

UNIVERZITA MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA SOCIÁLNEJ PRÁCE



**ZBORNÍK PRÍSPEVKOV Z MEDZINÁRODNEJ
VEDECKEJ KONFERENCIE „PERSPEKTÍVY
OCHRANY DETÍ A MLÁDEŽE NA SLOVENSKU,
V NÓRSKU A V INÝCH KRAJINÁCH“,
KONANEJ V DŇOCH 13. A 14. 4. 2016
V BANSKEJ BYSTRICI**



2016

Názov: Zborník príspevkov z Medzinárodnej vedeckej konferencie „Perspektívy ochrany detí a mládeže na Slovensku, v Nórsku a v iných krajinách“, konanej v dňoch 13. a 14. 4. 2016 v Banskej Bystrici

Editor: PhDr. Peter Papšo, PhD.

Recenzenti: PhDr. Dominika Kadlubeková, PhD.

Mgr. Stanislava Hoferková, PhD.

Vydavateľ: Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Katedra sociálnej práce

Rok vydania: 2016

Za formálnu a obsahovú stránku príspevkov uverejnených v tomto zborníku zodpovedajú ich autori.

Zborník neprešiel jazykovou korektúrou.

ISBN 978-80-557-1142-3

OBSAH

ÚVOD	5
Daniela BAKOVÁ – Andrea JANKUROVÁ – Lucia LUDVIGH CINTULOVÁ: Význam komunikácie pri sprevádzaní dieťaťa	6
Alicja BANIA: Miejsce rodziny w społeczeństwie ryzyka	11
Jakub BARTOSZEWSKI: Psychotherapy offenders of domestic violence: method author	24
Nikola BENECOVÁ – Bibiána BARABASOVÁ: Hodnota rodičovstva z pohľadu slovenskej mládeže	35
Michaela DÁVIDOVÁ – Mária HARDY: Zapamätané rodičovské správanie u adolescentov	50
Sławomir KRZYŚKA: Art therapy in social work	67
Denisa NINCOVÁ: Deinštitucionalizácia (DI) – cesta k systémovej zmene sociálnych služieb pre deti so zdravotným znevýhodnením od ich narodenia a kontinuálne počas celého ich života	74
Marcin OLEJNICZAK: Social inequalities in an information society - educational perspective	87
Zuzana PETRINCOVÁ: Fetálny alkoholový syndróm ako neviditeľné telesné znevýhodnenie	103

Dana RUŠINOVÁ: Čo funguje a čo nefunguje v ochrane detí a mládeže v kontexte sociálnej práce v SR?	108
Marianna STYCZYŃSKA: Pedagogizacja formą wspierania środowiska rodzinnego	116
DANA ŽILINČÍKOVÁ: Sociálna práca s deťmi v systéme ochrany detí a sociálnej kurately: od pomoci k podpore, od stresu k rastu, od ochrany k partnerstvu	139

ÚVOD

V sociálnej práci, ako aj iných pomáhajúcich profesiách, stále viac rezonuje problematika starostlivosti o deti a mládež. Na jednej strane je potrebné zameriavať pozornosť na samotnú ich výchovu, na strane druhej je potrebné realizovať a rozvíjať ich ochranu pred vplyvmi, ktoré môžu ohroziť ich psychosociálny vývin, čo môže následne vyústiť do vzniku rôznych sociálnopatologických javov. Aj z toho dôvodu sa v dňoch 13. a 14. 4. 2016 konala v Banskej Bystrici Medzinárodná vedecká konferencia pod názvom „Perspektívy ochrany detí a mládeže na Slovensku, v Nórsku a v iných krajinách“. Jedným z jej výstupov je aj tento zborník príspevkov. Autori sa v ňom venujú rôznym témam a pohľadom, ktoré však spája ústredná cieľová skupina – deti a mládež. Práve rozmanitosť odborníkov z teórie i praxe, ktorí sú v zborníku obsiahnutí, prináša multidisciplinárny vhľad do problematiky, ktorý je pri tak špecifickej cieľovej skupine potrebný z hľadiska perspektívy účinnej práce s ňou. Preto môže zborník slúžiť ako adekvátny a vhodný materiál tak pre študentov sociálnej práce a iných pomáhajúcich profesií, ako aj pre odborníkov z akademického prostredia, či reálnej praxe.

PhDr. Peter Papšo, PhD.
editor zborníka

VÝZNAM KOMUNIKÁCIE PRI SPREVÁDZANÍ DIEŤAŤA

Daniela BAKOVÁ – Andrea JANKUROVÁ – Lucia LUDVIGH
CINTULOVÁ

Abstrakt: Každý človek, obzvlášť dieťa potrebuje niekoho, kto ho bude mať rád. Autorky sa v predkladanom príspevku snažia poukázať nielen na význam komunikácie, ale aj pozitívneho a správneho vedenia pomáhajúceho pracovníka pri práci s dieťaťom, ktoré mu bolo zverené do starostlivosti.

Kľúčové slová: Dieťa. Náhradná rodinná starostlivosť. Sprevádzanie. Komunikácia.

Skutočnosť, že o komunikácii a jej význame sa v súčasnej dobe dozvedáme už skoro na každom kroku, je tak veľká, že si táto téma zaslúži byť spomenutou opäť. Keďže je komunikácia našou dennou súčasťou, nemáme v úmysle niekomu niečo predpisovať, ale našou snahou je iba pripomenúť význam budovania dobrých vzťahov ako zdroj trvalej podpory nielen v pomáhajúcich profesiách.

Sprevádzanie dieťaťa nielen v domácom prostredí, ale aj v inštitucionálnom sa nezaobíde bez podpory identity a jedinečnosti každého dieťaťa. Poslaním pomáhajúceho pracovníka je v prvom rade podpora jedinečnosti a identity každého dieťaťa, ktoré prežilo traumy z odlúčenia od svojej biologickej rodiny, či je momentálne umiestnené v detskom domove prípadne v nejakej inej inštitúcii. Každý z nás je originálna a jedinečná osoba, ktorá musí dostať teplo ľudskej lásky a istotu i starostlivosť rodičovskej lásky. Je to nevyhnutné pre zdravý vývin osobnosti a celkový spoločenský prejav. Profesionálna pomoc je vždy na mieste, avšak stačí len tak málo – aktívne počúvať a vedieť správne komunikovať. Psychológovia sa jednoznačne zhodujú v tom, že základy osobnosti sa prevažne formujú v prvých siedmich rokoch života. Ak je človek v tomto období tichý a prevažne uzavretý do seba, je

pravdepodobné, že si to prevezmeme aj do budúcnosti a naša osobnosť ostane plachá. Ak sa človek v rannom veku vyznačuje skôr hlučnosťou v extroverzii, je pravdepodobné, že konanie tejto osobnosti v budúcnosti nebude plaché, ale navonok priebojnejšie.

Aj keď je to ťažké, psychické rany počas prvých siedmich rokov, ostávajú v nás určitým spôsobom po celý život. Rany sa môžu znovu otvoriť cez mnohé iné okolnosti, ktoré sa v budúcnosti môžu vyskytnúť. Mnohé osoby sa často schovávajú za pretváрку, ktorou sa snažia skryť bolesť z minulosti. Keďže vo veľkej miere opustené deti vyrastajúce v ústavoch či v detských domovoch formujú iní ľudia, akoby držiaci ich osud v rukách, i naďalej ostávame produktom tých, ktorí nás milovali, alebo odmietli milovať.

Skutočná láska či skutočná komunikácia znamená, zabudnúť na seba. Mnoho ľudí si povie, „ale ja ťa počúvam...“ lenže, ak sa toho človeka opýtate ďalej, „I ty máš takú istú predstavu?“ Možno odpovie, „nie“ alebo „áno“ v domienke správneho úsudku, lenže ak sa nepýta na pocit z prežívania, tak jeho načúvanie bolo iba povrchné. Komunikovať znamená pýtať sa, nielen počúvať! Skutočná láska si vyžaduje zabudnúť na seba, i keď mnoho ľudí používa toto slovo, nechápe jeho skutočný význam.

