach (PSR)² zostało zapoczątkowane przez grupę terapeutów: psychologów, socjologów, pracowników socjalnych i in. w latach 70. XX wieku w USA. Jest zaliczane do tych koncepcji w pracy socjalnej, które oparte są na mocnych stronach jednostek, grup i społeczności, tzw. *strengths-based social work practice*. Za twórcę modelu PSR uznaje się Steve'a de Shazera, który współpracował z takimi osobami jak: I. K. Berg, P. de Jong, E. Lipchik, G. Miller, Hubbe, Duncan i in.³ PSR w praktycznych działaniach z zakresu pracy socjalnej w Ameryce, Australii i Europie Zachodniej było stosowane dopiero od lat 90. XX wieku i wykorzystywano je głównie do pracy z rodziną z wieloma problemami.⁴

W Polsce natomiast Terapia Skoncentrowana na Rozwiązaniach została zainicjowana w 1996 r. w Łodzi, w Ośrodku Terapii Krótkoterminowej przez J. i M. Leonkiewiczów.⁵ Warto zauważyć, że w naszym kraju już w latach 30. XX wieku H. Radlińska rozwijała prekursorską - jak na tamte lata - koncepcję sił społecznych, upatrując w zasobach indywidualnych i środowiskowych źródła siły oraz pozytywnych zmian klientów, co było wówczas bardzo nowatorskim podejściem do pracy z klientem i jego rodziną.⁶

Należy jeszcze nadmienić, że Ch. A. Rapp, D. Salcebey i P. Sullivan⁷ wyróżnili (oprócz PSR) jeszcze inne koncepcje bazujące na pozytywnych zasobach klienta, takie jak: psychologia pozytywna (M. Sligman); zarządzanie zasobami przypadku (Rapp); model zatrudnienia wspieranego (Becker, Drake); podejście oparte na budowaniu i rozwoju (Kretzmann, McKnight).

¹ Szczegółowo określono zadania asystenta rodziny w art.15 *Ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* (Dz. U. 2011 Nr 149 poz. 887). Zob. też : I. Krasiejko, *Praca socjalna...*, op. cit., s. 8-10.

² Zob. I. Krasiejko, *Metodyka działania asystenta rodziny. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach w pracy socjalnej*, Katowice 2010, s. 71- 86, gdzie znaleźć można szczegółową charakterystykę Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach (Solutions Focused Approach). Czerpie ono inspiracje z postmodernizmu, konstruktywizmu/konstrukcjonizmu społecznego; można w nim też dopatrywać się perspektywy fenomenologicznej, zwłaszcza koncepcji świata przeżywanego; a także PSR jest efektem ewolucji podejścia ekologicznego lub ekosystemowego. Również ważne znaczenie dla rozwoju PSR miały: koncepcja pracy na zasobach klienta wg M. Ericksona; teoria systemów rodzinnych (Andreae, von Bertalanffy); teoria poznawcza; teoria komunikacji; teoria kryzysowa oraz upowszechnienie krótkotrwałych modeli terapeutycznych.

³ Por.: I. Krasiejko, *Praca socjalna ...*, op. cit., s.13 oraz I. Krasiejko, *Metodyka działania ...*, op. cit., s. 57.

⁴ I. Krasiejko, *Praca socjalna ...*, s. 17.

⁵ I. Krasiejko, *Ibidem*, s. 18. Zob. też s. 19-21 informacje na temat rozpowszechnienia PSR w Polsce.

⁶ I. Krasiejko, *Metodyka działania ...*, op. cit., s. 61.

⁷ Ch. A. Rapp, D. Salcebey, P. Sullivan, *The Future of Strengths – Based Social Work*, podają za: I. Krasiejko, *Metodyka działania asystenta rodziny...*, s. 57.

Można wyszczególnić szereg cech charakterystycznych dla tych teorii, które odnoszą się do mocnych stron klientów i ich otoczenia społecznego. Są one następujące:

- pracownicy służb społecznych pomagają klientom zdefiniować cele życiowe poszczególnych osób i ich rodzin (stosują oni jako techniki pracy z klientami takie jak: analiza osiągnięć klienta, ustalanie małych kroków w kierunku zmian, pytania o cud i in.);

- pracownicy socjalni prowadzą regularną ocenę indywidualnych, pozytywnych zasobów klienta, zaś unikają oni oceny problemów, braków czy patologii; dodatkowo kładą nacisk na bieżącą i przyszlą sytuację tego klienta;

- środowisko jest traktowane jako bogate źródło zasobów zewnętrznych, są to m. in.: potencjał mieszkańców, grup, lokalnych stowarzyszeń i innych instytucji;

- indywidualny plan pracy z klientem jest jawny i wykorzystuje mocne strony klienta oraz potencjał środowiska, a cele są krótkoterminowe;

- w pracy na zasobach uznawanych za źródło siły dąży się do podniesienia poczucia godności i optymizmu klienta, wzmocnieniu go oraz uświadomieniu mu jego zasobów, a także możliwych rozwiązań do wyboru;

- praca z klientem polega na reframingu (przeformułowaniu czyli zmianie znaczenia) percepcji klienta, tak aby mógł odnaleźć nawet w najgorszej sytuacji coś dobrego;

- klienta charakteryzuje się jako „osobę z problemem”, a nie osobę będącą problemem, gdyż należy unikać etykietowania;

- klienci są uznawani za ekspertów od swojego życia więc mają oni prawo wyboru zaproponowanych przez pracownika służb społecznych rozwiązań i in.¹

Warto dodać, że osoba udzielająca pomocy klientowi stosując Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach (PSR) powinna skupić się na:

- celach i potrzebach zdefiniowanych przez klienta, a nie na jego problemach i ich uwarunkowaniach,

- potencjale czyli zasobach klienta, a nie jego deficytach,

- wcześniejszych sukcesach klienta, a nie porażkach,

- wyjątkach od sytuacji problemowej, a nie na jej częstotliwości i skali,

- definiowaniu i tworzeniu pożądaney wizji przyszłości, a odchodzeniu od przeszłych doświadczeń.²

Cechą charakterystyczną PSR jest koncentrowanie się na alternatywnych rozwiązaniach, które mają pojawić się zamiast problemu; działania zaś należy

¹ I. Krasiejko, *Metodyka działania...*, Ibidem., s. 57-58. Zob. też wyszczególnienie przykładowych zasobów oraz ich rodzaje (indywidualne i środowiskowe) na str. 59-60.

² I. Krasiejko, *Praca socjalna ...*, op. cit., s.35-36 oraz szerzej na temat założeń PSR w: I. Krasiejko, *Metodyka działania ...*, op. cit., s. 82-85.

zorientovať na cele oraz preferovanú terażniejszość i przyszłość; pracę z klientem rozpoczynać od spraw najprostszycch; zakłada się, że klienta jest ekspertem od swojego życia i należy wspierać go w realizacji obranego przez niego celu; dodatkowo przyjmuje się, iż osoba nastawiona na sukces zawsze współpracuje, pokonując opór.¹

Filozofię PSR najlepiej charakteryzują słowa: „*Jeśli coś się nie zepsuło – nie naprawiaj tego, jeśli coś działa – rób tego więcej, jeśli coś nie działa – rób coś innego.*”²

Zgodnie z ideą *empowerment*, na której opiera się PSR może ono być traktowane jako model pracy asystenta rodziny. Podejmuje on często praktyczne działania na rzecz rodzin z wieloma problemami i w tym zakresie może też wykorzystywać założenia i idee PSR np.:

- traktując podmiotowo i indywidualnie osoby we wspieranej rodzinie, gwarantując im prawo od samostanowienia, wolność wyboru i licząc się z ich zdaniem;

- zachowując ostrożność przy tworzeniu i wydawaniu opinii dotyczących klienta i jego rodziny;

- wzmacniając osobę i jej rodzinę stosując komplementowanie;

- wzmacniając osobę i jej rodzinę wskazując na tzw. wyjątki, kiedy rodzina radziła sobie z problemami;

- przyjmowanie postawy niewiedzy, odbieranie informacji od klienta bez jej wartościowania i nie narzucanie swojego zdania, bycie życzliwym.³

W pracy asystenta rodziny najważniejszym narzędziem jest wywiad. Asystent w pracy z rodziną może zastosować m. in. 5 podstawowych metod PSR⁴:

- *pytania o sukces*, kiedy klient nie potrzebował wsparcia z pomocy społecznej,

- *pytania o wyjątki*, czyli bezproblemowe aspekty życia klienta, tzn. wtedy, gdy kiedy problem nie występował,

- *pytania o cud*, kiedy klient ma wyobrazić sobie przyszłość, w której znikły jego problemy,

- *pytania o skalę*, poziomu problemów, priorytetów, osiągnięć itp.,

- *pytania o radzenie sobie*, aby pomóc klientowi się wzmocnić odkrywając jego zasoby własne i mocne strony.

¹ I. Krasiejko, *Metodyka działania ...*, Ibidem, s. 83-84.

² I. K. Berg, S. Miller, *Terapia krótkoterminowa skoncentrowana na rozwiązaniach* cyt. za: I. Krasiejko, *Metodyka działania rodziny...*, Ibidem, s. 83.

³ I. Krasiejko, *Metodyka działania ...*, Ibidem, s. 84-85.

⁴ I. Krasiejko, *Praca socjalna ...*, op. cit., s.62-87, gdzie znajduje się dokładne omówienie na przykładach 5 podstawowych metod PSR. Natomiast na stronach 88 – 93 jest szczegółowy opis metod pracy dla drugiego i kolejnych spotkań asystenta z rodziną.

Možna wskazać jeszcze dodatkowe strategie pracy z rodziną¹, czyli:

- *komplementowanie,*
- *normalizacja , inaczej uniwersalizacja,*
- *iluzja wyboru,*
- *przeformułowanie (reframing) pojęć, zachowań, reakcji, nadaje im bardziej użyteczne znaczenie,*
 - *śledzenie tego co dzieje się pomyślnie,*
 - *uzewnętrznienie (eksternalizacja) problemu,*
 - *rozłam pracownik – zespół (lub pracownik – superwizor) ,*
 - *śledzenie tego, co klient robi, gdy pokonuje ochotę żeby zrobić, to czego nie powinien,*
 - *zmiana małego elementu w znanym schemacie zachowań,*
 - *sekretne znaki,*
 - *pozorowanie, że zdarzył się cud,*
 - *przewidywanie tego, co będzie.*

Warto nadmienić, że asystent rodziny pracuje również z dziećmi w oparciu o ogólne założenia PSR, jednak wykorzystuje te techniki i metody pracy, które są mniej zależne od mowy, a wykorzystują ich zdolności do zabawy, gier, słuchania i opowiadania bajek, czy rysowania. Wymaga od asystenta elastyczności i umiejętności tworzenia sieci kontaktów z różnymi specjalistami, nazywania i wizualizacji zmiany. Powinien on postrzegać rodzinę jako źródło zasobów dla dziecka.²

Jako przykładowe metody pracy z dziećmi - bazujące na modelu PSR- można wyróżnić:

- *pytania dotyczące wyobraźni,*
- *odwrócone pytania,*
- *pytania zorientowane na spójność i zasoby rodziny,*
- *wykorzystywanie rekwizytów w pracy z dziećmi:*
 - ✓ *pacynki,*
 - ✓ *książka z obrazkami,*
 - ✓ *kredki, farby, blok – rysowanie,*
 - ✓ *kreskówki.*

• *Metoda 5-E,* stosowana do pracy z problemami szkolnymi dzieci i młodzieży, jej cechą jest korzystanie z wyjątków od problemów w celu doprowadzenia do zmiany według 5 kroków: 1) uzyskiwanie spójnego celu, 2) eksplorowanie wyjątków i zasobów, 3) rozszerzanie wyjątków i zasobów, 4) ewaluacja, 5) empowering / wzmacnianie zmian.³

¹ I. Krasiejko, *Praca socjalna ...* , Ibidem, s. 94-110.

² I. Krasiejko, Ibidem, s. 111- 113.

³ I. Krasiejko, *Praca socjalna ...* , Ibidem, s.110-135.

Asystent rodziny wykorzystuje różne metody w pracy z młodzieżą, są to m. in.:

- *komplementy oparte na faktach i informacjach usłyszanych od rodziców,*
- *rób więcej tych rzeczy, które działają na dziecko,*
- *zrób coś innego – zakłócenie rutyny,*
- *na pewno masz dobry powód, aby...*¹

Model PSR ma też zastosowanie w pracy z rodziną w szczególności trudnych sytuacjach, w tym: z rodziną w kryzysie; w przypadkach ochrony dzieci przed zaniedbaniem i maltretowaniem; czy też w pracy z rodzinami z problemem alkoholowym.²

W przypadku pracy z rodziną w kryzysie - jak twierdzi Berg³ - należy przejść z kryzysu w stronę potencjalnego rozwoju stosując się do następujących wskazówek:

- *znajdź, co jest tym razem inne w tej sytuacji kryzysowej i jakie to ma znaczenie dla klienta?*

- *co jest połączeniem zdarzeń i reakcji na czynniki zewnętrzne?*

- *dowiedz się, jak klient radzi sobie od czasu kryzysu (zanim otrzyma pomoc)?*

- *jak klient poradził sobie z podobnym kryzysem w przeszłości?*

- *jakie rzeczy klient robi, że nie jest jeszcze gorzej w sytuacji kryzysu?*

- *czego dowiedział się klient o sobie (czy o swojej rodzinie), doświadczając tego kryzysu?*

- *nie wszystkie kryzysy są takie same dla różnych rodzin,*

- *jaki jest pierwszy, wczesny sygnał, że kryzys nadchodzi?*

Asystenci rodziny bardzo często podejmują pracę z rodzinami z problemem alkoholowym, gdzie wskaźnikiem sukcesu powinna być całkowita abstynencja, albo co najmniej długotrwała trzeźwość, jednak już zadowalającym wynikiem może być ograniczenie spożycia alkoholu. Można wykorzystać takie techniki i metody pracy jak:

- *podzielony zespół pracowników* (asystent bierze stronę klienta, a drugi pracownik zwraca uwagę klientowi, że źle robi),

- *potrzeby, mocne strony i wyjątki,*

- *zaangażowanie klienta w wyznaczanie celów,*

- *nawroty „jako normalny i przejściowy stan zdrowienia”, a nie porażka.*⁴

¹ I. Krasiejko, *Praca socjalna ...*, Ibidem, s. 137-143.

² Ibidem, s.150 – 163.

³ I. K. Berg, *Irreconcilable Differences. A Solutions-Focused Approach to Marital Therapy ...*, podają za: I. Krasiejko, Ibidem, s. 150 – 152.

⁴ I. Krasiejko, *Praca socjalna ...*, Ibidem, s.156 – 163.

Warto podkreślić, że asystent rodziny niezależnie od problemu wspiera i ukierunkowuje swojego klienta, wzmacnia jego upodmiotowienie i samostanowienie, rozumie specyfikę rodzin z wieloma problemami i dopasowuje tempo pracy do ich potrzeb i możliwości.¹ Istotą działania asystenta rodziny jest pobudzanie aktywności i samodzielnosci klienta, a nie wykonywanie czegoś za niego ani też przejmowanie odpowiedzialności.²

W przypadku rodzin z wieloma problemami należy odchodzić od ich bezradności, a dążyć do usamodzielnienia tak klienta, jak i jego rodziny. Mogą w tym aspekcie okazać się przydatne takie propozycje metodyczne jak:

- empowerment (umacnianie klienta poprzez odnajdywanie i wspieranie jego zasobów, energii i kompetencji),
- towarzyszenie asystenta rodziny i jego stopniowe usuwanie się,
- szeroka oferta środowiska w zakresie możliwości zaspokajania potrzeb i treningu skutecznego działania,
- trening umiejętności społecznych i racjonalizowanie krytyki,
- wideotrening komunikacji,
- poradnictwo dialogowe,
- poradnictwo zawodowe,
- dawanie możliwości wyboru,
- uznawanie powolności zmian i in.³

2 Podstawowe wskazówki do pracy socjalnej prowadzonej w obszarze problemów opiekuńczo-wychowawczych rodziny – w świetle nowych standardów pracy socjalnej

Warto podkreślić, że celem głównym w pracy z rodziną dysfunkcyjną, w obszarze problemów opiekuńczo-wychowawczych⁴ jest poprawa funkcjonowania rodziny w wypełnianiu funkcji opiekuńczo-wychowawczych i stworzenie warunków powrotu dziecka do rodziny naturalnej, zaś cele szczegółowe

¹ I. Krasiejko, *Metodyka działania ...*, op. cit. s.101. W rozdz. 3 w tejże publikacji znajdują się szczegółowa charakterystyka pracy socjalno-wychowawczo-terapeutycznej asystenta rodziny z wieloma problemami, a na szczególną uwagę zasługują: pkt.3.3 – *Metody pracy asystenta rodziny skoncentrowane na rozwiązywaniu problemów* oraz pkt.3.4 – *Metody praktycznego zastosowania idei empowerment w pracy asystenta rodziny*

² I. Krasiejko, *Metodyka działania ...*, Ibidem, s. 105-106.

³ Podają za: Ibidem, s. 23-24.

⁴ Zob. *Standard pracy socjalnej z rodziną z dziećmi* autorstwa: D. Ławniczak, M. Marszałkowska, B. Mierzejewska, D. Polczyk, L. Zeller, Warszawa 2011, opracowanie dostępne na stronie internetowej: <http://www.wrzos.org.pl/projekt1.18/index.php?id=118&m=40> (stan na 31.12.2013) podają za: K. Kadela, J. Kowalczyk, *Standardy Pracy socjalnej. Rekomendacje metodyczne i organizacyjne*, WRZOS, Warszawa 2013.

dotyczą wzmocnienia lub nabycia przez rodziców prawidłowych umiejętności: opiekuńczo-wychowawczych; prowadzenia gospodarstwa domowego i gospodarowania budżetem domowym oraz zdolności społecznego funkcjonowania.¹

W pracy socjalnej w obszarze problemów opiekuńczo-wychowawczych ma nadal szczególne zastosowanie systemowe podejście do rodziny.² Bardzo ważne są działania wychowawcze, konsultacje ze specjalistami oraz towarzyszenie rodzinom w realizacji zamierzonych celów i wspieranie ich w różnych sytuacjach, które ich dotyczą. Istotną kwestią jest też budowanie pozytywnej relacji, komunikacji i motywowania³

Współcześnie w metodycznym postępowaniu w pracy socjalnej z rodziną z dzieckiem stosuje się podejście interdyscyplinarne, prowadzi się pogłębioną diagnozę i ocenę sytuacji rodziny (w obszarach: pełnienie ról rodzicielskich, komunikacja w rodzinie, życie codzienne, rozwój dzieci, rozwój rodziców, rozwój stosunków społecznych ocena ryzyka małych dzieci). Konieczne jest też określenie celów związanych z ochroną dzieci i zapewnieniem im prawidłowego rozwoju, opracowanie planu działania, jego realizacja oraz dokonywanie systematycznej ewaluacji podjętych działań.⁴

Dodatkowo należy podkreślić kluczowe znaczenie współpracy pracownika socjalnego z innymi specjalistami zaangażowanymi w pracę z rodziną czyli z asystentem rodziny i kuratorem sądowym. Wskazać można 2 modele pracy asystenta rodziny, w pierwszym asystent zastępuje pracownika socjalnego i pełni rolę koordynatora pracy z rodziną, zaś w drugim modelu asystent wspomaga pracownika socjalnego, a funkcję koordynatora pełni pracownik socjalny.⁵

Podsumowując powyższe rozważania warto zacytować słowa I. Krasiejko: „Niewątpliwie wdrożeniu PSR do metodycznego działania asystentów rodziny w danej placówce sprzyjać będzie zrozumienie idei empowerment i znajomość zasad oraz metod PSR przez kadrę kierowniczą MOPS, a zwłaszcza stosowanie ich w praktycznym działaniu wobec pracowników i klientów. O możliwości zastosowania idei empowerment w placówkach pomocy społecznej świadczą to, że obecnie asystenci rodziny są osobami wykształconymi, ambitnymi, z motywacją wewnętrzną do wykonywania zawodu...”.⁶

¹ K. Kadela, J. Kowalczyk, *Standardy ...*, s.47-48.

² Zob. B. Ty jarska, *Rodzina w ujęciu systemowym*, w: A. Szymanowska, E. Milewska (red.), *Rodzice i dzieci – psychologiczny obraz sytuacji problemowych*, Warszawa 2000, a także: M. Braun-Gałkowska, *Projekcyjne metody poznawania rodziny ujmowanej jako system*, w: „Roczniki Socjologii Rodziny”, T.2, 1990.

³ K. Kadela, J. Kowalczyk, *Standardy ...*, s.49, oraz s. 52.

⁴ Ibidem, s. 53-55.

⁵ Ibidem, s. 56 .

⁶ Cyt za: I. Krasiejko, *Praca socjalna ...*, Ibidem, s. 163-164.

Zakończenie

Istotną przesłanką pracy socjalnej jest pomaganie i wspieranie, które może odbywać się na kilka różnych sposobów, między innymi poprzez wzmacnianie klientów pomocy społecznej. Zastosowanie zarówno empowermentu, jak i Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach w poradnictwie socjalnym na rzecz rodzin z wieloma problemami pozwala na ukazanie klientowi jego mocnych stron oraz uaktywnienie drzemającego w nim potencjału i zastanych możliwości, które mogą doprowadzić do zmiany jego trudnej sytuacji.

Perspektywa akcentowania mocnych stron, to koncepcja od dawna obecna w pracy socjalnej, ale obecnie silnie rozwijana i propagowana, zwłaszcza przez praktyków tejże dyscypliny. Przyjmowanie przez pracowników socjalnych perspektywy mocnych stron i ich wzmacniania u klienta jest przeciwstawieniem się tzw. modelowi medycznemu w pracy socjalnej, w którym klient traktowany jest jako jednostka chorobowa, patologiczna i dysfunkcyjna, a służby społeczne wzorowane są na podobieństwie instytucji medycznych.

Zwolennicy koncepcji mocnych stron przyjmują założenie, że klienci pomocy społecznej są traktowani jako obywatele i równorzędni partnerzy procesu pomagania, a nie jako chorzy wymagający rozpoznania choroby i leczenia. Pracownicy socjalni bazując na swoim profesjonalizmie i doświadczeniu wykorzystują zasoby tkwiące w klientach poprzez odpowiednią stymulację, która prowadzi do zaspokajania ich potrzeb i aktywizacji, w perspektywie będąc początkiem pozytywnych zmian w życiu klienta.

W praktyce pracy socjalnej coraz częściej podkreśla się znaczenie wsparcia udzielanego przez pracownika socjalnego na rzecz klienta w zdobywaniu przez niego szeroko rozumianych umiejętności i wydobywaniu jego mocnych stron przy jednoczesnej akceptacji jego indywidualizmu i autonomii. Zarówno w empowermentcie, jak i w Podejściu Skoncentrowanym na Rozwiązaniach akcentuje się podejmowanie działań polegających przede wszystkim na rozwiązaniu wybranych obszarów problemowych jednostki i rodziny.

Na uwagę zasługuje jeszcze fakt, że dla prawidłowego rozwoju rodziny konieczne jest wykorzystanie rozpoznanych przez pracownika socjalnego zasobów środowiska rodzinnego i lokalnego, aby ta rodzina odzyskała możliwie pełną zdolność do funkcjonowania społecznego.¹

Bibliografia:

- DuBois K., Miley M.M., *Praca socjalna. Zawód, który dodaje sił*, Katowice 1996.
Herriger N., *Empowerment in der Sozialen Arbeit*, Kohlhamnem Verlag, Stuttgart 2006.
Kadela K., Kowalczyk J., *Standardy Pracy socjalnej. Rekomendacje metodyczne i organizacyjne*, WRZOS, Warszawa 2013.

¹ K. Kadela, J. Kowalczyk, *Standardy ...*, Ibidem, s. 57.

- Kawula S., *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 2004
- Kawula S., *Pedagogiczna typologizacja rodzin a formy pomocy społecznej*, w: J. Brągiel, I. Murecka (red.) *Problemy kształcenia i doskonalenia zawodowego pracowników socjalnych*, Opole 1998 .
- Kazubowska U., *Rodzina jako swoista przestrzeń w pracy socjalnej – aktualności i perspektywy*, [w:] A. Kanios, M. Czechowska-Bieluga (red.), *Praca socjalna . Kształcenie-działanie-konteksty*, Kraków 2010.
- Krasiejko I., *Metodyka działania asystenta rodziny. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach w pracy socjalnej*, Katowice 2010. ISBN 978-83-7164-611-9.
- Krasiejko I., *Praca socjalna w praktyce asystenta rodziny. Przykład Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach*, Katowice 2011. ISBN 978-83-7164-671-3.
- Krasiejko I., *Zawód asystenta rodziny w procesie profesjonalizacji. Wstęp do teorii i praktyki nowej profesji społecznej*, Toruń 2013. ISBN 978-83-63955-08-3.
- Lee J.A.B., *The Empowerment Approach to Social Work Practice. Building the Beloved Community*, New York 2001.
- Łakoma S., *Rodzina dysfunkcyjna – przyczyny i charakterystyka*, w: „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” 9/ 2014
- Radlińska H., *Pedagogika społeczna*, Warszawa 1961.
- Rynkowska D., Artymiak M. , *Mediacje w pracy socjalnej* , Rzeszów 2014.
- Supińska J., *Debata o polityce społecznej*, IPS UW, Warszawa 2013.
- Szczepkowski J., *Praca socjalna- Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach*, Toruń 2010.
- Szmagalski J., *Metody pracy socjalnej w kontekście funkcji prakseologicznych pedagogiki społecznej* [w:] *Pedagogika społeczna*, red. T. Pilch, I. Lepalczyk, Warszawa 2006.
- Szmagalski J., *Teoria pracy socjalnej a ideologia i polityka społeczna. Przykład amerykański*, Warszawa 1996 .
- A.Weissbrot-Koziarska, *Poradnictwo socjalne dla rodzin*, Opole 2012.
- Zgromadzenie Ogólne Międzynarodowej Federacji Pracowników Socjalnych w Montrealu, Kanada , lipiec 2000.

Akty prawne:

- Ustawa o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej* z dn. 9 czerwca 2011 r. , (Dz. U. 2011 Nr 149 poz. 887).
- Ustawa o pomocy społecznej* z dn.12 marca 2004 r., (Dz.U. nr 64, poz.593 z późn. zm.).

*Dr Małgorzata Bozacka – Dr Dorota Rynkowska
Uniwersytet Rzeszowski, Instytut Socjologii*

ON-LINE TECHNOLOGIE VO VZDELÁVANÍ

Martina Kormošová

Pre terajšiu spoločnosť je charakteristický dynamický až prevratný vývoj technológií vo všetkých jej podobách, od neustáleho zdokonaľovania hardwarových prostriedkov cez nepriemerné množstvo tradičných off-line softwarových aplikácií až po raketový boom voľne dostupných internetových služieb. V tomto kontexte je samozrejmé, že podobný vývoj sa stretol aj v oblasti e-learning-u ktorý sa bez technologických inovácií nezaobíde. Ako uvádzajú Kitsantas a Dabbagh, (2010), vzdelávacie inštitúcie sa nemôžu v súčasnej dobe spoliehať iba na jediný systém určený k riadeniu štúdia a elektronických kurzov, či na jediný typ učebných osnov pri príprave, vedení a hodnotení výukových a učebných procesov. Je viac ako zrejmé, že dnešní študenti „vyžadujú viac skúseností so vzdelávaním prepojeným s nepretržitým prístupom k informáciám.“ (Kitsantas a Dabbagh, 2010, s. 21). Dochádza k situáciám, kedy sa tradičný pohľad na vzdelávanie ako uniformný proces pod vplyvom vyššie uvedených okolností rýchlo mení na **model personalizovaného učenia**, ktoré lepšie reaguje na individuálne charakteristiky a potreby každého študenta.

V oblasti on-line vzdelávania sú za zásadný medzník považované jednotlivé fázy vývoja internetu, ktoré prebiehajú približne od deväťdesiatych rokov minulého storočia (Fuchs, 2008).

Web 1.0 – týmto názvom je typicky označovaná prvá fáza, ktorá bola charakteristická predovšetkým statickým publikovaním informácií či poznatkov na webe v hypertextovej podobe – je to **fáza kognitívna**. Množstvo vedomostí sa v digitálnej podobe síce rýchlo rozrástlo vďaka novo vznikajúcim webovým stránkam, prevládalo však iba jednostranne šírenie informácií, pretože možnosť publikovať na webe nemal každý, ale iba užívatelia – vlastníci drahých a pomerne zložitých technológií. Ostatní síce mali on-line dostupné veľké množstvo informácií, ale nemohli sa vôbec podieľať na ich spoluvytváraní, či ocenení ich prínosu, napr. prostredníctvom komentárov.

Približne okolo roku 2005 sa objavujú nové platformy a aplikácie, ktoré prinášajú zásadnú zmenu. Ich filozofia je totiž postavená na komunikácii užívateľov, na spoluprácu a zdieľanie rôznych typov informácií. Ich nespornou výhodou je, že sú k dispozícii užívateľom zadarmo a sú relatívne ľahko ovládateľné, pretože nevyžadujú žiadne špecifické (technické) znalosti. V tomto kontexte dochádza k postupnej premene internetu do podoby, ktorá je vo všeobecnosti označovaná ako **Web 2.0** alebo **Web 3.0** (Fuchs, 2008; Mason, Rennie, 2008). Túto fázu môžeme označiť ako (sociálne) **konštruktívnu**. Od tej pôvodnej, kognitívnej sa odlišuje predovšetkým vznikom priestoru pre komunitnú tvorbu a zdieľanie v rámci ktorých užívatelia internetu opúšťa rolu

pasívneho príjemcu statických dát a začína sa aktívne zapájať ako spolutvorca dynamického obsahu. Výrazným znakom je **sociálny rozmer** celého systému - dochádza k interaktivite jednotlivých užívateľov siete. Na margo interaktivity a socializácie musíme pripomenúť i jej neustále urýchľovanie, či vzrastanie vďaka moderným komunikačným a informačným technológiám. V súčasnosti sú na trhu najrôznejšie prístroje umožňujúce pripojenie k internetu, zdieľanie dát a komunikáciu. Môžeme sem zaradiť klasické notebooky, netbooky, obľúbené tablety, chytré mobilné telefóny /smartfóny/ a pod., ktoré poskytujú užívateľom takmer neobmedzený prístup na internet pomocou bezdrôtových sietí, tzv. Wifi alebo prostredníctvom dátových 3G sietí, resp. 4G sietí poskytovaných mobilnými operátormi.

Uvedené znaky Web-u 2.0 odrážajú špecifické on-line nástroje a systémy. Ich spoločnou vlastnosťou je priamy prístup k ich funkciám iba prostredníctvom webového prehliadača, prípadne špeciálnych mobilných aplikácií. Zahrňujeme tu platformy pre zdieľanie a publikovanie obsahu (wiki alebo blog), sociálne siete (Facebook, LinkedIn a pod.), multimediálne galérie (Flickr, YouTube) alebo virtuálne svety (napríklad Second Life). Rozšíreným prvkom Webu 2.0 je i možnosť užívateľov voľne sa vyjadrovať, komentovať skoro všetok obsah a dianie na internete prostredníctvom integrovaných komentárov a diskusných modulov, rovnako ako odoberať najnovšie informácie formou RSS kanálov¹.

Najnovšie on-line aplikácie fungujúce na princípe Webu 2.0, rovnako ako tradičné e-learningové prostredie typu LMS môžeme z pedagogického hľadiska spoločne charakterizovať ako tzv. **integrujúce vzdelávacie technológie** (Kitsantas a Dabbagh, 2010), ktoré predstavujú širokú škálu webových nástrojov, systémov a mobilných technológií podporujúce integráciu technologických a pedagogických prístupov a to vo všetkých fázach vyučovacieho procesu. Tento koncept nás tak „núti“ uvažovať o technológiách ako o neoddeliteľnom prostriedku vzdelávania, nie iba ako o „doplňku“, ktorý je modernou „ozdobou“ učenia (sa). Tento koncept integrujúcich vzdelávacích technológií je nápomocným pri sprehľadnení on-line technológií vo vzdelávaní, ale je stále iba širokou škálou rôznych nástrojov a systémov, ktoré sa mnohokrát líšia účelom, funkciami, zložitosťou a možnosťami implementácie do vyučovacieho procesu.

¹ RSS kanál /"RSS feed, RSS channel"/ je technológiou, ktorá umožňuje prihlásiť sa k odberu noviniek z webu. Vyskytuje sa väčšinou na stránkach, kde sa obsah mení a pridáva veľmi často, napr. spravodajské servery. Výhodou je, že užívateľ nemusí každý deň navštevovať svoje obľúbené servery, aby zistil či sa tam vyskytol nový článok; toto zabezpečí RSS kanál. Toto prelinkovanie nepriamo zabezpečí zvýšenú návštevnosť.

On-line nástroje vo vzdelávaní

On-line nástroje predstavujú skupinu prostriedkov, patriacu k integrujúcim vzdelávacím technológiám. Sú to webové aplikácie ktoré majú iba jedno základné využitie, resp. súbor niekoľkých vzájomne súvisiacich, úzko zameraných funkcionalít. Môže ísť o prezentáciu informácií, uloženie a organizáciu súborov, či nahrávanie, resp. editáciu videí. Jednotlivé on-line nástroje umožňujú učiteľom i študentom vykonávať jednu, presne vymedzenú činnosť, prípadne súbor na seba nadväzujúcich činností s jasne určeným cieľom, napr. písať príspevky do blogu, zdieľať dokumenty alebo sledovať video záznamy z prednášok. Vzhľadom k rýchlemu rozvoju internetových aplikácií je vo všeobecnosti ponuka nástrojov relevantných pre on-line vzdelávanie pomerne široká a rôznorodá. Táto široká ponuka, spolu s variabilitou foriem a funkcií v súčasne dostupných on-line nástrojoch však môže predstavovať výraznú prekážku ich širšieho zapojenia v procese vzdelávania, pretože sledovať neustály vývoj nových webových programov a posudzovať ich prospech pre vzdelávací proces je ľudským kapitálom jednotlivých pedagógov nemožné.

Web 2.0 priniesol výrazný posun vo vnímaní on-line nástrojov ako jednoduchých a úzko zameraných webových programov. Veľké množstvo z nich sa zmenilo na široké sociálne platformy, alebo sociálne siete, ktoré okrem primárneho určenia ponúkajú i podporu komunikácie (obvykle formou diskusných fór či komentárov), vznik záujmových skupín podľa účelu v danej aplikácii. Ako príklad takejto tematickej záujmovej skupiny môžeme uviesť multimedialnú galériu YouTube. Tieto sociálne platformy, či siete sú prospešné pretože ponúkajú priestor pre komplexné vyjadrenie osobnosti jednotlivca, pre komunikáciu užívateľov a vznik virtuálnych komunit bez nutnosti priamej nadväznosti na určitý produkt. Aj napriek neustálemu vývoju, širokej škále a premenlivosti funkcií on-line nástrojov je možné sledovať niektoré všeobecné trendy a spoločné prvky, ktoré umožňujú jednotlivé programy klasifikovať a tým určiť výukové situácie pri ktorých je efektívne ich použitie. Nevyhnutným krokom pri dnešnom dynamickom vývoji je rozdelenie e-learningových nástrojov podľa ich účelu a cieľa zapojenia vo vzdelávacom procese formálnom, i neformálnom:

Nástroje podporujúce spoluprácu a zdieľanie znalostí

Wiki – typickou črtou „wiki“ nástrojov je rýchla a ľahká tvorba webových stránok umožňujúcich zdieľanie textu, obrázkov či audio záznamov. Na tvorbe obsahu stránok sa podieľa viac autorov, ktorí môžu dopĺňať stále nové a nové externé zdroje a odkazy, preto obsah býva stále aktualizovaný. Je iba v ich záujme, aby stránka bola obsahovo pravdivá. Tento obsah môže byť verejne prístupný, otvorený pre kohokoľvek, alebo uzavretý pre určitú skupinu ľudí, ktorá potrebuje zdieľať informácie iba medzi sebou. Asi najznámejším wiki

portálom je Wikipédia¹. Nespornou **výhodou** je asynchrónna interakcia užívateľov, ktorí spoločne vytvárajú obsah. Študenti majú možnosť si tu precvičiť vytváranie obsahu a publikáciu svojich vedomostí na webe. Vytvára sa možnosť na precvičenie schopností spolupracovať so skupinou, vytvárať a štrukturovať texty, overovať správnosť, dávať poznatky do súvislostí, články prepájať s obrázkami, fotografiami, zvukmi a pod. Všetky informácie sú voľne dostupné a nie je nutné byť členom nejakej skupiny, resp. registrovať sa, aby ich študent mohol využívať. Avšak veľkým negatívom tejto elektronickej encyklopédie je práve jej otvorenosť s následkom minimálneho dohľadu nad pravdivosťou uvedených informácií.