Deti v detských domovoch sú často zahrnuté darmi, ale darček ich ani nepochváli, ani nedá radu, no ani neposkytne správne usmernenie. Je to iba dočasné uspokojenie ich potrieb. Človek sa častokrát upriamuje na svoje šťastie, zabúdame na to, čo iní robia pre nás a zameriavame sa skôr na to, čo my urobíme pre nich.

Uspokojenie najvnútornejších ľudských potrieb má tú najväčšiu hodnotu. Hračka ani ktorákoľvek iná hmotná vec nenahradí lásku, súcit či pohladenie.

Toto nie sú iba teoretické otázky, ale skutočnosťou je, že pre väčšinu z nás sú naše vlastné potreby hmatateľné a skutočné, na rozdiel od potrieb iných ľudí. Samota, citová prázdnota, neútecha, či emocionálne a duchovné rozčarovanie je bolesť, ktorú zažilo mnoho ľudí na svete, ide o bolesť, ktorá nás núti zaoberať sa sebou. Psychické ochorenia predstavujú dlhotrvajúcu bolesť. Nie sú totožné s bolesťou

zuba či hlavy. Bolesť vo vnútri týchto ľudí – detí sa dostala až príliš hlboko do ich sŕdc a vedomia, ktorá si vyžaduje profesionálnu pomoc. Nepodchytenie tohto stavu vedie k zvyšovaniu samovrážd, ktoré sú vo vekovej skupine osemnásť až dvadsaťjeden rokov vysoké, nakoľko sa mnohé deti z detských domovov majú osamostatniť a postaviť na vlastné nohy. Častokrát proces osamostatnenia sa nezvládne ani dieťa z úplnej rodiny. Teplo ľudskej lásky a pocit istoty, starostlivosti predstavuje nevyhnutný prvok. Jedine procesom otvorenia sa a sebaodhalenia, ako uvádzajú psychológovia sa nazýva dynamika ľudskej osobnosti.

Vedieť odhaliť a vyjadriť zúfalstvo, strach, obavy býva niekedy veľmi ťažké. Napomôcť nielen cez kliše slová, získať si dôveru, schopnosť vybudovať si vzťah k dieťaťu je potrebou učiť sa. Mapovanie pocitov napomáha držať sa cesty, aby sa nestalo to, že pomáhajúci pracovník podľahne vlastným pocitom neistoty. Dôkladné porozumenie tomu, ako a prečo vzniká bolesť, môže pomôcť pochopiť a prísť na to, ako niečo funguje. Tento proces napomáha zostať i naďalej v najbližšom kontakte s klientmi. Možno si niekto povie, že ide o klasický spôsob empatie, ale to čo počujeme neznamená, že ho rozumieme. Neohroziť vnútorný svete druhej osoby, plne sa vedieť vcítiť do nevyjadrených pocitov a ich významov, vidieť svet tak, ako ho vidí druhá osoba, predstavuje pre mnohých z nás oblasť, v ktorej je potrebné zlepšiť sa. V tomto smere ide o dvojcestný spôsob komunikácie. Ak bude pomáhajúci pracovník iba aktívne počúvať, nemusí to viesť k ničomu, pokiaľ sa nebude snažiť byť nápomocný inak (reakciou, radou, atď). Vnímať utrpenie, bolesť a reagovať na ňu je viac ako mlčať len preto, aby nás niekto vypočul. Ľahko sa môže stať, že mlčanie odradí klienta od toho, aby o udalosti hovoril ďalej.

Potreba odstránenia komunikačných negatív, ktoré sa vyskytujú aj v bežných rodinách spočíva predovšetkým v odbornej príprave asistentov, pestúnov či iných pomáhajúcich pracovníkov pracujúcich v oblasti NRS a v následných ďalších programoch, školeniach či supervíznych stretnutiach.

Vedieť mať a rozvíjať správny individuálny prístup k užívateľovi služby, ktorý by mal byť založený na partnerskom vzťahu býva občas

ťažké, ak je vychovávateľ v detskom domove nadmerne zaťažovaný starostlivosťou o viaceré deti. Vedieť posilniť samého seba a následne posilňovať samostatnosť u iných (zverených detí), viesť ich k primeraným spôsobom riešenia problémov, podporovať a nie kontrolovať, viesť ich k nezávislosti na službe, k prijatiu vlastnej zodpovednosti za dôsledky svojho konania, k spolupráci s ostatnými organizáciami a inštitúciami v rámci zaistenia komplexnosti služby býva niekedy alfou omegou. Preto kladieme do popredia dôraz na uplatnenie motivačných (komunikačných) programov pre budúcich pestúnov a záujemcov o náhradnú rodinnú starostlivosť. Cílené programy by sa mohli zaoberať komplexnou podporou vychovávateľov, asistentov a náhradných rodičov, aby efektivita ich práce pri výchove a starostlivosti o zverené deti mala správny a pozitívny náboj. Zaistením takejto pomoci resp. podpory všetkým pomáhajúcim pracovníkom sa očakáva, že sa napomôže podporovať, sprevádzať, ale aj vzdelávať tých, ktorým budú, alebo už boli zverené deti do náhradnej rodinnej starostlivosti.

Týmto spôsobom by sa mohla zvýšená i motivácia budúcich náhradných rodičov k prijatiu dieťaťa. Zaistenie pudovej potreby mať potomstvo možno pozitívne stimulovať. Nové podnety prinášajú rodičom nové zážitky a skúsenosti, ktoré ich môžu obohacovať ale zároveň i stresovať a stavať do záťažových situácií. Každé dieťa má svoje potreby, no medzi najdôležitejšie patria prijímanie lásky a citovej spätnej väzby. Uspokojovanie potrieb pozitívnej seberealizácie je možné dosiahnuť len cez dobré vzory. Týmto vzorom by mali byť práve náhradní rodičia, vychovávatelia, ktorí deťom ponúkajú seba nielen ako vzor, ale aj ako predstavu, názor na altruizmus v starostlivosti o niekoho iného (nevlastného).

Kontakt na autorky:

PhDr. Daniela Baková, PhD.

Fakulta sociálnych štúdií

Vysoká škola Danubius, s.r.o.

Richterova ul. 1171

925 21 Sládkovičovo

PhDr. Andrea Jankurová, PhD.

Fakulta sociálnych štúdií

Vysoká škola Danubius, s.r.o.

Richterova ul. 1171

925 21 Sládkovičovo

Mgr. Lucia Ludvig Cintulová, PhD.

Vysoká škola ZaSP sv. Alžbety

Plavecký Štvrtok 572

900 68 Plavecký Štvrtok

MIEJSCE RODZINY W SPOŁECZEŃSTWIE RYZYKA

Alicja BANIA

Abstrakt: W artykule omówiono podstawowe problemy związane z rodziną. Stawia on sobie za cel dokonanie przeglądu badań — wcześniejszych i obecnych — pod kątem wyodrębnienia czynników ryzyka ważnych dla pracy socjalnej z rodziną. W pierwszej części zaprezentowane zostaną definicyjne ujęcia rodziny oraz rodziny ryzyka. Drugą część artykułu stanowi omówienie zagadnień dotyczących współczesnych zagrożeń rodziny. Na zakończenie postawiono pytanie, czy społeczeństwo ryzyka jest szansą czy zagrożeniem dla rozwoju rodziny.

Słowa kluczowe: dzieci, rodzina, społeczeństwo ryzyka, zagrożenia

Współczesna rodzina, mimo iż osadzona w europejskiej, tysiącletniej tradycji patriarchalnej przeżywa od kilkadziesiąt lat swoistą ewolucję. Zmiany spowodowane postępem technicznym, informatycznym, gospodarczym, a nawet farmakologicznym zmieniły perspektywę rodziny, kobiet, kariery, czy rozwoju osobistego. Zmieniły również podejście do dzieci. „Rodzina, ulegając wpływowi współczesnym, zmienia się sama i modyfikuje swoje funkcjonowanie. Rozwój cywilizacji współczesnej, wywierający wpływ na rodzinę, generuje obok pozytywnych także zjawiska negatywne. Należy zwrócić szczególną uwagę na te, które potęgują lęk i w większej mierze wyzwalają niepokój o stan i sytuację współczesnej rodziny” (Kosek-Nita B., 2014, 576), a także te, które zagrażają zdrowiu potomstwa. (Przybylski, Gadzińska, Bannach, et al. 2010). Współczesna rodzina stanowi istotny przedmiot badań wielu dyscyplin naukowych m.in. pedagogiki, socjologii, psychologii. Wynika to z tego, iż „oprócz zmian i przeobrażeń w aspekcie globalnym, jesteśmy obserwatorami takich zjawisk, jak: zmiany stylów życia rodziny i tradycyjnych funkcji

rodziny, ubożenia rodziny, liberalizacji norm współżycia rodzinnego, uzależnień członków rodziny, przede wszystkim od alkoholu, przemocy wewnątrzrodzinnej, migracji członków rodzin do krajów UE w poszukiwaniu lepszej pracy” (Kantowicz E., 2010, 209). Wszystkie te zjawiska wiążą się często z zaburzeniem życia codziennego rodziny, funkcjonowaniem tej rodziny, a także niezaspokojeniem potrzeby bezpieczeństwa i narastającymi w związku z tym lękami. Szybkie, globalne przemiany dostarczają wielu negatywnych zjawisk, z którymi społeczeństwo dopiero uczy sobie radzić. „Osłabione kontakty i więzi emocjonalne z bliskimi skutkują poczuciem osamotnienia, poczuciem izolacji, a w konsekwencji także wykluczenia społecznego” (Trafiałek E., 2014, 153). Dlatego tak ważne jest, aby współczesna rodzina nie odrzucała wypracowanych przez lata stylów życia, lecz przeobrażała je w korzystny dla siebie sposób. „Dla pedagogów społecznych i pracowników socjalnych szczególnym obiektem eksploracji jest rodzina, która stwarza rzeczywiste lub potencjalne zagrożenie funkcjonowania jej członków, a szczególnie dzieci, stając się podmiotem działań edukacyjnych i wspierających. Rodzinę taką określa się mianem rodziny dysfunkcyjnej lub też rodziny problemowej. W literaturze angielskojęzycznej rodzina dysfunkcyjna nazywana jest rodziną ryzyka (family at risk)” (Kantowicz E., 2010, 211-212). Coraz częściej badacze stwierdzają, iż użycie terminu rodzina ryzyka jest bardziej poprawne i nie naznacza rodziny w sposób stygmatyzujący. Ukazuje również, iż dostrzegane są w niej problemy, lecz nie wyklucza to rodziny z funkcjonowania w życiu społecznym. W Encyklopedii Pedagogicznej XXI wieku znaleźć można hasło określające rodzinę ryzyka, jako „typ rodziny, jaki tworzy i warunkuje istnienie społeczeństwa ryzyka, charakterystycznego dla cywilizacji zachodnioeuropejskiej przełomu II i III tysiąclecia” (Pilch T., 2006, 333). Rodzina ryzyka doświadcza wewnętrznych i zewnętrznych kryzysów i problemów, które odbijają na niej swoje piętno. Niejednokrotnie powstają one na skutek dotyczących ją kwestii społecznych, jak bezrobocie, migracje, ubóstwo. „Jeśli kryzys jest krótkotrwały i rodzina ryzyka ma zdolności „regeneracyjne” lub we wczesnej fazie kryzysu zostanie objęta działaniami profilaktyczno-

kompensacyjnymi, nie musi stać się rodziną dysfunkcyjną czy patologiczną. Bowiem mówiąc o rodzinie dysfunkcyjnej, mamy na uwadze taką rodzinę, która nie spełnia całkowicie lub tylko częściowo przypisanych jej przez społeczeństwo funkcji” (Kantowicz E., 2010, 212). Badacze twierdzą, iż „dysfunkcja rodziny stanowi bardzo duże zagrożenie dla rozwoju dziecka, powodując niejednokrotnie daleko idące konsekwencje, w tym także zdrowotne, które mają związek głównie z funkcjonowaniem rodziny, realizacją jej podstawowych funkcji, atmosferą emocjonalną życia rodzinnego oraz zaspokojeniem potrzeb dziecka” (Hołyst B., 2013, 33). Dlatego bardzo ważne jest aby w rodzinie ryzyka, czyli zagrożonej kryzysami i konfliktami, odpowiednio wcześniej dokonać diagnozy i wprowadzić środki zapobiegające powstawaniu patologii. Narastające problemy pojawiające się niejednokrotnie w wyniku kumulacji i utrwalenia wielu negatywnych interakcji społecznych, głównie w rodzinie, ale i najbliższym otoczeniu (przestrzeni społecznej) powodują rozwój niekorzystnych zachowań patologicznych, destrukcyjnych, czy dewiacyjnych mających swoje odbicie w późniejszym funkcjonowaniu społeczeństwa.

W kolejnej części artykułu przybliżone zostaną definicje rodziny, których we współczesnej literaturze naukowej nie brakuje. Rodzina rozpatrywana jest bowiem z wielu różnych podejść badawczych, w wielu dyscyplinach. Oczywiście nie sposób zebrać wszystkie definicje rodziny, które do tej pory powstały. Prace badawcze dotyczące rodziny, częstokroć, mają charakter interdyscyplinarny i dotyczą nie tylko tradycyjnego modelu, ale również jego alternatywnych form. „W obliczu przemian życia rodzinnego we współczesnym świecie zachodnim socjologowie odchodzą od definicji „komórkowych” w kierunku definicji „elastycznych”, ukazujących rodzinę jako proces, nie zaś sztywną strukturę” (Szlendak T., 2010, 173). Stosując się do wytycznych profesora Szlendaka można skonstruować następującą tabelę:

Tabela 1. Definicje współczesnej rodziny

WSPÓŁCZESNA RODZINA				
DEFINICJE KOMÓRKOWE		DEFINICJE ELASTYCZNE		
F. ADAMSKI	L. DYCZEWSKI	U. BECK	W. DANIELEWICZ	T. SZLENDAK

Źródło: oprac.własne

Tabela 1. przedstawia podział wyjaśniania terminu współczesnej rodziny. Badacz może sięgnąć do definicji komórkowych, czyli takich, które przedstawiają rodzinę w sposób tradycyjny. Bardzo często definicje te określają członkostwo w rodzinie, podkreślając przy tym więzi łączące poszczególnych jej członków, a także funkcje i zadania rodziny. Terminy te funkcjonują w literaturze od wielu lat. Jako przykład tych definicji posłużyć może przywołanie dwóch, wybranych autorów - Franciszka Adamskiego oraz Leona Dyczewskiego. Według Adamskiego „rodzina stanowi duchowe zjednoczenie szczupłego grona osób, skupionych we wspólnym ognisku domowym aktami wzajemnej pomocy i opieki oparte na wierze w prawdziwą lub domniemaną łączność biologiczną, tradycję rodzinną i społeczną” (Adamski F., 2002, 29). Do cech rodziny przywoływanych przez tego autora zaliczyć można dodatkowo wspólne miejsce zamieszkania, wspólne nazwisko, własność materialną, ciągłość biologiczną oraz kulturę duchową. Drugi wymieniony w tabeli autor definicji komórkowych zauważa, iż rodzina „jest podstawowym środowiskiem biologicznego i duchowego rozwoju człowieka” (Dyczewski L., 1994, 11). Komórkowe definicje rodziny najczęściej podkreślają zatem to, co przez tysiąclecia uważane było za podstawę funkcjonowania społeczeństwa – grupę osób, która połączona ze sobą więziami małżeńskimi i rodzicielskimi, utrzymuje ciągłość biologiczną i kulturową danej społeczności. Drugim typem zaprezentowanych w tabeli 1. definicji są definicje elastyczne. Jest to współczesne podejście do, bardzo często alternatywnych, form życia małżeńsko-rodzinnego. Terminy te uwzględniają współczesne cechy społeczeństwa, które determinują funkcjonowanie rodziny. Socjolog