Weblog - /webový zázpisník/ má rovnaké črty ako klasický zázpisník, kde si postupne zapisujeme myšlienky. Je to jednoduchá aplikácia, pomocou ktorej jeden alebo skupina autorov napíše a zverejní článok, ktorý následne ostatní užívatelia môžu komentovať. Na rozdiel od programu „wiki“ editovať článok môže iba tento jeden autor, zatiaľ čo komentáre k článku sú poväčšine zobrazované chronologicky ako vznikali. Pre svoju jednoduchosť sa weblog stal najrozšírenejšou aplikáciou na internete nielen v oblasti vzdelávania, ale aj súkromnej či verejnej sféry. Jeho aktuálnosť je považovaná za jeho náskok voči ostatným správam, či informáciám. Dianie, udalosti, odborné či vedecké články sú týmto dopĺňované o poznámky, postrehy, kritiku...

Nástroje pre distribúciu obsahu

Podcast – je skratkou, ktorá vznikla spojením slova *iPod* (hudobný prehrávač) a *broadcasting* (vysielanie) a znamená šírenie /download & upload/ audio a video súborov priamo na internete. Prináša to so sebou okrem zábavy, možnosť učenia sa kedykoľvek a kdekoľvek bez fyzickej prítomnosti v škole. Študent si môže uložený súbor prehrať v notebooku, mobilnom telefóne, tablete či obyčajnom MP3 prehrávači. Podcast sa u nás vyskytuje v rámci vysielania rádii, či televízie, kedy je možno užívateľmi stiahnuť si z ich webových stránok audio, resp. video súbory. Užívatelia tým majú prístup k veľkému množstvu informácií. Patria sem servery, multigalérie, ako YouTube a MySpace. Nie vždy musia byť využívané iba pasívne, zaujímavou je i ponuka tvorby programov, resp. videí na rôznu tému, kedy môžem hovoriť o podpore kreativity u užívateľov. Zaujímavou formou je aj „**screencasting**“, kedy sú snímané kroky na obrazovke spoločne s komentárom a určitým návodom, resp. postupom.

Elektronické učebnice – ide o elektronickú podobu tlačенých kníh, ktoré obdobne obsahujú texty, obrázky no i zvuky, videá, animácie a pod. Líšia sa formátom, funkciami a možnosťami využitia. Možnosti ich čítania sú buď

¹ Viacjazyčná webová encyklopédia s otvoreným obsahom, na ktorého tvorbe sa podieľa dobrovoľní autori z celého sveta. Cieľom je tvorba a celosvetovo dostupný vytvorený encyklopedický obsah.

prostredníctvom stolných počítačov, notebookov, či mobilných zariadení, ale obľúbenými sú i čítačky elektronických kníh. Sú využívané predovšetkým vďaka ľahkosti vyhľadávania v obsahu; celou e-knihou sa prelistujeme behom pár minút. No ako obrovskú nevýhodu týchto učebníc vidíme v tom, že sú najprístupnejšou formou pre plagiátorstvo.

Komunikačné nástroje

Diskusné fóra – predstavujú stránku, alebo časť stránky na ktorej majú užívatelia možnosť publikovať svoje príspevky či reagovať na názory ostatných prispievateľov. V súčasnosti ich môžeme na internete nájsť neuveriteľné množstvo venujúce sa rozličným témam, alebo nachádzame aj fóra fungujúce prostredníctvom otázok a odpovedí. Väčšine ide o asynchrónnu komunikáciu, kedy sa nevyžaduje priama účasť diskutujúcich. Väčšina fór má svojho administrátora a pre zapojenie sa do diskusie je nutná registrácia. Administrátor má dohľad nad fungovaním fóra, príspevky môže mazať, zakazovať prístup niektorým užívateľom a pod. **Výhodu** diskusií vidíme v tom, že užívatelia môžu diskutovať kedykoľvek a odkiaľkoľvek; nahradíť sa nimi môže i klasická forma diskusií v triede. Avšak výrazným prvkom je aktivita a disciplína jedincov a to nemusí zodpovedať všetkým účastníkom cieľovej skupiny (triedy) a následkom toho je nezapojenie sa do diskusie, čo následne môže viesť aj k zhoršeniu sociálnych vzťahov v rámci triedy.

Synchrónne nástroje komunikácie – zásadným rozdielom je nutnosť aktívnej prítomnosti všetkých účastníkov komunikácie cez internet, súčasne v reálnom čase. Ku komunikácii je potrebný zároveň i program, ktorý ju sprostredkováva. Môže prebiehať v podobe krátkych textových správ (ICQ, Windows Live Massanger...), alebo vokálne, prostredníctvom telefonovania (Skype). Mnohé z nich umožňujú pre tento spôsob komunikácie okrem posielania textových správ, súborov, obrázkov, možnosť videohovorov, konferenčných rozhovorov, dokonca aj zdieľanie pracovnej plochy svojho zariadenia; dokonca už máme možnosť vidieť kto je on-line, kto je zaneprázdnený... ☺ Výhodou je uľahčená komunikácia medzi účastníkmi, ak hovoríme o vzdelávaní tak medzi učiteľmi a študentmi, ale študentmi navzájom. Avšak táto forma komunikácie vyžaduje opäť väčšie množstvo času a môže sa stať, že učitelia nájdu množstvo odkazov a nebudú sa môcť venovať inej práci.

Hry a simulácie – moderné počítačové hry majú veľký potenciál aj pre pedagogické účely. Dnešné počítačové hry sú po grafickej a interaktívnej stránke na veľmi vysokej úrovni a práve využitie počítačových sietí im dodáva atraktivitu. Jedno z možných využití je i simulácia určitého prostredia, kedy sú študentom priradené roly a predstavené ciele, ktoré majú dosiahnuť; následne sa o to snažia využitím všetkých dostupných prostriedkov, cez materiály od pedagógov, komunikácie s ostatnými účastníkmi prostredníctvom weblogu, fór,

či massagingu... Simulácia je v tomto prípade zjednodušený model reálneho sveta. Väčšinou je vytváraná za účelom skúmania, štúdia funkčnosti a reakcií vymodelovaného systému na rôzne podnety. Moderné technológie prinášajú možnosti ako jednoducho napodobniť a skúmať rôzne javy a procesy, ktoré by sa za normálnych podmienok v reálnom svete neboli možné (napr. letecký simulátor). (Littlejohn, Pegler, 2007). U hier a simulácií sa študenti aktívne zapájajú, skúšajú rôzne možnosti riešení problémov, vyskúšajú si rôzne identity a v neposlednom rade aj rozvíjajú sociálne zručnosti prostredníctvom komunikácie s ostatnými hráčmi; ale musíme podotknúť, že hovoríme o hrách určených pre vzdelávanie.

Nástroje „Google“ vo vzdelávaní

Obdobie, kedy bol Google iba jednoduchým fulltextovým vyhľadávačom sú už dávno preč. Dnes firma Google ponúka širokú škálu nástrojov a služieb určených aj pre vzdelávanie a učenie. Najznámejšou z nich je určite už vyššie spomenutý internetový vyhľadávač, ktorý sa stal najpoužívanejším vyhľadávačom na svete. Ďalšou službou je elektronická pošta - Gmail, ktorá okrem základných funkcií ponúka prepojenie s ostatnými službami Googlu, alebo Google Apps.

Google Apps obsahuje tieto základné aplikácie:

- Google Talk (Hangouts) – aplikácia určená pre video a hlasové hovory, on-line chat;
- Google Disk/ Dokumenty (Docs) – užívatelia majú k dispozícii on-line softvér na vytváranie textových, tabuľkových dokumentov, prezentácií, formulárov, dotazníkov a zároveň virtuálny priestor na ukladanie fotografií, či videí...;
- Google Kalendár – táto aplikácia slúži na organizovanie času a plánovanie;
- Google Webbs – aplikácia umožňuje ľahko a rýchlo vytvoriť užívateľom vlastné internetové stránky;
- Blogger – užívatelia si môžu vytvárať svoje blogy, na ktorých zdieľajú svoje myšlienky;
- Google Študovňa – aplikácia, ktorá je zameraný na vyhľadávanie najnovších vedeckých prác a článkov;
- Google Earth – virtuálny glóbus.

Nástroje Google ponúkajú množstvo služieb i aplikácií pre vzdelávanie. Pre neustály vývoj a každodenný vznik nových aplikácií nie je reálne ich všetky spomenúť, avšak týmto prepojením sa stal z Googlu flexibilný a komplexný systém použiteľný pre najrôznejšie druhy vyučovania, či vzdelávania. Je dostupným iba cez internetový prehliadač a finančná stránka nie je tiež opomenuteľná; všetky aplikácie sú poskytované zdarma. Avšak Google si za to

žiada i určitú daň – okrem toho, že akýkoľvek výpadok internetu môže ľahko spôsobiť stratu údajov, Google si prostredníctvom aplikácií získava o svojich používateľoch stále viac informácií.

Mobilné technológie vo vzdelávaní

S mohutným rozvojom mobilných technológií prichádza na i „Mobile learning“. Je zaujímavým nástrojom vo vzdelávaní nielen pre študentov, ale aj učiteľov. Mobilné technológie akými sú mobilné telefóny - smartfóny, PDA (Personal Digital Assistant – mobilný počítač), čítačky kníh, tablety a prenosné počítače – netbooky umožňujú pripojenie k internetu prostredníctvom bezdrôtových sietí Wifi, alebo mobilných operátorov. Užívateľom je ponúknutá možnosť aj prepojiť sa medzi sebou navzájom. Čo je však dôležité v tejto oblasti podotknúť, že mobilné technológie sú dnes vlastníctvom takmer každého adolescenta.

Takmer u všetkých mobilných zariadení je možné nainštalovať podobné, resp. úplne rovnaké programy ako nám ponúka stolný počítač. To umožňuje užívateľom využívať rovnaké technológie a služby, ako keby mali so sebou počítač z domu. Môžu komunikovať a zdieľať informácie prostredníctvom webblogov, diskusií, môžu si kontrolovať e-mail, prezerat' webové stránky, komunikovať cez rôzne komunikačné programy, resp. aplikácie. Skoro každý mobilný telefón je vybavený fotoaparátom, čo študentom umožňuje okamžité zachytenie a zdieľanie fotografií, obrázkov, či videí. Mobilné technológie sú ťažiskové v oblasti vývoja pre svoju dostupnosť kdekoľvek a kedykoľvek. Vo vzdelávaní to platí dvojnásobne, pretože ponúkajú študentom tú najlepšiu vlastnosť – mobilitu.

Sociálne siete

Za posledných desať rokov sa fenoménom internetu nesporne stali sociálne siete, alebo komunity na internete. Sociálna sieť, je vlastne internetová služba, ktorá registrovaným užívateľom okrem iného umožňuje vytvárať svoj vlastný verejný profil, komunikovať, zdieľať obrázky, fotografie, videá, informácie, vytvárať skupiny užívateľov s rovnakými záujmami. Slúžia predovšetkým k udržiavaniu vzťahov a k zábave. Najväčšou a najznámejšou sociálnou sieťou na svete je dnes „Facebook“. Na konci januára 2014 táto sociálna sieť ohlásila počet 1,23 miliardy aktívnych užívateľov, z čoho až 945 miliónov cca 76 % tvoria používatelia mobilných technológií. Na Slovensku je v súčasnosti viac ako 2 milióny užívateľov a až 75% z nich vo veku 18-44 rokov (tieto údaje poskytuje samotný Facebook).

Medzi ďalšie, o nič menej známe, sociálne siete patria „MySpace“ podobný facebooku a „LinkedIn“, ktorý je typický svojím profesijným zameraním. Užívateľia svoje profily medzi sebou prepájajú na základe

zverejnených informácií o vzdelaní, zamestnávateľoch, odborných záujmoch a pod. Nesmieme opomenúť ani „YouTube“, ktorý umožňuje zdieľať videá, pripájať k nim komentáre a zároveň vyhľadávať podbné.

Ak by sme mali rozobrať **výhody** týchto nástrojov, sociálnych nástrojov je ňou nesporne možnosť utvárať komunity, či spoločenstvá so spoločnými záujmami. Tieto neformálne utvorené komunity často prekračujú i hranice štátov a členovia tak majú možnosť aktívne sa podieľať na dianí v takomto virtuálnom sociálnom spoločenstve. Obsahujú i veľké množstvo materiálov a sú bohatým zdrojom informácií. Obsahujú aj prvky komunitného konštruktivismu a konektivismu.

Pri tom všetkom sociálne „zgrupovanie“ má i svoje negatíva a paradoxne jednou z **nevýhod** môžu byť samotné technológie a ich pokrok. Užívatelia často používajú aplikácie, či nástroje bez toho aby sa zamysleli na jej hlbším využití a možnosťami, ktoré ponúka. Často sa stáva, že diskusie sú bezobsažné, užívatelia mnohokrát komentujú to čomu nerozumejú a dochádza k nežiaducej zjednodušovaniu. (Mason a Rennie, 2006). Negatívom je i porušovanie autorského zákona, kedy sa nelegálne zverejňujú programy, hudba, film, ale aj učebné materiály v podobe prednášok, či iných elektronických dokumentov.

Záver

Dnešný eLearning je neobyčajne dynamicky sa rozvíjajúcim trendom v postmodernom pojatí učenia a vzdelávania. Okrem iného sa vyznačuje vysokou mierou interaktivity a zapojením multimédií. Avšak hoci pre študentov predstavuje zábavnejšiu formu vzdelávania sa a tým akoby napĺňa slová Jána Amosa Komenského o škole hrou, pre učiteľov je neraz mnohokrát náročnejšie prispôbiť sa jeho neustálemu napredovaniu prostredníctvom moderných infotechnológií. Otázkou však zostáva hĺbka získaných poznatkov, ich "uchytiteľnosť" v ľudskej pamäti a hlavne ich pravdivostná hodnota, ktorá formuje človeka doslova bytostne. Je totiž zrejmé, že samotné technológie a výdobytky modernej vedy ľudskému učeniu nijako zásadne nepomôžu, pokiaľ sa nebudú týkať pravdy, poznávania a poznania pravdy. Lebo len vtedy môže byť poznanie nadobúdaním múdrosti, ak budeme poznávať pravdu. A ak poznáme pravdu, potom si rýchlo uvedomíme slová Spasiteľa, ktorý povedal: **"Milujte pravdu a pravda vás vyslobodí"** (Jn 8,32).

Preto je nesmierne dôležité, aby sme aj moderné technológie dokázali správne využiť. Tak ako nemôžeme ignorovať fakt, že sú tu a na nás vplývajú, nemôžeme im ani bezhlavo podľahnúť. Jednoducho povedané, musíme pamätať na slová apoštola Pavla, ktorý jasne povedal: "Všetko skúmajte a dobré ho sa držte" (1 Sol 5,21).

Zoznam bibliografických odkazov:

- BABICOVÁ, Zuzana a Iveta KRJAKOVÁ, 2012. Elektronická kniha - nová forma alebo filozofia? [online]. In: *Informačné technológie a knižnice. Ročník 2012, č.3.* Bratislava: Centrum vedecko-technických informácií SR. ISSN 1336-0779. [cit. 2014-10-30]. Dostupné z: http://itlib.cvtisr.sk/archiv/2012/3/elektronicka-kniha-nova-forma-alebo-filozofia.html?page_id=496
- FRK, Branislav, 2010. E-learning a online vzdelávanie dospelých. [online]. In: *PEDAGOGIKA SK 2010*, ročník 1, č. 2: s. 107-122. [cit. 2014-10-30]. Dostupné z: <http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo-2/E-learning%20a%20online%20vzdelavanie%20dospelych.pdf>
- FUCHS, Christian, 2008. *Internet and Society: Social Theory in the Information Age*. New York: Routledge. ISBN 0415961327.
- KATUŠČÁK, Dušan, MATTHAEIDESOVÁ, Marta a Marta NOVÁKOVÁ, 1998. *Informačná výchova: terminologický a výkladový slovník. Odbor knižničná a informačná veda*. Bratislava: SPN. ISBN 80-08-02818.
- KITSANTAS, Anastasia a Nada DABBAGH, 2010. *Learning to Learn with Integrative Learning Technologies (ILT): A Practical Guide for Academic Success*. Charlotte, N.C.: Information Age Publishing. ISBN 978-1-60752-302-4.
- LITTLEJOHN, Allison a Chris PEGLER, 2007. *Preparing for blended e-learning*. New York : Routledge. ISBN 978-0415403610.
- MASON, Robin a Frank RENNIE, 2006. *E-learning: the key concepts*. New York: Routledge. ISBN 04-153-7307-7.
- ZLÁMALOVÁ, Helena, 2008. *Distanční vzdělávání a eLearning: učební text pro distanční studium*. Praha: Univerzita J. A. Komenského. ISBN 978-808-6723-563.
- ZOUNEK, Jiří, 2009. *E-learning – jedna z podob učení v moderní společnosti*. Brno: Masarykova univerzita. ISBN 978-80-210-5123-2.
- ZOUNEK, Jiří, Petr SUDICKÝ a kol., 2012. *E-learning: učení (se) s online technologiemi*. Praha: Wolters Kluwer , ČR. ISBN 9788073579036.

Mgr. Martina Kormošová
Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove
e-mail: kormosova.matka@gmail.com

EDUKAČNÁ SOCIÁLNA PRÁCA S RODINAMI V KRÍZE

Ivana Vojtašeková

Úvod

Rodina súčasnosti je tematickou oblasťou, ktorá sa stáva často bodom záujmu a diskusií. Rozdielne konštatácie o danej problematike sú výsledkom rozdielnych pohľadov. Niekedy je tradičná rodina vnímaná ako „prežitok“, čoho dôsledkom je rodina v kríze. Inokedy zase „nezáväzný“ vzťah muža a ženy žijúcich v spoločnej domácnosti a postavený na ich rovnoprávnosti (v zastávaní rolí), či už s deťmi alebo bez nich, je hrozbou fungovania a teda (znova) dôsledkom je rodina v kríze. Stotožňujeme sa s názorom, že *„Dnešná rodina je nepochybne iná ako rodina pred dvadsiatimi, štyridsiatimi či osemdesiatimi rokmi. Líši sa v rade ukazovateľov. Svojou veľkosťou, vzdelaním ženy a jej uplatnením na trhu práce a v spoločnosti, rolami ženy a muža, dĺžkou starostlivosti o dieťa a stabilitou.“*¹ V súvislosti so spracovanou predmetnou oblasťou budeme sa zameriavať na rodiny v kríze ako cieľové skupiny v sociálnej práci. Zdôrazňujeme význam a potrebu edukačnej sociálnej práce s touto cieľovou skupinou. Prezentované názory a konštatácie sú výsledkom našej doterajšej praxe a predstavujú základné východiská pre hlbšie bádanie a napredovanie v práci s rodinami v kríze. Predpokladom optimálneho fungovania systému sociálnej starostlivosti o rodiny v kríze je aplikácia vedeckých poznatkov do praktickej činnosti. Sociálna starostlivosť, ako nástroj sociálnej práce, má mať vplyv na uskutočňovanie vhodných sociálnych zmien v prospech kvality života všetkých ľudí, členov rodín nevyklučujúc, a to aj prostredníctvom vhodne zvoleného terapeutického prístupu.

Rodiny sa v minulosti, podobne ako aj dnes, dostávali do situácií núdze pomerne často. Dôvodom problémov v rodine je neschopnosť užiť prácou jej členov, telesné či duševné postihnutie, status vdovy či siroty (myslíme v prípade, že rodič je sirotou), „stratou“ jedného z partnerov z dôvodu opustenia. Najčastejším dôsledkom týchto skutočností je stav chudoby. Župina vo svojom príspevku *„Otázka bohatstva a chudoby v dielach svätých Jána Zlatoustého a Vasilija Veľkého“* poukazuje na horlivosť, múdrosť, aktivitu a lásku k bližným, ktorými sa vyznačovali títo „dvaja hierarchovia“.² Rovnako „Gregor Nysský hovoril o nevyhnutnosti milovať chudobných a pomáhať im. Gregor

¹ ŠKOVIERA, A. – MURÍNOVÁ, L.: Rodina a problémové dieťa v terapeuticko – výchovnej starostlivosti. 1.vydanie, FICE – Národná sekcia v SR, Bratislava 2012, s.11. ISBN 978-80-969253-5-3.

² Pozri ŽUPINA, M.: *„Otázka bohatstva a chudoby v dielach svätých Jána Zlatoustého a Vasilija Veľkého“* In Sociálna a duchovná revue: vedecký recenzovaný časopis. PU v Prešove, PBF 2012, roč.3, č.4. 9-15.

Teológ kládol dôraz na preukázanie milosrdenstva voči chorým. Vasilij Veľký, jeden z najväčších teológov v celej histórii Cirkvi, svojim vlastným príkladom učil, ako je potrebné starať sa o trpiacich, čím napodobňoval Christa.¹

Sociálna práca ako praktická činnosť má eliminovať, zmierňovať alebo odstraňovať následky sociálnych problémov. Dôsledkom sociálnych problémov je stav nepriaznivej alebo krízovej sociálnej situácie. Zákonodarca v zákone č. 448/2008 Z.z. o sociálnych službách² vymedzil sociálnu službu ako činnosť zameranú na prevenciu, riešenie alebo zmiernenie nepriaznivej sociálnej situácie. Sociálne služby predstavujú súbor činností, ktoré sú zamerané na uspokojovanie individuálnych, alebo skupinových potrieb. Služby sú poskytované s cieľom zlepšiť kvalitu života a sú pre ľudí, ktorí si svoju problémovú situáciu nevedia, nie sú schopní riešiť, zvládnuť sami.

Reálna situácia

Hoci je jednotlivec v prvom rade zodpovedný sám za seba, realizovaná sociálna starostlivosť prispieva k riešeniu situácie, ktorá je nad jeho sily. Pomáha mu vrátiť sa do normálnej situácie. Teória sociálnej práce zdôrazňuje nevyhnutnosť identifikovať potreby jednotlivca, teda aj požiadavky, ktoré majú vyhovieť týmto potrebám. Ak potreby jednotlivca spájajú sa s potrebami jeho rodiny máme na zreteli hlavne túto skutočnosť, preto hovoríme o pomoci/prístupe k rodinám v kríze. Prostriedkom priameho i nepriameho zásahu vplyvame na podstatné zmeny v systéme ich života. Aby sme získali komplex informácií, ktoré súvisia s momentálnou situáciou rodín, sústreďujeme našu pozornosť hlavne na uvažovanie, názory, myšlienkové pochody týchto prijímateľov. Vnímame rozdiel medzi prijímateľmi a to v značne miere ovplyvňuje voľbu nášho prístupu. Z doterajších skúseností z praxe vymedzujem niekoľko vplyvov na spomínaný prístup – *a) príčinu vzniku krízy v rodine* (partner/rodič, blízky rodinný príslušník, dieťa, iná/cudzía osoba, vonkajší vplyv, kombinácia viacerých/všetkých príčin) *b) pomenovanie a charakterizovanie prichádzajúcich rodín v kríze* (rodina neúplná, t.j. klasický model; rodina doplnená, t.j. do rodiny prišiel nový partner; rodina nestabilná, t.j. časté striedanie partnera v prípade ak je rodina neúplná; rodina viacdetná; rodina s výraznou sociálnou patológiou; rodina s nezamestnaným rodičom; rodina so závažnou diagnózou niektorého z členov) *c) problém, ktorý vyžaduje riešenie* (starostlivosť o seba a ostatných členov, zabezpečenie finančných prostriedkov, získanie plateného zamestnania, spolupráca s úradmi, dohľad a starostlivosť

¹ ZOZULAK, J.: Sociálna práca Vasilija Veľkého. In Sociálna práca a jej kresťanské dimenzie. PU v Prešove, PBF 2005, s.33-40.

² Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov.

o zdravie, stabilné bývanie, medziľudské a partnerské vzťahy, uvedomenie si vlastnej identity).

Cieľová skupina pomoci, s ktorou pracujeme, tvoria v prevažnej miere ženy, ktoré zažívajú alebo zažili zlý partnerský vzťah a ich deti. Pracujeme aj s mužmi a to v prípade, ak do zariadenia prijmeme úplne rodiny. Cieľová skupina mužov je špecifická svojím prístupom k zvládaniu krízy v rodine, preto sa zameriavame na nájdenie takých prístupov, ktoré by im pomohli uvedomiť si význam a závažnosť ich prístupu a konania v súvislosti s riešením konkrétnej problému v rodine. V prípade rodiny v zmysle matka dieťa/deti ide hlavne o prácu rekonštrukcie vzťahov medzi matkou a dieťaťom a následnú aktivizáciu konania matky pre blaho tak detí ako aj svoje. Odborným prístupom venujeme sa poradenstvu, záleží však aj na snahe a ochote členov rodín chcieť urobiť vo svojom živote zmenu. V danej súvislosti vnímame niekoľko alternatív prístupu prijímateľov k riešeniu ich (často akútnej) situácie. Konkrétne hovoríme o prístupe (ne)Môžem – (ne)Chcem – (ne)Viem a to v rôznej/akejkolvek konštelácii. Potom je rozdiel, či pracujeme s tým koho prístup je *môžem – nechcem – viem* ako s prijímateľom, ktorého prístup je *môžem – chcem – neviem*.

Schopnosti je potrebné rozvíjať. Priam ideálnym modelom je, ak k tomu dochádza už v detstve. Ak sústredíme našu pozornosť na tento cieľ a zvolíme vhodné metódy, prostredníctvom dosahovania čiastkových cieľov (v našom prípade za súčinnosti prijímateľov) dospejeme k „cieľu“, t.j. k naplneniu potrieb. DORKA, n.o. Centrum pre obnovu rodiny, ako miesto našej pôsobnosti, realizuje viacero podporných programov zameraných na pomoc členom rodín v kríze. Neustále sa meniacia situácia a jedinečnosť každého z prijímateľov ponúka však priestor aj na hľadanie nových prístupov. V niektorých prípadoch prijímatelia si uvedomia prostredníctvom týchto programov svoje schopnosti, dozvedajú sa o sebe nové skutočnosti, upriamujú pozornosť na vlastné pocity, postoje a názory.

Skúsenosti z praxe

Vznik krízy v rodine, ako aj kríza samotná, sú paradoxne v určitých prípadoch spájané s mýtmi či predsudkami. Väčšina známych stereotypov nie je podchytená žiadnym prieskumom. Vina a zodpovednosť sa kladie na obeť, alebo sa situácia „zľahčuje“. Vzniká rozpor medzi faktami, názormi a skutočnou situáciou. Nezanievame a nedehtonostujeme však toto vnímanie/názor širšej verejnosti. Skôr vidíme priestor na bádanie, konfrontáciu, navrhovanie a realizáciu ďalších prístupov.

Zaužívanou praxou v našom zariadení je zisťovať pri prijímaní prijímateľov, okrem iného aj ich záujmy, potreby a ciele. Tieto informácie využijeme pri nadviazaní spolupráce s prijímateľmi, ale predovšetkým pri voľbe

vhodných prístupov s cieľom dosiahnuť vytýčený cieľ. V súvislosti s týmto cieľom často krát prijímatelia volia/uvádzajú už konečný cieľ ako prvotný. V prevažnej miere sústreďujú svoju pozornosť na vlastné bývanie mimo zariadenia. Zabúdajú, resp. nevnímajú pred týmto veľkým „krokom“ čiastkové „kroky“, ktorými sa môžu bezpečnejšie a s väčšou istotou dostať na „koniec“ vytúženej cesty. Na mieste je preto usmernenie a nabádanie prijímateľov k uvedomeniu si a vnímaniu dôležitých „maličkostí“ v ich životoch. Stoja pred rozhodnutím, ktoré v nich niekedy znásobuje neistotu, váhanie, strach. Vždy je však čas spraviť nové rozhodnutie a priniesť do života možnú zmenu. Ich počínanie sústreďujeme, o.i., na:

- transformovanie skúsenosti z predošlých/pôvodných situácií do súčasnosti,
- reflektovanie na podnety s víziou možnej zmeny v živote,
- sústredenie na osobné a osobnostné predpoklady,
- preferovanie zdravých názorov,
- osobnú angažovanosť,
- zvládanie úzkosti.

Hoci prioritne sa zameriavame na zvládanie vyššie uvedených „výziev“ ako aj dosahovanie vytýčených cieľov, skúsenosti z našej doterajšej praxe ukázali, že v živote každej rodiny sú dôležité hlavne vzťahy. Tak vzťahy medzi členmi nukleárnej rodiny ako širšej rodiny, známych, priateľov, ale aj ostatných prijímateľov. Vnímanie tejto skutočnosti je, podľa nášho názoru, potrebné aj v prístupe k rodinám v kríze. Prípadné zistené nedostatky umožnia extrahovať problémy súvisiace s prístupom k prijímateľom, ktorými sú rodiny v kríze a to skôr, ako nadobudnú komplikovaný charakter. Hovoríme o zistení skutočnosti potrebných pre prevenciu vzniku problémom a elimináciu ich dopadu na život členov rodín. Obvykle, po určitom čase, kladiem prijímateľom – členom rodín, nasledujúce otázky:

1. Vnímate potrebu dobrých medziľudských vzťahov a vzájomnej podpory?
2. Vnímate význam prítomnosti a pôsobenia ostatných prijímateľov v zariadení?
3. Uvedomujete si (ne)dostatok skutočných medziľudských vzťahov vo Vašom živote?

Odpovede na takto kladené otázky poukazujú, že prijímatelia vnímajú a priznávajú potrebu dobrých medziľudských vzťahov a vzájomnej podpory. V prvom rade upriamujú pozornosť na vzťahy v nukleárnej rodine. Následne priznávajú význam vzťahov voči členom širšej rodiny, hoci v niektorých prípadoch ide o hlboko naštrbené vzťahy a z pohľadu prijímateľov až neriešiteľné vzťahové problémy. V tomto prípade zdôrazňujú význam a hodnotu vzťahov v rámci zariadenia. Myslíme, že pokiaľ máme dospieť k veľkým zmenám, mali by sme vykonať najprv malé opatrenia (hoci niekedy im neprikladáme váhu

a význam). Skôr či neskôr nás tieto problémy „dobechnú“ a budeme musieť sa s nimi vyrovnáť. Vnímame potrebu, v rámci prístupu a práce sociálneho pracovníka, upriamiť pozornosť na riešenie aj vzťahových problémov v živote prijímateľov. Na strane jednej je dôležité upozorniť prijímateľov na tento fakt, na strane druhej mali by to byť práve oni, kto bude chcieť a príjme aj tieto opatrenie pre riešenie ich krízovej situácie. Nie je podstatné a dôležité presadiť za každú cenu názor a presvedčenie sociálneho pracovníka. Význam bude mať iba vtedy ak sa s tým stotožní aj samotný prijímateľ.

Naše odporúčania pre prax:

1. Podporovať uspokojovanie psycho-sociálnych a duchovných potrieb členov rodín s dôrazom na nevyhnutnosť (v závislosti od situácie) na zlepšenie alebo udržanie aktuálneho stavu aj vo vzťahu ku ostatným prijímateľom. Sociálni pracovníci, individuálnymi rozhovormi s členmi rodín, majú priamo poukázať na hodnotu dobrých medziľudských vzťahov. V kontexte princípov rešpektu a tolerancie majú zdôrazniť pozitíva takeého konania členov rodín, ktoré podporuje dobré medziľudské vzťahy. Rodina by mala mať pocit sociálnej ale i duchovnej podpory zo strany sociálneho pracovníka. Spätná väzba od sociálneho pracovníka je možným determinantom ich ďalšieho konania a rozhodnutí.

2. Kvalitu vzťahov upriamiť na deti. Deti majú prijať danú situáciu ako súčasť momentálneho života, avšak podľa vzoru rodičov a s podporou sociálnych pracovníkov mali by svoje konanie a vzťahy smerovať k prirodzene hodnotným a dobrým. Opozičné správanie a narušovanie dobrých vzťahov budú tak vnímať ako vychýlenie zo štandardu sociálneho správania.

3. Podporovaním rozvoja emočnej inteligencie prispievať k rozvíjaniu a zvyšovaniu sociálneho prispôsobovania sa členov rodiny.

4. Podporovať rozvoj schopností členov rodín riešiť konflikty a vyhnúť sa konfliktom v sociálnom prostredí. Zdôrazňovať degradujúci charakter nepriaznivej klímy vo vzťahoch. Vo všeobecnosti totiž platí, že hodnota korektných vzťahov stojí nad konfliktnými vzťahmi. Preto je potrebné poukazovať na dôsledky konkrétneho aj konfliktného konania a vzťahov k členom rodiny. Primárne zdôrazňovať význam a potrebnosť bezkonfliktného konania a spoluzitia.

5. Podporovať rodinu k vedeniu dialógu so sociálnym okolím. Prikladať význam objasňovaniu schodných i nejasných sociálnych situácií. Sociálny pracovník má klásť dôraz na korektnosť medziľudských vzťahov aj v kontexte spoločenského diškurzu. Členovia rodiny, majú mať možnosť vyjadrovať aj konfrontovať svoje rozhodnutia, postoje a názory a to aj v súvislosti s panujúcou a platnou spoločenskou mienkou.

Záver

Odborný prístup k rodinám v kríze predstavuje reflexiu na potreby človeka ako bio-psycho-somatickej bytosti a to v i rovine prijímania novodobých výziev spoločnosti. Vychádza z individuálneho a autentického prístupu k potrebám jednotlivca s ohľadom a rešpektovaním jeho práv a slobodnej vôle. Zámerom našej aktivizácie je vytvorenie prostredia, ktoré je svojím charakterom blízke prijímateľovi a zároveň je záležitosťou skutočnej a reálnej dostupnosti pre tých, ktorí pomoc potrebujú, a majú na ňu nárok. Východiská a zvolené postupy práce sú založené na rovnosti. Etnicita, štátna príslušnosť, vek, rodinný stav, náboženstvo a politická príslušnosť nie sú dôvodom na obmedzenie poskytovania sociálnych služieb tejto cieľovej skupine, pokiaľ svojím správaním neobmedzuje a neohrozuje sám seba, ostatných prijímateľov, pracovníkov, či efektivitu služby. Preto zameriavame sa na nájdenie riešenia vyhovujúceho oboj stranám; poskytnutie alebo sprostredkovanie kontaktu s vyhovujúcejším zariadením alebo programom; ohrozenému zabezpečiť pomoc, podporu a starostlivosť; ohrozujúcemu zamedziť prístup. Avšak v prvom rade vedieme rodiny v kríze k vytýčenému cieľu, zvládnutiu momentálnej situácie a odstráneniu problému.

Zoznam bibliografických odkazov:

- GJURIČOVÁ, Š. – KUBIČKA, J.: *Rodinná terapia. Systemické a naratívne prístupy*. 2.vydanie, Grada Publishing, Praha 2009. ISBN 978-80-247-2390-7.
- REITMAYROVÁ, E. – BROUMOVÁ, V.: *Cílená zpětná vazba*. 1. Vydanie, Portál, Praha 2007. ISBN 978-80-7367-3178.
- ŠKOVIERA, A. – MURÍNOVÁ, E.: *Rodina a problémové dieťa v terapeuticko – výchovnej starostlivosti*. 1.vydanie, FICE – Národná sekcia v SR, Bratislava 2012, s.11. ISBN 978-80-969253-5-3.
- Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov.
- ZOZULAK, J.: *Sociálna práca Vasilija Veľkého*. In *Sociálna práca a jej kresťanské dimenzie*. PU v Prešove, PBF 2005, s.33-40. ISBN 80-8068-357-3.
- ŽUPINA, M.: *„Otázka bohatstva a chudoby v dielach svätých Jána Zlatoustého a Vasilija Veľkého“* In *Sociálna a duchovná revue: vedecký recenzovaný časopis*. PU v Prešove, PBF 2012, roč.3, č.4. 9-15. ISSN 1338-290X.

Mgr. Ivana Vojtašeková, PhD.
DORKA, n.o.
Centrum pre obnovu rodiny

PROBLEMATIKA SOCIÁLNEHO VYLÚČENIA DETÍ A MLÁDEŽE V PROFESIONÁLNYCH RODINÁCH A INOM TYPE NÁHRADNEJ STAROSTLIVOSTI V KONTEXTE ŽIVOTNEJ PERSPEKTÍVY

Lucia Bednárová

Životné príbehy detí žijúcich v náhradných či profesionálnych rodinách poukazujú na skutočnosť, že v realite systém zlyháva. Po ukončení „pobytu“ sú naďalej ohrozené generačným prenosom chudoby¹ (Gerbery, Lesay, Škobla, 2007; Payne, Devol, Smith, 2010) a exklúzie. Nielen z dôvodu ťažkostí začleniť sa do spoločnosti, ale aj v dôsledku absencie inklúzie, volia po dovŕšení plnoletosti opätovný návrat do svojej biologickej rodiny.

Brisch (2011, s. 115) poukazuje na význam vzťahovej väzby, ktorá sa vytvára medzi matkou a dieťaťom už v prenatalnom období. Tvrdí, že pokiaľ si dieťa vytvorí bezpečnú vzťahovú väzbu k svojím rodičom, bude ju využívať ako „stabilný základ v ďalšom priebehu svojho života, aby mohlo podniknúť väčšie objavné cesty a pritom sa k nim prinavrátilo iba v situáciách strachu a nebezpečia.“ Budovanie vzťahovej väzby medzi vzťahovou osobou (opatrojúcou osobou)² a dieťaťom neznamená však len saturovať fyziologické potreby, ide hlavne o jemnocitné prejavy, o spoločné zážitky a teda o pozitívnu interakciu medzi vzťahovou osobou a dieťaťom. V prípade absencie týchto prejavov sa u dieťaťa vyvíja porucha pripútania, s ktorou môže súvisieť aj vývin nežiaduceho až patologického správania (agresivita, šikana, krádeže apod.), ktorým sa snaží upútať, aby naplnilo svoju potrebu po pozornosti.