Ulrich Beck zauważa, iż w rozwiniętym społeczeństwie nie można już w sposób tradycyjny traktować rodziny. Należy bowiem zwrócić uwagę, iż „ten, kto mówi o rodzinie, musi także mówić o pracy i pieniądzu, kto mówi o małżeństwie, musi mówić o wykształceniu, zawodzie, mobilności, a ponadto o utrzymujących się nierównościach, przy (dalece) wyrównanych w międzyczasie warunkach zdobywania wykształcenia” (Beck U., 2002, 151). Autor definiuje zatem, iż współcześnie „rodzina oznacza nieustanne żonglowanie przeciwstawnymi, wielorakimi ambicjami, balansowanie między pracą zawodową mężczyzny i kobiety, wynikającymi z niej wymaganiami mobilności, przymusami edukacyjnymi oraz kolidującymi z tym obowiązkami wobec dzieci i monotonią pracy w gospodarstwie domowym” (Beck U., 2002, 172). Współczesna rodzina to nieustanna huśtawka pomiędzy tradycyjnie przyjętą rolą matki, wychowującej dzieci i zajmującej się gospodarstwem domowym, a pracą zawodową, osiąganiem kolejnych stopni edukacyjnych i rozwojem osobistym. To także zderzenie się mężczyzn z nowymi rolami przypisywanymi przez tysiąclecia ich partnerkom. Współczesna rodzina to ścieranie się ról, postaw i zachowań przy jednoczesnym wysokim ryzyku ekonomicznym i egzystencjalnym. Inny typ definicji rodziny prezentuje Wioletta Danielewicz. Wskazuje ona dodatkowo, jakie jej zdaniem szczególne czynniki wpływają na kształt współczesnej rodziny. Autorka uważa, iż „zwiększyła się także możliwość realizacji indywidualnych biografii kobiet, co w rezultacie spowodowało następujące konsekwencje:

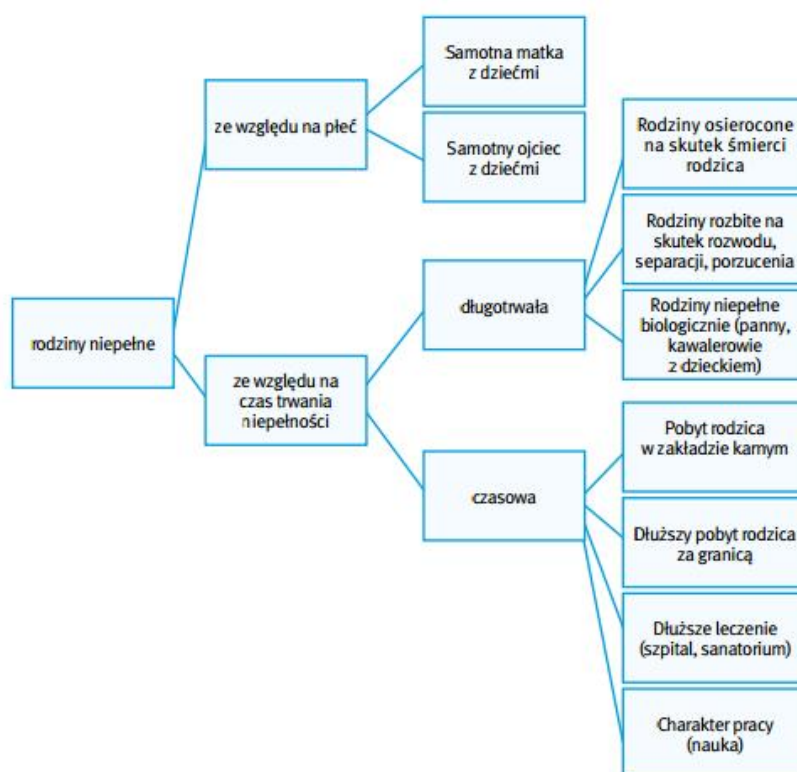
- wzrosła liczba rozwodów,
- zmniejszyła się płodność rodzin,
- powstają zróżnicowane formy życia, w tym nastąpił wzrost liczby związków żyjących w kohabitacji, np. par typu LAT (Living Apart Together),
- kształtują się różne formy realizacji rodzicielstwa,
- występują coraz większe społeczne, prawne i formalne uznanie dla relacji osób tej samej orientacji płciowej (i tworzenia przez wiele związków partnerskich)” (Danielewicz W., 2010, 359). Zatem rodzina według Danielewicz to wszelkie związki żyjącej ze sobą pary osób

(niekoniecznie różnej płci), połączone więziami emocjonalnymi (coraz rzadziej formalnymi) i z dowolną formą realizacji rodzicielstwa lub nawet jego braku. Takie podejście znacznie rozszerza tradycyjne definicje rodziny, o te związki, które do tej pory były marginalizowane lub w ogóle nie brano ich pod uwagę. A w związku ze zmieniającym się dynamicznie światem, zmienia się też rodzina - jej skład, funkcje i przestrzeń. Szlendak uważa, iż „żadna rodzina nie jest instytucją statyczną. Życie rodzinne jest dynamiczne, jest procesem odbywającym się w czasie. Rodzina bezustannie się zmienia (...)” (Szlendak T., 2010, 178). Takie podejście nadaje rodzinie nowy sens i znaczenie. Rodzina nie jest dana raz na zawsze, lecz dynamicznie trwa w czasie, ewoluuje i przekształca się, aby ostatecznie wspomóc rozwój społeczny i nadać za wszechobecną zmianą.

Podsumowując zebrane wyżej definicje można zauważyć, iż „trudności w jednoznacznym zdefiniowaniu rodziny wynikają z dużej różnorodności jej form, ciągłych przemian zachodzących w jej życiu oraz z wielości dyscyplin naukowych zajmujących się tą problematyką. Jednak należy zauważyć, iż definicje te nie wykluczają się wzajemnie, ale jedynie uzupełniają, dając pełniejszy obraz tego naturalnego środowiska wychowawczego, charakteryzującego się swoistymi cechami i sobie tylko właściwą strukturą” (Cęcelek G., 2005, 241).

Nie jest łatwo określić miejsce współczesnej rodziny w obecnym świecie, czyli w społeczeństwie ryzyka. Zbyt wiele jest niepewności, jaka rodzina, kto z kim i kiedy, w zakresie seksualności, miłości, podziału ról. Beck uważa, iż obecnie „instytucja rodzicielstwa rozpada się na przeciwstawne macierzyństwo i ojcostwo; dzieci z charakterystyczną dla nich intensywnością więzi, obecnie coraz bardziej anachroniczną, stają się ostatnimi partnerami, którzy nie odchodzą” (Beck U., 2002, 169). W związku z tym rodzi się wiele konfliktów na linii matka – ojciec. Może to doprowadzić do rozpadu rodziny. Samotne rodzicielstwo przestało być współcześnie bulwersujące, czy wstydlive. „Zwraca się uwagę, że niepełność rodziny oraz upowszechnienie tego zjawiska należy do zmian nieoczekiwanych, wynikających w znacznej części z wolicjonalnych decyzji jednostek (rozwód, aktywność seksualna

przed- i pozamałżeńska), a w mniejszej części jest determinowana czynnikami niezależnymi, tj. śmierć partnera (spadek ogólnej liczby zgonów, wydłużenie przeciętnego trwania życia minimalizują ryzyko wdowieństwa)” (Racław W., Trawkowska D., 2013, 8). Dziecko w tej formie życia rodzinnego zaspokaja potrzeby przynależności i akceptacji rodzica. Bywa substytutem „tego drugiego” w związku, często staje się partnerem. W takiej rodzinie następuje przededefiniowanie ról. „Cechą charakterystyczną wszystkich rodzin niepełnych jest to, że jeden z rodziców przejmuje na siebie codzienną odpowiedzialność za dzieci i ich wychowanie” (Brągiel J., 1990, 40). Brak wpływów drugiego rodzica na wychowanie dziecka skutkuje powielaniem schematów i utrwaleniem wzorów zachowań tylko jednego rodzica, trudności w budowaniu prawidłowych relacji w przyszłości z własnymi partnerami, a także postawy bierności i wycofania. Tematyka samotnego rodzicielstwa w literaturze przedmiotu jest podejmowane z wielorakich stron. Obrazuje to wykres 1:



Wykres 1. Typologia rodzin niepełnych.