Úlohou inštitucionálnej starostlivosti je **zabezpečiť** deťom **potrebnú starostlivosť** primárne do dovŕšenia plnoletosti. Jedným z najväčších problémov, o ktorom hovorí iniciátorka uzákonenia profesionálneho rodičovstva, Ruth Erdélyová³ (Marošiová, 2012, s. 11-12), je **pseudoochrana detí**. „Predstava, že dieťa treba chrániť pred vzťahmi, a to aj dobrými, ak by sa mali a mohli v budúcnosti prerušiť. Argumentovalo sa tým, že deti už zažili dosť zranení a citovo sterilné prostredie je vhodnejšie než akákoľvek ďalšia strata, s ktorou by mohla byť spojená trauma. ... Citovo sterilné prostredie produkuje patologických ľudí. ... Dieťa potrebuje podnety a vzťahy aj za cenu prípadných zranení. Ved' i vďaka takýmto zraneniam sa učí. Prekonáva ich, vyrovnáva sa

¹ V tomto kontexte Beblavý (2012) popisuje narastajúci záujem o problematiku chudoby smerujúcej k sociálnemu vylúčeniu, ktoré Duffy (1995) spája s neschopnosťou efektívne participovať na ekonomickom, sociálnom a kultúrnom živote. Podľa neho ide o odcudzenie a vzdialenie sa od ostatnej spoločnosti. Je to vzťah medzi individualitou - spoločnosťou a dynamikou tohto vzťahu.

² Pod vzťahovou osobou v tomto kontexte myslíme predovšetkým náhradného, profesionálneho, pestúnskeho rodiča a vychovávateľa v detskom domove, ktorí plnia funkciu opatrojúcej osoby.

³ Jej hlavným cieľom bolo vytvoriť sieť špecializovaných profesionálnych rodín, ktorými by boli fundovaní odborníci ako napr. špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg, psychológ apod.

s nimi, má skúsenosť, že to zvládlo. Skúsenosti limitované len detským domovom a školou končia zlyhaním - osobnou tragédiou u väčšiny domovákov. Detský domov neposkytuje potrebné modely správania, absentujú v ňom vzory riešenia bežných životných situácií, deti majú vážny nedostatok životných zručností. Deti z domovov majú tendenciu zakladať si rodinu na spôsob detského domova, lebo nemajú ani potuchy, ako má rodina fungovať.“

Doposiaľ sme sa nestretli s výskumom, ktorý by realizoval prieskum resp. zmapoval životnú dráhu (príbeh)¹ detí po odchode z inštitucionálnych zariadení či z iného typu náhradnej starostlivosti. Otázkou teda zostáva nakoľko je forma inej starostlivosti o dieťa podnetná, saturujúca, pomáhajúca a hlavne vzťahovo bezpečná a predovšetkým či je schopná predchádzať výskytu sociálnopatologických javov a následnému zlyhávaniu v živote.

V praxi sa nám čoraz častejšie objavujú profesionálni rodičia (PR), ktorí starostlivosť o dieťa, resp. o súrodeneckú skupinu, nezvládajú a zlyhávajú (viď kazuistika). Na túto skutočnosť narážame aj vo výskume Filadelfiovej (2008, s. 32), ktorá pojednáva o zvyšovaní kvality poskytovania starostlivosti a výchovy o deti primárne v PR. Tvrdí, že prax prináša aj prípady, „*keď psychológovia predikujú u konkrétneho profesionálneho rodiča a jeho rodiny problémy, no napriek tomu je do zamestnania prijatý. Táto skúsenosť ukazuje na nedostatky v spolupráci a vzájomnom rešpektovaní odborných názorov zainteresovaných subjektov.*“

Český psychológ Zbyněk Gabriel (dostupné na internete), ktorý posudzuje záujemcov o PR v Českej republike² uvádza, že táto forma starostlivosti **kladie podstatne väčší dôraz na psychickú odolnosť** PR. Tvrdí, že nie každý úspešný rodič bude aj dobrým pestúnom, rovnako aj v prípade pestúnov, ktorí zase nemusia byť úspešnými PR. Počas pobytu dieťaťa sa rodičia dostávajú do veľmi zložitej situácie. V tab. 1 uvádzame vplyvy a dopad, ktorý má PR na rodinu a deti.

¹ Spomeňme publikáciu, v ktorej odchovanci detských domovov popisujú svoj život v detskom domove a po odchode z neho, vydala Dana Müllerová-Sladká, ktorá viedla SOS program v spoločnosti Úsmevu ako dar. Publikácia bola vydaná v roku 2012 a nesie názov: *Veľké príbehy malých ľudí. Deti choré na lásku*. Bratislava : Slovart, 2012. 188 s. ISBN 978-80-556-0899-0.

² V roku 2006 bol v Českej republike v Zákone o rodine novelizovaný zákon o sociálnoprávnej ochrane detí začlenený zákon č. 134/2006 zb. 1 o pěstounské péči na prechodovú dobu, ktorého slovenský ekvivalent je profesionálne rodičovstvo.

Tab. 1 Tri pohľady na zmeny v živote v rámci PR

Ohrozené dieťa/súrodenci	Náhradní/profesionálni rodičia	Biologické deti
Zmena prostredia (Aklimatizácia)	Prispôsobenie domácnosti (priestorové podmienky)	Vedieť sa podeliť, požičať, rozdeliť.
Národnosť, etnicita	Prijatie v širšej rodine a blízkom okolí.	Rôznorodosť veku a pohlavia (z najstaršieho sa stane zrazu najmladší a naopak)
Nové (moderné) bývanie = KONTRAST	Vytvorenie podmienok (na bývanie, materiálne zabezpečenie, prípadne bezbariérový prístup apod.)	Prispôsobenie sa novým podmienkam v rodine.
Následky z minulosti (traumy, zneužívanie, šikana apod.)	Pomoc so spracovaním tráum z minulosti.	Akceptácia „nových súrodencov“
Prítomnosť sociálnopatologických javov.	Pripravenosť na spracovanie problémových situácií.	Strach, smútok, sklamanie alebo naopak podpora a pomoc.
Kontakt s biologickou rodinou (smútok, pocity osamelosti, odvrhnutia/strach, bolesť, spomienky).	Príprava detí na opätovný návrat do biologickej rodiny.	Krátkodobé priateľstvá.
←————— Psychická odolnosť —————→		
Narušenie intimity	Strata intimity	
Strach z odlúčenia/pripútania	Stimulácia citového vývinu	Pocity straty dôležitého miesta v rodine (pocity osamelosti, nezájmu, stránenie sa)
Odmietanie profesionálneho rodiča.	Hrozba manželskej krízy, rozpadu manželstva.	Strach, únik, uzatváranie sa.

Údaje popísané v tab. 1, nám spresňujú informácie o vplyve a dopade na všetky zúčastnené osoby v procese starostlivosti o ohrozené deti. Je potrebné preto zdôrazniť a podporiť ďalšieho vzdelávania pracovníkov a rodičov v témach, ktoré sú pre nich natoľko nejasné, že by mohli ohroziť vývin a pozitívne napredovanie dieťaťa. Rovnako je potrebná aj supervízia, na ktorých rodičia môžu komunikovať svoje ťažkosti a problémy, ktoré so sebou prináša náhradná starostlivosť.

Vhodným príkladom je uvedená kazuistika, kde je jasne popísané zlyhanie viacerých strán a inštitúcií v kontexte starostlivosti o dieťa. Súrodenecká skupina, ktorá dlhodobo fungovala v PR v nej zotrvala aj napriek gradujúcim problémom. Jedným z nich bola kompletná separácia súrodencov v inej časti domu od PR a ich detí.

Kazuistika

Štyria súrodenci (v súčasnosti vo veku 17, 16, 14 a 13 rokov) boli od roku 2007 umiestnení do detského domova. Postupne však boli premiestnení do PR, ktorá už mala 1 biologického dieťa a 1 dieťa v pestúnskej starostlivosti. Po príchode súrodencov bolo v rodine spolu 7 detí. Spočiatku bolo všetko v poriadku, ale podľa slov najstaršieho zo súrodencov, trvala pohoda len 2 mesiace a postupne sa vzťahy začali zhoršovať. Nálada, ktorá prevládala v rodine bola veľmi premenlivá. Najstaršia zo súrodencov uvádza: „*Nesadli sme si. Názorovo aj povahovo sme boli veľmi odlišní.*“

Jeden zo súrodencov (16-ročný chlapec) začal podnikať kroky smerujúce k tomu, aby mohol z rodiny odísť. Postupne sa k nemu pridali všetci súrodenci. Problémy spolunažívania sa vyhrčili do takých extrémov, že súrodenci začali recidivovať do asociálneho spôsobu života (krádeže, klamstvá, provokácie, hádky, účelové správanie, zavádzanie) a k vyvolávaniu pocitov ľútosť u iných priamo nezainteresovaných ľudí.

„*Robili veľké rozdiely medzi ich vlastnou dcérou a ďalšími deťmi, ktoré mali v pestúnskej starostlivosti voči nám. V dome sme mali obmedzený pohyb. Nemali sme možnosť chodiť po celom dome. Museli sme sa zdržiavať len v našej izbe alebo vonku na záhrade. Spýtať sa, prečo to tak je, sme sa neodvážili, lebo argumentovali tým, že je to ich dom, v ktorom majú takéto pravidlá.*“

V rodine dochádzalo k ponížovaniu na verbálnej aj neverbálnej úrovni. Rodičia sa správali agresívne, čo prejavovali aj fyzickým ubližovaním. Súrodenci uvádzajú, že PR často používali ich rasovú príslušnosť, ako nástroj na ponížovanie. Išlo o silne hanlivé slová, o ktorých deti ani dnes nedokážu hovoriť.

„*Využívali nás na manuálne práce okolo domu aj na ich vlastnej chate v oveľa väčšej miere ako iné deti, ktoré nemuseli robiť nič. Nejedávali sme spolu s nimi, ale vonku aj v zime. Rozdiely medzi nami a nimi boli tak veľké, že nás to veľmi zraňovalo. Keď sme boli chorí, starostlivosť bola len veľmi minimálna a hlavne sme vždy dostali vynadané. Vraj hráme divadlo. Bolesť, trápenia alebo choroby sme nemohli dávať najavo. Všetko končilo vetou: vymýšľame si, klameme, hráme divadlo.*“

„*Tieto problémy viedli k tomu, že sme sa zablokovali. Oni však za každú cenu na nás tlačili. Začali sme žiť vo vlastnom svete, ktorý sme si vytvorili. Šuškali sme si, pokiaľ išiel okolo rodič, hrali sme, že sa hráme a pod. Pokiaľ*

*sme nekomunikovali, boli voči nám veľmi agresívni. My sme zaujali postoj taký, že sme sa rozhodli z tejto rodiny odísť. **Problémy, ktoré sme mali, sme chceli riešiť s detským domovom.***“

Najmladšiemu zo súrodencov (13-ročný) bolo takmer každý rok udelené v škole riaditeľské pokarhanie za ubližovanie spolužiakom, nerešpektovanie učiteľov, arogantné správanie sa k vyučujúcim na hodinách a doslova za „*extrémne rušivý element*.“ Rovnaké správanie sa objavovalo aj u ich 14-ročnej sestry.

Neskôr sa u nich začalo objavovať scientologické správanie, čo vyvolávalo paranoidné predstavy a to hlavne v noci. U ich 16-ročného brata sa to dostali až na úroveň suicidálneho správania. V dôsledku uvedených skutočností bolo potrebné súrodencov okamžite odobrať z rodiny do bezpečného prostredia a poskytnúť im odbornú pomoc predovšetkým v oblasti sebaspoznávania, odbúrania zlých návykov, upevňovania súrodeneckých a sociálnych vzťahov a väzieb, dôvery a disciplíny. Bolo potrebné ozrejmiť im pravidlá, s ktorými sa musia naučiť žiť v spoločnosti resp. v náhradnej rodine a s ktorých prijatím majú veľký problém v dôsledku doterajších skúseností.

Úrad práce sociálnych vecí a rodiny (dostupné na internete) už vopred upozorňuje, že „*profesia profesionálneho rodiča je náročná, nesie v sebe spojenie roly „rodiča“ a „profesionálneho vychovávateľa.*“ Toto prepojenie dvoch rolí však nie je schopný zvládnuť každý jednotlivec resp. rodina, ktorá prejaví záujem o starostlivosť o ohrozené deti. Erdélyová (Marošiová, 2012, s. 16) uvádza, že aj napriek tomu, štát do dieťaťa investuje tisíce eur ročne, až príliš často sa stáva, že „*končí na podpore alebo na ulici ako bezdomovec, alebo v horšom prípade vo väzbe. Mladý človek zlyhá, hoci sme ho vzorovo krmili, šatili, nútili chodiť do školy a vodili na zaujímavé podujatia. Nedali sme mu však stabilný osobný vzťah, ignorovali jeho skutočné osobné potreby, jeho individualitu, a tým sme anulovali všetko, čo sme doňho vložili.*“

Palmer, Rahman, Kenway (2002) v monitoringu chudoby a sociálneho vylúčenia realizovaného vo Veľkej Británii zdôraznili, že na mladých dospelých sa do istej miery zabúda, pritom sa s blížiacou plnoletosťou dostávajú do ohrozenia. Podobne uvádza aj Trajkova akol. (2008), ktorá sa zamerala na faktory a okolnosti sociálneho vylúčenia detí v Macedónsku. V ôsmich macedónskych regiónoch a prostredníctvom 105 participantov z národných inštitúcií identifikovala niekoľko základných problémov v systéme. Jedným z nich je:

→ **Nedostatočný počet zabezpečeného bývania pre deti z inštitucionálnej starostlivosti po ich odchode z nich.**

Podľa Trajkovej akol. (ibidem) žije v Macedónsku niekoľko kategórií detí, ktoré majú problémy s bývaním. Uvádza tieto:

1. deti, ktoré žili v inštitucionálnom zariadení a dovŕšili plnoletosť
2. deti žijúce v pestúnskej starostlivosti
3. deti bezdomovcov (hlavne Rómov), ktorí žili v dome z krabice.

Samotné príbehy sociálne vylúčených osôb možno datovať od raného, či predškolského veku. Výskumne je popísaných viac výskumných sond s platnosťou pre školský vek. Ivanauskienė (2012) realizoval výskum o sociálnej podpore u školopovinných detí s rizikom sociálnej exklúzie. Podľa neho riziká závisia od sociálneho statusu rodiny v spoločnosti a vzťahmi medzi členmi domácnosti. Výsledky ukázali, že sociálnym vylúčením sú najčastejšie ohrozené deti v období adolescencie. Autor zdôrazňuje, že je nutný ďalší vývin sociálnych zručností a užšia spolupráca profesionálov pracujúcich v škole v rámci prevencie sociálnej exklúzie. Trajkova *et al.* (2008) zdôraznila ako jeden z najzávažnejších problémov obrovskú diskrepanciu medzi počtom pracovníkov a počtom detí, ktoré potrebujú pomoc. V roku 2007 bolo v Centrách sociálnej práce v Macedónsku riešených 4680 detí na 457 odborníkov.

V štáte New Jersey (dostupné na internete) majú v rámci oddelenia pre deti a rodiny k dispozícii službu s názvom Súbežné a nepretržité plánovanie (z angl. *Concurrent permanency planning*), ktoré má na starosti pripraviť reálny plán pre dieťa, ktoré je odobraté z biologickej rodiny. Primárnym cieľ tejto služby je návrat dieťaťa do rodiny. V prípade, že nebude možné hlavný cieľ (plán) naplniť, je pripravený tzv. záložný plán a teda nájsť dieťaťu inú stabilnú rodinu a zabezpečiť tak dieťaťu tzv. **bezpečnú sieť**. Služba kladie dôraz na spomínané 2 plány a to z dôvodu, aby dieťa nemuselo byť vystavené častému premiestňovaniu, ktoré môže predikovať nežiaduci dopad na jeho ďalšie fungovanie v živote.

Údaje, ktoré ponúka Filadelfiovej (2008, s. 28) výskum, uvádzajú dôvody návratu dieťaťa do detského domova (Tab. 2). S návratmi dieťaťa je neodmysliteľne spojený aj fenomén premiestňovania dieťaťa z miesta na miesto. Autorka uvádza, že návrat do detského domova znamená pre dieťa regres, čiže **krok späť** „*nakoľko zákon explicitne vymedzuje, že ústavná starostlivosť poskytovaná v PR má prednosť pred ústavnou starostlivosťou poskytovanou v samostatnej skupine v detskom domove.*“

Tab. 2 Dôvody návratu dieťaťa do detského domova (DeD)
 Zdroj: Filadelfiová, 2008, s. 28

Dôvody návratu dieťaťa do DeD (uvádzané vedením DeD)	Dôvody návratu dieťaťa do DeD (uvádzané PR)
→ Problém s pripútaním sa	→ Zo zdravotných a psychických dôvodov detí
→ Pre výrazné problémy s deťmi	→ Jedno dieťa bolo agresívne a neznášalo malé deti

→ Pubertálne obdobie – rómske dieťa	→ Nedisziplinovanosť dieťaťa, sociálna neprispôsobilosť pre rodinný život (dieťa v pubertálnom veku – dočasne zaradené do diagnostického centra)
→ Problémom bola rediagnostika – nepriaznivý zdravotný stav	→ Poruchy pripútania
→ Rodina mala v starostlivosti 3 deti (manžel prof. rodič) a ďalšie 2 deti nezvládli a preto ich rodina vrátila späť do DeD	→ Detský domov sa rozhodol dieťa vziať späť – pre deti i pre nás veľmi traumatizujúcim spôsobom
→ Profesionálni rodičia – zamestnanci skončili pracovný pomer; výmena prof. rodičov	→ Vyššia moc zasiahla – štátni úradníci

Nielen opakujúce sa návraty, ale aj odchody z prostredia, kde dieťaťa dlhodobo fungovalo a kde si vytvorilo vzťahové väzby s opatrujúcimi a inými blízkymi osobami, sú natoľko náročné (niekedy aj pre PR), že na vývine dieťaťa zanechávajú značné stopy, vrátane psychickej deprivácie z nestálosti opatrujúcej osoby. Nastane situácia, kedy dieťa po týchto sklamaniach a neúspechoch, začne cielene vyhľadávať akúkoľvek cudziu osobu, ktorá by bola jeho vzťahovou osobou. Stráca sebahodnotu, sebadôveru a hľadá vinu (problém) v sebe. Dieťa rezignuje na dlhotrvajúce vzťahy a dochádza k separácii, ktorá smeruje k exklúzii. Toto je jeden z hlavných dôvodov, prečo dochádza k opätovnému návratu detí po dovŕšení plnoletosti k svojim biologickým rodičom, ktorých životná úroveň sa zväčša ani po rokoch nezmenila. Pri svojich biologických rodičoch hľadajú útočisko a bezpečie aj za cenu sociálneho vylúčenia.¹

Začarovaný kruh sociálneho vylúčenia

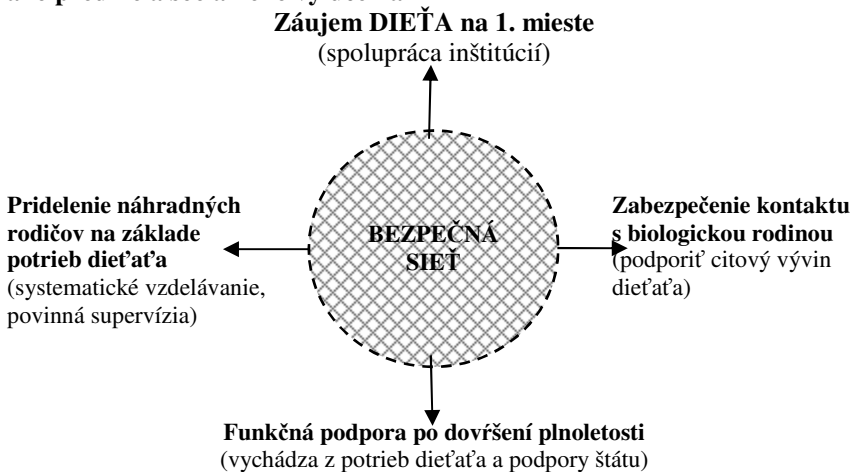


¹ Uvedené informácie sú založené na praktických skúsenostiach, nie na realizovanom výskume.

Podľa Džambazoviča akol. (2004) je sociálna exklúzia dôsledkom súčasnej situácie. Súvisí však aj so slabými vyhliadkami do budúcnosti, ktoré vnímajú predovšetkým deti v starostlivosti štátu. Preto treba skúmať a identifikovať tie faktory, ktoré nielen spúšťajú, ale aj ovplyvňujú situáciu sociálneho vylúčenia a úniku z neho. Kľúčovými aspektmi sociálneho vylúčenia podľa Ivanauskienė (2012) sú: **multidimenzionalita, dynamika a dlhodobá perspektíva, súhra individualít** a ich kontext, dôraz na **život človeka, ranný vývin dieťaťa** ako aj **cesta zo sociálnej exklúzie**.

V závere uvádzame návrh tzv. **bezpečnej siete** (aktuálne v procese pripravovaného výskumu). Táto záchytná sieť má pre deti vychovávané v inštitucionálnej resp. v inej náhradnej starostlivosti znamenať predovšetkým pomoc a šancu žiť plnohodnotný život.

Návrh „*bezpečnej siete*“ pre ohrozené deti ako predikcia sociálneho vylúčenia



Použitá literatúra:

- BEBLAVÝ, M. 2012. *Sociálna politika. E-book*. [online]. Dostupné na <http://www.socialnapolitika.eu/files/8613/5393/1103/mbeblavy_socialna_politika.pdf>.
- BRISCH, H. K. 2011. *Bezpečná vzťahová väzba. Attachment v tehotenstve a prvých rokoch života*. Trenčín : Vydavateľstvo F, 2011. 150 s. ISBN 978-80-88952-67-1.
- Česká televízia. AVO : Profesionálny pěstoun musí umieť odpovedať na otázku: Proč už mě nechcete? (interview so Zbyňkom Gabrielom). Aktualizácia 15.2.2013. [cit. 16. 10 2014] Dostupné na internete: <<http://www.ceska>>

- televize.cz/zpravodajstvi-brno/extra/214152-profesionalni-pestoun-musi-umet-odpovedet-na-otazku-proc-uz-me-nechcete/>.
- DUFFY, K. 1995. *Social exclusion and human dignity in Europe*. Council of Europe. Citované podľa IVANAUSKIENE, V. 2012. *Social support for schoolchildren at risk of social exclusion*. [online]. SHS Web of conferences - 3rd International Interdisciplinary Scientific Conference SOCIETY. HEALTH. WELFARE – 1st Congress of Rehabilitation Doctors of Latvia. Vol. 2.
- DŽAMBAZOVIČ, R., GERBERY, D., PORUBĀNOVÁ, S., REPKOVÁ, K. 2004. *Chudoba a sociálna exklúzia/inklúzia: Skupiny ohrozené sociálnou exklúziou a námety na riešenie/preveniu*. [online]. Bratislava : Stredisko pre štúdium práce a rodiny, 2004. 114 s. Dostupné na <<http://www.sspr.gov.sk/IVPR/images/IVPR/pdf/2004/rodina/Chudoba.pdf>>.
- FILADELFIOVÁ, J. 2008. *Zvyšovanie kvality poskytovania starostlivosti a výchovy detí v detských domovoch – zameranie na profesionálne rodiny zamestnancov*. Bratislava : Inštitút pre výskum práce a rodiny, august 2008. 140 s.
- GERBERY, D., LESAY, I., ŠKOBLA, D. eds. 2007. *Kniha o chudobe. Spoločenské súvislosti a verejné politiky*. Bratislava : Friedrich Ebert Stiftung – Priatelia Zeme – CEPA, 2007. Dostupné na internete: <<http://www.akademickyrepozitar.sk/sk/repozitar/kniha-o-chudobe-spolocenske-suvvislosti-a-verejne-politiky.pdf>>.
- IVANAUSKIENE, V. 2012. *Social support for schoolchildren at risk of social exclusion*. [online]. SHS Web of conferences - 3rd International Interdisciplinary Scientific Conference SOCIETY. HEALTH. WELFARE – 1st Congress of Rehabilitation Doctors of Latvia. Vol. 2. Dostupné na internete: <http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2012/02/shsconf_shw2010_00015.pdf>.
- MAROŠIOVÁ, L. 2012. *Transformácia náhradnej starostlivosti o deti na Slovensku po roku 1989. Správa z kvalitatívneho výskumu s kontextovou analýzou*. Bratislava : Návrat, 2012. Dostupné na internete: <<http://web.changenet.sk/aa/files/4221973d3c28b786b2f06b680c02cab0/Tranformacia%20nahradnej%20starostlivosti%20o%20deti%20na%20Slovensku%20po%20roku%201989.pdf>>.
- PALMER, G., RAHMAN, M., KENWAY, P. 2002. *Monitoring poverty and social exclusion 2002*. York : Joseph Rowntree Foundation, 2002. Dostupné na internete: <<http://www.jrf.org.uk/sites/files/jrf/1859350755.pdf>>.
- PAYNE, R. K - DEVOL, P. - SMITH, T. D. 2010. *Mosty z chudoby*. Košice : Equilibria, 2010. 293 s. ISBN 978-80-89284-53-5.

State of New Jersey, Department of children and families, Child protection and permanency. *When your child is in foster care. A guide for parents.* Dostupné na internete: <http://www.state.nj.us/dcf/documents/support/dyfs/ParentGuideFosterCare_English11.12.pdf>.

TRAJKOVA, V. S., DENKOVA, F., TRAJKOV, I., ARNAUDOVA, S. 2008. *Factors and consequences of social exclusion of children in Macedonia – experience directly from the field.* Bratislava : International workshop Impact of poverty and social exclusion on children's lives and their well-being. 8.-9.9.2008. Dostupné na internete: <www.euro.centre.org/data/1220536624_51465.ppt>.

Úrad práce sociálnych vecí a rodiny. Aktualizácia 2014. Dostupné na internete: <http://www.upsvar.sk/ra/urad-prace-socialnych-veci-a-rodiny/informacne-stredisko/priprava-na-profesionalne-rodicovstvo.html?page_id=337653>.

*Mgr. Lucia Bednárová
Pedagogická fakulta UP v Olomouci
Ústav speciálněpedagogických studií
e-mail: lucia.bednarova01@upol.cz*

PENOLÓGIA – PENITENCIÁRNA A POSTPENITENCIÁRNA VEDA O TRESTE

Miroslav Šulík

Úvod

Penológia – náuka o výkone trestu, nariadeniach k jeho výkonu a jeho účinkoch. V značnej miere sa zaoberá otázkami ako najvhodnejšie zaobchádzať s odsúdenými páchatel'mi – ich pracovným zaradením, psychoterapiou, ich diferenciaciou a podobne. Zaoberá sa taktiež architektúrou väzenských zariadení a organizáciou života v týchto zariadeniach. Pozornosť venuje aj miernejším trestom, ktoré nie sú spojené s trestom odňatia slobody, a to ochranným opatreniam a alternatívnym trestom. Predmetom záujmu penológie sú aj výskumy účinkov alternatívnych trestov, ich slabých a silných stránok, ale aj preventívnych účinkov penalizácie, depenalizácie, procesy reedukácie a resocializácie výkonu trestu, ochranných opatrení a postpenitenciárnych pôsobení (Holcr, K. a kol., 2008, str. 21).

Podstatou penológie je skúmanie

a) mimoprávných (najmä sociologické, filozofické, etické, sociálne, psychologické, pedagogické, medicínske a technické) **súvislostí trestných sankcií** (trestov a ochranných opatrení), **ich výkonu a účinnosti, vrátane účinkov trestu smrti,**

b) otázok ako najvhodnejšie zaobchádzať s odsúdenými páchatel'mi,

c) architektúry väzenských zariadení a organizáciu ich činností (Madliak, J. a kol., 2010, str. 6).

Základom predmetu penológia je komplexná sociálnoprávna a sociálno-psychologická veda, ktorá spája:

- kriminologické hľadisko skúmania trestných sankcií ako jedného z prostriedkov v boji s trestnou činnosťou,
- základné princípy a osobitné pravidlá trestnoprávneho učenia o trestných sankciách,
- sociálnoprávne a psychologicko-pedagogické problémy penitenciárnej vedy a penitenciárneho práva (Madliak, J. a kol., 2010, str. 7).

VZNIK PENOLÓGIE

Samotnému vzniku penológie predchádzal v 19. storočí vznik penitenciaristiky, penitenciárnej vedy (vedy o väznenstve) ako samostatnej vednej disciplíny s cieľom skúmania interdisciplinárnych súvislostí trestu odňatia slobody. V súčasnosti je práve penitenciárna veda súčasťou penológie, ktorá z komplexného medziodborového hľadiska skúma mimoprávne súvislosti trestu

odňatia slobody, jeho výkonu a účinnosti. Môžeme povedať, že pre vznik penitenciárnej vedy (v súčasnosti penológie) bola skutočnosť, že v minulosti sa existujúce vedné disciplíny otázkami väznenstva zaoberali, ale žiadna z nich ich neskúmala ako celok. Cieľom penitenciaristiky bolo hľadať a vypracovávať najefektívnejšie, filozoficky, eticky, ale aj kriminologicky odôvodnené spôsoby výkonu trestu odňatia slobody. Postupným zavádzaním nových druhov trestov a ochranných opatrení, ktoré mali byť najmä alternatívou k trestu odňatia slobody, sa vytvorili úplne nové problémy, ktoré neboli skúmané v celistvosti, ale iba čiastkovo inými vednými disciplínami. Z tohto dôvodu vznikla vedná disciplína, ktorú poznáme pod názvom penológia.

VZŤAH PENOLÓGIE K INÝM VEDNÝM DISCIPLÍNAM

Penológia ako spoločenská veda ma najužšiu spojitosť s trestným právom a kriminológiou, ktoré spolu s kriminalistikou patria do okruhu tzv. trestno-právnych vied (Madliak, J. a kol., 2010, str. 10).

Trestné právo

Veda trestného práva skúma právne súvislosti trestnoprávnych sankcií (trestov a ochranných opatrení), **penológia** sa zameriava na mimoprávne súvislosti týchto sankcií, ich výkonu a účinnosti. Môžeme povedať, že obidve vedné disciplíny sa zaoberajú trestnými sankciami, ale predmet ich skúmania nie je zhodný.

Kriminológia

Kriminológia je vedou o osobnosti páchatel'a a o zločinnosti, jej stave, štruktúre, dynamike a úrovni, o príčinách a podmienkach, ktoré zločinnosť spôsobujú, o jej prognózovaní, ako aj o spôsoboch a prostriedkoch predchádzania zločinnosti (Madliak, J. a kol., 2010, str. 10). **Penológia** skúma právne následky spáchaného trestného činu vrátane ich uplatnenia, skúma to, čo je namierené proti zločinu, ale neskúma príčiny zločinnosti. Niekedy sa penológia označuje aj ako aplikovaná kriminológia.

Sociálna ochrana

Sociálna ochrana pojednáva o oblasti terciárnej sociálnej prevencie v širšom kontexte, uplatňujúc osobnostne individuálny prístup v pohľade na realizáciu preventívnych opatrení.

Sociálna ochrana je zastrešujúci názov pre okruh problémov, zákonitostí a vzťahov, ktoré vznikajú od momentu konfliktu jedinca so zákonom, vrátane reakcií spoločnosti na toto správanie a ich účinkoch na páchatel'a, až po jeho reintegráciu do spoločnosti za pomoci štátnych i neštátnych inštitúcií (Fábry, A., 2009, str. 86). Na základe uvedeného môžeme povedať, že predmet penológie a sociálnej ochrany je takmer totožný.

Penitenciárna pedagogika

Penitenciárna pedagogika je aplikovaný odbor pedagogiky, ktorý sa zaoberá prostriedkami a metódami penitenciárneho zaobchádzania s osobami odsúdenými na trest odňatia slobody a ochrannou výchovou v podmienkach nútej izolácie, pričom jej hlavným poslaním je stanovenie a vedecké spracovanie účinných metód a prostriedkov nápravy a výchovného pôsobenia na odsúdených vo všeobecnosti (Madliak, J., 2010, str. 7). Nesmieme zabudnúť pri penitenciárnej pedagogike ani na to, že počíta aj s aktívnym zapojením odsúdených do procesu výchovy.

Penitenciárna psychológia

Penitenciárna psychológia je odvetvím aplikovanej psychológie, ktoré využíva psychologické metódy, prostriedky a poznatky o psychike obvinených a odsúdených pri riešení aktuálnych problémov penitenciárneho zaobchádzania v rámci výkonu trestu odňatia slobody, ochrannej výchovy, ochranného liečenia, detencie, ako aj výkonu väzby a zadržania. Predmetom penitenciárnej psychológie je štúdium faktov, zákonitostí a mechanizmov psychickej činnosti a vonkajších prejavov osobitných skupín ľudí vo výkone trestných sankcií spojených s izoláciou, ale aj pracovníkov penitenciárnych a výchovných zariadení (Fábry, A., 2009, str. 88). Penitenciárna psychológia sa zameriava aj na skúmanie sociálno-psychologických javov, ktoré s výkonom trestov a ochranných opatrení súvisia.

Penitenciárna a postpenitenciárna sociológia

Penitenciárna a postpenitenciárna sociológia ako aplikované odvetvie sociológie sa zaoberá opätovným zaradením osôb prepustených z výkonu trestných sankcií do spoločnosti, skúma pozitívne vzťahy, ktoré odsúdeného viažu k rodine, k pracovisku (Madliak, J., 2010, str. 8). Pri znovu začleňovaní odsúdeného do spoločnosti plní veľmi významnú úlohu sociálna práca ako odborná vedná disciplína, ktorá špeciálnymi pracovnými metódami zabezpečuje uskutočňovanie starostlivosti o človeka na profesionálnom základe. Na ľudí pozitívne vplýva aj náboženstvo prostredníctvom výkonu pastoračnej služby vo väzenských zariadeniach. Cirkvi a náboženské spoločnosti vyvíjajú aj humanitárne aktivity nielen v prospech odsúdených, ale aj pre prepustených z výkonu trestných sankcií a stávajú sa tak aktívnou súčasťou penitenciárneho a postpenitenciárneho systému.

Penitenciárna medicína a psychiatria

Špecifické podmienky výkonu trestov a ochranných opatrení našli svoj odraz v medicínskej disciplíne penitenciárna medicína a psychiatria, ktorá sa zaoberá osobitnými medicínskymi a psychiatrickými problémami osôb odsúdených na výkon trestu odňatia slobody, osôb vo väzbe alebo vo výkone iných opatrení obmedzujúcich osobnú slobodu (Fábry, A., 2009, str. 91).

Osobitný význam nadobúda táto aplikovaná medicínska disciplína pri výkone ústavného liečenia realizovaného počas výkonu trestu odňatia slobody, počas výkonu detencie, ako aj pri rozhodovaní o zaraďovaní odsúdených do prác.

Materiálno-technické zabezpečenie

S materiálno-technickým zabezpečením výkonu trestu odňatia slobody a výkonu väzby úzko súvisia poznatky architektúry, vojensko-ženijnotechnických disciplín, bezpečnostných usporiadaní väzenských zariadení a techniky, ktoré sú tiež súčasťou penológie. Svoju úlohu zohráva aj využívanie poznatkov kynológie a kynologických služieb a treba spomenúť aj využívanie výpočtovej techniky pri penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti.

PENITENCIÁRNE ZAOBCHÁDZANIE PRI VÝKONE TRESTU ODŇATIA SLOBODY

Právna úprava penitenciárneho zaobchádzania pri výkone trestu odňatia slobody je daná zákonom č. 475/2005 Z.z. o výkone trestu odňatia slobody (ZVTOS). Penitenciárne zaobchádzanie, vrátane osobitných práv a povinností odsúdených i osobitostí výkonu trestu u niektorých kategórií odsúdených ako sú mladiství, ženy, cudzinci a bezdomovci, je upravené hlavne v druhej časti citovaného zákona.

Pod pojmom penitenciárne zaobchádzanie je treba podľa ustanovenia § 11 ZVTOS rozumieť: „Súhrn aktivít, ktorých účelom je diferencovaným spôsobom zabezpečiť výkon práv a povinností podľa tohto zákona, podporovať a rozvíjať zmysel pre zodpovednosť, dodržiavanie zákonov a spoločenských noriem, pozitívne osobnostné vlastnosti, úctu k iným, sebaúctu a pozitívny vzťah k rodine. Pri zaobchádzaní s odsúdeným sa dbá aj na obmedzovanie nepriaznivých vplyvov väzenského prostredia“.