Źródło: Racław M., Trawkowska M., *Samotne rodzicielstwo. Między diagnozą a działaniem*, Warszawa 2013, s. 11

Zaprezentowany wykres ma charakter ogólny. Nie uwzględnia wszystkich cech rodzin niepełnych, nie wyczerpuje też typologii do końca. Ukazuje jednak, iż istnieje możliwość sklasyfikowania samotnego rodzicielstwa ze względu na występowanie określonych cech jego struktury i specyfikę sytuacji życiowej. Istotną cechą tej rodziny jest występowanie wysokiego ryzyka ekonomicznego, emocjonalnego, a także przeciążeń dzieci obowiązkami domowymi. „Głowy gospodarstw domowych tworzących rodziny niepełne mogą napotykać i napotykają wiele trudności w wejściu oraz utrzymaniu się na rynku pracy ze względu na problemy zapewnienia opieki nad dzieckiem, przeciążenie obowiązkami i niską dyspozycyjność czy cechy demograficzno-społeczne (np. feminizacja rodzin niepełnych, wykształcenie). To utrudnia ich aktywizację zawodową” (Racław W., Trawkowska D., 2013, 13). Te problemy skutecznie obniżają motywację do podejmowania ryzyka zmiany pracy z obawy o niestabilność finansową, lub nawet nagłą utratę zarobku. Rodziny niepełne narażone są zatem bardziej niż rodziny, w których jest dwoje partnerów na trudności wewnętrzne wynikające z zewnętrznych warunków.

Kolejnym problemem społeczeństwa ryzyka i miejsca rodziny w nim jest uwikłanie w pracę. Przez wiele stuleci głową rodziny, odpowiedzialną za utrzymanie poszczególnych jej członków był ojciec. Pozycja ojca w rodzinie była opatrzona silnym autorytetem i przyznawała mu decydujący głos w sprawach rodzinnych. Również to on miał wpływ na przyszłe losy poszczególnych członków rodziny, a jego podstawowym zadaniem było zabezpieczenie materialnego bytu rodzinie (Pospieszyl K., 1980, 63). Jednak niepewność ekonomiczna i wyrównywanie szans edukacyjnych i kariery kobiet zmieniła tę sytuację. „W rodzinie nuklearnej, wchodzącej w nieliczne relacje społeczne, ma miejsce ogromna intensyfikacja pracy” (Beck U., 2002, 189). Najczęściej pracuje zarówno ojciec, jak i matka. Prowadzi to do zmian w życiu rodziny. Oprócz chęci angażowania się ojców w obowiązki domowe i opiekę na potomstwem, obecnie oboje rodzice pracują więcej i dłużej. Brak czasu dla dzieci rekompensują licznymi, kosztownymi prezentami. Niekiedy wyłącznie konsumpcyjnymi, jak telefony, ubrania, czy gadżety.

Innym znów razem kupują dla dzieci dodatkowe zajęcia z języków, sportu, czy muzyki. Te wszystkie zabiegi mają zrehabilitować nieobecność rodziców, którzy więcej pracują, aby więcej zarobić, aby więcej przeznaczyć na dzieci. Nie są już w stanie poświęcić swoim dzieciom czasu, gdyż to właśnie współcześnie, czas to pieniądz. Rodzice zatracili się w pracy, ale przecież ich dziecko chodzi w najmodniejszych ubraniach, ma iPhone i potrafi grać na wiolonczeli. To rodzice widzą się z dziećmi dopiero wieczorem, gdy odbierają ich z basenu lub angielskiego. To w końcu rodzice chwalać się na Facebooku osiągnięciami dzieci z olimpiad przedmiotowych, chociaż zdjęcie dostali od nauczycielki, która akurat tam z dzieckiem była. Przedstawione sytuacje obrazują tylko częściowo, jakim ryzykiem obarczona jest rodzina we współczesnym świecie. Jej miejsce w społeczeństwie wyznacza dodatkowo zawód jaki pełni. „Zawód służy do tworzenia szablonów identyfikacji, za pomocą których oceniamy ludzi w ich osobistych potrzebach, zdolnościach, w pozycji ekonomicznej i społecznej. Jakkolwiek jest to dziwne, stawiamy na równi osobę i zawód” (Beck U., 2002, 207). Rodzice pną się po szczeblach kariery. Poświęcają pracy coraz więcej czasu. Początkowo w zamierzeniach na jakiś czas tylko, aż dostaną awans, aż uzbierają na urlop, aż ktoś dodatkowy przyjdzie im pomóc. W rezultacie jest tak, że zaangażowanie w pracę jest wyższe niż zaangażowanie w życie rodzinne. Matki i ojcowie poświęcają dzieciom niewiele uwagi, traktują je powierzchownie, chcąc znać jedynie wyniki. „Stresy napięcia, nierozwiązane konflikty, przemęczenie spowodowane rutyną czynności zawodowych i często sprzecznymi wymaganiami przełożonych osoby pracujące wnoszą do swoich domów rodzinnych. Obiektami odreagowania zebranego w ciągu dnia napięcia stają się współmałżonek i dzieci” (Hołyst B., 2013, 29). Jednak w społeczeństwie, tacy rodzice, odbierani są jako elity społeczne, ważne osobistości, które dużo w życiu osiągnęły. Ale badacze twierdzą, iż „rodzice nieobecni w codziennych doświadczeniach i przeżyciach dzieci, nie dają im wystarczającego oparcia, czego efektem jest uczucie niepewności i osamotnienia” (Gałęska U., 2015, 37).

Spółeczeństwo ryzyka umiejscawia rodzinę w świecie konsumpcji. Bez wątpienia rodzina traktowana jest jak towar, a jej poszczególi członkowie powinni być 3xP. Czyli służyć produkcji, popytowi i podaży. W jednoznaczny sposób spojrział na ten problem Brunon Hołyst. Wskazał on, iż „uwarunkowania makrostrukturalne negatywnie oddziałujące na jednostkę można zatem podsumować, używając haseł, których pierwsze litery tworzą słowo KONSUMPCJA:

K – konkurencja i odpadnie słabszych

O – organizacja przestępczego podziemia

N – nastawienie na zysk finansowy

S – system wymuszający rywalizację

U – ubogie duchowo wzorce kultury masowej

M – modele podkultury młodzieżowej

P – promowanie substancji psychoaktywnych

C – „czas to pieniądz”

J – jednowymiarowy obraz sukcesu życiowego

A – audiowizualne przekazy” (Hołyst B., 2013, 29). Przywołane hasła opisują cechy charakterystyczne społeczeństwa ryzyka. Jeżeli jednostka nie umie rozwiązać swoich problemów, kryzysów, jest słabsza, to odpada. Konkurencja ją zniszczy. Pytanie brzmi, jak w świecie konkurencji mają znaleźć się uczniowie współczesnej szkoły? W szkole oczekuje się od ucznia wypełniania testów, wbijania się w klucz, rozwiązywania zadań, które nie uczą logicznego, nowatorskiego myślenia. Natomiast w pracy, człowiek po takiej szkole, powinien być kreatywny, kierować się intuicją przy jednoczesnym zachowaniu zdrowego rozsądku. Dwubiegunowość kształcenia i rynku pracy nie daje poczucia bezpieczeństwa jednostce, która wrasta w rodzinie, gdzie rodzice są ciągle nieobecni, bo pracują, lub są obecni, bo nie pracują więc są uważane za osoby niezaradne życiowo. Ważnym również jest fakt, iż obecne pokolenia nie mają autorytetów i są bardzo ubogie duchowo. Wszelkie wartości duchowe zastępowane są potrzebami konsumpcyjnymi. Media przekazują fałszywe przekazy. Wystarczy obejrzeć kilka reklam, by zauważyć, że nie potrzebujesz odpoczynku, tylko dobrej imprezy. Palą tylko młode, piękne i najczęściej rozebrane

kobiety. A jesteś tak wyedukowany, że sam najlepiej wiesz, co cię boli i leki możesz kupić bez konsultacji z lekarzem.