Na splnenie účelu zaobchádzania podľa § 11 ZVTOS určený pedagóg vypracuje pre odsúdeného program zaobchádzania. Program zaobchádzania sa vypracúva pre každého odsúdeného; ak ide o odsúdeného so zvyškom trestu kratším ako deväť mesiacov, vypracujú sa krátkodobé ciele zaobchádzania. Program zaobchádzania je súhrn aktivít zameraných na rozvoj osobnosti odsúdeného, jeho primerané správanie a hodnotovú orientáciu v súlade s právami a povinnosťami ustanovenými v tomto zákone a v iných všeobecne záväzných právnych predpisoch. Program zaobchádzania ustanovuje cieľavedomé, komplexné a štruktúrované pôsobenie na odsúdeného podľa jeho osobnostných vlastností, odborných vedomostí a stupňa vzdelania v súlade s účelom výkonu trestu. Pri zaobchádzaní s odsúdeným sa na splnenie cieľov programu zaobchádzania využívajú formy a metódy pedagogického a psychologického pôsobenia, metódy sociálnej práce, ústavný poriadok, disciplinárna právomoc, zaraďovanie do práce, vzdelávanie a kultúrno-osvetová činnosť. Na uplatňovanie nových poznatkov, foriem a metód zaobchádzania s odsúdenými, ktoré napomáhajú dosiahnuť účel výkonu trestu a na prehĺbenie účinnosti výkonu trestu riaditeľ

ústavu zriaďuje v ústave poradný zbor zložený z pedagógov, psychológov, sociálnych pracovníkov a iných odborníkov (Zákon č. 475/2005 - VTOS, § 15-§17).

Pri vypracúvaní programov zaobchádzania sa prihliada na závery a odporúčania psychologického vyšetrenia, poznatky získané počas výkonu väzby, dĺžku trestu, možnosti sociálnej rehabilitácie a ďalšie relevantné ukazovatele. Odsúdený sa musí s týmto programom oboznámiť a má právo zaujať k nemu svoje stanovisko.

Ďalším prostriedkom zaobchádzania s odsúdenými podľa ZVTOS je zaradovanie odsúdených do prác. Je to významný psychohygienický faktor ovplyvňovania odsúdených, ktorý plní viacero úloh a predstavuje aj možnosť určitej redukcie nákladov spoločnosti na výkon trestu odsúdených, ktorí platenou prácou počas výkonu trestu časť týchto nákladov znášajú sami. V neposlednom rade je to aj zmysluplná náplň času stráveného vo výkone trestu, v ideálnom prípade rezultujúca aj do určitej habituácie s prenosom do „civilného“ života (Madliak, J., 2010, str. 58).

Dodržiavanie stanoveného poriadku a disciplíny v miestach, kde sa trest odňatia slobody vykonáva, je ďalším prostriedkom penitenciárneho zaobchádzania. Na dodržiavanie týchto režimových požiadaviek, ktoré sa týkajú nielen oblasti práce, ale prakticky celého priebehu výkonu trestu, sa využíva systém disciplinárnych opatrení, odmien a trestov.

Vzdelávanie

Vzdelávanie odsúdených je súhrn aktivít založených na aktívnej účasti odsúdeného a zameraných na jeho začlenenie do spoločnosti v súlade s jeho osobnými a spoločenskými potrebami. Vzdelávanie odsúdených sa spravidla organizuje tak, aby v súlade s osobitnými predpismi bolo ukončenie štúdia oficiálne uznané vydaním príslušného dokladu akreditovanou inštitúciou, ale z dokladu nesmie byť zrejmé, že odsúdený ho získal počas výkonu trestu. Odsúdenému, u ktorého sú na to predpoklady, sa umožní, aby získal základné vzdelanie, stredné odborné vzdelanie, úplné stredné vzdelanie alebo sa zúčastnil iných foriem vzdelávania, ktoré mu umožnia získať alebo zvyšovať si pracovnú kvalifikáciu. Negramotnému odsúdenému sa umožní, aby absolvoval kurz pre negramotných. Ak je odsúdený zaradený do takéhoto kurzu, je povinný sa na ňom pravidelne zúčastňovať (Zákon č. 475/2005 - VTOS, § 32).

Pri zaobchádzaní s odsúdeným a plnení úloh spojených s programom zaobchádzania zbor spolupracuje so štátnymi orgánmi, orgánmi územnej samosprávy, právnickými osobami, fyzickými osobami, záujmovými združeniami občanov, cirkvami, náboženskými spoločnosťami, nadáciami a charitatívnymi organizáciami. Odsúdený má právo na poskytnutie pomoci orgánom sociálnoprávnej ochrany a sociálnej kurately.

Odsúdený má právo na poskytovanie duchovnej a pastoračnej služby. Duchovnú a pastoračnú službu poskytuje osoba poverená duchovnou a pastoračnou službou; iné osoby môžu poskytovať duchovnú a pastoračnú službu len na základe poverenia štátom uznanej cirkvi alebo náboženskej spoločnosti (Zákon č. 475/2005 - VTOS, § 68).

Penitenciárna starostlivosť pri osobitných kategóriách odsúdených

Osobitné kategórie odsúdených predstavujú mladiství, ženy, cudzinci a osoby bez štátnej príslušnosti, pri ktorých sa prihliada najmä na ich psychické, fyziologické, vekové, etnické a národnostné osobitosti.

Mladistvý vykonáva trest v ústave na výkon trestu pre mladistvých.

S prihliadnutím na osobnostné vlastnosti, úroveň psychických schopností a resocializačnú prognózu sa mladiství zaraďujú do skupín, v ktorých sa uplatňujú odlišné formy a metódy zaobchádzania. Pri stanovení obsahu programu zaobchádzania mladistvého sa vždy sleduje zabezpečenie jeho pracovnej kvalifikácie, príprava na samostatný spôsob života a najmä zabránenie nepriaznivého vplyvu väzenského prostredia. Pri príprave mladistvého na budúce povolanie a jeho zaraďovaní do práce ústav spolupracuje s rodičmi alebo zákonnými zástupcami mladistvého. Pre mladistvého je povinná účasť na aktivitách programu zaobchádzania, do ktorých je zaradený. Po umiestnení mladistvého v ústave na výkon trestu pre mladistvých rozhodne riaditeľ ústavu o ustanovení opatrovníka mladistvému na zastupovanie a pomoc pri konaní vo veciach súvisiacich s výkonom trestu. Opatrovníkom môže byť len fyzická osoba, u ktorej nie je pochybnosť o nezaujatosti pre jej pomer k mladistvému, k obhajcovi alebo zákonnému zástupcovi mladistvého a ktorá má vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa v študijnom odbore sociálna práca, psychológia alebo právo alebo má uznaný doklad o takomto vysokoškolskom vzdelaní vydaný zahraničnou vysokou školou.

Ženy

Výkon trestu žien zohľadňuje predovšetkým ich fyziologické a psychologické osobitosti. V ubytovniach sa vytvárajú podmienky na pranie osobnej bielizne, vykonávanie drobných opráv osobných vecí a na každodenné sprchovanie, na ktoré majú odsúdené nárok. Pri úprave zovňajšku odsúdených žien sa umožňuje primerané používanie vlastných kozmetických prípravkov.

Cudzinci a osoby bez štátnej príslušnosti

Cudzinca pri prijímaní do výkonu trestu ústav poučí o jeho práve obracať sa na diplomatickú misiu alebo konzulárny úrad štátu, ktorého je občanom; osobu bez štátnej príslušnosti ústav poučí o práve obracať sa na diplomatickú misiu, konzulárny úrad alebo medzinárodné orgány, ktorých poslaním je chrániť jeho záujmy. Ústav je povinný poučiť cudzinca a osobu bez štátnej

príslušnosti o právach, povinnostiach a o podmienkach výkonu trestu v jazyku, ktorému rozumie. Pre cudzincov a osoby bez štátnej príslušnosti zabezpečuje ústav neodkladnú zdravotnú starostlivosť. O prijatí cudzinca do výkonu trestu ústav bezodkladne informuje konzulárny úrad štátu, ktorého je občanom, ak o to odsúdený požiada. Pri umiestňovaní cudzinca sa spravidla umožní, aby cudzinci rovnakej národnosti alebo hovoriaci rovnakým, prípadne podobným jazykom mohli byť spoločne ubytovaní a aby mohli spolu komunikovať v jazyku, ktorý ovládajú.

POSTPENITENCIÁRNA STAROSTLIVOSŤ

Postpenitenciárnu starostlivosť možno charakterizovať ako súbor osobitných opatrení zo strany štátnych orgánov alebo spoločenských, charitatívnych a iných organizácií zameraných na dovŕšenie nápravy odsúdených a poskytnutie pomoci pri opätovnom začlenení do spoločnosti po prepustení z výkonu trestu odňatia slobody v záujme prevencie ich recidívy k trestnej činnosti.

Obsahom postpenitenciárnej starostlivosti je súhrn pôsobenia rôznych foriem metód a prostriedkov pomoci a dozoru voči osobám prepusteným z výkonu trestu odňatia slobody na princípe ich individuálnych potrieb (Madliak, J., 2010, str. 131).

Rozlišujeme dva druhy postpenitenciárnej starostlivosti:

- **nútená postpenitenciárna starostlivosť** – vymedzená zákonom, nariadená súdom a realizovaná štátnymi orgánmi,
- **dobrovoľná postpenitenciárna starostlivosť** – založená na slobodnom rozhodnutí klienta a realizovaná mimovládnyimi a charitatívnymi organizáciami.

V súčasnom období postpenitenciárnu starostlivosť všeobecne upravuje zákon č. 448/2008 Z.z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní v znení neskorších predpisov. Zákon o sociálnych službách upustil od akéhokoľvek definovania postpenitenciárnej starostlivosti. Je orientovaný všeobecne na zabezpečenie sociálnej starostlivosti na to odkázaným osobám. Predmetom tohto zákona je úprava právnych vzťahov pri poskytovaní sociálnych služieb, financovanie sociálnych služieb a dohľad nad poskytovaním sociálnych služieb.

Sociálnou službou je podľa § 2 ods. 1 zákona o sociálnych službách odborná činnosť, obslužná činnosť alebo ďalšia činnosť alebo súbor týchto činností, ktoré sú zamerané na:

- prevenciu vzniku nepriaznivej sociálnej situácie, riešenie nepriaznivej sociálnej situácie alebo zmiernenie nepriaznivej sociálnej situácie fyzickej osoby, rodiny alebo komunity,

- zachovanie, obnovu alebo rozvoj schopnosti fyzickej osoby viesť samostatný život a na podporu jej začlenenia do spoločnosti,
- zabezpečenie nevyhnutných podmienok na uspokojovanie základných životných potrieb fyzickej osoby,
- riešenie krízovej sociálnej situácie fyzickej osoby a rodiny,
- prevenciu sociálneho vylúčenia fyzickej osoby a rodiny (Zákon č. 448/2008 Z.z.).

V súvislosti s postpenitenciárnou starostlivosťou je nevyhnutné spomenúť aj zákon č. 417/2013 Z.z. o pomoci v hmotnej núdzi a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Tento zákon upravuje právne vzťahy pri poskytovaní pomoci v hmotnej núdzi, osobitného príspevku a jednorazovej dávky.

Vzťahuje sa na občana Slovenskej republiky, ktorý má na území Slovenskej republiky trvalý pobyt, ďalej na cudzinca zdržiavajúceho sa na území Slovenskej republiky v súlade s osobitným predpisom alebo medzinárodnou zmluvou, ktorou je Slovenská republika viazaná.

Obligatórnym spôsobom sa postpenitenciárna starostlivosť realizuje cez Trestný zákon a Trestný poriadok najmä prostredníctvom ochranného dohľadu, podmieneného prepustenia z výkonu trestu odňatia slobody, či detencie.

Na zabezpečení postpenitenciárnej starostlivosti sa v prvom rade podieľajú štátne orgány. Pri jej nútenej forme sú to subjekty, ktoré zabezpečujú výkon trestných sankcií uplatňovaných po vykonaní trestu. Sú to najmä probační a mediační úradníci a sociálni kurátori, ktorí prepustenému môžu poskytnúť usmernenie a pomoc (Madliak, J., 2010, str. 133).

Záver

Penológia, hoci je to mladá vedná disciplína a ešte stále sa rozširuje nielen o poznatky získané jednotlivými vednými disciplínami o človeku, ale aj o etické a technické znalosti, má veľký význam pri resocializácii tých najmenej adaptovaných členov našej spoločnosti. Sociálni pracovníci, probační a mediační úradníci, sociálni kurátori a pracovníci sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately štátnych orgánov a orgánov samosprávy sa môžu významnou mierou podieľať na prehľbení, resp. dovŕšení resocializačného procesu pri náprave potrestaných jedincov. K tomu však by mali disponovať nielen základnými poznatkami svojej profesie, ale ovládať aj základy penológie ako komplexnej interdisciplinárnej vednej disciplíny, ktorá pokrýva každú oblasť života potrestaného jednotlivca.

Zoznam bibliografických odkazov :

FÁBRY, Anton. *Penológia*, Bratislava: EUROKÓDEX, s.r.o., 2009, 264 s. ISBN 978-80-89447-01-5.

HOLCR, Květoň a kolektív. *Kriminológia*, Bratislava: IURA EDITION, spol. s.r.o., 2008, 403 s. ISBN 978-80-8078-206-1

MADLIAK, J. a kol.: *Základy penológie*. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, 2010, 142 s. ISBN 978-80-7097-789-7

Zákon č. 300/2005 Z.z. – Trestný zákon

Zákon č. 301/2005 Z.z. – Trestný poriadok

Zákon č. 448/2008 Z.z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní v znení neskorších predpisov

Zákonom č. 475/2005 Z.z. o výkone trestu odňatia slobody

Zákon č. 417/2013 Z.z. o pomoci v hmotnej núdzi a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Mgr. Ing. Miroslav Šulík

Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce

Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove

e-mail: mirsul@netkosice.sk

VZŤAH AKO SÚČASŤ PLNEJ HODNOTY OSOBNOSTI

Andrea Križanová

Úvod

Definovať plnohodnotnú osobnosť nie je jednoduché. Aby sme mohli dospieť k charakteristike toho, čo plnohodnotná osobnosť môže znamenať, je potrebné zistiť, čo sa rozumie pod pojmom osobnosť u rôznych paradigmat. Naplnenie významu „osobnosť“ by potom mohlo ľahšie identifikovať jej „plnohodnotnosť“. V každej paradigme poukazujeme na dôležitosť vzťahov ako existenciálny rozmer človeka. Tieto vzťahy sa realizujú intrapersonálne a interpersonálne v každej vede smerujúcej k pomáhaniu človeku.

Jednotlivé vedné disciplíny definujú samotný pojem osobnosť rôzne, teda majú rôzne vnímanie pre identifikáciu pojmu. Na obsiahnutie aspoň základnej charakteristiky by bolo potrebné integrovať odlišné pohľady pre porozumenie pojmu. Za základné smery, ktoré popisujú osobnosť v tomto príspevku považujeme filozofické, psychologické, socio-kultúrne a teologické hľadisko. Uvedený príspevok sa pokúsi definovať plnohodnotnosť osobnosti cez *vzťah*, ktorý považujeme za určujúci pre naplnenie. A to tak na interpersonálnej a intrapersonálnej úrovni. Sme si zároveň vedomí, že smerov, ktoré by mohli definovať pojem, je podstatne viac.

Prax samotná rozumie dôležitosť vzťahov človeka. Nielen výskumníci, ale aj ľudia každodenného života môžu potvrdiť, že interpersonálne vzťahy majú enormný dopad na to, ako žijeme svoj život a nakoľko sme spokojní a šťastní (Forgáč, 2011, s. 105). Neexistuje nič, čo by sa osobnosti človeka dotklo viac ako vzťah. Len v kontexte vzťahu môžu byť naplnené najhlbšie potreby ľudskej osobnosti (Crabb, 1994, s. 1). Prax ukazuje, že plnohodnotnosť osoby sa realizuje cez vzťah a to na poli psychológie, teológie, pedagogiky, terapie ako aj medicíny.

1.1 Filozofia – osoba, osobnosť a vzťahy

Filozofia ako matka vied mala vplyv na súčasnú psychológiu a pedagogiku. V psychológii išlo skôr o definovanie osobnosti a jej osobnostných konštruktov, ktoré ďalej viedli k rôznym teóriám v snahe pomôcť ľudskej duši. V pedagogike o formáciu osobnosti, pričom akýmsi majákom bola plnohodnotná osobnosť, inak povedané ideál, ktorý by sme vhodnou formáciou mohli dosiahnuť.

Filozofia manipuluje s pojmom osoba. Z filozofického hľadiska bola osoba charakterizovaná ako nositeľ duše stvorenej Bohom. Je základom všetkých náboženstiev. Jej plná hodnota sa má dosiahnuť splynutím s božstvom a cnostným životom formou lásky k blížnym. Neskôr filozofia pozerá na

osobnosť cez porozumenie duše a tela. V antickom Grécku sa dôraz kladol na rovnováhu tela a duše. Jednotlivé elementy sú vo vzájomnom vzťahu. Rozvoj duševných schopností má byť podľa antiky vyvážený telesnými.

Prvú psychologickú teóriu osobnosti definoval už Platón, ktorý delil osobnosť na rozum sídliaci v hlave, smelosť, ktorá je rozumom ovplyvniteľná ale sídlom je srdce a žiadostivosť, ktorá je ovládateľná, pudová a na základe ktorej potom pramení utrpenie. Podľa Platóna teda išlo o tri základné vlastnosti, ktoré určujú ľudskú individualitu –smelosť, žiadostivosť a utrpenie.

Filozofia smerujúca k otázkam duše a tela prechádzala dlhým vývojom a zaoberalo sa ňou veľa autorov. Napríklad Boethia ju považoval za osobu individuálnu, obdarenú rozumom. „Persona est naturae rationalis individua substantia“ (Osoba je nedeliteľná podstata rozumovej prirodzenosti) (Kubáni, 2013, s. 3).

Scholastická filozofia rozlišovala pojem osoba a osobnosť. V ďalšom vývoji pojem osobnosť zahrňoval stále viac jedinečnosť individua (Kubáni, 2013).

Jednotliví autori kladú odlišný dôraz na identifikáciu osoby. A tým aj naplnenie jej podstaty. Všetci autori našli zhodu v tom, že to čo definuje osobnosť je jej jedinečnosť, výnimočnosť a odlišnosť od všetkých iných osobností (Řičan, 2007, s. 5). Sem radíme napríklad filozofiu Platóna, Aristotela, stoikov, Feuerbacha, Nietzscheho či Heideggera (Forgáč, 2011). Táto jedinečnosť sa v súčasnosti prezentuje v pozitívnom svetle a vedie k individualizmu, ktorý v konečnom dôsledku nemôže naplniť človeka v jeho existenciálnom zmysle. Teda nevedie k plnej hodnote osobnosti.

Filozofický personalizmus Martina Bubbera tvrdil, že vlastnému ja môžeme porozmieť len vo svetle Ty, teda cez druhého človeka. Čiže bez medziľudských spoločenských vzťahov žiadna osoba nemôže byť „persona“ (Forgáč, 2011, s. 105).

Jedným z možných spôsobov je teda skúsiť pochopiť človeka prostredníctvom jeho interpersonálnych vzťahov (Forgáč, 2011, s. 103).

1.2 Psychológia – vzťahy a osobnosť

Moderná psychológia využíva teoreticky i prakticky aplikáciu holistického bio-psycho-sociálneho pohľadu na človeka. Človek sa podľa Viktora E. Frankla (2006) chápe ako bytosť podmienená biologickými determinantmi, čo mu pripomínajú fyziologické potreby a tiež genetické vlohy. Je tiež bytosťou sociokultúrnou, napríklad potrebu jesť uspokojuje kultúrne zažitými spôsobmi. Ide o systém špecifických podmienok prostredia, do ktorého sa snaží adaptovať a ktorý ho ovplyvňuje. Psychologické determinanty sú duševné stránky života, napr. emócie, motivácie, záujmy, poznávanie atď. Frankl pridáva aj spirituálny determinant, ktorý sa zaoberá otázkami zmyslu a hodnoty limitovaného života.

Psychológia študuje ľudské správanie, mentálne a telesné procesy, ich vzájomné vzťahy a interakcie na intrapersonálnej a interpersonálnej úrovni.

Pre psychológiu znamená osobnosť istý konštrukt tvorený určitými zložkami, ktoré majú medzi sebou istú vzťahovosť. Baughman a Welsh tvrdia, že osobnosť je hypotetický konštrukt, pretože ju vytvárame z vonkajších pozorovaní (Merry, 2004, s. 47). Je to komplex, pretože predpokladáme, že je zložený z menších jednotiek – vlastností, alebo potrieb, alebo Id, Ega, Superega. Id podľa Sigmunda Freuda predstavuje neinhibované impulzy, Superego hlas svedomia a Ego racionálne myslenie (Lindzey, 2002). Jednotlivé vzťahy medzi týmito tromi psychickými inštanciami sa potom reflektujú v konaní človeka.

Na analytickú psychológiu mal silný vplyv Jung, ktorý rozumie pod pojmom osobnosť celosť individuálneho človeka, sumu jeho vrodenných a zdedených pretrvávajúcích vlastností. Osobnosť je najvyšším uskutočnením vrodeneho svojrázu zvláštnej živej bytosti. Osobnosť znamená čin najvyššej životnej dráhy, absolútneho prisvedčenia individuálne súcna a úspešného prispôsobenia univerzálne danému pri najväčšej slobode vlastnému rozhodovaniu (Müller, 2006, s. 255).

Rogers vo svojej terapii zameranej na človeka ponúkol spôsoby bytia, ktoré by vyjadrili vlastnosti aktualizovaného človeka v jeho teórii osobnosti. Pojem aktualizácia sa z hľadiska psychológie vzťahuje na človeka ako na celok, pričom má vzájomne prepájať telesné, psychologické, kognitívne a emocionálne časti, ktoré formujú celú osobnosť. Plne fungujúci človek by mal byť: otvorený prežívaniu, nebude v obrane (obránné mechanizmy hovoria o spôsoboch, akými sa naše ego vysporiadava s náhlymi zmenami vnútornej a vonkajšej reality), schopný presne interpretovať svoje prežívanie, bude otvorený zmene prostredníctvom prežívania, bude dôverovať svojmu vlastnému procesu prežívania a v súlade s ním bude rozvíjať hodnoty. Nebude vystavený podmienkam ocenenia a bude prežívať nepodmienené seba prijatie, bude schopný reagovať na nové prežívanie, vedený vlastným procesom hodnotenia, otvorený spätnej väzbe zo svojho okolia a bude robiť realistické zmeny z nej vyplývajúce a bude žiť v harmónii s druhým (Merry, 2004).

Čiže plnohodnotná osobnosť by mohla z pohľadu psychológie zameranej na človeka mať práve tieto vlastnosti. Táto teória vyjadruje akúsi vnútornú integráciu medzi prežívaním a správaním človeka. Popisuje kongruentnú osobnosť z hľadiska duševného prežívania.

V kresťanskej teológii by práve viera v bezpodmienečné prijatie človeka Bohom a jeho láskou mohla potom viesť ku sebatranscendencii. Táto sebatranscendencia je odlišná od sebatranscendencie definovanej Rogersom. Humanistickej sebatranscendencia v psychológii znamená, že človek v čo najväčšej miere realizuje svoje vlohy, talenty a danosti (Forgáč, 2011).

Maslow sa pokúsil vytvoriť holistický portrét na základe štúdia žijúcich ľudí a známych postáv z histórie, ako sú napr. Abraham Lincoln, Walt Whitman a Ludwig van Beethoven. Týchto ľudí považoval za osoby, ktoré realizovali svoje potenciály v plnosti. Požadoval, aby u každej z týchto subjektov bola absencia neurózy, psychopatickej osobnosti, psychózy, alebo iných silných tendencií v týchto smeroch (Ríčan, 2007). Vo svojej štúdií požadoval dôkazy sebaaktualizácie, teda plného využitia potencialít, talentu a kapacít. Na základe tohto materiálu definoval sebaaktualizujúcich ľudí, teda tých, ktorí plnohodnotne uskutočnili svoj potenciál. Takíto ľudia majú: realistickú orientáciu, akceptujú seba a prírodný svet tak ako to je, sú spontánni, orientujú sa skôr na problém než na seba, vytvárajú atmosféru nestrannosti a majú potrebu súkromia, sú autonómni a nezávislí, mávajú mystické, alebo spirituálne zážitky, cit pre spoločnosť, tendenciu k hlbokým, intímnym vzťahom, demokratickým postojom a hodnotám, nemiešajú prostriedky a ciele, majú skôr filozofický než hostilný zmysel pre humor, sú tvoriví, odporujú konformite voči kultúre, prostredie skôr stranscendujú, než by sa s ním vyrovnávali (Lindzey, 2002, s.175). Ďalší autor začal svoju teóriu posúvať aj smerom k spirituálnej dimenzii človeka.

Humanistická psychológia teda považovala za dobré a užitočné to, čo slúžilo sebarealizácii, či sebaaktualizácii. Realistické zmeny v tejto oblasti mali potom viesť k harmonizácii vzťahov. Dôležitý v humanistickej psychológii bol predovšetkým vzťah na intrapersonálnej úrovni. Teda Self. Interpersonálny vzťah mohol z tohto dôvodu teda zohrávať až sekundárnu úlohu. Pretože princípu sebaaktualizácie by malo byť všetko podriadené podľa tejto tradície (Forgáč, 2011).

Tu je možno pozorovať, že to bol vždy *vzťah* k sebe a druhým, ktorý psychológovia považovali za významný. Spôsoby ako sa realizuje vzťah osoby voči sebe a druhým je výzva pre teoretikov a praktikov, ktorí by rozvíjali metódy vzťahového Ja vo vzťahu k osobnosti (Forgáč, 2011, s.124).

Psychológia sa snaží vnímať človeka holisticky, ako bytosť vo všetkých rovinách jej jedinečnej existencie. Tieto roviny sa nevyhnutne navzájom ovplyvňujú a vytvárajú *vztahovosť* v prežívaní a správaní jednotlivca voči sebe a okoliu.

1.3 Pedagogika – vzťahy a plnohodnotná osobnosť

Pedagogika sa zaoberá osobnosťou z hľadiska formácie a pôsobenia faktorov rodinného prostredia, výchovného štýlu rodičov, socializácie a akulturácie jedinca (Průcha, Veteška, 2012, s. 188). Práve v tejto vede je adekvátne hovoriť o smerovaní k plnohodnotnosti osobnosti cez jej vzťahovosť.

Plnohodnotná osobnosť a výchova k takejto osobnosti bola v jednotlivých obdobiach histórie ľudstva ovplyvnená kontextom danej doby a spoločnosti v ktorej jedinec žil.

Pedagogika a spôsob nazerania na plnohodnotnú osobnosť sa v mnohých aspektoch úzko prelína so psychológiou a má na ňu silný vplyv.

Napríklad súčasná humanistická orientácia v pedagogike sústreďuje výchovu osobnosti k autenticite, pravej skutočnej osobnosti, v rámci ktorej dokáže byť človek sám sebou. Byť plnohodnotnou osobnosťou znamená podľa Kučerovej mať integrované zložky osobnosti do ktorej patrí autenticnosť, tvorivosť, sloboda, zodpovednosť, všestrannosť, celistvosť, harmonickosť a integrovanosť (Letz, 2013). V jej realizácii a smerovaní, ktoré si pedagogika určila je nevyhnutné porozumenie osobnosti cez vzťahy k sebe samému a druhým. Systémy vzťahov previazanosti človeka s okolím a so sebou samým d'alekosiahle ovplyvňuje prežívanie a správanie (Dravecký, 2011).

Teda práve vzťahy medzi pedagógom a edukantom v mnohom ovplyvňujú výchovu a vzdelanie.

Úlohou kresťanskej pedagogiky je podľa Draveckého harmonický rozvoj osobnosti v oblastiach rozumovej, vôľovej a citovej (Dravecký, 2011).

Kardinál Tomášek tvrdí, že je ňou osobnosť mravná, čo je prirodzeným cieľom každej výchovy a osobnosť kresťanská. Tomášek pokladá za takúto osobnosť tú, u ktorej sú rozvinuté nadprirodzené vlohy t.j. božské cnosti a dary Ducha Svätého. Cieľom takejto výchovy je rozvoj osobnosti, u ktorej by sa dosiahlo rozvinutie všetkých svojich telesných, intelektových, citových, sociálnych a nadprirodzených schopností, ktoré by pomohli dosiahnuť cieľ pozemský i večný (Tomášek, 1992).

Ak človek dospeje k poznaniu svojej plnej hodnoty, potom túto hodnotu môže uskutočňovať vo vzťahoch a stávať sa tak pre spoločnosť plnohodnotnou osobnosťou.

Pedagogický prístup by potom mal smerovať k formovaniu práve takejto osobnosti, čo je iste proces náročný, pretože si vyžaduje odbornosť a osobnostnú zrelosť zo strany edukátora, ktorý pôsobí na rozvoj edukantovej osobnosti a má viesť k jej plnej hodnote.

S osobnosťou súvisí jej sociokultúrne hľadisko. Tento prístup študuje osobnosť v jej sociálnych súvislostiach, teda v tých ktorých sa vyvíja a žije. Ak chceme pochopiť takýto stav, vyžaduje si to poznať prostredie, kultúru a sociálne determinanty, ktoré na človeka pôsobia (Nigutová, Kimáková, Kachlík, 2011). Plnohodnotnú osobnosť treba potom dávať do súvisu aj z hľadiska kultúry v ktorej žije.

Z pohľadu filozofickej antropológie je zaujímavá myšlienka, že: osoba a jej identita sa tvorí cez vzťah k druhým a sebe samému, čo znamená, že identita osoby je dynamickou a vyvíjajúcou sa. Potom by pedagogika mala

zdôrazňovať práve vzťahovú oblasť pre rast osobnosti. Coreth (1994, s. 155) tvrdí, že personálne uskutočnenie mňa samého sa deje personálnym vzťahom k druhému.

To prirodzene vedie autorku k otázkam o plnohodnotnej osobnosti cez antropologické hľadisko.

1.4 Kresťanská spiritualita – vzťahy a osobnosť

Spirituálne hľadisko je potrebné chápať v kontexte našej kultúry, ktorá je determinovaná silným vplyvom kresťanstva (Degro, 2008). Podľa nej je jediným ideálom Ježiš Kristus. Je to prirodzené, nakoľko samotný pôvod slova kresťan pochádza z lat. Christianus – nasledovník Kristovho učenia (Vnuk, 2003, s. 153).

Zaujímavý pohľad na osobu nám ponúka sv. Tomáš Akvinský v Teologickej summe. Osoba znamená to, čo je najdokonalejšie vo všetkom stvorení svete...všetko, čo je dokonalé sa musí prideliť Bohu, lebo v Jeho podstate je obsiahnutá všetka dokonalosť v najvyššom stupni, a preto je vhodné, aby sa toto meno osoba užívalo o Bohu (STh, 29 a. 3 resp.).

Z teologického hľadiska by sme mohli povedať, že osobou, ktorá nadobúda plnú hodnotu je osoba božská. Katolícka viera je v tom, že uctieваме jedného Boha v Trojici a Trojicu v jednote a pritom nemiešame osoby ani nerozdeľujeme podstatu: lebo iná je osoba Otca, iná Syna a iná Ducha Svätého; jediné je božstvo Otca, Syna a Ducha Svätého, rovnaká je ich sláva a rovnako večná veľa (Katechizmus, 1998, s. 76). Otec, Syn a Svätý Duch ako tri osoby v jednom Bohu (Vnuk, 2003, s. 211). Ide o tri rozmery, ktoré sa stretávajú v jednej integrite - duša, telo, duch.

Kresťanská teológia hovorí o existencii Boha a diabla. Grécky ekvivalent diabla je „dia-bolos“. Grécka predpona „dia“ znamená „cez“ alebo „naskrz“, čo naznačuje rozdelenie („diameno“ znamená rozdeľovať). Takže diabol je ten, ktorý rozdeľuje, narúša. Opakom „dia-bolos“ je „syn-bolos“. Predpona „syn“ znamená „spolu“ alebo „s“, čo naznačuje zjednotenie („syneimi“ znamená schádzať sa) (Forgáč, 2009). A v tom ponímaní by zo spirituálneho kresťanského hľadiska mohla byť integrovaná osobnosť plnohodnotnou. Integrita je potom opakom rozdelenia. Táto jednota predpokladá vzťah. Teda stretnutie sa vo vzťahu so sebou samým a druhým. Stretnutie sa s láskou pre druhých a pre seba. Je to prekonanie humanistickej sebtranscendencie, sebarealizmu. Existencia vo vzťahoch. Teda opäť je dôležitý vzťah ako intra tak interpersonálny.

Tri Osoby Božstva majú spoločnú podstatu, spoločne vládnu a majú spoločný cieľ (MacLeod, 201, s. 41). Princíp spoločného života nachádza zmysel vo vzťahoch v rodine, kde by mal žiť otec s matkou, dcérmami a synmi.

Z kresťanského pohľadu nás Boh môže do viesť k sebatranscendencii, teda plnej hodnote osobnosti. Takáto teocentrická sebatranscendencia je iná ako psychoanalytická.

Ide o Ideálne JA, ktoré je sebatranscendujúcou časťou človeka a ktoré je tvorené spomínanými ideálmi (Forgáč, 2011, s. 59). Musí ísť o dialóg, o vzťah, v psychotherapeutickom zmysle o skúsenosť, ktorá mení. Teda zážitok vzťahu. To v sebe integruje psychologický, teologický, i sociálny prístup k porozumeniu osobnosti. To čo ich môže separovať je iba uzavretosť voči transcencencii. Je to absolutizovanie, ktoré vzdáľuje, namiesto aby poznanie a činnosť spojili v nej.

Záver

Jednotlivé paradigmy sa vzájomne podporujú v holistickom prístupe k porozumeniu, ako by sme mohli charakterizovať plnohodnotnú osobnosť. V každej sa autori stretávajú s jedinečnosťou ľudskej osoby. Vo filozofii tak hovoríme už o osobnosti. Rovnako všetky paradigmy pracujú s pojmom vzťah ako s dôležitým aspektom pre osobu človeka.

Plnohodnotná osobnosť by sa mohla realizovať v konkrétnej kultúre tým viac, čím viac by v danom prostredí mala integrované jednotlivé rozmery osobnosti. A to pre každú osobu jedinečným bio-psycho-socio-spirituálnym rozmerom, pričom každý sa navzájom ovplyvňuje jedinečným vzťahom. Zdá sa, že v tejto integrite a definovaní istých vlastností plnohodnotnej osobnosti sa stretáva psychológia, pedagogika a kresťanská teológia.

Pedagogické vedy, by mali mať poznanie a metódy pre integráciu jednotlivých zložiek. To by prirodzene malo vznikáť z porozumenia toho, čo plnohodnotná osobnosť je vo svojom vnútri a navonok.

Z pohľadu psychológie sa rast osobnosti deje vtedy, ak človek porozumie samému sebe. Uvedomovať si niečo neznamená hneď uzdravenie či zmenu, ale prináša oslobodenie od zafixovaných stereotypov a možnosť voľby. Cez uvedomovanie človek získava slobodu voľby, či chce v zažitých stereotypoch pokračovať, alebo nie. Z kresťanského pohľadu nás Boh ako láska privádza k skutočnému poznaniu seba a tým aj vnútornej integrite. Ak človek vie prijímať sám seba a druhých a v týchto vzťahoch môže uskutočňovať svoj potenciál. Preto vzťah hoci realizovaný rôznym spôsobom je existenčným pre človeka. Človek sa skrze toto uskutočňovanie môže stávať plnohodnotnou osobnosťou.

Zoznam použitej literatúry:

BARRET-LENNARD, G.T. 1999. *Carl Rogers helping system*. London : Journey and substance. 432 s. ISBN 97-8076-195-6778.