Rodzina od wieków była grupą niezwykle cenną dla społeczeństwa. Była przekaznikiem nie tylko życia, w sensie biologicznym, ale także norm i wartości kulturowych charakterystycznych dla danego środowiska. Stan zdrowia fizycznego i psychicznego zależał od kondycji, w jakiej rodzina się znajdowała. Niewątpliwie poszczególni członkowie stają się dla siebie wzorem zachowań i norm, a także ich przekazicielami. „Istotnym problemem społeczeństwa jest to, że wywierający silny wpływ na rodzinę i jednostkę rozwój współczesnej cywilizacji generuje, oprócz pozytywnych, również zjawiska negatywne. Jeśli funkcjonowanie, kondycja rodzin pogarsza się, odbija się to ujemnie również na funkcjonowaniu i losach zarówno jednostek, jak i społeczeństwa. Analizując społeczeństwo, nie da się więc pominąć rodziny. I odwrotnie, chcąc wyjaśnić przemiany zachodzące w rodzinie, trzeba je analizować w kontekście zmian występujących w społeczeństwie” (Cęcelek G., 2005, 249). Mimo wielu zmian cywilizacyjnych, form życia małżeńsko-rodzinnego, współczesne społeczeństwo nie jest w stanie zastąpić instytucji jaką jest rodzina. Następujące przemiany tylko skuteczniej wpływają, by w społeczeństwie ryzyka, w świecie, w którym wyliczyć można więcej zagrożeń niż sytuacji sprzyjających rozwojowi, rodzina nadal pozostała podstawową komórką tworzenia rzeczywistości społecznej. Sprawnie funkcjonująca rodzina, odnajdzie swoje miejsce w nieprzychylnym jej świecie. Podsumowując miejsce rodziny w społeczeństwie ryzyka jest problemem aktualnym i wymagającym ciągłej eksploracji. Wyniki prowadzonych w tym zakresie badań mogą wspomóc pracę pracowników socjalnych z rodzinami ryzyka, dysfunkcyjnymi i niewydolnymi. To w interesie wszystkich jednostek leży prawidłowe funkcjonowanie rodziny oraz tworzenie jej odpowiednich warunków. Tylko dzięki temu w społeczeństwie ryzyka, rodzina odnajdzie swoje bezpieczne miejsce.

BIBLIOGRAFIA

ADAMSKI, F. 2002. *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*, Kraków 2002. ISBN: 83-233-1553-1

BECK, U. 2002. *Spółeczeństwo ryzyka. W drodze do innej rzeczywistości.*, Warszawa 2002, ISBN 83-88495-99-2

BRAĞIEL, J. 1990. *Wychowanie w rodzinie niepełnej*, Opole 1990. ISBN 83-85012-67-2

CĘCELEK, G. 2005. Rodzina - jej przemiany oraz zagrożenia i problemy wychowawcze, In: Mazowieckie Studia Humanistyczne, Nr 1-2, 2005. ISSN 1234-5075

DANIELEWICZ, W. 2010. *Rodzina w meandrach przestrzeni i czasu*, [w:] *Edukacja społeczna wobec problemów współczesnego człowieka i społeczeństwa*, J. Piekarski, T. Pilch, W. Theiss, D. Urbaniak-Zajęc (red.), Łódź 2010. ISBN 8375254517

DYCZEWSKI, L. 1994. *Rodzina, społeczeństwo, państwo*, Lublin 1994.

Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku, (red.) T. Pilch, tom V, Warszawa 2006.

GAŁĘSKA, U. 2015. *Przeobrażenia więzi rodzinno-społecznych w rodzinie XXI wieku*, [w:] „Wychowanie w Rodzinie”, t. XI (1/2015). ISBN 2300-5866.

HOLYST, B. 2013. *Zagrożenia ładu społecznego*, Warszawa 2013, t. 1. ISBN 9788301173104.

KANTOWICZ, E. 2010. *Perspektywa transwersalna w badaniu rodziny ryzyka i wsparciu społecznym na rzecz dziecka i rodziny*, In: Roczniki Socjologii Rodziny, XX, 2010,. ISSN 0867-2059.

KOSEK-NITA, B. 2014. *Ryzykowne zachowania dzieci i młodzieży w kontekście przemian współczesnej rodziny – możliwości profilaktyki*, [w:] *Współczesne uwarunkowania i wzory procesów resocjalizacji, reintegracji, inkluzji*, (red.) K. Marzec-Holka, K. Mirosław-Nawrocka, J. Moleda, Warszawa 2014. ISBN 978-83-62828-74-6.

POSPIESZYŁ, K. 1980. *Ojciec a rozwój dziecka*, Warszawa 1980. ISBN 83-214-0167-8

PRZYBYLSKI, G. – GADZIŃSKA, A. – BANNACH, M. – GOŁDA, R. – PYSKIR, M. – PYSKIR, J. – PASIŃSKA, M. – PUJSZO, R. 2010. *Tobacco smoking in women with the special regard of the pregnancy*, In: *The chosen aspects of woman and family's health*, (red.) Mariola Banaszkiewicz et al., Bydgoszcz 2010, 1: 81-87.

RACŁAW, M. – TRAWKOWSKA, M. 2013. *Samotne rodzicielstwo. Między diagnozą a działaniem*, Warszawa 2013. ISBN 978-83-61638-92-6

SZLENDAK, T. 2010. *Socjologia rodziny. Ewolucja, historia, zróżnicowanie*, Warszawa 2010. ISBN 978-83-01-16309-9

TRAFIAŁEK, E. 2014. *Rodzina jako obszar aktywności i źródło wsparcia w aktywnym starzeniu się*, [w:] *Aktywne starzenie się. Przeciwdziałanie barierom*, (red.) P. Szukalski, B. Szatur-Jaworska, Łódź 2014. ISBN 978-83-7969-177-7.

Contact to author:

Mgr Alicja Bania

Katedra Pedagogiki Społecznej

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Ul. Chodkiewicza 30

85-065 Bydgoszcz

E: alicja.bania@ukw.edu.pl

PSYCHOTHERAPY OFFENDERS OF DOMESTIC VIOLENCE: METHOD AUTHOR

Jakub BARTOSZEWSKI

Introduction

In the proposed article we would like to introduce the model of work with offenders of domestic violence. The concept has grown on the basis of ten years research and practical experience in working with marginalized and the behavioral disorders and antisocial personality.

In the first part, we will discuss in a synthetic way how grew our twelve steps and their theoretical basis. In the second part we will indicate the need to classify the perpetrators of violence to effective work on changing behavior. The conclusion will help us to take a look at the reign of the issues presented.