- CORETH, E. 1994. *Co je člověk?* Praha. Zvon. 1994. 155 s. ISBN 80-7113-098-2.
- CRABB, L. 1994. *Manželství je vztah*. 1. vyd. Praha : Návrat domů, 1994, 152 s. ISBN 80-85495-7.
- DEGRO, I. 2008. Spoločné dobro a jeho realizácia podľa M. A. Krápca. In: *Filozofický kruh*. ISSN 1337-7698, roč. 1, 2008, č. 2.
- DRAVECKÝ, J. 2011. *Elementárne vzdelávanie v cirkevných školách Spišskej diecézy*. Ružomberok : Verbum, 2011. 223 s. ISBN 978-80-8084-668-8.
- FORGÁČ, M. 2009. *Lekcia o jednote*. [online]. Košice : UNIPO, 2009. [cit. 2014-10-29]. Dostupné na internete: http://www.upcke.sk/?site_id=22&id=253.
- FORGÁČ, M. 2011. *Tvárou v tvár*. Košice : Equilibria, 2011. 165 s. ISBN 978-80-89284-72-6.
- FORGÁČ, M. 2011. Vzťahové ja v psychológii náboženstva. In *Studia Theologica*. ISSN 1212-8570, 2011, roč. 13, č. 3, s. 103-124.
- FRANKL, V.E. 2006. *Lékařská péče o duši*. Brno : Cesta, 2006. 237 s. ISBN: 80-7295-085-1.
- GABURA, J., PRUŽINSKÁ, J. 1995. *Poradenský proces*. Praha : Sociologické nakladatelství, 1995. 147 s. ISBN 80-85850-10-9.
- HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha. Portál. 2000. 776 s. ISBN 80-7178-303-XS.
- KAŠČÁKOVÁ, N. 2007. *Obranné mechanizmy*. Trenčín : Vydavateľstvo F, 2007. 137 s. ISBN 80-88952-41-7.
- Katechizmus. 1998. Trnava: SSV, 1998. 918 s. ISBN 80-7162-253-2
- KUBÁNI, V. *Osobnosť ako téma psychológie a iných vied*. [online]. Prešov : Unipo, 2013. 3 p. [cit. 2014-10-29]. Dostupné na internete: <file:///C:/DOCUME~1/DOKTOR~1/LOCALS~1/Temp/1.pdf>.
- LETZ, J. 2013. Identita osoby a osobnosti v duchovnej perspektíve. In. *Človek a jeho identita*. Vega : FFTU, 2013. s. 11-37. ISBN 80-8061-186-6.
- LINDZEY, G. 2002. *Psychológia osobnosti*. Bratislava : SPN, 2002. 510 s. ISBN 80-08-03384-3.
- MACLEOD, D. 2001. *Svätá trojica*. Bratislava : Porta Libri, 2001, 99 s. ISBN 80-968354-7-5.
- MERRY, T. 2004. *Naučte sa byť poradcom*. Bratislava : Ikar, 2004. 196 s. ISBN 80-551-0768-8.
- MÜLLER, L., MÜLLER, A. 2006, *Slovník analytické psychologie*. Praha : Portál, 2006. 496 s. ISBN 80-7178-863-5.
- NATIELLO, E. 2001. *The person centered approach : A passionate presence*. PCCS, 2001. ISBN 978-1-898059-20-2.

- NIGUTOVÁ, M., KIMÁKOVÁ, T., KACHLÍK, P. 2011. Narušenie sociálnych väzieb ako príčina delikvencie adolescentov. In. *Škola a zdravie 21*. Brno : Masarykova univerzita, 2011. ISBN 978-80-210-5532-2, s.5.
- PRŮCHA, J., VETEŠKA, J. 2012. *Andragogický slovník*. Praha. Grada. 2012. 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- ŘÍČAN, P. 2007. *Psychologie osobnosti*. Praha : Grada, 2007. 196 s. ISBN 978-80-247-1174-4.
- S. THOMAE AQUINATIS, 1948 : *Summa theologiae*. Pars IIIa et Supplementum. Romae : Taurini – 1948. ISBN 978-0-87061-063-9.
- Sväté písmo. 1998. Trnava : SSV, 1998. 925 s. ISBN 80-7162-228-1.
- TOMÁŠEK, F. 1992. *Pedagogika: Úvod do pedagogické praxe pro vychovatele a rodiče*. Brno : Nybowaka, 1992. s. 12. ISBN 80-901294-04.
- VNUK, F. 2003 *Průručný slovník křesťanstva*. Žilina : Smaragd, 2003. s. 375 s. ISBN 80-89063-13-6.

PhDr. Andrea Križanová
Teologická fakulta, KU Ružomberok
e-mail: tfkukrizanova@gmail.com

MOŽNOSTI A LIMITY EDUKAČNÉHO SOCIÁLNEHO PORADENSTVA V PREVENCII SOCIÁLNYCH PROBLÉMOV U MLADÝCH ĽUDÍ V ZARIADENÍ SOCIÁLNYCH SLUŽIEB DORKA, N.O. V KOŠICIACH

Lenka Popjaková

V súčasnosti sa niektoré rodiny či mladí dospelí, ktorí niekoľko rokov prekonávajú vážne sociálne problémy, často spoliehajú na stratégie prežitia, avšak tie sú z empirického hľadiska v konečnom dôsledku len a len na osobnostných predpokladoch klienta a jeho rozhodnutí akú stratégiu zvolí, či ju zvolí a či ju vôbec zvládne. Pri práci s týmito cieľovými skupinami dospelých je potrebné si uvedomiť, že robia maximum s tým, čo vedia a čo majú k dispozícii. Avšak vždy je tu šanca vyhľadávať nové možnosti pre zvyšovanie úspešnosti a kvality života jedincov či už prostredníctvom poukazovania na rôzne podporné systémy, alebo využitia edukačného sociálneho poradenstva. A práve od kresťanského sociálneho pracovníka, poskytujúceho toto poradenstvo, sa očakáva vyvolanie pozitívnej zmeny v myslení, správaní a konaní klienta.

Považujeme za potrebné zdôrazniť, že jeho súčasťou je aj duchovné poradenstvo smerujúce k posilneniu a k uschopňovaniu vlastného vedomia, prostredníctvom ktorého sa človeku dostáva zdroj vlastnej pomoci prekonať sociálny problém. Pričom hlavným mediačným prostriedkom tohto poradenstva je duchovné slovo (Hangoni – Šíp, 2014).

Úrady práce, sociálnych vecí a rodiny, tretí sektor, poradenské centrá, ale aj ďalšie organizácie, ktoré pracujú s klientmi na dlhodobej báze, im môžu pomôcť s usmernením a nájdením ich potenciálu v živote. Ich snahou preto je, aj vďaka edukačnému sociálnemu poradenstvu nájsť spôsoby a limity v prevencii ich sociálnych problémov, prostredníctvom ktorého by klienti mohli predísť prehliadnutiu alternatívnych riešení ich sociálnej situácie. Pretože cieľom edukačného sociálneho poradenstva je vedenie klienta k svojpomoci pri jeho orientácii v zložitých spoločenských podmienkach, zvládání negatívneho dopadu sociálnych problémov na jeho osobnosť a rodinu, ktorá je poskytovaná predovšetkým formou edukácie, čiže procesom výchovného, ale aj duchovného pôsobenia a vzdelávania.

Je všeobecne známe, že obmedzené zdroje a nedostatok podporných systémov limituje spoločenské väzby a možnosť výberu. Vzdelanie je absolútne nevyhnutné pre to, aby bol jedinec schopný premýšľať, písať a rozprávať vo formálnom registri a aby mal k dispozícii viac pracovných príležitostí. Preto vzdelávanie, nevynímajúc pritom sociálnu edukáciu, kvalifikačné kurzy a sta-

bilný príjem môžu klientovi poskytnúť zdroje, ktoré budú mať dopad na jeho slobodu, kvalitu života a osobnostný rast.

Machalová, M. (2011) dodáva, že v edukačnom sociálnom poradenstve sa uplatňuje funkcia edukácie, tá je zameraná na utváranie a rozvoj duchovnej a sociálno-psychologickej spôsobilosti ľudí, ktorá je zároveň potrebná pri prevencii a zvládaní sociálnych problémov. Sociálne problémy totiž vznikajú ako následok narušenej rovnováhy v systémovom vzťahu človeka a jeho spôsobu života v konkrétnom prostredí. Edukačné sociálne poradenstvo môže preto účinne prispieť k riešeniu sociálnych problémov a k dosahovaniu cieľov v primárnej, sekundárnej a terciárnej prevencii osobne záťažových sociálnych udalostí. Ďalej uvádza, že toto poradenstvo z hľadiska osobnosti účastníkov – dospelých – edukačných, čiže výchovno-vzdelávacích a poradenských aktivít, je poradenským vedením a usmerňovaním ľudí:

- aby sa rozhodli vzdelávať a cielene sa učiť,
- aby zotrvali v procese vzdelávania,
- aby boli spôsobilí realizovať čo najoptimálnejšie svoj individuálny psychický potenciál v živote, aj pri zvládaní náročných štádií, etáp a situácií života.

Centrum pre obnovu rodiny DORKA, n.o. v Košiciach poskytuje prostredníctvom tímu skúsených pracovníkov kvalitné sociálne služby v štyroch zariadeniach. Ide o domov na pol ceste, útulok pre mladých dospelých, útulok pre rodiny s deťmi a krízové stredisko. Cieľovými skupinami a súčasne príjemcami týchto sociálnych služieb sú osamelí rodičia s deťmi, rodiny v kríze, mladí dospelí po ukončení ústavnej starostlivosti, mladí dospelí, ktorí nemajú zabezpečené nevyhnutné podmienky na uspokojovanie základných životných potrieb a deti v ohrození zdravia a života. V tomto príspevku sa zameriame najmä na skupinu mladých dospelých.

Domov na pol ceste a útulok poskytuje 30 mladým ľuďom priestor a určitý čas, kde sa môžu naučiť prevzatie zodpovednosti za seba, svoje uplatnenie, ale aj samostatné rozhodovanie. Poskytuje im podmienky pre zabezpečenie základných životných potrieb, ale najmä komplexné služby sociálnej a poradenskej činnosti, ale aj vedenie k duchovnému životu. Mladí dospelí aktívne prechádzajú programom integrácie do spoločnosti, ktorého súčasťou je psychická, sociálna a duchovná starostlivosť, ale aj podpora pri ich realizácii v oblasti vzdelávania, zamestnania, či naplnení voľného času zmysluplnou činnosťou. Hlavným zámerom domova na pol ceste je taktiež podporovať a rozvíjať individuálne osobnostné predpoklady pre úspešnú sebarealizáciu mladého človeka, aby raz po odchode z tohto zariadenia bol sociálne pripravený viesť normálny a plnohodnotný život. Práve z tohto dôvodu je veľmi dôležité prehlbovať čoraz viac ich danosti a schopnosti nevyhnutné pre napl-

nenie ich potrieb a cieľov, pretože v konečnom dôsledku sú tým jediným vlastníctvom, ktoré majú (Popjaková, 2014). Dodáme, že poskytované sociálne služby v zariadení zodpovedajú náročným kritériám v plnom rozsahu, ktoré vychádzajú zo zákona č. 448/2008 Z.z. o sociálnych službách, nevynímajúc pritom druh edukačnej činnosti – výchovnej, vzdelávacej a poradenskej činnosti, špeciálne zameranej na prevenciu a riešenie sociálnych problémov (Machalová, 2011).

Edukačné sociálne poradenstvo ako sociálna služba a sociálna pomoc je v zariadení DORKA, n.o. poskytnutá formou:

- individuálneho edukačného sociálneho poradenstva, prostredníctvom edukačného poradenského vzťahu poradca – klient,
- skupinového edukačného sociálneho poradenstva, prostredníctvom edukačných poradenských činností zameraných na skupinu a edukačným poradenským vedením skupiny (Machalová, 2012).

V domove na pol ceste a útulku boli od zriadenia v novembri 2007 poskytované sociálne služby 50 mladým ženám a 78 mladým mužom vo veku od 18 do 28 rokov. Pre mladých ľudí, ktorí odchádzajú z ústavných zariadení, býva krok zapojenia sa do spoločnosti ako nezávislý dospelý zvlášť náročný (Šolcová, 2009). Zvládnutie procesu osamostatňovania je preto určované aj osobnostnými charakteristikami jednotlivca, ktoré berú sociálni pracovníci zariadenia do úvahy pri výbere vhodných metód a intervencií edukačného sociálneho poradenstva.

Pri práci s klientom sú využívané špeciálne odborné postupy a metódy (Matoušek a kol., 2008), ktorých cieľom je ovplyvniť uvažovanie a konanie človeka. Tie totiž smerujú k tomu, aby mladý dospelý bol schopný pomôcť si sám. A o to sa snaží tím skúsených pracovníkov, pozostávajúci z 8 sociálnych pracovníkov, psychológa, ale aj bohoslovcov Gréckokatolíckej teologickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, ktorí v centre vykonávajú pastoračnú prax. Ich snahou je poskytovať okrem odbornej pomoci aj empatické porozumie, citovú a duchovnú podporu.

Centrum DORKA, n.o. je aktívne aj na poli prevencie – primárnej a sekundárnej prevencie (Oláh – Schavel, 2006). Okrem realizácie vlastných preventívnych programov a aktivít (priblížime ich v ďalšej časti príspevku) spolupracuje aj s inými organizáciami či združeniami, ktoré ponúkajú programy úzko súvisiace s prevenciou. Doplníme, že sekundárnu prevenciu zameriavajú na úzky okruh mladých ľudí s cieľom poskytnúť im pozitívne vzory správania. Čo znamená, že ide o pretváranie vzorov naučených a odporozovaných najmä v rodinnom prostredí, prostredí ústavnej starostlivosti a v prostredí rovesníkov (Kamarášová, 2009).

Sociálne problémy sú rozpoznateľné na základe rôznych foriem zlyhania mladých ľudí a skupín v sociálnych situáciách (Machalová, 2013). Z toho dôvodu je našou snahou priblížiť jednotlivé skupiny mladých dospelých, ktorí sú ohrození sociálnym znevýhodnením a spoločenskou marginalizáciou, a ktorí sa práve kvôli nižšie uvedeným nepriaznivým životným situáciám a sociálno-patologickým javom stali klientmi zariadenia DORKA, n.o.:

1. Mladí ľudia po odchode z detského domova, ale aj d'alších foriem náhradnej rodinnej starostlivosti (*problémy s prispôbením sa po odchode zo známeho prostredia DeD či profesionálnych rodín, nakoľko sú vystavení stresu zo zmeny stabilného životného stereotypu; problém orientovania sa vo vlastnej osobnosti, identity a vzťahu k sebe samému; nedostatočné sebavedomie, sebaúcta a nedôvera vo vlastné sily; malá miera sebakritiky a sebahodnotenia; naučená bezmocnosť; pasivita; neschopnosť prejavovania radosti z každodenného života a chápania malých úspechov; plachosť; citový chlad, alebo citová nestálosť – premenlivosť v názoroch a záujmoch, ľahká vzrušivosť*)

2. Mladí dospelí členovia ohrozenej rodiny (*rodina s osvojeným dieťaťom; nezrelá rodina; neúplná rodina; rodina s problémovým členom; poruchové a dysfunkčné rodiny; rodina v predrozvodovej, rozvodovej a porozvodovej fáze*), (Gabura, 2012)

3. Domáce násilie (*psychické a fyzické týranie*)

4. Menšiny ohrozené sociálnym vylúčením (*napr. Rómske etnikum*)

5. Chudoba (*spôsobuje fyzickú, psychickú, sociálnu a duchovnú depriáciu; oprávnenie k poberaniu sociálnych dávok a užívaniu sociálnych služieb*)

6. Zadlžovanie sa (*nedostatočná finančná gramotnosť*)

7. Bezdomovectvo (*pôvodná orientačná/nukleárna rodina je dysfunkčná alebo vôbec neexistuje; odlišné sociálne skúsenosti – ústavná výchova, dlhodobý pobyt vo výkone trestu, neúspešná liečba závislosti na alkohole/drogách, psychiatrická liečba; obmedzené kompetencie – duševná zaostalosť, porucha osobnosti alebo jej devastácia v dôsledku dlhoročného abúzu alkoholu/drog, duševné choroby atď.*)

8. Mladí ľudia závislí na psychoaktívnych látkach/alkohole (*legálna droga*)

9. Mladí ľudia závislí na psychoaktívnych látkach/nealkoholových drogách (*legálna droga – nikotín tzn. užívanie tabakových výrobkov/fajčenie cigariet; nelegálna droga – marihuana, pervitín, extáza, LSD atď. Drogová závislosť vzniká o mnoho rýchlejšie než závislosť na alkohole.*), (Matoušek a kol., 2013)

10. Mladí ľudia s inými závislosťami (*patologické hráčstvo a stávkovanie; návykové chovanie vo vzťahu k počítačom a internetu; návykové chovanie*)

vo vzťahu k telefonovaniu – časté striedanie mobilných operátorov z dôvodu neplatenia úhrad; nadmerné pitie kávy/závislosť na kofeíne)

11. Nevhodné stravovacie návyky (*nepravidelnosť stravy; skladba stravy; nechutenstvo; uprednostnenie iných návykových látok pred stravou – cigarety, káva, alkohol, drogy; poruchy príjmu potravy – anorexia, bulímia*)

12. Nezamestnanosť (*nedostatočné vzdelanie – nezáujem o ďalšie vzdelávanie, alebo rekvalifikáciu, ale aj „večný študent“ vs. využívanie školského a sociálneho systému; pasivita; práca „na čierno“; časté striedanie práce, alebo neudržanie si práce – vysoká uzavretosť; neprispôsobivosť a skepsa; problémy v ovládaní a v dodržiavaní vopred stanovených pravidiel; nedostatočné realistické zhodnotenie vlastného výkonu a vyvodenia dôsledkov pre jeho zlepšenie*)

Vo veľkej miere sa u týchto mladých ľudí prejavuje pasívny postoj k hľadaniu si práce a ich orientácia na trhu práce v oblasti svojej profesie, na ktorú sa pripravujú/ktorú ukončili, je vo väčšine prípadov nulová. Pasívne správanie sa prejavuje i vo vzťahu vysokej závislosti na niekom, kto im tú prácu nájde alebo sa o nich dočasne postará (*sociálny pracovník, rodina, partner, známy atď.*), (Hangoni – Gerka, 2009)

13. Záškoláctvo (*neospravedlnená neprítomnosť – absencia z vyučovania bez vedomia rodičov/náhradných rodičov/vychovávateľov, sociálnych pracovníkov, resp. zákonných zástupcov, alebo aj s ich vedomím; príčiny - negatívny vzťah žiaka ku škole, nepriaznivý vplyv rodinného prostredia, iné dôvody*)

14. Šikanie v škole a na pracovisku (*podľa toho, v akej sociálnej skupine sa šikana deje, sa používajú tiež nasledujúce termíny: bullying – šikana medzi mládežou; mobbing, bossing a sexual harassment – šikana medzi dospelými na pracovisku*)

15. Kriminalita a delikvencia (*možno to dať do súvislosti najmä so spoločenskými transformačnými zmenami a ich negatívnymi dôsledkami – uvoľnenie mravných a právnych noriem, nedokonalá legislatíva, mylné chápanie demokracie, rýchle osvojovanie si konzumného štýlu života, pokles životnej úrovne atď. – no aj s oslabením primárnej prevencie sociálno-patologických javov zo strany primárnych výchovných činiteľov*), (Matoušek – Matoušková, 2011)

16. Obete trestných činov (*obete násilných trestných činov, obete obchodovania s ľuďmi, viktimizácia – primárna, sekundárna, terciárna; prvá pomoc – krízová intervencia, následne je potrebná psychoterapeutická liečba, ale aj právna pomoc, či policajná ochrana*)

17. Rasizmus

18. Prostitúcia (*vykonávajú ju ženy, ale aj muži; jedinci nemôžu nájsť slušne platenú, alebo vôbec žiadnu prácu, ide o generačný či vzdelanostný handicap na trhu práce, a to preto, že žijú v oblastiach s vysokou nezamestna-*

nosťou; rýchle získanie finančných prostriedkov pre seba, pre druhých alebo na dlhy; cieľom je, napr. dokončenie štúdia, vyplatenie dlhov, materiálne zaistenie prítomnosti, ale aj budúcnosti seba, vlastnej i širšej rodiny)

19. Odlíšná sexuálna orientácia (*homosexuálna, bisexuálna*)

20. Mladí ľudia s duševnou zaostalosťou – mentálnou retardáciou (*duševné poruchy a poruchy správania*), (Vágnerová, 2008)

21. Mladí ľudia s duševnou/psychickou chorobou/poruchou (*závislé vzťahy – závislá porucha osobnosti; nedostatočný pocit vlastnej hodnoty – depresia, smútok, náladovosť, úzkosť, obavy a neistota, psychosomatické ochorenia, suicidálne správanie*), (Röhr, 2011, 2013 a Praško a kol., 2008, 2012)

22. Psychické traumy (*traumatické udalosti/katastrofy a posttraumatické stresové poruchy – spôsobené človekom v dôsledku chyby, nedbalosti, zlyhania techniky a pod.; prírodné katastrofy; zámerne spôsobené kriminálne katastrofy, ako napr. kriminálny čin, prepadnutie, znásilnenie, sexuálne zneužívanie*), (Praško a kol., 2003)

23. Strata blízkeho človeka (*vzťahová strata; dlhodobé, alebo nezvratné odlúčenie – smrť blízkej osoby/rodinného príslušníka, rozchod partnerov, rozvod rodičov, presťahovanie sa, dobrovoľné i nedobrovoľné odlúčenie*)

Sociálnu pomoc je možné poskytnúť vo forme profesijného, pracovného a sociálneho resp. edukačného sociálneho poradenstva, vrátane vzdelávacích aktivít podporujúcich nielen udržanie profesionálnej kompetencie, ale aj sociálno-psychologickej spôsobilosti k životu (Machalová, 2011). V tomto kontexte ďalej usudzuje (2012), že výchovnými vplyvmi, vzdelávaním a poradenstvom, sa vyvíja úsilie o dosahovanie vyššej úrovne duchovnej, psychickej a sociálnej dospelosti jednotlivcov – individuálnej úrovne ich rozumovej, citovej, vôľovej, hodnotovej a sociálnej spôsobilosti i vyspelosti.

Následne v krátkosti predstavíme preventívne programy a aktivity, ktoré centrum DORKA, n.o. pre svojich klientov z domova na pol ceste a útulku pravidelne realizuje. Práve tie totiž vníma ako možnosti cieleného využitia edukačného sociálneho poradenstva v prevencii sociálnych problémov u mladých ľudí, ktorých zámerom je aj príprava na ich osamostatnenia sa.

Napredovanie vo svete, ktorý sotva prežíva

Tento neformálny vzdelávací program uschopňuje jeho účastníkov – klientov – stať sa riešiteľmi svojich problémov. Z účastníkov edukačného procesu sa stávajú bádatelia, prieskumníci, pátrajúci po príčinách a možných cestách z chudoby. Cieľom jednotlivých neformálnych stretnutí je pochopiť čo chudobu spôsobuje a čo spôsobuje chudoba v každodennom živote. Ako sa na jej príčinách podieľajú oni, a ako systém a iné okolnosti. Spoznanie fungovania skrytých pravidiel spoločnosti, ohodnotenie a rozvíjanie svojich osobných

zdrojov – cez pochopenie teórie zmeny – prispeje k zostaveniu mentálneho obrazu vlastnej cesty z chudoby (Payne, DeVol a Smith 2010).

Skupinové stretnutia mladých dospelých - Liga výnimočných

Na skupinovom sedení mladých dospelých centrum DORKA, n.o. využíva formu sociálno-psychologického výcviku, ktorý kombinuje aktivity individuálne, slúžiace na sebazpoznanie a aktivity skupinové podporujúce asertivitu a kooperáciu pri riešení problémov. Sociálna pracovníčka a psychologička sa pri príprave programu zameriavajú na rozvoj sociálnych zručností, vedú diskusie na témy, ktorými mladí dospelí žijú. Liga výnimočných, ako sa klienti sami nazvali, sa stretáva dvakrát do mesiaca cez víkendy.

Profesijné a pracovné poradenstvo

Mladí ľudia ocitajúci sa v ohrození profesionálneho vývinu a rozvoja, v rámci profesijného a pracovného poradenstva získavajú pomoc pri orientácii sa na trhu práce, poskytujú sa im informácie o rekvifikáciách, alebo informácie o iných možnostiach a podujatiach ďalšieho vzdelávania, v súvislosti s ich nezamestnanosťou.

Finančné poradenstvo

V rámci finančného poradenstva sú klientom poskytnuté informácie z týchto oblastí finančnej gramotnosti:

- peniaze a transakcie – znalosť základných pojmov, produktov a operácií s peniazmi (*čo je dlh, úrok, exekúcia, ako sa platí platobnou kartou, poštovou zloženkou, atď.*)
 - nájsť, vyhodnotiť a použiť finančné informácie,
 - poznať základné pravidlá riadenia vlastných financií, plánovanie a správa rodinného rozpočtu – znalosť rôznych typov príjmov a výdavkov (*mzda, hrubá/čistá, dane/odvody, povinné poistenie*), schopnosť určiť priority výdavkov pri obmedzenom rozpočte, plánovať výdavky (*schopnosť posúdiť nákup ako plytvanie – cigarety, káva, sladkosti, sladené nápoje a pod.*), sporenie (*pravidlá sporenia, prečo je to dôležité*),
 - naučiť sa rozoznať riziká v riadení vlastných financií,
 - stanoviť si finančné ciele a naplánovať si ich dosiahnutie (*príjmy/výdaje*),
 - rozvinúť potenciál získavania vlastného príjmu a schopnosť sporiť,
 - plniť svoje finančné záväzky – nájom, MHD (*aby necestovali ilegálne*), dlhy
 - orientovať sa v oblasti finančných inštitúcií (*NBS, komerčné banky, poisťovne a ostatné finančné inštitúcie, napr. nebankové subjekty*),

- orientovať sa v problematike ochrany práv a povinností spotrebiteľa a byť schopný tieto práva uplatňovať,

- širšie finančné súvislosti – vedomie toho, že človek má vždy voľbu ako naloží s peniazmi, že reklama a priatelia spôsobujú tlak na rozhodovanie, nepoctivé praktiky obchodníkov (za získanie aj malého finančného obnosu dokážu podpísať/urobiť akúkoľvek nevýhodnú zmluvu/transakciu), dôležitosť právnej dokumentácie súvisiacej s nákupmi, trestné činy spojené so svetom financií (úverové podvody, a pod.),

- posúdenie nákladov na vzdelanie,

- domácnosť a plánovanie rodiny v budúcnosti – prehľad o platbách spojených s bývaním, evidencia platieb, plánovanie nákupov (najmä stravy, hygieny, šatstva, obuvi, školských pomôcok a pod.)

- strava – nesprávnym spôsobom volia nákupy na týždeň/mesiac, nákup neprispôsobujú cene a kvalite (láka ich kúpiť si to, čo vidia v reklamách), množstvo potravín nevedia pri varení kombinovať, radšej nakupujú drahé polotovary akoby si mali navariť, prípadne si objednávajú jedlo cez donáškovú službu, nie sú schopní prispôbovať jedálničiek s výhodným nákupom, uprednostňujú konzumáciu mäsových výrobkov pred ovocím a zeleninou,

- individuálne potreby – náklady na zábavu a voľný čas, nákup elektroniky (mobilných telefónov, tabletov), zmluvy s mobilným operátorom,

- osobný postoj k finančným otázkam a sebadôvera pri ich riešení – tendencia k impulzívnemu konaniu, prehnanému riskovaniu, a pod. (odchodné z detského domova dokážu minúť do jedného mesiaca, napr. na značkové oblečenie, elektroniku, zábavu).

Šetriaci systém pre mladých dospelých

Cieľom programu je naučiť mladého dospelého rozumieť a zlepšiť jeho finančné povedomie, ktoré bude viesť k šetreniu. Priblížiť mu reálne náklady za bývanie, ktoré ho čakajú po osamostatnení. Poukázať na možnosť zabezpečenia štartovacieho finančného balíčka na úhradu nájmu bytu, prípadne poplatkov za poskytnutie úveru. Pričom klient platí 220 Eur mesačne, z čoho 90 Eur tvorí úhrada za poskytované sociálne služby a 130 Eur je suma na šetrenie. Šetriaci program je určený pre klientov, ktorí majú stabilné zamestnanie a pripravujú sa perspektívne na odchod zo zariadenia.

Pracovná terapia

Táto činnosť je dôležitým nástrojom pri poznávaní klienta a jeho možnosti zaradenia sa do pracovného procesu. Klienti, ktorí ešte nepracovali, získavajú pracovné návyky. U aktuálne nezamestnaných slúži ako prevencia úpadku do pasivity a zmierňuje negatívne dopady ich súčasnej nezamestnanosti. Pracovnej terapie sú povinní zúčastňovať sa nezamestnaní klienti a počas voľných dní

a prázdnin aj študenti. Pracovná terapia sa koná každý pracovný deň ráno v rozsahu približne 1-2 hodín, pričom jej činnosť sa využíva na zveľadenie zariadenia a udržiavanie čistoty.

Komunitná záhrada

Klienti v spolupráci s Ekocentrom Sosna a sociálnou pracovníčkou, získavajú zručnosti a návyky pri práci s pestovaním zeleniny, kvetov a skrášľovaním areálu zariadenia, zameriavajú sa na znovuoobjavenie vzťahu prírody a nášho bežného života.

Varenie

Kurz varenia pre mladých dospelých sa koná pod vedením lektorov z radov sociálnych pracovníkov. Klienti sa v rámci pravidelných stretnutí učia pripravovať hlavné jedlo, nápoj a dezert. Samotnému vareniu predchádzajú dve stretnutia počas týždňa. Na prvom si dohadujú menu a na druhom stretnutí idú nakúpiť potrebné suroviny. Na záver celého programu dostane každý účastník album s fotografiami a zásteru.

Počítačový kurz

Jeho cieľom je aktivizácia prijímateľov v procese bežnej užívateľskej práce s počítačom, operačným systémom Microsoft Windows, s internetom a e-mailom. Pod vedením sociálneho pracovníka sa klienti zoznamujú s týmito formami práce – názorná ukážka, samostatná tvorivá práca, prezentácia, spracovanie dokumentov súvisiacich s uplatnením na trhu práce a orientácie v tejto predmetnej oblasti.

Tvorivá dielňa

Je zameraná predovšetkým na zážitok z tvorby, experimentovanie s rôznymi materiálmi a výtvarnými postupmi. Dôraz kladieme na vzájomné prežívanie tvorivej atmosféry s ostatnými mladými ľuďmi a na intenzívne a efektívne prežívanie voľného času stráveného zahĺbením sa do procesu tvorby. Klienti si v nej osvojujú a rozvíjajú svoju kreativitu a tvorivé zručnosti.

Dovoľujeme si tvrdiť, že tieto preventívne programy centra DORKA, n.o. pomáhajú aj sociálnym pracovníkom lepšie pochopiť a porozumieť s akými silnými a slabými stránkami u klientov môžu neskôr rátať. Spoločné stretnutia a vzájomná komunikácia je totiž predpokladom úspešnejšej spolupráce. Východiskom čoho môže byť aj uvedomenie si vlastných možností a limitov, ktoré sú klientovi časom nápomocné pri uľahčení prijatia zmeny jeho životného postoja, nakoľko sa postupne učí prebrať zodpovednosť za svoj život spolu-

podieľaním sa na plánovaní dlhodobých a krátkodobých cieľov, a to aj vďaka posilneniu pozitívneho obrazu o sebe a svojej budúcnosti.

Zoznam bibliografických odkazov:

- GABURA, Ján, 2012. *Teória rodiny a proces práce s rodinou*. Bratislava: Iris. ISBN 978-80-8925-695-2.
- HANGONI, Tomáš a Milan GERKA, 2009. *Človek – práca – nezamestnanosť*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta. ISBN 978-80-555-0163-5.
- HANGONI, Tomáš a Maroš ŠIP, 2014. Kresťanstvo v kontexte starostlivosti o duchovný a sociálny svet človeka. In: *Ako nájsť zmysel života v sociálnej práci s rizikovými skupinami. 2. ročník Košických dní sociálnej práce. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej dňa 22. 11. 2013 v Košiciach*. Košice: Katedra sociálnej práce Filozofickej fakulty UPJŠ Košice, s. 209-215. ISBN 978-80-8152-140-9.
- KAMARÁŠOVÁ, Lucia, 2009. *Profesijné kompetencie sociálneho pedagóga v prevencii sociálno-patologických javov*. Banská Bystrica: PF UMB. ISBN 978-80-8083-826-3.
- MACHALOVÁ, Mária, 2011. Komparácia sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a sociálnej andragogiky z hľadiska sociálnej edukačnej práce. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecký recenzovaný časopis o aktuálnych sociálnych a duchovných otázkach*. II/2011, č. 1, s. 57-64. ISSN 13338-290X.
- MACHALOVÁ, Mária, 2011. Edukačné sociálne poradenstvo a sociálna funkcia edukácie dospelých. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecký recenzovaný časopis o aktuálnych sociálnych a duchovných otázkach*. II/2011, č. 2, s. 10-16. ISSN 13338-290X.
- MACHALOVÁ, Mária, 2011. Nezamestnaní v strednom veku a vzdelávanie. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecký recenzovaný časopis o aktuálnych sociálnych a duchovných otázkach*. II/2011, č. 4, s. 36-44. ISSN 13338-290X.
- MACHALOVÁ, Mária, 2012. Ciele a úlohy edukačného sociálneho poradenstva v kontexte celoživotného učenia sa. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecký recenzovaný časopis o aktuálnych sociálnych a duchovných otázkach*. III/2012, č. 1, s. 2-11. ISSN 13338-290X.
- MACHALOVÁ, Mária, 2012. Edukačná sociálna práca. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecký recenzovaný časopis o aktuálnych sociálnych a duchovných otázkach*. III/2012, č. 2, s. 2-15. ISSN 13338-290X.
- MACHALOVÁ, Mária, 2013. *Preventívna sociálna práca. Edukačná paradigma v sociálnej práci*. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0932-7.
- MATOUŠEK, O. a kol., 2008. *Metody a řízení sociální práce*. 2. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-502-8.

- MATOUŠEK, O. a kol., 2013. *Encyklopedie sociální práce*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0366-7.
- MATOUŠEK, Oldřich a Andrea MATOUŠKOVÁ, 2011. *Mládež a delikvence. Možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. 3. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-825-8.
- OLÁH, Michal a Milan SCHAVEL, 2006. *Úvod do štúdia a dejín sociálnej práce*. 1. vyd. Prešov: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, n.o. v Bratislave. Ústav sociálnych vied a zdravotníctva bl. P. P. Gojdiča v Prešove. ISBN 80-969449-9-1.
- PAYNE, Ruby K., PHILIP DeVol a TERIE Dreussi Smith, 2010. *Mosty z chudoby. Stratégie pre profesionálov a komunity*. Košice: Equilibria, s.r.o. ISBN 978-80-89284-53-5.
- POPJAKOVÁ, Lenka, 2014. *Príprava mladých dospelých na samostatný život v Centre pre obnovu rodiny Dorka, n.o. v Košiciach*. In: *Ako nájsť zmysel života v sociálnej práci s rizikovými skupinami*. 2. ročník Košických dní sociálnej práce. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej dňa 22. 11. 2013 v Košiciach. Košice: Katedra sociálnej práce Filozofickej fakulty UPJŠ Košice, s. 230-238. ISBN 978-80-8152-140-9.
- PRAŠKO, J. a kol., 2003. *Stop traumatickým vzpomínkám*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-811-2.
- PRAŠKO, J. a kol., 2008. *Deprese a jak ji zvládat. Stop zoufalství a beznaději*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-501-1.
- PRAŠKO, J. a kol., 2012. *Úzkost a obavy. Jak je překonat*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-986-6.
- RÖHR, Heinz-Peter, 2011. *Závislé vztahy. Léčba a uzdravení závislé poruchy osobnosti*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-853-1.
- RÖHR, Heinz-Peter, 2013. *Nedostatečný pocit vlastní hodnoty. Sebedestruktivní vnitřní programy a jejich překonávání*. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0354-4.
- ŠOLCOVÁ, Iva, 2009. *Vývoj resilience v dětství a dospělosti*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing, a.s. ISBN 978-80247-2947-3.
- VÁGNEROVÁ, Marie, 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-414-4.
- Zákon č. 448/2008 Z.z. o sociálních službách a o změne a doplnení zákona č.455/1991 o živnostenskom podnikaní v znení neskorších predpisov.

Mgr. Lenka Popjaková
DORKA, n.o. – centrum pre obnovu rodiny
Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove
e-mail: lenka.skarupova@gmail.com

MULTIKULTURALISMUS VE ŠKOLNÍ PRAXI: NÁHLED PEDAGOGŮ

Jana Máčalová

Úvod

V České republice byla multikulturní výchova na základě školské reformy probíhající od roku 2005 postupně vřazena do povinných obsahů vzdělávání na základních školách, gymnáziích a později také na některých středních školách. Mezi českou odbornou veřejností, zejména kulturními a sociálními antropology, kulturology, ale také sociology, andragogy či filozofy, vzbuzuje téma multikulturalismu dlouhodobě pozornost, nicméně jsou povětšinou přehlíženy názory a postoje pedagogů, které nebyly výrazněji reflektovány ani před zavedením školské reformy do praxe. Přitom je evidentní, že pro pedagogický proces a pro úspěšné naplňování cílů multikulturní výchovy je právě osoba edukátora klíčová.

Multikulturní výchova jako průřezové téma je určitým preventivním opatřením xenofobního způsobu uvažování, přičemž, jak je popsáno v rámci výchovných vzdělávacích programech, je založena nejen na porozumění žáků jiným kulturám, ale také sobě samým a hodnotám své kultury, směřuje žáky k rozvoji jejich empatie a tolerance k jinakosti a jedinečnosti každého člověka bez ohledu na jeho původ, vzhled, gender, sociálně-ekonomickou situaci apod. Velkou důležitost pak tvůrci RVP připsali také mezilidským vztahům ve škole, a to nejen mezi žáky navzájem, ale právě také mezi žáky a učiteli (srov. Kol. autorů, 2007, s. 73–75). Přitom vzhledem k tomu, že multikulturní výchova v ČR nenáleží mezi tradiční součást výchovně-vzdělávacích obsahů, stále mnohdy mezi pedagogy, kteří na vřazení multikulturní výchovy do své výuky nebyli připraveni, hledá své zastánce. Jak dokládá také výpověď respondenta 2, který coby koordinátor pro školní vzdělávací programy (ŠVP) na své škole diskutoval na toto téma se svými kolegy: „Bylo to ze strany učitelů bráno spíš po té negativní stránce“. Tento respondent se také domnívá, že každá změna v ČR (a nemusí jít pouze o školství) je vnímána převážně s despektem. Pozitivnějšímu přístupu pedagogů ke shora zavedenému průřezovému tématu pak nepřispěla ani skutečnost, že navzdory existenci *Národního programu rozvoje vzdělávání* z roku 2001, tj. dokumentu zastřešujícího probíhající reformu vzdělávání, nebylo vytvořeno jednotné pojetí toho, jak multikulturní výchovu vyučovat (Preissová Krejčí, 2014, s. 97–98).

Průřezové téma multikulturní výchova, které by se jako červená niť měla prolínat všemi oblastmi edukačního procesu, tak můžeme považovat za jedno z nejproblematičtějších témat uskutečněné školské reformy vůbec. Jako zcela zásadní se nám v tomto ohledu jeví metodická a odborná nepřipravenost peda-

gogů, na niž oni sami i po řadě let v ŠVP realizovaného RVP upozorňují. Tak např. respondentka 5 uvádí: „*Myslím si, že bychom měli my učitelé v tady tom směru projít nějakými semináři vzdělávacími, protože to je tak široký pojem ta multikulturní výchova, že prostě jako... chtělo by to nějakou dobře zpracovanou metodiku, mít nějaký pracovní listy, abychom se my učitelé v tom oboru... v tomto směru vzdělali, abychom dostali nějaký přehled a náhled a potom to na ty děti přenesli*“. V rámci prvotní analýzy našeho výzkumu si pak klademe otázku, zda se daří naplňovat cíle multikulturní výchovy v edukačním procesu, a jak ukážeme níže, hledání odpovědi na tuto otázku přispívá k diskusi o smyslu a nezbytnosti celoživotní výchovy a vzdělávání, jak je formulována principy integrální andragogiky ve smyslu komplexní antropologické vědy (srov. Šimek, 2013, s. 126).

V následujícím textu prezentujeme dílčí analýzu dat dosud zjištěných v rámci kvalitativního výzkumného šetření, jehož cílem je zachytit a popsat názory a postoje pedagogů k multikulturní výchově, coby jednomu z průřezových témat, které je nicméně zapotřebí vnímat „jako součást širšího smyslu celé kurikulární reformy“ (Morvayová, Moree, 2009, s. 10). Kvalitativní šetření realizované technikou polostrukturovaného rozhovoru je součástí rozsáhlejšího výzkumného plánu¹, který zahrnuje také kvantitativní fázi založenou na dotazníkovém šetření, a jako takové je stále ve fázi sběru dat. Nicméně již v tuto chvíli je možné prezentovat zde první zjištění plynoucí z analýzy dílčích, dosud získaných dat. Do této analýzy jsme zahrnuli osm rozhovorů s našimi respondenty.

Metodologie výzkumu

Cílem kvalitativní části našeho výzkumu je zmapovat názory a postoje pedagogů k realizaci multikulturní výchovy ve výuce. Za tímto účelem jsme pro sběr dat zvolili techniku polostrukturovaného rozhovoru. Jedná se o jeden z typů hloubkového rozhovoru, pro něhož je charakteristický seznam předem připravených otázek a témat, kterým je třeba v rámci interview věnovat prostor (srov. Švaříček, Šedřová, a kol., 2007, s. 160). Miovský (2006, s. 160) hovoří o tzv. jádru interview, pod nímž rozumí „minimum témat a otázek, které má tazatel za povinnost probrat“. V tom spočívá jeho výhoda oproti nestrukturovanému rozhovoru, neboť máme jistotu, že se daná témata v rámci výzkumu určitě otevřou. Vedení polostrukturovaného rozhovoru tedy spočívá jednak v tom, že tazatel klade předem stanovené otázky, jejichž pořadí obvykle není závazné, jednak pak také v tom, že je vhodně rozšiřuje doplňujícími otázkami v reakci na odpovědi respondenta. V tomto smyslu pak naopak poskytuje

¹ Výzkum je realizován řešitelským týmem projektu *Multikulturalismus v pedagogické praxi – rozvoj tolerantní nebo xenofobní společnosti?* podpořeného na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci (2014-2016).

nesporné výhody oproti rozhovoru štruktúrovanému, ktorý je založený na presnej klade otázok v danom poradí. I proto, že „dokáže riešiť mnoho nevýhod ako nestruktúrovaného, tak plne štruktúrovaného interview“ (Miovský, 2006, s. 159), je tento typ rozhovoru obecně nejrozšírenejší a také z toho dôvodu byla tato technika získávání dat zvolena i pro náš výzkum.

Pro potreby našeho výzkumu jsme stanovili několik základních otázek majících vztah k realizaci multikulturní výchovy na konkrétní škole, resp. konkrétním pedagogem, jejichž analýze a interpretaci budeme níže věnovat pozornost. Vzhledem ke stanovenému rozsahu tohoto článku a s ohledem na to, že se jedná o prvotní analýzu a interpretaci omezuje výběr zjištěných dat na význam zařazení multikulturní výchovy mezi povinné obsahy vzdělávání a přínos a rizika multikulturní výchovy jako takové.

K vyhodnocení zjištěných dat jsme v této fázi výzkumu využili techniku otevřeného kódování, kterou Švaříček a Šedřová (2007, s. 211) označují za „univerzální a velmi efektivní způsob, jak nastartovat analýzu dat“, a následně kategorizaci jednotlivých kódů (srov. Gulová, Šíp, 2013, s. 47–48, Miovský, 2006, s. 228–229). Tvorba kategorií byla přitom do značné míry ovlivněna formulací otázek.

Do této studie zařazujeme osm uskutečněných rozhovorů, z nichž polovina byla vedena s ženami, polovina s muži a jednalo se o pedagogy jak z vesnických, tak městských, základních i středních škol. Rozhovory trvající vždy přibližně 30 minut probíhaly v prostorách školy, kde daný respondent působí, nicméně jsme usilovali o zajištění maximálního možného soukromí. Všechny rozhovory byly se souhlasem respondentů zaznamenány na diktafon a v rámci analýzy doslovně přepsány. Pokud tedy uvádíme přímé citace, uvádíme je tak, jak byly vysloveny bez nároku na užití spisovného psaného jazyka, aby bylo možné co nejvíce zachovat autenticitu výpovědí našich respondentů.

Výsledky výzkumného šetření

Multikulturní výchova je našimi respondenty hodnocena jako potřebná (např. respondent 1 uvádí, že problematiku multikulturalismu považuje za potřebnou věc, „do budoucna i jako čím dál potřebnější“), nicméně většina se domnívá, že byla součástí výuky i mnohem dříve a skutečnost, že byla dána shora jako povinnost, na realitě nic nezměnila. Respondentka 8 k tomu dodává: „Tak jak to dělám celý život, tak to dělám pořád a nemíním na tom nic měnit.“ Její případ je však ten šťastnější, neboť patří mezi pedagogy, kteří problematiku multikulturalismu považují za nezbytnou, avšak vždy přítomnou ve své výuce. Oproti tomu mnozí z našich respondentů uvedli, že se celá školská reforma odehrála především „na papíře“. Záleží totiž na konkrétním pedagogovi, jakým způsobem zahrne témata multikulturní výchovy do své výuky a zda nezůstane pouze u toho, že to „dáme pouze na papírovou formu, protože papír snese

všetchno, a v té výuce zapíšeme do trídni knihy to a to, a v té výuce to probíhá třeba úplně jinak“, jak uvedl respondent 2.

Tentýž respondent se shoduje s výpovědí respondenta 4, a sice že bylo možné téma multikulturality zdůraznit v původních osnovách, aniž by se uskutečnila celá školská reforma. Oba mimo jiné vidí její negativní důsledky ve vztahu k přechodu žáka ze školy na školu, kdy se vzhledem k různým ŠVP, liší učivo, které již absolvoval. Respondent 4 reaguje na shora stanovenou povinnost zahrnout multikulturní výchovu do výuky dost kriticky, osobně se domnívá, že by stačilo, aby učitelé měli nějaké školení, jak to fundovaně předat žákům a nedělat jen papír. Nařízení shora mu připadají zvláštní, užívá pojmu „zhůvěřilost“, je to podle něj samozřejmě důležité téma, ale že by to cíleně mělo být součástí nějakých předmětů, si nemyslí, protože to tam vlastně už bylo. Spíše než na stanovování obsahu klade důraz na způsob, organizační formu a metody, výuky. Což odkazuje na chybějící odborné zázemí pedagogů (tj. jak multikulturní výchovu vyučovat). Podle něj je tento způsob realizace multikulturní výchovy neúčelný a i mnozí pedagogové se vůči tomu staví do opozice.

Naši respondenti tedy multikulturní výchovu jako povinné průřezové téma považují za uměle až násilně vytvořená témata, která s sebou nesou rizika v tom smyslu, že se žáci cítí být touto problematikou přehlčeni a ve výsledku je to tak spíše obtěžuje, namísto toho, aby mohlo dojít k pozitivnímu přijetí multikulturních hodnot ve smyslu tolerance jinakosti. Respondent 4 vidí negativa multikulturní výchovy stejně jako v případě jakékoli jiné výuky v tom, že pokud bude pedagog příliš „tlačit na pilu“, mohou se žáci postavit do totální opozice. Současně dodává, že v případě multikulturní výchovy to může být specifické v tom, že pokud učíme toleranci všech a všeho, nemusí to být vždy výhodné. Svět kolem nás není podle něj tak tolerantní, jak si ho malujeme. Podobně respondentka 8 je toho názoru, že „méně je někdy více“.

Respondent 1 pak upozorňuje na skutečnost, že naplňování cílů multikulturní výchovy je do značné míry ovlivněno také tím, jak o jejich dosažení usiluje daný učitel. Pokud totiž multikulturalismus odděluje od praxe a žákům prezentuje soužití s ostatními pouze v „růžových barvách“, nutně pak dochází u některých žáků k tomu, že se to střetává s jejich žitými zkušenostmi, s tím, co slyší doma, v médiích, co vidí kolem sebe. Je přesvědčen, že by multikulturní výchově prospělo, pokud by nebyla tolik odtržena od praxe, neboť svět není tak růžový, jak jej vykresluje multikulturní ideologie, nicméně ani tak černý, jak je prezentováno v médiích apod. Důležité je podle něj diskutovat s žáky o kontextu, o sociálním pozadí, které ovlivňuje chování jednotlivých etnických či kulturních skupin. Podle něj „jsme přehlčeni takovým tím patologickým pozitivismem, že se neřeší problémy, nevysvětlují se problémy, nerozebírají se

problémy, pořád se mluví jenom o tom, jak je to hezké.“ Rovněž respondentka 7 si uvědomuje, že *„často ty témata narazí s těmi zkušenostmi“*.

Respondent 3 doplňuje stanovisko pedagogické veřejnosti o jiný rozměr, a sice jakousi skepsi vůči tomu, že je možné multikulturní výchovou naplňovat cíle stanovené průřezovým tématem. Přestože si nemyslí, že je to úplně zbytečné, neboť se žáci alespoň seznámí s jiným úhlem pohledu, je přesvědčen, že je to obvykle příliš neosloví nebo jejich názor na to nezmění, neboť je to právě v jakémsi kontrastu vůči tomu, co slyší jinde, zejména doma a v médiích, co vidí kolem sebe. V tomto případě je třeba dodat, že z rozhovoru s respondentem 3 plyne, že sdílí názory žáků např. ohledně zvýhodňování Romů (*„Rom dostane všechno a Čech ne“*), hovoří také o tzv. obráceném rasismu, tj. rasismu vůči Čechům apod. *„Dokud bych řekl třeba, i co se týká sociálních dávek, když tady neuslyšíme třeba, že budou více nuceni pracovat a já nevím, dokud se nezačne odshora s tím něco dělat, tak oni od zdola nebudou mít jiný názor“*. Přestože svou argumentaci proti námitkám žáků staví na individuálním přístupu k druhým lidem, čili že člověka nelze soudit podle toho, jak vypadá, ale podle toho, co dělá, není schopen předložit před žáky dostatečné důkazy o tom, že zvýhodňování romského etnika na sociálních dávkách apod. je mýtus, z čehož lze usuzovat, že také on sám těmto skutečnostem věří.

Také např. respondentka 6 je přesvědčena o potřebnosti multikulturní výchovy, neboť učí žáky, že navzdory jinému vzhledu, zvykům a tradicím je třeba brát každého takového jedince jako úplně normálního člověka, tedy že rozvíjí jejich toleranci. Na druhou stranu tatáž respondentka v průběhu rozhovoru uvedla, že se cítí být ohrožena islámem, navzdory tomu, že se s žádným muslimem osobně nesetkala. *„Celkově to vnímám, jako že ten islámský svět do té Evropy se hodně tlačí“*. Domnívá se, že muslimové začínají být v české společnosti dalším výrazným problematickým tématem. A podobně respondentka 5 na jednu stranu uvádí, že je důležité učit žáky toleranci, na druhou stranu je toho názoru, že pokud tady chtějí lidé odlišného etnika, kultury či náboženství žít, měli by se přizpůsobit. *„Protože my máme svoji kulturu, a když někdo sem chce přijít a začlenit se, tak by se měl začlenit s tou naší kulturou a ne abychom my se přizpůsobovali jim“*.

Závěr

Jak jsme uvedli výše, za klíčovou osobu v předávání multikulturních hodnot (navzdory dalším vlivům) považujeme právě osobnost pedagoga. Je otázkou, jakým způsobem je možné dosahovat cílů multikulturní výchovy považované všemi našimi respondenty za potřebné a podstatné, pokud sami pedagogové budou stereotypně, převážně negativně a nekriticky přistupovat k příslušníkům určitých skupin. Velmi přílehlavě to vystihl respondent 2, který uvedl, že pro učitele, který zastává negativní postoje vůči některým skupinám

obyvateľ, je veľmi obtížne zústať neutrálny tak vo výuce, a teda viesť žiakov ke skutočnému prijímaniu multikultúrnych hodnôt vo smysle tolerance človeka ako jedinečnej ľudskej bytosti. Za jedno z rizík multikultúrnej výchovy my osobne považujeme dichotómiu vzťahu „my“ – „oni“, ktorá akcentuje odlišnosť medzi skupinami a súčasne predpokladá, že je možné tieto skupiny jasne ohraničiť. Príkladáme sa k tzv. holistickému prístupu k multikultúrnej výchove, kedy podobne ako Cehelská a Hangoni (2013, s. 10) za primárny pro sociálnu vedu považujeme „vidieť, zhodnocovať a posudzovať javy sociálneho sveta komplexne v jejich dynamike a rôznorodých prejavoch“. Za podstatné pak považujeme také to, že učitelia sami pociťujú nedostatočnú metodickú a odbornú prípravu fundovanú o témach multikulturalizmu vo výuce se svými žiakmi hovoriť. S ohľadom na túto skutočnosť je treba vyzdvihnúť nevyhnutnosť celoživotnej výchovy a vzdelávania, ak je formulovaná princíp integrálnej andragogiky vo smysle komplexnej antropologickej vedy (Šimek, 2013, s. 126). Tedy že multikultúrna výchova by nemala byť obmedzená na vzdelávací proces na základných a stredných školách, ale mala by byť zahrnovaná tak do odbornej profesijnej prípravy na vysokých školách, predovšetkým u profesij, u nichž se predpokladá možný styk s príslušníkmi rôznych menšín, ať už se jedná o pedagogy alebo napr. sociálne pracovníčky, a její principy vedoucí k tolerancii v každodenných mezilidských vzťahoch by měly být uplatňovány mezi všemi lidmi různého odborného zaměření.¹

Seznam literatury:

- CEHELSKÁ, D. a T. HANGONI, 2013. *Manažment rozmanitosti v sociálnych organizáciách*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-0959-4.
- GULOVÁ, L. a R. ŠÍP, 2013. *Výzkumné metody v pedagogické praxi*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4368-4.
- Kolektiv autorů, 2007. *Rámcový vzdelávací program pro gymnázia*. [online]. Praha: Výzkumný ústav pedagogický v Praze [cit. 2014-11-2]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/10427_1_1/.
- MIOVSKÝ, M., 2006. *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada. ISBN 80-247-1362-4.
- MORVAYOVÁ, P. a D. MOREE, 2009. *Dvakrát měř, jednou řež*. Praha: Člověk v tísni. ISBN 978-80-86961-86-6.
- PREISSOVÁ KREJČÍ, A., 2014. *Multikulturalismus – ztracené paradigma?* Olomouc: Univerzita Palackého. ISBN 978-80-244-4134-4.

¹ Text této studie vznikl díky projektu *Multikulturalismus v pedagogické praxi – rozvoj tolerantní nebo xenofobní společnosti?* účelově podpořeného na Filozofické fakultě Univerzity Palackého v Olomouci v roce 2014 Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR.

- ŠIMEK, D., 2013. Reflexe sociální exkluze v integrální andragogice – zdroje a přístupy. In: PREISSOVÁ KREJČÍ, A. a R. JUÁREZ TOLEDO et al. *Sociální exkluze v multikulturních společnostech. Komparace současné situace v České republice a v Mexiku*. Olomouc: Univerzita Palackého, s. 125-137. ISBN 978-80-244-3648-7.
- ŠVARŤÍČEK, R. a K. ŠEĐOVÁ, 2007. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-313-0.

*Mgr. Jana Máčalová
Katedra historie
Filozofická fakulta, Univerzita Palackého
e-mail: jana.macalova@gmail.com*

RODINA S DIEŤAŤOM SO SOCIÁLNO-PATOLOGICKÝMI PREJAVMI A JEJ PONÚKANÝ INTERVENČNO-PREVENTÍVNY PROGRAM

Dana Maňasová

Východisková situácia, súčasný stav spoločnosti

V súčasnej dobe sa v porovnaní s minulosťou stretávame s nárastom problémového správania u detí, čo možno pripísať charakteristikám tejto doby, v ktorej sú nadmieru uprednostňované materiálne hodnoty, agresivita, ktorá sa vo veľkej miere objavuje a prezentuje v médiách, zhoršujúcej sa sociálnej situácii v niektorých rodinách a zaneprázdnenosti mnohých rodičov (Bíliková, 2003).

Súčasnú spoločnosť môžeme zjednodušene charakterizovať ako konzumnú spoločnosť, v ktorej sa objavujú prejavy u občanov, ako je neúcta k autoritám, podvod, klamstvo, agresia, čas trávený mimo rodinu, individualizmus, egoizmus, pôžitkárstvo a i.. Tieto sociálne prejavy novej doby si berú za vlastne aj tí najmenší, deti. Zo života sa vytláčajú mravné hodnoty. Charakteristickým znakom súčasnosti je nižšia organizovanosť mládeže, vyššia miera zaneprázdnenosti rodičov a s tým súvisiaca nízka miera kontroly detí.

Dnes je výchova detí ďaleko náročnejšia pre tlak spoločnosti na výkon rodičov v práci a tiež výkon detí v škole. V takejto spoločnosti sa oslabuje kultivovanosť citov medzi ľuďmi, či už susedov, spolužiakov, kolegov v práci a v neposlednom rade aj členov rodiny. Úctu vystriedala agresivita a sebaapredzovanie.

Rodina

Existuje veľké množstvo definícií rodiny, vybrali sme si definíciu našich spolupracovníkov, ktorí v rokoch 2008-2013 spolupracovali práve na realizácii niektorých aktivít sociálno-výchovných programoch pre našu n.o. , a to Doc. Albína Škovieru, PhD. a Mgr. Ľ. Murínovej: „Rodina je pokrvný alebo právne stanovený viacgeneračný zväzok s jasne limitovaným počtom rol voči konkrétnym deťom v rodine pokiaľ ide o rovinu sexuálnu - matka a otec a rovinu generačnú - rodičia, starí rodičia“ (Škoviera, Murínová 2012).

Rodinná výchova

Rodinu považujeme za základný výchovný činiteľ. Dieťa v rodinnom prostredí získava prvé názory na život a svet, trávi tu značnú časť svojho života. Je niekoľko podmienok a zásad, ktoré pomáhajú vytvárať domov a ovplyvňujú rodinnú výchovu. Rodina vo výchovnom vzťahu by mala ponúkať: prejav prijatia a akceptácie, lásku bez podmienok, zrozumiteľné výchovné ciele rodičov, prijateľné pravidlá pre obe strany rodičov i detí, prijateľný spôsob ich

uplatňovania. Základom výchovy ako takej je sociálne učenie, pozorovanie, napodobovanie, posilňovanie a možno až identifikovanie sa so vzorom. Korene výchovných problémov v rodine možno nájsť vo viacerých zdrojoch: perfekcionizmus alebo ľahostajnosť rodičov, jednostrannosť, neprímeranosť výchovných nástrojov a postupov k veku dieťaťa, zanedbávanie dieťaťa či preťažovanie dieťaťa (Prof. ThDr. Peter Šturák, PhD., Výchovné činitele rozvoja osobnosti, In: Výchovné činitele rozvoja osobnosti, Katedra historických a spoločenských vied PU GTF).

Medzi základné podmienky úspešnej rodinnej výchovy patrí: rodičovská láska, autorita rodičov, kladné citové vzťahy rodičov k dieťaťu, harmonické vzťahy všetkých členov rodiny, realistické výchovné postoje a správne rodičovské roly vo výchovnom pôsobení otca a matky, poriadok rodinného života, pozitívny príklad rodičov i súrodencov, primerané požiadavky na správanie a konanie dieťaťa (Potočárová, M.: Čo ovplyvňuje úspešnú výchovu v rodine. In: Rodina a škola 1999, Ročník 47, č. 3, s. 10).

V škole nás nik neučil byť dobrým rodičom. Neexistuje jednotný návod ako byť dobrým rodičom a ani nemôže existovať, pre jedinečnosť každého dieťaťa.

Sociálna patológia

Výraz „sociálna patológia“ označuje abnormálne, deviantné, nezdravé, všeobecne nežiaduce spoločenské javy. Sociálna patológia ako subodbor viacerých vedných disciplín, najmä sociológie, sociálnej práce, kriminológie a sociálnej pedagogiky, je systematická náuka zaoberajúca sa tými deviantnými spoločenskými javmi, ktoré spoločnosť rozpoznáva a označuje za nežiaduce, negatívne a škodlivé pre jednotlivcov, rodiny, skupiny, komunity i celú spoločnosť. Na označenie sociálno-patologických javov existuje viacero termínov. Uvádzame niektoré z nich.

Podľa Tokárovej a kolektív (2003, s. 337): „*sociálnapatológia je súhrnný pojem pre označenie chorých, nenormálnych, všeobecne nežiaducich spoločenských javov. Patria sem aj sankcionované formy deviantného správania, ako aj štúdium príčin ich vzniku a existencie*“.

„*Dnes všeobecne chápeme pod sociálnou patológiou ako vednou disciplínou odvetvovú sociologickú disciplínu, ktorá skúma negatívne javy, vyskytujúce sa v spoločnosti a ktoré sú v prevažnej miere predmetom pozornosti sociálnej práce*.“ (Ondrejko, 2009, s. 27)

Podľa Matulu (2011) pod sociálno-patologickým správaním chápe také behaviorálne prejavy jednotlivca, ktorými sa odchyľuje od zvykov a noriem spoločnosti v ktorej žije, čím viac alebo menej utvára ťažkosti sebe a druhým.

Mátel (2011, s. 249) navrhol ako definovanie: „*sociálna patológia označuje abnormálne, deviantné, nezdravé, všeobecne nežiaduce spoločenské javy*.“

Sociálna patológia ako subodbor viacerých vedných disciplín, najmä sociológie, sociálnej práce, kriminológie a sociálnej pedagogiky, je systematická náuka (logos) zaoberajúca sa tými deviantnými spoločenskými (socialis) javmi, ktoré spoločnosť rozpoznáva a označuje za nežiaduce a negatívne, pretože spôsobujú utrpenie (pathos) jednotlivcom, rodinám, skupinám i celej spoločnosti (societas)“.

Sociálno-patologické prejavy

Z hľadiska sociálnej práce Mátel (2011) navrhuje pri klasifikácii používanie kombinácie kritérií podľa priamych aktérov, veku a miesta. Pôjde pritom o relatívnu klasifikáciu, nakoľko v istých prípadoch môžu jednotlivé sociálno-patologické javy prenikať do inej skupiny (Mátel, 2011):

1. Sociálna patológia jednotlivcov (Mátel, 2011):
 - samovražednosť (s dôsledkami na všetkých členov rodiny),
 - kriminalita (táto môže byť aj skupinová, ale zodpovednosť nesie v spoločnosti každý jedinec osobitne),
 - závislosti látkové a nelátkové (vzhľadom na spoluzávislých preniká aj do rodiny a môže byť súčasťou aj skupiny).
2. Sociálna patológia rodiny (Mátel, 2011):
 - domáce násilie (aktérmi sú konkrétni jedinci):
 - o týranie, zneužívanie a zanedbávanie detí,
 - o domáce násilie voči dospeléj osobe,
 - bezdomovectvo a chudoba (je možné zaradiť ich do akejkoľvek skupiny, ale strata domova úzko súvisí so stratou rodiny).
3. Sociálna patológia skupín a komunít (Mátel, 2011):
 - delikvencia mládeže alebo iných skupín (podobne ako pri kriminalite zodpovednosť nesie každý jedinec osobitne, ale rola skupiny je tu zvyčajne výraznejšia),
 - násilie v školách – šikanovanie,
 - násilie na pracovisku – mobbing a bossing,
 - sekty a kulty,
 - xenofóbia a rasizmus,
 - chuligánstvo športových fanúšikov,
 - graffiti.

Ďalej môžeme spomenúť ako so sociálno-patologické prejavy detí aj predčasnú sexualitu, promiskuitu, detskú prostitúciu, sebaopoškodzovanie, a i. .

Prevenencia

Prevenencia je súbor rôznych aktivít, ktoré sú orientované na odstránenie alebo oslabenie nežiadúcich javov v spoločnosti. Ich cieľom je zastaviť rast

násilia, kriminality, konzumáciu drog, alkoholu alebo docieľiť aspoň ich zmenšenie. Všeobecne platí, že akákoľvek prevencia bude iba vtedy efektívna, ak bude vychádzať z dôsledného poznania ich príčin, okolností, za ktorých tieto javy vznikajú a uskutočňujú sa. Problematika eliminácie sociálno – patologických prejavov detí je v centre pozornosti mnohých vedných disciplín: sociológie, pedagogiky, sociálnej psychológie, medzi ktorými špecifické miesto zaujíma aj sociálna práca. A to aj v súvislosti s fenoménom voľného času, ktorého efektívne využívanie môže byť významným nástrojom pri prevencii, resp. eliminácii sociálno – patologických prejavov, ktorých subjektom sú dnešné deti v súvislosti s rodinou.

Voľný čas

Voľný čas chápeme ako čas, ktorý zostane človeku po vykonaní si svojich povinností, kde sa dieťa slobodne rozhoduje ako s týmto časom naloží. Kratochvílová ho definuje ako: „čas na oddych, rekreáciu, regeneráciu fyzických a psychických síl, uvoľnenie po práci, štúdiu, na spoločenské stretnutia, na poznávanie sveta, života, na seberealizáciu v aktivitách, činnosti podľa vlastných potrieb a záujmov, predstáv, túžob, aspirácií a hodnôt“. Pávková definuje voľný čas ako: „opak nutnej práce a povinností po dobu, kedy si svoje činnosti môžeme slobodne vyberať, robíme ju dobrovoľne a radi, prináša nám pocit uspokojenia a uvoľnenia“

Kvalitná výchova detí vo voľnom čase má výrazný preventívny význam. Poukazujeme na výhody preventívnych opatrení vo voľnom čase, ale aj vo voľno časových aktivitách.

Investícia do trávenia a organizovania voľno – časových aktivít je dôležitou súčasťou prevencie patologických prejavov detí a mladých ľudí v rodine. Voľný čas je cennou hodnotou, ktorá v dnešnej uponáhľanej dobe znamená otvorenie sa svojim záujmom a potrebám.

Voľný čas detí predstavuje tzv. sféru slobody, v rámci ktorej je možná veľká variabilita aktivít od „ničnerobenie“ cez konzumné pasívne činnosti, až po aktívne možnosti trávenia voľného času v mene spoločenských činností – žiaducich no aj nežiaducich. Voľný čas zohráva významnú úlohu v socializačnom procese detí a tiež v celkovom vývine osobnosti človeka (Hroncová, J., Hudcová, A., Matullayová, T 2000, s. 109).

Škodová, P. Jusko (2001) uvádzajú, že súčasná mládež voľne nakladá s množstvom disponibilného voľného času, ktorá je však väčšinou determinovaný exogénnymi činiteľmi. Konzumné spoločenské prvky ako televízia, zábavný priemysel, masmediálne vplyvy a pod. spôsobujú, že voľný čas detí je len obmedzene slobodný, resp. často zmarený bezcennými, až škodlivými formami jeho využívania (Škodová, J., Jusko, P. 2001, s. 7).

Deti často nevedia čo počas voľného času majú robiť. Veľa detí sa nudí a začína vyhľadávať aktivity, ktoré ho pobavia a zaplnia tu prázdnotu, ničnerobenie. V takýchto prípadoch je predpoklad, aby sa dieťa dostalo do nesprávnej skupiny a je ľahko ovplyvnené správaním a konaním práve tejto skupiny. Deti sa mnoho učia nielen od dospelých, ale aj samy od seba navzájom. Vplyv rovesníckej skupiny na rozvoj správania detí a mládeže má silnú intenzitu hlavne vo voľnom čase. V niektorých skupinách dochádza k porušovaniu noriem správania, vandalizmu až kriminalite. Toto všetko vzniká aj na základe veľkej zaneprázdnenosti rodičov, ktorí nemajú čas, aby viac kontrolovali čo ich dieťa počas voľného času robí, čím sa zamestnáva, s kým sa stretáva. Výskumy poukazujú na skutočnosť, že nedostatočná interakcia rodiny (najmä pri jej dysfunkčnosti) a školy do usmerňovania voľného času často vedie k deviantným formám správania sa detí, najmä k delikvencii a pod. (Hroncová, J., 1996).

Preventívny program akreditovaného subjektu Kľúč, n.o.

Od roku 2006 realizujeme sociálno-výchovné programy kombináciou teréno-sociálnej práce, ambulatnej formy a pobytovou formou. Pričom aktivity programu sú zamerané na dieťa a jeho rodičov.

Spájame v tomto programe režimovú formu aktivít s filozofiou preventívneho programu dona Bosca, t.j. prístupom k deťom, ale aj ich rodičom láskavosťou, vytváraním ovzdušia dôvery a rodinnosti. Veľký dôraz preto kladieme na výber členov tímu, aby sa produkovanie tohto preventívneho a aktivizujúceho programu nestalo iba prázdnu sebarealizáciou. Vytvárame vzťah konkrétnej osoby sociálneho pracovníka, alebo pedagóga či psychológa ku konkrétnym osobám zaradených do takýchto programov.

Cieľ programu je dlhodobé odborné vedenie a pôsobenie na odstránenie alebo zmiernenie problémov v správaní dieťaťa, alebo jeho porúch správania, na rozvoj sociálnych zručností, na získanie potrebných spoločenských návykov, hygienických návykov a na zabezpečenie vhodného využitia voľného času.

Na príklade z praxe vám chceme ukázať naše skúsenosti, ako príklad použijeme jeden zo 155 zrealizovaných programov, a to projektu z r. 2011 realizovaný pre ÚPSVaR Galanta pre cieľovú skupinu: 20 detí a ich rodičia, respektíve osoby, ktoré sa osobne o tieto deti starajú vedené v registri OSPODaSK na ÚPSVaR Galanta žijúce na území okresu Galanta. (uvedené bolo zadefinované vo výzve úradu). Programy modifikujeme podľa výziev ÚPSVaR v rámci SR t.j. počet aktivít a ich rozsah navrhujeme na základe uvedených podmienok vo výzve úradov a následne ich ešte prispôbujeme konkrétnym rodinám s ich špecifickými problémami.

Predkladaný program, pozostával zo 14 aktivít, ktoré sa realizovali v mesiacoch máj – november 2011, a to:

Aktivita č. 1.: Štúdium spisovej dokumentácie, stretnutia s kolíznym opatrovníkom, respektíve sociálnym kurátorom, ktoré sa uskutočnilo v úvode programu t.j. v máji. Cieľom bolo sa dozvedieť čo najviac o vývine sociálneho problému v rodine dieťaťa, získať rodinnú anamnézu, dôvody zaradenia a očakávania kolízneho opatrovníka u jednotlivých zaradených detí od programu, t.j. zadefinovanie konkrétneho, špecifického cieľa.

Aktivita č. 2.: Úvodné stretnutie s cieľovou skupinou, ktoré sa konalo v mesiaci máj – t.j. rodinou (rodičia a zaradené dieťa) v ich prirodzenom alebo náhradnom rodinnom prostredí. Rodinu navštívil dvojčlenný realizačný tím spolu s manažérom programu. Počas úvodnej návštevy v rodine sme predstavili program, jeho obsahovú stránku i časový harmonogram. Uvedená návšteva dieťaťa v jeho rodine bola informačno-motivačná.

Aktivita č. 3.: Návšteva školských zariadení 20 detí zaradených do programu v mesiaci máj-jún. Nadviazanie spolupráce s triednym učiteľom, výchovným poradcom,....odovzdať informácie o aktivitách programu, získali sme ucelenejší obraz o zaradených účastníkoch a ich rodinnom prostredí.

Aktivita č. 4.: Poradenský deň pre rodičov, mesiac jún. Obsah stretnutia s rodičmi/rodičom dieťaťa je vždy individuálny podľa potrieb, aby boli naplnené ciele programu, napr. v tejto skupine rodičov sme sa venovali témam ako: spoločne hľadať, pomenovať príčiny problémového správania dieťaťa, identifikovať zaužívané výchovné postupy v rodinnom prostredí, načrtnúť ďalšie (možno rodičmi nepoznané) výchovné metódy a určiť konkrétne možnosti k zmene (z pohľadu rodiča i dieťaťa) s cieľom eliminácie problémového správania dieťaťa, a i...

Aktivita č. 5.: Sociálno terénna práca v mesiaci júl - individuálna práca s rodinou, a to návštevy v rodine, kde sme uplatňovali metódy práce s rodinou podľa ich potrieb, napr. rodinnú terapiu, rodinné poradenstvo, pomáhanie prostredníctvom priamej akcie, a iné podľa potrieb rodiny a sociálneho prípadu.

Aktivita č. 6: Skupinové stretnutia detí v mesiaci júl (ambulantná forma práce) v rozsahu 6 hodín v priestoroch ÚPSVaR Galanta. Počas uvedeného dňa, ktorý sa upresnil s účastníkmi projektu tak, aby bola zabezpečená čo najvyššia účasť. Dopoludňajšia časť bola výcvikovo-vzdelávacia – edukatívna a popoludňajšia časť bola zameraná na aktívne trávenie voľného času. Deti spolu s realizačným tímom strávili čas od 08.00 hod v celkovej dĺžke 6 hodín (dĺžka hodine je 60 minút) s hygienickou desiatovou a obedňajšou prestávkou. Deťom bola poskytnutá desiata, obed a pitný režim. Dopoludňajšia časť bola venovaná činnosti zameranej na predchádzanie užívania drog a alkoholu a rozvoju komunikačných zručností. Popoludňajšok sme sa venovali kreatívnym dielňam.

Obsah tejto časti programu sa vždy aktualizuje, modifikuje podľa záujmu účastníkov a ich mentálnej a emocionálnej úrovne.

Aktivita č.7.: Pobytový 7-dňový program v Rekreačnom zariadení Skaľčan v mesiaci august.

Spájame v pobytových častiach týchto programov režimovú formu aktivít s filozofiou preventívneho programu dona Bosca, t.j. prístupom k deťom, ale aj ich rodičom láskavosťou, vytváraním ovzdušia dôvery a rodinnosti. Veľký dôraz preto kladieme na výber členov tímu, aby sa produkovanie tohto aktivizujúceho programu nestalo iba prázdnu sebarealizáciou. Vytvárame vzťah konkrétnej osoby sociálneho pracovníka, alebo pedagóga či psychológa ku konkrétnym osobám zaradených do takýchto programov.

Pôsobenie realizačného tímu počas pobytových programoch:

- vytváranie priaznivej sociálnej klímy medzi účastníkmi projektu;
- zdroj psychickej podpory pre všetkých účastníkov;
- pôsobenie v smere rozvoja emocionálnej inteligencie:

a/ osobným príkladom

b/ svojím vzťahom k deťom (podpora, oceňovanie, podmienky pre prežívanie bezpečia, eliminovanie stresu...)

c/ cieľovými postupmi počas pobytových programoch, ale aj v ostatných častiach projektu (rannej komunity a večerného klubu, ale hlavne počas práce v malých sociálno-výcvikových skupinách, rannej rozcvičky či pri realizácii populudňajších aktivít, t.j. v rámci celodennej činnosti).

Počas pobytového programu sa realizovali v rámci popoludňajšieho programu výlety, kde účastníci absolvovali návštevu mesta Skalica, návštevu troch pamiatok a to Mlyn bratov Pilárikových, Rotunda sv. Juraja, Záhorské múzeum.