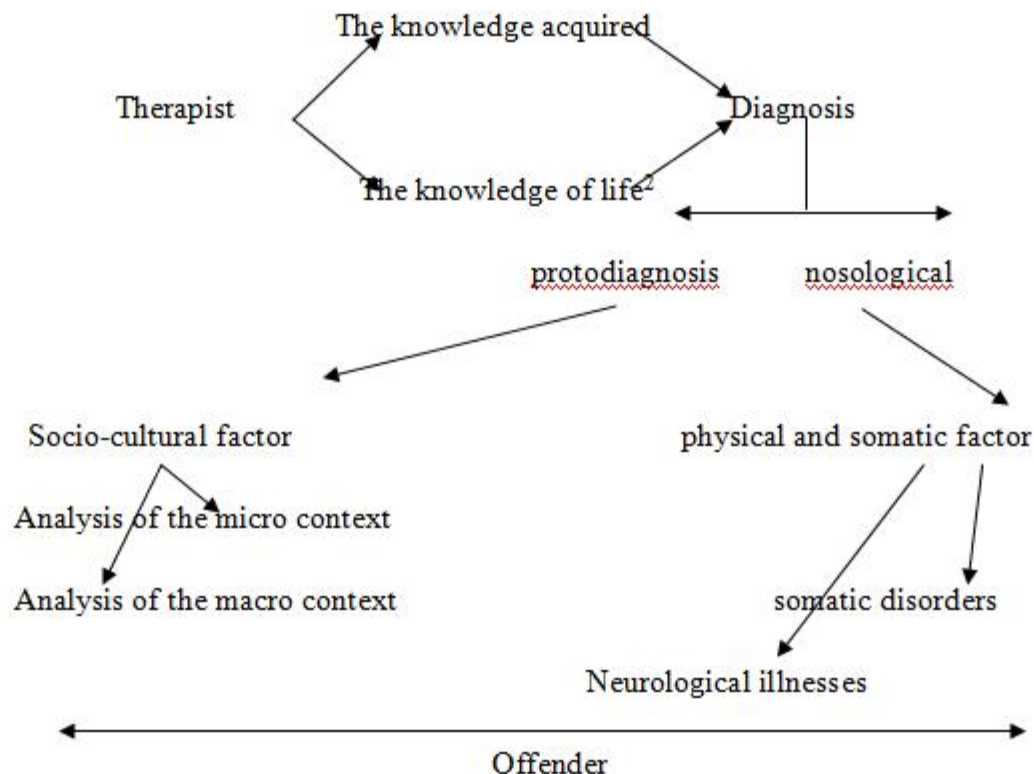
Causes

In making the presentation of the model of work with the offenders of domestic violence we would like to emphasize that the concept is based on the author's method of psychotherapy known as the therapy possibilities.

We note that using the therapy of PM and its technology can achieve certain effects to improve the attitudes of the patient to another, and the world (the study's on the effectiveness of the methods and techniques resulting from the model of therapeutic received positive reviews and have been adopted in join published monograph, entitled: Social work, challenges and dilemmas. We also have numbers of the publications in international journals, strictly scientific including Philadelphia and national list. The whole concept is available in a monograph called Psychotherapy of possibilities: theory and practice). The basis of violent behavior, in our opinion, is an environmental factor (we have in mind the primary socialization, education, parental attitudes and satisfaction of needs), but we do not skip the biological aspect like:

central nervous system dysfunction. Therefore, before taking remedial action there is needed to make diagnosis, which should verify this:

Scheme 1¹: Diagnosis



Going forward, we must note that the diagnosis is a source of knowledge that helps us to identify the causes of violent behavior. This enables us to apply the appropriate techniques and tools that are not only therapeutic, but correctional and educational.

Thus implementing an aid program for offenders of violence we must begin from the specific theories and concepts which are anthropological, axiological, social, ethical, psychological and therapeutic. Of course, we can ask for what reason? Answering we would like to emphasize that the offenders of violence are not shaped in a vacuum, but in a particular environment, which has formed their state of consciousness, emotional intelligence, body and the corporeality.

“Educator in the programs of correction”, according to the diagram diagnosis must determine with whom he is dealing, namely what is the personality of the offenders. This procedure will protect him from

¹ J. Bartoszewski, Psychoterapia możliwości: teoria i praktyka, Wyda. PWSZ, Konin 2016.

failure, because some of the perpetrators need psychotherapy, but the corrective and educational programs they do not have those assumptions; moreover largely they are based on the method of Duluth, which involves cultural and social determinants of violence.

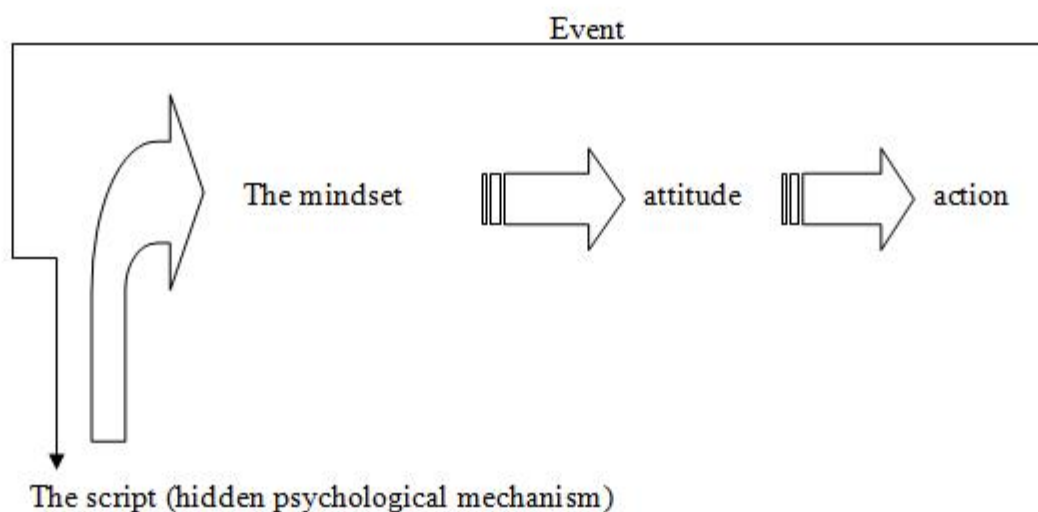
The proposed model, is not only therapeutic, but also included the work with offenders of violence starting from the methodology of Ford and Urban, who are speaking about the concepts of psychotherapeutic and have drawn attention to four factors:

1. Human behavior and personality development.
2. The syndrome of statements about the formation of the disorders.
3. The goals of therapy.
4. Practice (Ford, Urban, 1963).

With this in mind we felt that the cause of behavioral disorders and the formation of the personality of an invalid are the wrong process of socialization, education and erroneous parental attitudes (negative: avoiding, rejection, excessive demands, excessive care) that cause tension in a person subjected to the socialization, disintegrating state of mind and emotional intelligence (building gray area - emotional unavailability), with the body and its corporality. This situation causes that, in a subject is formed script, called by us a psychological mechanism or a form of intuition, speaking the language of Kant - which determine the individual in his or her everyday life.

The script is an elementary part of the individual, which makes the prism through it we read the behaviors, attitudes and actions of other people and also our loved ones.

Diagram1². Formation of scripts



1. "S" - scripts: created in the process of socialization and education, we can define them as a hidden psychological mechanism that disintegrates our thoughts, attitudes and action.

2. "M" - a way of thinking: it comes from the script, which causes deformation of the reality on the level of the state of mind.

3. "P" - attitudes: as a result of the correlation SM accept certain attitudes, for example: withdrawal, aggression.

4. "D" - activities: consequently SMP makes decisions, such as: on the fate of others in the form of subordination of them regardless of the type of "argument".

This pattern reflects the mechanisms that influence human decisions, awareness and change leads to the adoption of the relevant social behavior. The main task of the therapist is a prudent use of techniques and methods to avoid causing not only arouse of aggression, but the closure of a person on the impact of therapeutic and corrective element.

If, therefore, we are dealing with the "ordinary" offender, then we use a proven technique known as maieutics dialogue, which is based on interpersonal relationships. It is the dialogue that we can define as a way of discovering the relationship of being-with-myself. Of course we

² Schemat wskazuje w jaki sposób rodzi się działanie ludzkie.

cannot exclude negative or positive attitude of the offender and let us not assume certain attitudes, such reluctance, fear, reticence, talkativeness, and excessive gesticulation or the lack of it, but note with which kind of offender we deal.

At this point it is impossible not to ask: what kind of offenders do we have? Perpetration should not only divide, but defined taking into account the normative, axiological, psychopathological and law-ethical aspects.