Neoddeliteľnou súčasťou našich programov je aj pobytová športová „táborová“ olympiáda, maškarný ples, tvorivé dielne, a iné aktivity, ktorými účastníkov podnecujeme a motivujeme k aktívnemu tráveniu voľného času a relaxovaniu, tak tomu bolo aj počas uvedeného pobytu.

Počas pobytovej časti, ktorej sa zúčastnili najprv deti a na víkend pricestovali aj rodičia, je zavedený denný režim, pravidla, ktoré si deti tvoria spoločne s realizačným tímom, tam, kde sú pravidlá musia byť aj sankcie, dbáme, aby boli sankcie boli predovšetkým výchovné, t.j. primerané, aktuálne a výchovné. Odmeny, ktoré sú dôležité pre motiváciu účastníkov si deti navrhujú spoločne. Aj sankcie aj odmeny sa robia spoločne pod odborným dohľadom realizačného tímu. Všetko je to spísané na flipchartových papieroch a vyvesené počas celého pobytu na viditeľnom mieste. Taktiež majú deti možnosť sa vyjadrovať ku všetkému a to nielen na ranných komunitách, ale

svoje postrehy, názory môžu prezentovať písomne na výveskách, s názvom „Čo sa mi páči“ a „Čo sa mi nepáči“.

Naše pobyty poskytujú účastníkom v atmosfére sociálneho bezpečia možnosť učiť sa konať v rámci skupiny za prítomnosti dospelého, ktorý im poskytne reálne identifikačný vzor a citovú istotu. Účastníci mali možnosť sociálne sa realizovať, vzájomne porovnávať svoje skúsenosti a sily. Cieľom bolo zlepšiť orientáciu detí v spoločenskom prostredí a v medziľudských vzťahoch, pozitívne ovplyvniť ich špecifický vzťah k autoritám, ich hodnotovú orientáciu a podporiť ich osobnostný vývin a orientáciu na zdravý životný štýl.

Pri realizácii pobytovej časti, sa vytvorili dve skupiny po 10 deťoch (skupiny boli zmiešané čo do veku i do pohlavia) Skupiny sú heterogénne a uzatvorené. Každú skupinu viedla dvojica muž - žena.

Z psychologických prostriedkov využívame najmä vzťah detí k vedúcim skupín. Realizačný tím vytváral nové sociálne pole, v ktorom dochádzalo k saturácii emočných potrieb a k novým korektívnym zážitkom. U mnohých detí je totiž z minulosti narušená dôvera k svetu dospelých a v terapeutickú situáciu je možné vytvárať primerané reakcie v kontrolovanej sociálnej situácii. Vedúci skupín pôsobia aj ako identifikačné vzory. Vedúci skupiny (muž - žena) sú nielen náhradnými zdrojmi emočného uspokojenia, ale ich súhra a komplementarita významne prispievajú k sociálnemu učeniu a korekcii chybných mechanizmov komunikácie nadobudnutých v rodinách. Za rovnako dôležitú, ak nie dôležitejšiu v tomto vekovom období, je nutné považovať úroveň rovesníckych vzťahov. Nejde len o rozvíjanie pozitívnych rovesníckych väzieb, ale aj o mocný reedukačný vplyv, ktorý deti pod vedením vzájomne rozvíjajú.

Iným prostriedkom je tu princíp reality - prejavuje sa v zámernom smerovaní vedúcich skupín, v komunikácii, postojoch, ale aj ako rámec celého režimového systému. Významnou zásadou je tu napríklad dôraz v plnení povinností (striktné dodržiavanie denného režimu, písanie denníkov), v bodovacom systéme a pod. Tento dôraz v istých líniiach režimu pomáha vnášať poriadok tam, kde vládne nestabilita a chaos a prispieva k sociálnemu tréningu. Iné časti pobytu sú voľnejšie, za účelom uvoľnenie a minimalizáciu nadmerných tenzií. Použili sme v tomto projekte na túto časť napríklad športové a branné hry, turistika (využívajú sa na peripatetické skupiny), záujmová a kultúrna činnosť, návšteva kúpaliska a i. Úlohou našich vedúcich bolo organizovať program podľa zloženia účastníkov pobytu tak, aby každé z prítomných detí malo možnosť vyhrať, vyniknúť a čestnými prostriedkami získať ocenenie.

Aktivita č.8.: Poradenský deň pre rodičov v mesiaci september, ktorého obsahom bolo, napr.:

- poskytli sme rodičom informácie o silných a slabých stránkach dieťaťa, ktoré sa identifikovali počas pobytu,

- informovali sme ich o režimovom programe a jeho pravidlách a prenesenie niektorých pravidiel do rodičovskej výchovy (režim dňa počas školského vyučovania, a i.)
- požiadali sme rodičov, aby pokračovali u detí v začatej práci pri osvojovaní sociálnych zručností, hygienických a spoločenských návykov
- odporúčali sme postupy, ktoré mohli pri výchove detí uplatniť a tým sme podporili ich rodičovské kompetencie.

Aktivita č.9.: Sociálno terénna práca v mesiaci september, a to 1x v rodine dieťaťa a 1x v školskom zariadení. Venovali sme sa témam v rodine napr. systém pochvál a trestov v rodine, výchovné vedenie detí, spoločné trávenie voľného času rodič – dieťa, možnosti nácviku rodičovského správania v konkrétnych situáciách - napr. pri ranných rituáloch, príchodoch zo školy, pri školskej príprave, možnosti zmien, čo môžu pre seba i pre deti urobiť oni sami, širšia rodina, okolie, a i.

Aktivita č. 10.: Víkendový pobyt v mesiaci október pre 20 detí a ich rodičov v ŠvP Dechtice, okr. Trnava. Bol realizovaný taktiež režimovou formou, obsahovo edukačná skupinová časť pobytu bola zameraná na rozvoj rodičovských kompetencií. Pracovalo sa v rodičovských, detských i rodinných skupinách.

Aktivita č. 11.: Poradenský deň pre rodičov v mesiaci október. Obsahovo sme sa venovali podľa jednotlivých potrieb rodičov témam ako napr. výchovné vedenie detí v rodine, problémové vzťahy v rodine, ekonomické otázky, výchovné problémy, deti a škola, trávenie voľného času, zdravotné problémy, alkohol, fajčenie, perspektívy a i., podľa sociálneho prípadu. Za najdôležitejšie pri práci s rodičmi bolo, aby prijali myšlienku, že rodič a dieťa sú „spojené nádoby“.

Aktivita č. 12.: Rodinná konferencia s každou rodinou samostatne realizovala sa v mesiaci november 2011, bola to posledná spoločná pracovná aktivita. Zrealizovala sa za účasti rodičov a detí, resp. osôb, ktoré sa o deti osobne starajú, kolízny opatrovník úradu, vedúca oddelenia SPODaSK a realizačný tím neziskovej organizácie Klúč, n. o. s manažérom projektu. Konala sa v priestoroch ÚPSVaR Galanta.

Aktivita č. 13.: Spísanie záverečných správ na každé dieťa samostatne.

Aktivita č.14.: Zúčtovanie projektu pre ÚPSVaR Galanta do 20.12.2011.

Merateľné indikátory dosiahnuté úspechu v projekte: pokles neospravedlnených vyučovacích hodín na školské vyučovanie, zlepšenie výchovno-vzdelávacích výsledkov (prospechu), záujem o ďalšie vzdelávanie, eliminácia problémového správania, pokles páchania protispoločenského správania, zvýšenie a skvalitnenie komunikačných zručností, racionálne trávenie voľnočasových aktivít, zvýšenie záujmu rodičov o výchovu detí – účasť na rodi-

čovských združeniach, návšteva triedneho učiteľa v pravidelných intervaloch a i.

Zážitky z programu mali slúžiť účastníkom na rozumové uchopenie, vyhodnotenie a zužitkovanie nových skúsenosti a vedomosti pre ďalší svoj život.

Vyhodnotenie projektu: samostatne na každé zaradené dieťa do projektu sme vypracovali záverečnú správu, v ktorej sme vyhodnotili dosiahnuté ciele a navrhli sme ďalšie možnosti výchovných postupov pre rodičov, resp. osoby, ktoré sa osobne starajú o dieťa, vrátane odporúčaní orgánu sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately pre ďalšiu prácu s dieťaťom a jeho rodinou a školou. Súčasne v správe sme uviedli postoje rodičov k dieťaťu, ktoré získame z návštev v rodine a zo stretnutí s rodičmi a odporúčania, ktoré od nás dostali.

Spôsob spolupráce a komunikácie: s ÚPSVaR Galanta, konkrétne oddelením SPODaSK bola komunikovať a poskytovať informácie podľa potreby, minimálne však jedenkrát v mesiaci, a to písomne priebežnými mesačnými správami. Ostatná komunikácia bola podľa potreby osobná, telefonická, e-mailová, písomná poštovou zásielkou.

Návrhy na zlepšenie opatrení SPODaSK: Opatrenia sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately, realizované v zmysle Zákona č. 305/2005 Z.z. v platnom znení sú:

- krátkodobého charakteru, t.j. pár mesiacov v roku, napr. máj až november. Je potrebné si uvedomiť, že kým sa vyvinie sociálna – patológia u dieťaťa trvá tento proces niekoľko rokov a preto jedno rázovým alebo pol ročným programom, nie je možné dosiahnuť jej elimináciu iba ak s krátkodobým účinkom.

- vhodnosť výberu cieľovej skupiny, domnievame sa, že výber rodín, resp. detí by mal prebiehať v súčinnosti s akreditovaným subjektom, nakoľko pracovať s rodinou, ktorá nemá zabezpečené základné podmienky pre život, /Maslowova hierarchia potrieb/ t.j. denne zápasí s nedostatkom a núdzou, nebude sa venovať výchove svojich detí, ale všetok čas a energiu venuje ekonomickému zabezpečeniu rodiny. Častokrát a to nielen v tomto projekte sú zaradzované rodiny vhodné do iných programov, ktoré sú zamerané na „sanáciu dysfunkčných rodín“, inak tomu nebolo ani v tomto programe.

- zmeniť systém financovania napr. jediné kritérium výberu programov je cena programu, čo nezaručuje kvalitu programu po odbornej, materiálnej a technickej stránke. Aj prostredie, kde sa program realizuje formuje správanie detí, t.j. v polorozpadnutom zariadení ŠVP sa deti správajú inak, a to menej ohľaduplne, menej kultivovane ako v peknom penzióne. Taktiež pokladáme za

nevyhnutné počas pobytových častiach programov zobrať deti na výlet, aby videli a spoznali historické a kultúrne pamiatky, táto aktivita plní výchovnú a socializačnú funkciu, čo je finančne náročnejšie ako len každý deň s deťmi tráviť čas v lese pri hrách v prírode či turistike. Snažíme sa v projektoch vytvárať vzťah nielen k prírode, ale aj k tradíciám, a hodnotám vytvorenými ľudskou prácou a úsilím. V prvých rokoch keď nebolo taký počet AS mohli sme deti viesť vytvárať si vzťah ku knihám, a to formou, že sme navštívili kníhkupectvo /mnohé deti takúto predajňu navštívili prvý krát v živote, nevedeli sa v nej orientovať/ a zakúpili sme im knihu podľa vlastného výberu, následne počas pobytového programu s ňou ďalej pracovali a i. doplňujúce aktivity, ktoré vyžadujú aj finančné krytie.

Záver

Stále nie je zafinancovaný spôsob merania efektívnosti sociálnej prevencie. Nedostatočné metodologické spracovanie merania efektívnosti sa stávajú dôvodom spochybňovania investícií do sociálnej prevencie, či už primárnej alebo sekundárnej.

Efektívnosť každého preventívne – výchovného pôsobenia je podmienená voľbou a využitím stratégií, techník, ako aj konkrétnych programov, metód, úloh, obsahu i foriem činnosti. V oblasti preventívno – výchovného pôsobenia zameraného na prevenciu je nutné zdôrazniť, že nejedná sa o jednu jediná stopercentne účinná stratégia v podobe receptu či návodu, ktorého dodržaním by sa zabezpečila efektívnosť preventívne – výchovných pôsobení na všetkých zúčastnených. Na druhej strane je nutné uviesť, že existujú isté všeobecné formy a spôsoby práce, ktorých dodržiavanie prispieva istej úrovni účinnosti. Treba pritom zdôrazniť vekové, sociálne a iné charakteristiky adresáta našich preventívnych snáh. Jednorazové, nárazovité, kampaňovité aktivity samy o sebe nemôžu nahradiť sústavnú a cieľnú prácu.

Správne vedená a koordinovaná výchova, či už rodinná, školská i mimoškolská rozličného druhu, v prepojení so vzdelávaním, tak umožní preventívne eliminovať vznik sociálno- patologických prejavov detí.

Odporúčanie pre prax je, aby tam, kde je to možné samosprávy zosieťovali dobrovoľníkov, cirkevné spoločenstvá, školy, kluby, aby sa v každej väčšej obci deťom aktívne venovali aspoň raz týždenne, s cieľom učiť deti aktívne tráviť voľný čas vzhľadom na podmienky obce, regiónu so špecifickými cieľmi socializácie, ako je rozvíjať sebapoznávanie, sebadisciplínu, komunikačné zručnosti, zvýšiť záujem o vzdelávanie, osveta k zdravému životnému štýlu, k zodpovednému používaniu internetu, rozvoj emočného sebauvedomenia: objasňovanie príčin a popis prežívania rôznych citov, podpora schopnosti verbalizácie vlastných emócií...;rozvoj schopnosti kontrolovať a zvládať vlastné emócie: vedenie k rozlišovaniu „dobrého“ a „zlého“ správania detí...;

rozvoj schopnosti motivovať seba samého: budovanie dôvery dieťaťa vo vlastné schopnosti ...; rozvoj obratnosti v medziľudských vzťahoch: podpora schopnosti zdieľať niektoré osobné informácie, podnecovanie kladenia otázok deťmi, rozvíjanie schopnosti vyjadriť, podpora schopnosti spolupráce a mnohé iné.

Najdôležitejším odporúčaním pre prax však ostáva skutočnosť, že je nevyhnutné súbežne pracovať aj s rodičmi, nielen s deťmi so sociálno-patologickými prejavmi. Preto že, ak sa dieťa vráti do rodinného prostredia, kde nefungujú vzťahy, kde si rodičia neplnia svoje základné funkcie, efektívnosť vynaloženej práce v rámci preventívneho programu venovanej dieťaťu je nízka, resp. má krátkodobý účinok. V Nemecku, Taliansku fungujú pri cirkevných spolkoch tzv. „Školy pre rodičov“. V týchto školách sa rodičia učia lepšie pochopiť vývinové potreby svojich detí, učia sa im porozumieť, pochopiť správanie svojho dieťaťa, čo je cieľom ich správania, učia sa účinným výchovným postupom, rozvíjajú sa ich rodičovské a osobnostné kompetencie a i. V iných krajinách už pochopili, že v škole nás nik neučil byť láskavým a zodpovedným rodičom, preto musíme začať aj my na Slovensku s preventiou detí tým, že súbežne s programami pre deti budeme vzdelávať rodičov, aby vo svojej úlohe rodiča si boli istí a kompetentní.

V závere poukazujeme, že hoci nie je jednoduché vychovávať v nepriaznivom prostredí naše deti, ale nie je to nemožné. Pričom odporúčame do preventívnych programov, ktoré môžu čerpať z rôznych prístupov vniesť do vzťahu bezvýhradné prijatie dieťaťa, lásku, dôveru a spravodlivosť.

Zoznam bibliografických odkazov a použitej literatúry:

- BILIKOVA, E. 2003. Problémy v správaní. In: Rozumieť deťom je niekedy zložité. Spišská Nová Ves: Pedagogicko-psychologická poradňa a Centrum výchovnej a psychologickéj prevencie, 2003. 109 s. ISBN 80-969054-7-3.
- DUNOVSKÝ, JIŘÍ. 1986. Dítě a poruchy rodiny. Praha: Avicenum, 1986. 140 s.
- GABURA, JÁN. 2012. Teória rodiny a proces práce s rodinou. Bratislava IRIS, 2012. ISBN 978-80-89256-95-2.
- HLÁSNA, S. – HORVÁTHOVÁ, K. – MUCHA, M. – TÓTHOVÁ, R. 2006. Úvod do pedagogiky. Bratislava: ARIMES, 2006, ISBN: 80-89132-29-4.
- HARDY, M. – Muhlpaehr, P. – DUDÁŠOVÁ, T. 2011. Sociální patologie rodiny. Brno: Institut mezioborových studií Brno, 2011, ISBN: 978-80-87182-17-8.
- HOLONIČ, J. – KLIMKOVÁ, J. 2011. Šikanovanie a vydieranie na základných školách. In MÁTEL, A. – JANECHOVÁ, L. – ROMAN, L. (eds.). 2011. *Sociálna patológia a intervencia sociálnej práce : Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava : Vysoká škola zdravotníctva

- a sociálnej práce sv. Alžbety Bratislava, 2011. 464 s. ISBN 978-80-8132-018-7, s. 391-405.
- HRONCOVÁ, JOLANA – HUDECOVÁ, ANNA – MATULAYOVÁ, TATIANA. 2000. Sociálna pedagogika a sociálna práca. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2000. 293 s.
- HRONCOVÁ, J., 1996: Sociológia rodiny. Banská Bystrica : PF UMB.
- LABÁTH, V., 2009: Dissociálne poruchy správania. Bratislava: Edícia sociálna práca – sociálne politika, 2009. ISBN 978-80-89185-31-3.
- MÁTEL, A. 2011. Sociálna patológia alebo deviácia? Primeranosť užívania výrazu a konceptu sociálnej patológie v sociálnej práci. In HARDY, M. a kol. 2011. *Sociálna patológia rodiny. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava : VŠ ZaSPsv. Alžbety, 2011. ISBN 978-80-8132-000-2, s. 242-252.
- MÁTEL, A. a kol. 2011. *Aplikovaná sociálna patológia v sociálnej práci*. Bratislava : Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety Bratislava, 2011. 442 s. ISBN 978-80-8132-009-5.
- MATULA, Š. 2011. Prevencia sociálnej patológie ako optimalizácia biopsycho-socio-kultúro-spirituálnej regulácie správania. In MÁTEL, A. – JANECHOVÁ, L. –ROMAN, L. (eds.). 2011. *Sociálna patológia a intervencia sociálnej práce : Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Bratislava : Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety Bratislava, 2011. 464 s. ISBN 978-80-8132-018-7, s. 45-49.
- ONDREJKOVIČ, P. 2009. *Sociálna patológia*. Bratislava : VEDA, 2009. 27 s. ISBN 978-80-224-1074-8.
- ONDREJKOVIČ, P. 2011. Násilie – spoločensky nežiaduci jav ako výzva pre sociálne profesie. In CHYTIL, O. - MATULAYOVÁ, T. (eds.). 2011. *Výzvy pre sociálne profesie v modernej spoločnosti*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2011. ISBN 978-80-555-0336-3.
- ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2001. *Sociálna patológia*. Bratislava : VEDA, 2001. 298 s. ISBN 80-223-0198-1.
- STROUHAL, M., 2013: Teorie výchovy. Praha: Grada Publishing, 2013. ISBN 978-80-247-4212-0.
- ŠKODOVÁ, I. – JUSKO, P.: Vplyv deštruktívnych kultov a siekt na voľný čas mládeže. In: *Vychovávateľ*, č. 8 a 9/2001.
- ŠKOVIERA, A. – MURÍNOVÁ, E. 2012. Rodina a problémové dieťa v terapeuticko – výchovnej starostlivosti. Bratislava: FICE, 2012. 99 s. ISBN 978-80-969253-5-3.
- TOKÁROVÁ, A. 2003. *Sociálna práca*. Prešov: Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2003. 571 s. ISBN 80-968367-5-7.

PhDr. Dana Maňasová
VŠZaSP Sv. Alžbety Bratislava
klucno@gmail.com

KARIÉRNE PORADENSTVO V SOCIÁLNEJ PRÁCI

Zuzana Polakovičová

Úvod

Vnútorne formovanie pracovného potenciálu podniku prostredníctvom rozmiestňovania zamestnancov medzi jednotlivými pracovnými miestami výrazne ovplyvňuje rozvoj kariéry zamestnancov, ich príjmy i spokojnosť v práci aj v živote. V súčasnej dobe zmeny na pracovnom trhu kladú oveľa väčší dôraz na voľbu vzdelávania, povolania a voľbu profesijnej cesty. Dôležitú úlohu v tejto oblasti zohráva kariérne poradenstvo. Poradenstvo v profesionálnom / kariérom vývine presadzuje celoživotný systémový vývinový prístup k človeku počas životnej cesty; predstavuje komplexnú odbornú pomoc človeku pri riešení jeho vývinových úloh, situácií a pri realizácii potrieb vo sfére práce, zamestnania, povolania.

Kariérne poradenstvo - nový nástroj aktívnej politiky na trhu práce

Kariérne poradenstvo je v súčasnosti jeden z najnovších trendov na trhu práce. Jeho úlohou je zvyšovať kvalitu ľudských zdrojov, so zameraním na jednotlivca, ako samostatný subjekt s vrodenými, alebo získanými schopnosťami, s cieľom využiť ich pri profesijnom uplatnení a profesijnom raste. Zmeny všeobecných ekonomických podmienok našej spoločnosti si vyžadujú aj zvýšený dôraz na prípravu jednotlivcov pre neistý a nestabilný trh práce. Zastúpenie rôznych profesijných skupín sa mení nie len vo vnútri jednotlivých odvetví, s dôrazom na zvyšovanie kvalifikácie, ale aj presunom medzi odvetviami. V súčasnosti trh práce kladie veľký dôraz na voľbu vzdelávania, povolania a profesijnej dráhy. Neistota na trhu práce sa stáva javom aj pre ľudí, ktorých vzdelanie a kvalifikácie boli v minulosti dostatočné pre výkon ich povolania. Z tohto dôvodu bolo nutné trh práce posilniť o novú zložku, ktorá sa bude venovať problematike profesijného, kariérneho poradenstva.

Kariérny poradca

Kariérne poradenstvo je služba, ktorú konečnému prijímateľovi poskytujú kariérny poradcovia. Kariérny poradca je pracovník, ktorý radí záujemcom o kariérne poradenstvo pri riešení ich problémov na profesijnej a vzdelávacej dráhe. Pomáha s riešením problémov rôznych cieľových skupín, od žiakov základných škôl, až záujemcov v produktívnom veku. Pomáha riešiť rozhodovanie žiakov základných škôl o prvotnej profesijnej orientácii a o štúdiu na strednej škole, rozhodovanie žiakov stredných škôl o štúdiu na vyšších alebo vysokých školách, rozhodovanie absolventov škôl o zamestnaní alebo o rekvalifikácii na iné povolanie, výber kurzov ďalšieho vzdelávania.

Kariérny poradca pomáha riešiť problémy s hľadaním zamestnania alebo s rekvalifikáciou rôznym znevýhodneným skupinám (zdravotne postihnutým, ženám po návrate z materskej dovolenky, osobám po návrate z väzenia apod.), a samozrejme tiež nezamestnaným uchádzačom o prácu. Ich práca zahŕňa tak poskytovanie informácií, ako aj komplexné poradenstvo zohľadňujúce stav a konkrétnu situáciu klienta. Môže pracovať na úrade práce, v pedagogicko-psychologickej poradni alebo v podobnej poradenskej organizácii, v škole, v personálnej agentúre alebo podobnej firme.

Kroky kariérneho poradenstva

Kariérne poradenstvo má svoje kroky, podľa ktorých funguje. Tieto kroky sú tri, a to: poznávanie, získavanie informácií o svete práce a spojenie informácií o klientovi s informáciami zo sveta práce. V preklade to znamená, že musíme najprv spoznať klienta, aby sme mohli zistiť na čo sa chce zamerať. Potom musíme zistiť informácie o oblasti, ktorá ho zaujíma, aby sme mu ich mohli nakoniec sprostredkovať.

Prvým krokom je teda poznávanie. Môže sa uskutočňovať prostredníctvom formálneho testovania (psychologické testy, dotazníky) alebo neformálne (prostredníctvom interakcie poradcu a klienta). A takisto môže poradca spoznávať klienta prostredníctvom rozhovoru, ktorý sme opisovali už vyššie. Poznávanie má za úlohu lepšie pochopiť klienta a tým mu vedieť aj lepšie pomôcť. Zisťujeme schopnosti a vlastnosti človeka, jeho výkony z minulosti, záujmy či pracovné hodnoty.

Ďalším krokom je získavanie informácií o svete práce. Poradca musí pomôcť klientovi zozbierať tie informácie, ktoré zahrňujú popis povolania, pracovné podmienky, ale aj ich dostupnosť. Poradca by mal byť schopný klientovi podať popis jednotlivých povolání, výšku zárobku a aj to, na akých školách sa dané povolania dajú vyštudovať. Existuje aj takzvaný klasifikačný systém, ktorý rozdeľuje všetky typy povolání do šiestich skupín a to: riadenie a administratíva, obchod a služby, priemysel a poľnohospodárstvo, veda, kultúra a umenie, školstvo a zdravotníctvo. To môže pomôcť pri lepšej orientácii klienta.

Tretím krokom je spojenie informácií o klientovi s informáciami zo sveta práce. Po tom, ako klient zistí svoje prednosti, mal by mu poradca vysvetliť jeho možnosti tak, aby si mohol zvoliť tú najlepšiu. Pretože iba správny človek na správnom mieste je schopný vykonávať prácu kvalitne a dobre (Vendel, 2008, s. 50-86)

Faktory ovplyvňujúce služby kariérneho poradenstva

Poradca stojaci pred úlohou pomôcť klientovi zvoliť si štúdium či povolanie sa vo svojom uvažovaní riadi poznatkami o faktoroch, ktoré hrajú najdô-

ležitejšiu úlohu v školskom a kariérom vývine jedinca. Schopnosť týchto faktorov ovplyvňovať správanie človeka je najdôležitejším bodom poradenstva v kariérom vývine - rozhoduje o tom, či je poskytované na vedeckom podklade. Je potrebné zhodnotiť vlastnosti, schopnosti, zručnosti, záujmy a hodnoty daného jedinca a posúdiť ho formou výskumu. Na základe výsledkov je možné porovnať ich s výsledkami iných, existujúcich výskumov, alebo vlastných výskumov, čím sa zúži rozsah možností výberu vylučovacím spôsobom a tým sa urýchli ďalší kariérny krok jedinca. Faktorov o ktoré sa kariérne poradenstvo opiera je niekoľko. Navzájom sa ovplyvňujú a jeden s druhým súvisia.

Poradenstvo, kariérne poradenstvo

Moderným vývinovým trendom je v posledných desaťročiach širšie ponímané kariérne poradenstvo (career counselling). V sedemdesiatych rokoch sa začala v USA experimentálne overovať koncepcia kariérneho vzdelávania, či kariérnej výchovy mládeže (career education). Od tradičnej profesionálnej orientácie sa líši osobitne svojím systémovým prístupom k osobnosti ako celku so zdôraznením vývinového aspektu. To znamená, že sa zameriava viac na výchovu k profesionálnemu rozhodovaniu, než na samotnú smerovú voľbu povolania. Nové ponímanie profesionálneho / kariérneho poradenstva, ktorého súčasťou je aj kariérna výchova, rozširuje výchovno-vzdelávacie programy školy a obohacuje ich o aspekty významné a potrebné pre neskorší život a plnenie úloh v spoločnosti dospelých. Zdôrazňuje prípravu na meniace sa situácie v dospelosti.

Možno zhrnúť, že kariérne poradenstvo predstavuje komplexnú odbornú pomoc človeku pri riešení jeho rozmanitých vývinových úloh, situácií a pri realizácii jeho potrieb vo sfére práce, zamestnania, povolania, vrátane vzdelávania a odbornej prípravy. Predstavuje systémový vývinový prístup k človeku počas životnej cesty. Má interdisciplinárny charakter; vo fáze predprofesijného vývinu majú v kariérom poradenstve dominantný význam pedagogika a psychológia.

V etape vedomostnej spoločnosti sa dostáva kariérne poradenstvo do popredia záujmu, nakoľko predstavuje významný nástroj zosúlad'ovania profesionálneho správania sa jednotlivcov (vrátane ich odbornej prípravy, potrebných kompetencií) s potrebami trhu práce.

Kariérne poradenstvo poskytuje ľuďom pomoc tým spôsobom, aby boli schopní plánovať a riadiť svoj vlastný život s väčšou samostatnosťou a kompetenciami. Každý jednotlivec musí prevziať zodpovednosť za svoj kariérny vývoj, vrátane toho, že sa učí novým zručnostiam a vedomostiam. Istota v práci dnes stále viac spočíva nie v oddanosti jednému zamestnávateľovi, ale v zamestnateľnosti, ktoré môže investovať do nových príležitostí keď sa naskytnú.

Nové chápanie kariéry podľa Š. Vendela (2008) spočíva v celoživotnom zdokonaľovaní jednotlivca a v postupoch učenia a v práci. To všetko vyžaduje podporu, ktorá vytvára súčasť kariérneho poradenstva. Nie je to jednorazová pomoc mladým ľuďom vstupujúcim na trh práce. V súčasnej dobe nemôže mladý človek počítať s tým, že kvalifikácia, ktorú získa v škole, bude jeho celoživotným zdrojom obživy. Kariérne poradenstvo v tejto súvislosti chápeme ako poradenstvo celoživotné.

Podľa Gaburu (v: Gabura, Pružinská, 1995, s.13), bol v minulosti dosť rozšírený názor, že „poradenstvo je iba udeľovanie rád, poskytovanie receptov“, dnes vieme, že „poradenstvo je založené na vzťahu pomoci, pričom poradca má snahu podporiť rast, rozvoj, zrelosť a lepšie uplatnenie klienta, aby sa efektívnejšie orientoval vo svete a vyrovnával so životom. ... Klient by nemal byť invalidizovaný na pasívnu bytosť, plniacu iba príkazy a pokyny poradcu.“ Mery (2004, s. 21) píše: „Poradenstvo ... je spôsob bytia s ľuďmi, založený na konkrétnej teórii pomáhajúcich vzťahov, ktoré spočívajú na hlbokej úcte k jednotlivcovi a na viere v jeho kapacitu pre rast, rozvoj a tvorivosť.“ Podobne K. Vitkovičová (v: Tokárová, 2003, s. 492 a 494): „Poradenstvo, ako špecifickú ľudskú činnosť charakterizujeme ako proces pomoci, cieľom ktorého je využitie existujúcich zdrojov a možností osobnosti, na vysporiadanie sa s problémami života.“

Podľa koncepčných materiálov EÚ, najmä Bruselskej rezolúcie prijatej Radou Európskej únie v máji 2004 o posilňovaní politík, systémov a aktivít v oblasti celoživotného poradenstva (9286/04/EDUC 109 SOC 234), je poradenstvo chápané ako komplexné celoživotné kariérne poradenstvo. Predstavuje súbor aktivít, ktoré umožňujú občanom každého veku a v každej etape života zistiť svoje možnosti, kompetencie a záujmy, aby sa mohli rozhodnúť o svojom vzdelávaní, odbornej príprave a zamestnaní a riadiť svoju osobnú životnú cestu vo vzdelávaní, v práci a vo všetkých oblastiach, v ktorých tieto schopnosti a zručnosti získavajú alebo používajú. Poskytovanie poradenstva v systéme vzdelávania a odbornej prípravy v školách zohráva principiálnu úlohu pri zabezpečovaní pevného základu pre rozhodovania sa jednotlivcov o ich vzdelávaní a kariére a pri pomoci jednotlivcom rozvíjať efektívne riadenie vlastného vzdelávania a kariérnej dráhy.

Kariérne poradenstvo, podľa Štefana Vendela (v: Vendel, 2008, s. 51) je najkomplexnejšie definované Európskou komisiou v spolupráci s Organizáciou pre ekonomickú spoluprácu a rozvoj OECD: „Kariérne poradenstvo ... predstavuje súbor služieb a aktivít vykonávaných s úmyslom slúžiť jednotlivcom každého veku a v každej životnej situácii pri voľbe povolania, odbornej príprave a pri riadení ich kariéry. Takéto služby môžu poskytovať školy každého druhu, vzdelávacie inštitúcie, zamestnávateľia mimovládne organizácie, verejný, alebo súkromný sektor. Môžu existovať na individuálnom, alebo sku-

pinovom princípe a sú vykonávané v osobnom styku, alebo dištančnou formou. Kariérne poradenstvo zahŕňa poskytovanie informácií, diagnostických nástrojov, poradenských rozhovorov, kariérnych vzdelávacích programov (na ohodnotenie svojich schopností, možností a na získanie zručností k riadeniu vlastnej), testovacích programov, programov na podporu hľadania práce a poradenstvo v období životných zmien.“

Podľa M. Petruska (1996 I., s. 294) sociálna exklúzia je „mechanizmus, alebo stratégia, pomocou ktorej jedna skupina ochraňuje svoje privilégia a výhody tým, že uzavrie iným skupinám prístup k zdrojom...“ Mareš, Sirovátka (2008, s. 273) uvádzajú, že: „V Európskej únii je rozšírená definícia sociálnej exklúzie, ktorá vymedzuje sociálne vylúčených jednotlivcov ako obyvateľov/občanov danej spoločnosti, ktorí z dôvodov, ktoré nemajú sami pod kontrolou nemôžu participovať na obvyklých aktivitách, ku ktorým by ich občianstvo oprávňovalo a na ktoré aspirujú.“

Autormi citovaní: G Room (s. 274) spája sociálne vylúčenie s „právom na bývanie, vzdelanie, zdravie, služby a prácu“, a J. Percy-Smith pri vymedzení dimenzií sociálnej exklúzie uvádza aj dimenziu ekonomickú v rámci ktorej sa prejavuje „problém dlhodobej nezamestnanosti, chudoby, nízkych príjmov“, vymedzujú presnejšie, akých problémov sa sociálna vylúčenosť týka. Sociálna exklúzia sa tak stáva „formou sociálnej diskriminácie a bariérou sociálnej mobility“ (Petrušek, 1996 I. s. 295).

Záver

Vo vedomostnej spoločnosti je kariérne poradenstvo významným nástrojom zosúladovania profesionálneho správania sa jednotlivcov (vrátane ich odbornej prípravy, získavania potrebných kompetencií) s potrebami trhu práce. V ňom treba dôsledne aplikovať systémový prístup k profesionálnemu / kariérnemu vývinu. To znamená, že treba k nemu pristupovať interdisciplinárne a biodromálne, celoživotne, pričom sa nemožno zameriavať len na problémové prípady profesionálneho vývinu, ale na optimalizáciu profesionálneho vývinu celej populácie. V poradenských inštitúciách, rovnako aj v odborných metodických a vedecko-výskumných inštitúciách participujúcich na kariérnom poradenstve v rezorte školstva treba zabezpečiť interdisciplinárnu spoluprácu, a to osobitne medzi psychológmi a pedagógmi.

Použitá literatúra:

- GABURA, Jan – PRUŽINSKÁ, Jana 1995 *Poradenský proces*. Praha: SLON, 148 s. ISBN 80-85850-10-9
- KELLER, Jan 2009 *Nejistota a důvěra aneb K čemu je modernitě dobrá tradice*. Praha: SLON, 176 s. ISBN 978-80-7419-002-5

- MAREŠ, Petr, SIROVÁTKA, Tomáš 2008 Sociální vyloučení (exkluze) a sociální začlenování (inkluzie) – koncepty, diskurz, agenda v: *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2008, Vol. 44, No. 2, s. 271 - 294
- MERRY, Tom 2004 *Naučte sa byť poradcom. Poradenstvo zamerané na človeka*. Bratislava: Ikar, 216 s. ISBN 80-551-0768-8
- PETRUSEK, Miloslav 1996 Heslo: Exkluze sociální, s. 294 – 295 v: *Velký sociologický slovník I.*, Praha: Univerzita Karlova. Karolinum ISBN 80-7184-164-1
- PETRUSEK, Miloslav 1996 Heslá: Síť sociální s.986, Teorie sociálních sítí s. 1308 – 1310, v: *Velký sociologický slovník II.*, Praha: Univerzita Karlova. Karolinum. ISBN 80-7184-310-5
- PICHŇA, Ján 1978 *Sociológia práce*. Bratislava: Práca, 140 s.
- RÁC, Igor 2000 *Kvalifikácia, vzdelanie a sloboda profesnej kariéry. (Vystúpenie na druhej internej pedagogickej konferencii FEI) dostupné na: www.tuke.sk/anta*
- TOKÁROVÁ, Anna a kol. 2003 *Sociálne práce. Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce*. Prešov: FFPU, vydanie druhé, 573 s. ISBN 80-968367-5-7
- VENDEL, Štefan 2008 *Kariérní poradenství*. Praha: Grada Publishing, a.s. 224 s. ISBN 978-80-247-1731-9

PhDr. Zuzana Polakovičová
Trnavská Univerzita, FZaSP
e-mail: polakovicova30@gmail.com
polakovic@ttonline.sk

VÝCHOVA A VZDELÁVANIE DIEŤAŤA V DUCHOVNÝCH HODNOTÁCH V SÚČASNOSTI

Zuzana Jusková

Úvod do problematiky kresťanskej výchovy

V úvode by sme chceli objasniť prečo sme si vybrali práve tému kresťanská výchova detí. Súčasná situácia u detí a mládeže, ktorú môžeme sledovať v televíznych správach, alebo čítať v novinách či na internete je zúfalá. Ale niekto by snád' mohol namietnuť, že sa to jeho detí a jeho okolia netýka. Ale pozrime sa bližšie na úpadok spoločnosti a morálky a na to, čo to robí s deťmi a mládežou aj v našom okolí. Zdá sa, že zásady a morálka sa každým dňom zhoršujú.

Dokazuje to aj prípad z Trnavy, ktorý nedávno priniesli médiá. Učiteľku tam totiž napadla matka žiačky priamo v triede. Je namieste sa teda opýtať, aký príklad riešenia problémov vo výchove a vzdelávaní tieto deti videli? Ale môžeme sa pozrieť na túto problematiku aj z iného súdka. Otrasný prípad necitlivosti sa stal pred desiatimi mesiacmi v Ružomberku. Istá pani našla svoju mačku v pivnici bytového domu brutálne dobitú so zabodnutým dáždnikom v tele. K činu sa priznal len pätnásťročný mladík. Aké hlboké medzery sa môžu udiat' vo výchove dieťaťa v rodine svedčí aj prípad mladého dvadsaťštyri ročného prostitúta zo Žiliny, ktorého súdili za rozširovanie nebezpečného vírusu HIV pri poskytovaní sexuálneho styku doma aj v zahraničí.

Dnes sa na prvé miesto v duši dieťaťa kladú peniaze, chamtivosť a nenásytné uspokojovanie vlastných potrieb na úkor blížnych. Ľudia namiesto Božskej lásky inklinujú k rôznym patológiám ako sú násilie, nemravnosť, vulgárnosť, sadizmus, sexuálne zvrátené praktiky. Chceme však my, kresťanskí rodičia, aby deti prebrali takýto obraz spoločnosti za normu, ktorej sa majú prispôbiť? Z príkladov ktoré sme si tu uviedli na prvý pohľad vidno, že zlyháva to najpodstatnejšie vo výchove dieťaťa, rodičovský vzor a mravná čistota rodičov.

Vybrané príčiny zlyhávania vo výchove dieťaťa

Niektorí by mohli opäť namietnuť, že aj rodičom, ktorí vychovávajú svoje deti v kresťanstve a k láske k blížnemu sa môže stať, že ich dieťa bude rebelovať a stane sa z neho kriminálnik, alebo sexuálny delikvent. Prečo sa to deje? Čo tu vo výchove zlyháva? Možností je viacero.

Pilkó sa zamýšľa nad rodičovskou zodpovednosťou za výchovu a konštatuje, že príčinou toho, že dnešná mládež uprednostňuje skazenú zábavu pred chrámom a modlitbami je, že medzi ľuďmi panuje nenávisť a závisť a chýba láska medzi ľuďmi, láska k druhému a úsilie o večný život. Hovorí: „*Všetko sa*

to začína u rodičov. Rodič je ten, kto ako prvý dáva lásku svojmu dieťaťu. Rodič je ten, ktorý učí svoje dieťa urobiť prvé kroky po tejto zemi. Rodič je ten, kto učí svoje dieťa o Bohu. Je ten, ktorý ako prvý dovedie svoje dieťa do chrámu. To, aký človek bude vo svojom ďalšom živote, veľmi záleží na tom, ako je vychovávaný vo svojej rodine už od narodenia.“

Tu je možné si všimnúť, že je to práve rodič, na ktorého je kladená zodpovednosť. Preto by teda tento rodič nemal pristupovať k výchove svojho dieťaťa s ľahkovážnosťou. Rodič by mal vychovávať svoje dieťa aj tým, že ho privedie do chrámu, aby sa naučilo mať pred Bohom rešpekt a takisto rešpektovať zásadu poslušnosti: „*Deti poslúchajte svojich rodičov v Pánovi, lebo tak je to spravodlivé.*“

Pilko nám rozpráva o výtobytkoch techniky ako televízor a počítač, ktoré nám Chrám Boží nenahradia. V chráme totiž prijímame Telo a Krv Isusa Christa a cez tieto technologické prostriedky modernej doby sa to k nám dostať nemôže. Pilko tu dokonca hovorí o televízii ako o „nástroji diabla“, ktorý on používa na to, aby ovládol ľudí a tento svet. Televízii dáva za vinu chabú morálku mládeže a nárast kriminality, vražd, či samovražd a zvráteností. Hovorí, že televízia sprostredkúva zlobu, nenávisť a boj, zatiaľ čo v Chráme možno nájsť lásku a pokoj a ponúka nám večný život.

Z týchto slov môžeme medzi riadkami čítať, že rodičia často nevenujú svojej výchove pozornosť a nechávajú výchovu na masové komunikačné prostriedky, čo je často veľkou chybou, ktorá sa im neskôr môže vypomstiť. Je možné, že niektorí rodičia ani nemajú čas nato, aby ho trávili so svojimi deťmi a to nielen na duchovné aktivity ako je napríklad návšteva Chrámu s rodinou, ale ani na bežné porozprávanie sa. Títo rodičia by sa mali podľa nás zamyslieť nad svojím poslaním a zodpovednosťou pred Bohom a určiť si v živote tie správne priority.

Repková uvádza: „*Veľmi podstatné je to, že dieťa vie často krátko o Bohu a Božích tajomstvách viac, ako jeho rodičia. A prvé, čo sa musia rodičia naučiť je, nemišať mu jeho poznanie, nemeniť jeho osobné poznanie na mozgový katechizmus. Teraz nechcem negovať katechizmus ako taký; no často sa stáva, že dieťa vie – no núti ho formulovať. A v momente, kedy namiesto toho, aby on poznával celým svojim vnútrom prinútili ho naučiť sa nejakú frázu alebo definíciu, všetko umiera.*“

Župina hovorí, že deti sú našim pokladom. Vymenúva v čom vidia niektorí rodičia prospech v podobe svojich detí. Niektorí vraj vidia deti ako pomoc v rodinnom podniku, iní zase svoje deti obšťastňujú pomocou rôznych hmotných aj nehmotných darov. Avšak ďalej konštatuje, že: „*nie sú schopní im dať jedinú skutočne dôležitú – pozornosť, lásku, starostlivosť, vládne slovo, pochvalu a citlivé napomenutie.*“

Môžeme si teda skutočne domyslieť, že bez týchto vecí nevyzerá prostredie kruhu rodiny ideálne. Župina hovorí, že deti pokoj, lásku a dôveru ktorá sa vyskytuje v rodine „nasajú do svojej duše“, ale rovnako silno môžu aj „nasat“ nepriateľstvo horkosť, či zatrpknutie a nevraživosť. Tieto podľa neho veľmi zle vplývajú a formujú srdce dieťaťa. Vtedy akékoľvek napomínania a múdrosti vyjdú nazmar.

Na základe týchto doporučení od skúsených a múdrych ľudí môžeme postúpiť vo výchove dieťaťa na vyššiu úroveň. Samozrejmosťou je podľa nás viesť dieťa k pravidelnosti v uctievaní Boha a Isusa Christa a návšteve Chrámu. Takisto by sa dieťa malo naučiť mať rešpekt k Písmu Svätému. Ale to všetko prichádza s príkladom rodičov. Ten je podľa nášho názoru nenahraditeľný. Ak dieťa vidí, že rodičia majú medzi sebou lásku a takisto sa chovajú aj k iným ľuďom, tento drahocenný príklad bude napodobňovať.

Výchova detí v kresťanskej rodine

Ako sa pozrieme na cirkevný kontext výchovy, môžeme vidieť určité nedokonalosti na ktoré jasne a s nadhľadom poukazujú aj autori príspevku; Problémy cirkevnej výchovy a vzdelávania. Poslaním takejto cirkevnej výchovy a vzdelávania je viesť človeka k pravde a posväcovať ho k zväčšujúcej sa dokonalosti tak, aby bol hodný večného života v Bohu. Je poukazované na fakt, že človek bez výchovy nemá miesto v Božom kráľovstve a nie je preň spôsobilý. Autori taktiež vyzdvihujú vieru ako prostriedok, či predpoklad Božej výchovy, ktorá vedie k večnému životu a záslužnú úlohu Cirkvi v naplňaní tohto Božieho plánu na zemi prostredníctvom cirkevných otcov a cirkevných spisovateľov.

Ako sa však autori neskôr zmieňujú, Cirkev si prešla mnohými negatívnymi situáciami a javmi, ktoré sa odrazili v úspechoch cirkevnej výchovy. Medzi takéto „kolidujúce“ javy zahrňujú najmä rozkoly, herézy, zástoje a iné deformácie kresťanského ducha a učenia. Otázku cirkevnej osvety a vzdelávania teda považujú za veľmi dôležitú aj pre našu Cirkev na území Slovenska. Pravoslávie je síce ochraňované z hľadiska bohatstva Viery a Tradície, ale je nutné aby sa toto bohatstvo aj využívalo. Autori v praxi vidia problém v uplatňovaní cirkevných tradícií v každodennom živote. Pripodobňujú kresťanskú rodinu k domácej cirkvi, ktorá má neobmedzené možnosti a prostriedky k uplatňovaniu správnej výchovy.

Vidia krízu cirkevnej a pravoslávnej identity v nedostatkoch výchovy v rodinách napríklad za bývalého režimu, kedy rodičia skôr hľadeli na materiálne blaho svojich detí a ich duchovné potreby zanedbávali. Za bývalého režimu sa napríklad Chrátová katechizácia ako nástroj obrodzenia duše takmer nepraktizovala, hoci nebola vôbec zakázaná. Poukazuje sa tu najmä na chyby ľudí, ktorí konali v mene cirkvi, nie na samotnú Cirkev. Množstvo Chrátov

a bohatstvo však nestačí, podľa autorov ostalo nevyužitý a čas na objasnenie hlbokého zmyslu bohoslužieb, tajín a iných obradov a hlavne svätej liturgie taktiež ostal nevyužitý.

Nevyužitý potenciál cirkvi a takisto jej organizačný potenciál podľa príspevku svedčí o chybách, z ktorých by sme sa mali poučiť do budúcnosti. Pomôcť by nám mohli monastiere, mocné duchovné centrá, ktorých absenciu vnímajú autori ako veľký mínus pre duchovný život našej Cirkvi na Slovensku.

Z tohto by sme mohli usúdiť, že pokiaľ teda poľavovala Cirkev v otázkach výchovy, ťažkosti sa objavili aj v domácej cirkvi – rodine. A tak teda rodina týmto nedostatkom využitého duchovného potenciálu sa odklášala od uctievania. Preto môžeme dnes vidieť takýto úpadok záujmu mladých o duchovné potreby a o Boha a Isusa Christa. Môžeme vidieť takisto nepriamy dôsledok tejto chýbajúcej duchovnej výchovy a to v materializácii sveta a spoločenskej morálnej kríze dnešných dní. Je teda načase, aby sme sa začali zaoberať nesmiernym liturgickým bohatstvom, ktoré nám bolo dané v pravosláví a začali naplno využívať jeho potenciál, ktorí ako autori povedali, ak je využitý správne, dosahuje účinnosť. Cez Cirkevných predstaviteľov sa vychováva a vzdeláva ľud a tak vychovaný človek prijíma Boha a Isusa Christa a verí v neho a nakoniec dosiahne večný život v Bohu a bude hoden Božieho Kráľovstva. Zaiste i my chceme byť hodní Božieho kráľovstva a výchova prúdiaca cez naše srdce je kľúčom k dosiahnutiu Božej priazne.

Autori uvádzajú, že je podľa Písma Svätého osobnou zodpovednosťou každého človeka, či prijme Isusa a bude v neho veriť a dosiahne Božiu priazeň a milosrdenstvo, alebo bude konať svojvoľne a proti Bohu a bude zatratený. Otázkou pre rodičov aj tých čo nemajú deti teda zostáva, či pre seba a pre naše deti chceme budúcnosť plnú materiálnych statkov, ktorá je neistá a vratká a pominuteľná, alebo radšej budúcnosť v Božskej večnosti naplnení láskou.

Vzdelávanie detí a kresťanstvo

Téma vzdelávania detí v kresťanstve je veľmi široká a zahŕňa množstvo názorov a takisto sa prelína s témou výchovy. Praktické rady ohľadne vzdelávania v kresťanstve poskytuje samotný zdroj kresťanstva Písmo Sväté. Pozrieme sa spoločne na pohľad Písma na detskú dušu a na spôsob jej tvarovania a formovania k Božej priazni, tak ako by to malo byť.

Odporúčanie pre vážajúcich rodičov nachádzame hneď v Prísloviach. Píše sa tu: „*Kto šetrí prút, nenávidí svojho syna ale kto ho miluje, zavčasu ho trestá.*“ Na tomto texte si môžeme potvrdiť že výchova bez náležitej prísnosti je pramálo platná. Písmo tu dokonca používa veľmi silné slová, hovorí že pokiaľ rodič netrestá svoje dieťa dostatočne, nemiluje ho, ale nenávidí. V praxi to značí, že sa nemáme vyhýbať trestom a napomínaniam, aj keď je nám to možno

nepríjemné. Písmo teda učí, že pokiaľ tak robíme, odovzdávame svojim deťom veľmi cenný dar správnej výchovy.

Čo by sme vo výchove mali vynechať môžeme zreteľne v písme vidieť na inom mieste v Efezanom: „*A vy otcovia, neдрáždite svoje deti, ale vychovávajte ich prísne a napomínajte ich v Pánovi.*“ No a tuto sa môžeme nachvíľu zastaviť a porozmýšľať nad výkladom Písma Svätého a jeho využitím vo výchove našich ratolestí. Určite by sme teda nemali svoje deti dráždiť ani robiť si z nich posmešky. Čiže je tu vlastne uvedená určitá správna miera úcty nielen smerom od dieťaťa k rodičovi ale aj naopak. Druhá časť biblického odporúčania nabáda otcov (rodičov), aby svoje deti vychovávali prísne. Prísnosť môžeme charakterizovať aj ako tvrdosť, nekompromisnosť. A ďalej Písmo hovorí, že deti majú byť napomínané v Pánovi. Je treba teda dbať aby deti rešpektovali Cirkevné zásady a morálku a dohliadať na ich dodržiavanie, prípadne ich nedodržiavanie trestať. Týmto ukazujeme, že svoje deti naozaj milujeme.

Čo ďalej ale Písmo Sväté hovorí o rodičoch? Akiste sú už mnohé deti dospelé a dokonca majú aj svoje rodiny. Ale Písmo nám, deťom svojich rodičov hovorí na mnohých miestach nasledovné: „*Múdry syn poslúcha napomínanie otcovo, ale posmešník nepočúva karhanie.*“ A ďalší text znie: „*Ucho čo počúva životodarné karhanie, pobudne medzi múdrymi.*“ Na základe týchto textov sa nám dostáva do povedomia poslušnosť, o ktorej sme už hovorili. Ak máme byť múdrymi, mali by sme rešpektovať a poslúchať svojich rodičov a takisto dať príklad hodný nasledovania svojim deťom. Takto detividia, že to čo sa im snažíme odmala vštepiť nie je len prázdna vrava, ale skutočne hodnoty.

Záver

Skúmaním prameňov Písma ale aj Cirkevných textov sme sa snažili porozumieť výchove a vzdelávaniu dieťaťa v duchovných hodnotách. Zistili sme, že autori tému považujú za aktuálnu, dalo by sa povedať až za nadčasovú. Snažili sme sa prístupovať k skúmanému nielen rozumom, ale aj srdcom a vierou. Naše duchovné poznanie totiž veľmi úzko súvisí s tým, čomu veríme a čo prijímame za Sväté.

Venovali sme značnú pozornosť poslušnosti, o ktorej sme si povedali, že výchovu uľahčuje a že je znakom múdrosti aj podľa Písma Svätého. Ide teda o vzácnu kresťanskú vlastnosť, ktorá prepojená s pokorou ako opakom pýchy, prispieva k rozširovaniu Božskej lásky. Poslušnosť k Bohu, poslušnosť k Cirkevi, k rodičom a rešpektovanie ostatných ľudí. To všetko sme si ukázali ako múdre a hodnotné. Zároveň, pretože sme ľudia a robíme chyby, venovali sme pozornosť aj poukazovaniu na rôzne chyby, počínajúc využitím nesmierneho liturgického bohatstva vo výchove a vzdelávaní, až po chyby rodičov pri výchove vlastných detí.

Z písma k nám prúdi poznanie o výchove detí, ktoré charakterizuje prísnosť a nekompromisná výchova detí ale zároveň láskavosť a úcta. Napĺňanie Cirkevnej výchovy a detskej duše duchovnými hodnotami prebieha najmä pri pravidelných návštevách Chrámu a modlitbách, preukazovaní poslušnosti k Bohu, rodičom a učiteľom, dodržiavaní mravných zásad a pri šírení Božej lásky medzi blíznymi. Radi by sme ešte v závere zdôraznili dôležitosť výchovy a vzdelávania detí k duchovnej a mravnej čistote, na ktorú poukazuje Písmo Sväté týmito slovami: „*Múdry syn pôsobí otcovi radosť, ale bláznivý syn je žalosťou pre matku.*“

Zoznam bibliografických odkazov:

- Biblia: Písmo Sväté Starej a Novej Zmluvy. Transcius Liptovský Mikuláš a Slovenská Biblická Spoločnosť, Banská Bystrica 2000. ISBN 80-7140-070-X.
- DAUBNEROVÁ, V.: Neuveriteľná krutosť! Tínedžer (15) dopichal mačku dáždnikom. In: *noviny.sk.* (online). 2014, [cit. 2014-10-20] Dostupné na internete: <<http://www.noviny.sk/c/krimi/neuveritelna-krutost-tinedzer-do-pichal-macku-dazdnikom>>
- MAREŠOVÁ, I.: Matka prostitúta s HIV prestane piť, otec chystá oslavu. In: *noviny.sk.* (online). 2014, [cit. 2014-10-20] Dostupné na internete: <<http://www.noviny.sk/c/krimi/matka-hiv-pozitivneho-prostituta-prestane-pit-otec-chysta-oslavu>>
- MINAROVÍČOVÁ, I. a PIRNÍKOVÁ, D.: Na učiteľku v základnej škole zaútočila matka dieťaťa. In: *noviny.sk.* (online). 2014, [cit. 2014-10-20] Dostupné na internete: <<http://www.noviny.sk/c/krimi/na-ucitelku-zauto-cila-na-zakladnej-skole-matka-dietata>>
- PILKO, J.: 2010. Rodičovská zodpovednosť za výchovu detí. In: *Prameň: Eparchiálna rada Michalovsko-košickej pravoslávnej eparchie* 2010, Roč. 8, č. 5, s. 3 ISSN 1336-2747.
- PRUŽINSKÝ, Š.: 1997. Problémy cirkevnej výchovy a vzdelávania. In: Učiteľia a vedeckí pracovníci PBF PU, *Pravoslávny teologický zborník*. Prešov: PBF, s. 278. ISBN 80-88885-40X.
- REPKOVÁ, Z.: 2010. O kresťanskej výchove detí. In: *Istina: mesačník Bratstva pravoslávnej mládeže na Slovensku – SYNDESMOS*. 2010, Roč. 15, č. 9, s. 24. ISSN 1336-2747.
- ŽUPINA, M.: 2006. Kresťanská výchova ako základ rodinného šťastia. In: *Odkaz sv. Cyrila a Metoda: mesačník Pravoslávnej cirkvi na Slovensku*. Bratislava: Metropolitná rada Pravoslávnej cirkvi na Slovensku, Roč. 52, č. 1, s. 19-21. ISSN 0139-9012.

Mgr. Zuzana Jusková
Katedra biblických náuk, PBF PU v Prešove
e-mail: zuzana.juskova@smail.unipo.sk

ETICKÉ ASPEKTY V POMÁHAJÍCÍCH PROFESIÁCH

Ivana Hrubešová – Adéla Komárková

Úvod

Na úvod se nabízí několik otázek. Mají etické aspekty u osob pracujících v pomáhajících profesích nějaké místo? Je diskuze nad etickými tématy důležitá? Má vliv na práci v povolání, která druhým lidem pomáhají? Nemůžeme zde podat jasnou a jedinou odpověď. Je ovšem důležité o otázkách etiky přemýšlet a uvědomovat si své hodnoty, odkud pramení a které hodnoty jsou pro práci důležité. Nad otázkami etiky by se měli primárně zamýšlet již studenti oborů, spadajících do pomáhajících profesí. Proto zde hraje škola svou roli. Studenti by si již před vstupem do praxe měli uvědomit, jaké etické otázky pro ně mohou nastat a jak je možné (vzhledem ke komplexní práci s klientem) zachovat.

1. Pomáhající profese

Pojem pomáhající profese vychází z anglického *helping professions*. Pomáhající profese jsou souhrnným názvem pro veškeré profese, jejichž teorie, výzkum a praxe se zaměřují na pomoc druhým, identifikaci a řešení jejich problémů a na získávání nových poznatků o člověku a jeho podmínkách k životu, tak aby pomoc mohla být účinnější. (Hartl, Hartlová, 2000, str. 185)

V řadě povolání se hovoří o pojmu pomáhání; v těchto profesích je hlavní náplní pomáhat lidem. Můžeme zde zařadit lékaře, zdravotní sestry, pedagogy, sociální pracovníky, pečovatele či psychology. (Kopřiva, 1997)

Michalík dodává, že s označením pedagogů jako pomáhající profese se setkáváme méně často. Mezi výčet pomáhajících profesí konkrétněji zařazuje speciálního pedagoga. Dále přikládá důraz i na další druhy povolání; rehabilitační pracovník, masér nebo dokonce i advokáti by měli být také zařazeni mezi pomáhající profese. (Michalík, 2011)

Je důležité a zásadní, aby si člověk, který pracuje nebo se chystá pracovat v pomáhající profesi, uvědomil a zamyslel se nad všemi motivy, které jej přivedly k volbě nynějšího nebo budoucího povolání. Je však rovněž důležité přiznat si i stinnou stránku vlastních motivů pomáhat, zda mezi ně patří i touha po moci či to, jak naplňujeme své vlastní potřeby prostřednictvím pomoci druhých. (Hawkins, Shohet, 2004)

Jak z výše uvedeného textu vyplývá, pomáhající profese nejsou jen určitou pozitivní motivací a bezpodmínečnou touhou pomáhat. Velmi často dochází k tzv. „syndromu pomáhajících“, který hovoří o tom, že člověk pracující v pomáhající profesi si často řeší (většinou nevědomě) nějaké své trauma: trauma

odmítnutého dítěte, hlad po uznání nebo také empatické porozumění a vzájemnost, která se hroutí v důsledku selhání či agrese. (Schmidbauer, 2000)

Michalík (2011) připisuje pomáhajícím profesím určitá specifika, a přesto, že pomáhající profese v sobě zahrnují různá povolání, můžeme zde najít určité společné charakteristiky:

– Požadavky na speciální či specializované vzdělání

U většiny pracovníků pomáhajících profesí je vyžadováno vysokoškolské vzdělání. V některých případech, však postačí vzdělání středoškolské (např. v oblasti sociální práce či zdravotnictví).

– Zaměření se na individuální potřeby (problémy) jednotlivce

Zaměření se na individuální potřeby zastává u pracovníků pomáhajících profesí své místo. V některých případech musí pracovník řešit problém týkající se celé skupiny, i tehdy by však neměl být opomenut individualismus jednotlivců.

– Důležitost role praxe a dalšího vzdělávání

Pro osoby pracující v pomáhajících profesích je role praxe a dalšího vzdělávání nezbytná. Doba zácvičku je považována za nutnost. Pracovník si musí uvědomit různorodost případů a snažit se se v dané oblasti neustále vzdělávat.

– Speciální požadavky na strukturu osobnosti pracovníka

S tímto požadavkem souvisí pojem „sociopsychické“ požadavky pro výkon pomáhající profese, můžeme zde zařadit stabilitu osobnosti, empatii, ochotu, toleranci, trpělivost apod. Je zde však nutné neopomenout na nutnost mít v daném oboru vysokou odbornost.

– Vyšší riziko syndromu vyhoření

Syndrom vyhoření doprovází pomáhající profese; u značného množství pracovníků dochází k degradaci profesionality. V některých případech se setkáme s pojmem rutina (což můžeme považovat za lehčí formu syndromu vyhoření).

– Využívání etických norem

V pomáhajících profesích je důležité počítat s etickými hodnotami. V některých pomáhajících profesích je etický kodex psaný, v jiných je založen na zvycích a dobré praxi.

– Specifické komunikační schopnosti

Komunikační schopnosti mají v pomáhajících profesích své neodmyslitelné místo. Vedle běžných komunikačních schopností sem patří také schopnost, která se projevuje zjednodušením odborné terminologie do podoby srozumitelné uživateli služby. V některých případech musí pracovník ovládat také alternativní komunikační systémy (např. u sluchově postižených musí pracovník znát český znakový jazyk). (Michalík, 2011)

2. Etika

Slovo etika pochází z řeckého *ethos* = zvyk, obyčej, mrav i obvyklé místo k bydlení. Jedná se o filosofickou disciplínu, jejímž předmětem jsou hodnotící soudy, které se týkají rozlišování dobrého a zlého. Etika dále usiluje o poskytnutí pravidel a norem lidského jednání a chování. (Filosofický slovník, 1998)

Etiku můžeme také definovat jako filosofickou disciplínu, která se zabývá mravními fenomény morálky. Jedná se tedy o filosofii zaměřující se na myšlení dobra. Jako příklad můžeme uvést dva filosofické názory na etiku. U Aristotela etice rozumíme jako praktickému vědění, které vede k tomu, co je dobré, správné či slušné, a úzce souvisí s konkrétním lidským postojem. Lévinas pak popisoval etiku jako přesahující poznávací identifikování. Etický vztah je pak pouhá pasivita a citlivost, která přesahuje běžnou smyslovost. Dále upřednostňuje etiku před ontologií a klade důraz na vztah člověka k člověku a na spravedlnost. (Olšovský, 2005)

S pojmem etika úzce souvisí pojem hodnota, kde se jedná o výsledek rozličných způsobů interpretace světa. Hodnotu tak z filosofického hlediska chápeme jako vztah mezi člověkem a jevy, věcmi a skutečnostmi. Hodnota však není jakási vlastnost jevů či statků, ale je výsledkem vztahování se. Lze ji charakterizovat jako moment emocionálního zaujetí postoje člověka, který vede k hierarchizaci hodnotových představ člověka a je výsledkem interpretace při vnímání světa (zde dochází k vyhodnocení na dobrý a zlý, krásný a ošklivý, užitečný a neužitečný nebo životu prospívající či škodící). (Müllerová in Vacek, Švarcová a kol., 2005)

Postoje etiky bývají velmi často nejasné a nepřehledné. Právě proto si etika klade za cíl odstranit nejasnosti, rozlišit fakta, argumenty a hodnoty, odhalit základy, na kterých jsou vystavěny komentáře a také zjišťovat, zda jsou logické a zda skutečně vyjadřují hluboce zakořeněné názory a emoční reakce. (Thompson, 2004)

K pojmu, jako je etika, bezpochyby patří pojem hodnota. Hodnoty však nejsou obsahy, které by bylo možno racionálně postihnout či argumentativně vykázat, jedná se spíše o otevírání se citění hodnot. Nejde však o smyslově afektivní citění, jedná se o chápání duchovní, ale také racionální. Někteří zastánci etiky hodnot soudí, že existuje nedějinný, čistý a absolutní řád hodnot o sobě, tedy jakýsi apriorně strukturovaný svět hodnot. Tento svět se pak otevírá našemu citění v různých stupních přiblížení. (Anzenbacher, 1994)

V oblasti hodnot etiky pak dle filosofa Schelera rozlišujeme tuto hierarchii:

- nejnižší stupeň patří hodnotám příjemného a nepříjemného ve smyslu (smyslové) motivace libostí a nelibostí;
- nad nimi stojí hodnoty vitálního citění ve smyslu životního pocitu, příkladem může být mladé a staré či zdravé a nemocné;

– nad vitálnymi hodnotami pak stojí hodnoty duchovní, kam patří hodnoty morální, ale také právní a estetické;

– nejvyšší skupinu pak tvoří hodnoty posvátna a neposvátna. (Anzenbacher, 1994)

Hlavní rozdíl mezi jinými a mravními hodnotami vidí Scheler v tom, že mravní hodnoty implikují povinování. Pokud tedy cítím nějakou mravní hodnotu, cítím také, že by měla být uskutečněna. Toto povinování má nejdříve charakter povinování ideálního, jedná se o povinování, které se neobrací konkrétně na mou situaci a na mne. Pokud zjistím, že v určité situaci skutečně chybí mravní hodnoty, přechází pak ideální povinování do povinování reálného. Reálné povinování pak přechází do povahy imperativu, což znamená: „*Vím, že mám povinnost uskutečnit hodnotu zde a nyní a jednat podle toho.*“ (Anzenbacher, 1994, str. 214). Příklad výše zmíněného můžeme demonstrovat na ochotě pomoci, kterou pocítujeme nezávisle na konkrétní situaci jako mravní hodnotu, neboť cítění hodnot nám ukazuje ochotu pomoci jako hodnotu, která se váže k ideálnímu povinování. Pokud ale vidím starou, nevidomou ženu jak se snaží přejít přes silnici, stává se ideální povinování reálným, a tím také imperativem. Vidím, že by ochota pomoci v tomto případě měla být reálně uskutečněna. Z toho všeho pro mne vyplývá povinnost pomoci ženě přejít přes silnici. (Anzenbacher, 1994)

3. Etika v pomáhajících profesích

Nabízí se nám otázka, zda má etika u osob pracujících v pomáhajících profesích vůbec nějaké místo. A co pro tyto pracovníky znamená. V letech 2013/2014 proběhl v rámci diplomové práce výzkum na téma *Postoje studentů pomáhajících profesí k otázce etických aspektů*. V rámci výzkumu byly zkoumány tyto tematické oblasti:

- Pomoc, pomáhání, pomáhající profese
- Morálka, etika
- Vztah morálky k budoucí profesi, etické kodexy
- Otázka náboženství

Výzkumný vzorek tvořily skupiny studentů oborů: psychologie, logopedie, učitelství pro 1. stupeň ZŠ a speciální pedagogiky, dramaterapie, charitativní a sociální práce a sociální práce a sociální pedagogiky.

Závěr tematické oblasti č. 1: pomoc, pomáhání, pomáhající profese

První tematické oblasti věnovali respondenti nejméně času. Otázku pomoci a pomáhajících profesí měli většinou ujasněnou a nebylo zapotřebí dlouho o tomto tématu diskutovat. Odpovědi na otázky týkající se tohoto okruhu byly vesměs pozitivní a pomoc či pomáhání je bráno jako něco co je dobré. Všichni respondenti se pak shodli, že své budoucí povolání vnímají jako pomáhající

profesi. Závěrem této oblasti je zapotřebí zmínit, že respondenti s otázkou pomoci ve svém budoucím povolání počítají a snaží se na ni klást vysoký důraz.

Závěr tematické oblasti č. 2: morálka, etika

U otázek týkajících se morálky a etiky potřebovali respondenti více času a jejich diskuze byly poměrně bohaté. I tato oblast byla vnímána jako určitá součást života. Pramen morálky se u jednotlivých respondentů lišil, každý vnímá své hodnoty jinak. Znalosti o rozdílu morálky a etiky dokázali studenti správně definovat. Je zde patrné, že byť o této oblasti denně nehovoří a nepřemýšlejí, je pro respondenty důležitá a všichni se snaží vnímat vysoký vliv těchto pojmů ve svém životě.

Závěr tematické oblasti č. 3: vztah morálky k budoucí profesi, etické kodexy

Morálka spolu s budoucí profesí respondentů úzce souvisí. Shodný prvek můžeme u jednotlivých skupin pozorovat v souhlasném vnímání toho, že morální hodnoty bezpochyby do oblasti pomáhajících profesí patří. Zároveň však je třeba konstatovat, že v konkrétních bodech, např. v souhlasu se vznikem (dodržováním) etického kodexu, shodu nenajdeme. Respondenti spíše vnímají své budoucí chování z hlediska své vlastní vnitřní morálky a až jako druhořadou vidí takovouto kodifikaci. Častým názorem bylo, že nelze kodex sankcionovat, tedy že není postižitelný. Někteří respondenti ovšem považují kodex za velkou pomoc při práci a jiní zase cítí nutnost toho, aby byly jednotlivé hodnoty dodržovány. Zde vidíme různé úhly pohledů na etické kodexy, je ovšem důležité zdůraznit, že studenti pomáhajících profesí počítají se svými hodnotami a tím, že jimi budou určitým způsobem ovlivňovat budoucí klienty.

Závěr tematické oblasti č. 4: otázka náboženství

Otázka duchovních principů vyvolala mezi respondenty nejobsáhlejší debatu. Je ale zapotřebí zároveň vnímat postoj jednotlivých respondentů k náboženství (tedy, zda se považují za věřící či nikoliv). U věřících respondentů byly otázky náboženství vnímány pozitivně a troufám si říci, že odpovědi byly umírněné a panovala zde velká shoda. Daleko větší různost názoru pak panovala ve skupinách, kde byli věřící respondenti v menšině. V těchto skupinách pak docházelo k dlouhým (mnohdy také bouřlivým debatám). Většina respondentů se však shodla, že naše myšlení (ať se již považujeme za nevěřící či věřící) je ovlivněno křesťanskou filosofií, protože celá staletí se v Evropě podle těchto myšlenek žilo. Proto i naše hodnoty jsou z části touto filosofií ovlivněny. V této oblasti potřebovaly skupiny spoustu času na prodiskutování odpovědí.

Závěr

Otázka etických hodnot by neměla být opomíjena. Již v době studia by se měl dávat velký důraz jak na hodnoty, tak na etiku obecně. Každý pracovník, by si měl uvědomit své hodnoty a při práci s klienty (žáky) mít neustále na paměti jakýsi pomyslný svůj vlastní etický kodex, podle kterého by se měl řídit. (U mnoha povolání etický kodex vůbec není, nebo je nedostačující). Věřím, že uvědomění si základních etických pravidel a své vlastní nastavení, bude vést k lepší a kvalitnější práci pracovníků pomáhajících profesí.

Seznam použité literatury:

- ANZENBACHER, Arno, 1994. *Úvod do etiky*. 1. vyd. Praha: Zvon. ISBN 80-711-3111-3.
- Filosofický slovník*. 1998. 1. vyd. Olomouc: Nakladatelství Olomouc. ISBN 80-718-2064-4.
- HARTL, Pavel a Helena HARTLOVÁ, 2000. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
- HAWKINS, Peter a Robin SHOHET, 2004. *Supervize v pomáhajících profesích*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-715-9.
- KOPŘIVA, Karel, 1997. *Lidský vztah jako součást profese*. 2. rozšířené a přepracované vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-150-9.
- MICHALÍK, Jan. A KOL., 2011. *Zdravotní postižení a pomáhající profese*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-859-3.
- OLŠOVSKÝ, Jiří, 2005. *Slovník filosofických pojmů současnosti*. 2. rozšířené vyd. Praha: Akademie věd České republiky. ISBN 80-200-1366-4.
- SCHMIDBAUER, Wolfgang, 2000. *Psychická úskalí pomáhajících profesí*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-312-9.
- THOMPSON, Mel, 2004. *Přehled etiky*. 1. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-806-6
- VACEK, Pavel a Eva ŠVARCOVÁ. A KOL., 2005. *Profesní etika pedagogů a mravní výchova žáků*. Hradec Králové: Gaudeamus. ISBN 80-7041-343-3.

Mgr. Ivana Hrubešová – Mgr. Adéla Komárková
Univerzita Palackého v Olomouci, Pedagogická fakulta

doc. ThDr. Ján Husár, PhD.
doc. PhDr. Mária Machalová, CSc.
doc. PhDr. Tomáš Hangoň, PhD.
PhDr. Bohuslav Kuzyšín, PhD.
(eds.)

NOVÁ SOCIÁLNA EDUKÁCIA ČLOVEKA III TERAPIE V POMÁHAJÚCICH PROFESIÁCH

**(DUCHOVNÉ, ANTROPOLOGICKÉ, FILOZOFICKÉ,
PSYCHOLOGICKÉ A SOCIÁLNE ASPEKTY TERAPIE, VÝCHOVY,
VZDELÁVANIA A PORADENSTVA DNEŠKA)**

ZBORNÍK PRÍSPEVKOV Z MEDZINÁRODNEJ
INTERDISCIPLINÁRNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE
3. november 2014, Prešov

Recenzenti:

prof. ThDr. Ján Šafín, PhD.
prof. ThDr. Vasilij Sadvarij
doc. ThDr. Kryštof (Pulec), PhD., metropolita
doc. PhDr. Tomáš Hangoň, PhD.
PhDr. Bohuslav Kuzyšín, PhD.

Technický redaktor: doc. ThDr. Ján Husár, PhD.

Rok vydania: 2014

Počet strán: 293

Vydavateľ:

Prešovská univerzita v Prešove
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešov

ISBN 978-80-555-1155-9