Offenders are divided into:

1. Terrified (such as a.: compulsively relieves tension)
2. In crisis (social problems)
3. Disorders of antisocial personality disorder – ICD 10 (amoral, antisocial, asocial, psychopathic, and sociopathic).

This procedure will allow us to objectively apply the tools and techniques of therapeutic and corrective. In working with offenders we must be aware of this division, because it allows us objectively to take certain actions (many times from people using and implementing corrective and educational programs we heard that it was not so much successful, because the offenders returned to their behavior). The reason for so-called "failures of correctional education" lies in the lack of proper diagnosis and preparation of classification (unfortunately studies that we show are nearly 86% of the programs that do not take into account the diagnostic and statistical manual, proto diagnosis, as well as the division of the reasons for the causation).

Therefore, if we have no awareness, knowledge, competence and diagnostic skills to classify the nature, discover correctly causes and personality of offender we cannot take impacts, because they can harm not only the person participating in the program, but most of all the family of perpetrators as to provide him with information regarding mechanisms:

- a. softening
- b. submission
- c. the victim's emotional states
- d. the victim's states of mind.

e. somatic states of victims, etc.

Working with the offenders, demands from us the knowledge, skills and competence that is a conscious approach to our capabilities. Thus, in the case of diagnosis of antisocial personality we have to answer the question whether we are able to make a difference in the attitude of the offender, if not, then send a person of abnormal personality to a specialist in the field of psychotherapy, thus to be able to apply a range of proper tools for reformulation of script.

However, if the offender is frightened or in crisis, after making a diagnosis we implement the therapeutic correction to change his or her way of thinking, attitudes and actions. At the same time we indicate how the offender has to deal with the shaped scripts that in the future his relationship with the family, friends and at work cannot be determined by negative behaviors.

At the end we would like to point once again that the PM is a model that relies on a scientific basis. It has also been verified empirically according to the psychometric requirements. We used the authorial psychotherapeutic method to work with offenders of violence (study completed - confirmed efficacy), PTSD (study completed and proven effectiveness), conduct disorder (similarly), the concept is thus:

1. Easy and quick to use, it can easily be shown offender
2. Model based on the actual state of psychological, psychotherapeutic and psychopathological knowledge.
3. PM focus on action, decisions and motivations would consequently reach the scripts and effectively reformulate them.
4. Active use of methods and techniques allows the offender to overcome the destructive images of him, others and the world.

We will now proceed to the second part by describing in more details the issue of the classification of the offender.

Classification of offenders

Offenders of domestic violence have distorted not only image of the reality, but also of themselves. Usually they consider that they are exceptional. For their mistakes and incompetence they are blaming their

own families. In this case we think that it is necessary to classify the offenders by deficiencies and not so much by the type of causation.

And so, the offenders in crisis, or terrified have too low self-esteem, and at the same they experienced or witnessed different kind of violence. Moreover, their needs at the level of affiliation, affirmation, or esthetic were not fulfilled. The offenders of antisocial disorder personality indicate that in their family, parents were emotionally absent, rejected them, avoided or were too demanding. They used the range of physical punishment, mental and emotional, there was also sexual abuse. Many of the offenders were talking about relationships, attitudes, or behavior with their parents. It showed that as children, they were badly-treated.

At the same time we would like to note that the word: abused they often associated with serious physical injuries.

Often overlooked are the elements as:

- a. negligence (failure to satisfy any needs)
- b. mental aggression,
- c. emotional aggression,
- d. sexual aggression, at the level of verbal and pictorial
- e. The verbal aggression.

Offence by its very nature is an evil not only on the ethical or moral level but the personal level, because it stripped the victim of the rights and dignity of being human. Offence cannot be justified for whatever reason, or look at the offender in order to understand and qualify him for the system of mental health disorders.

Thus searching for solutions related to the offence and offenders we classify them according to the pattern:

a. the offenders in crisis: are usually the people that in a difficult situation cannot cope with the emotional tensions.

b. the offender terrified: usually the offender cannot cope with anxiety, searching for solutions, it soothes in addiction and violence or aggressive behavior.

c. the offender asocial: this seriously impaired person characterized primarily deficient of the higher, positive emotions.

Method of work: one of the many

Taking therefore work with offenders we based our work on an objective diagnosis and Statistical Manual proto diagnosis. If we are not able to determine the offender with whom we have to deal, we look for support in the form of contact with a psychologist, a probation officer or a social worker. It should also be remembered that offender is convicted by valid sentenced. In the file case, usually there is diagnosis of psychological and psychiatric conditions, hence it categorize a offender to the appropriate group so, we ask to show a copy of it or with his consent we contact a probation officer in order to get acquainted with the diagnosis or let's put the condition that we accept him or her in the group, if a person brings an expert opinion.

Going forward we would like to emphasize that the best solution is the knowledge of the tests: Test of Dominant Emotions, State of Mind Test or Test of Script Dominant.

These tests could be made by a teacher, social worker or probation officer. Of course, the tests of personality diagnose can only be done by a psychologist or psychotherapist if he or she is a trained psychologist. In addition, if the offender in spite of objective diagnoses and classification into the group does not engage in or if our action has no effect we must ask ourselves what is the reason. Do not be afraid to admit the lack of knowledge, skills and competence, this fact will bear witness to our maturity. If we have already responded to this question in an affirmative way, then we send him to a specialist who deals with the source of the occurrence of violence, such as: anxiety disorders, or with problems of adaptation³.

After the diagnosis we propose to the offender to write down a commitment that in its structure will include:

- a. frequency of meetings,
- b. time of meetings,
- c. manner of behavior,

³ J. Bartoszewski, Psychoterapia możliwości: 12 kroków pracy ze sprawcą przemocy domowej, Wspólne tematy 2/2016, s. 6.

- d. obligation to maintain confidentiality,
- e. commitment to the cessation of violent behavior,
- f. regular participation in group.

Next, we keep the standards related to the creation of the community understood as a "therapeutic" group, in which all the participants respect and look at others and themselves, moreover, discuss issues related to the triple movement of transcendence, namely: state of mind, emotions, soma - corporeality. We also introduce techniques and tools, bearing in mind, for example: interactions within their own self as an offender, interactions at the level of being-with-another offender. In the fourth part we make evaluation of techniques and tools are used for example: feedback, and after that we ask the offenders to do an exercise, it's not about only one action, but continuous.

In the next meeting we will discuss the results, but before it we will introduce a quote associated with homework and share the "understanding" at the level of the state of mind, emotional intelligence and bodily experience. Then back to homework in order to jointly listen to each other regarding the ways of implementation. After that, we move on to the next session, if it turns out that the task was not understood or was not accomplished we take action based on specific therapeutic technique in order to stimulate the understanding of the mind, empathy on the level of emotions and of the body experiences.

Coming back to the classification we should remember that it has only two parts:

- a. diagnosis,
- b. in these subgroups and realize:
 - a. commitment,
 - b. the formation of the group,
- c. Evaluation
- d. homework,
- e. overview of tasks,
- f. the transition or stopping on the problem.

In this place we will emphasize again, that it is advisable not to put together the offenders in crisis and terrified with those of antisocial

disorders for the simple reason, namely because those of the above mentioned dysfunctions they usually manipulate, depreciate and use those weaker than themselves. Whereas the first two sub-groups can attend classes together, but then we must pay attention to whether the techniques used are successful, if we are not able to combine the methods and techniques for these two groups, it will be better to conduct the meetings for each group separately.

Conclusion

Having regard to the element of the concept and classification of offenders, we must also take into account the context, that is, external and internal relationship in the group and in the offender, that is, how he sees his own self. The context is the source of making themes with the offender. It should be noted that the offender opting to see a therapist, or participate in the correctional and educational program due to court reasons, but there are also those who want to change, taking into account their existential experience, with the context of family, social, religious and professional life. Therefore, we must remember that on the one hand not to judge the offenders, such as: how could you do that, and at the same time to indicate clearly their violent behavior. This element is important because the context indicates so-called quality diagnostic, and this is the principium of therapeutic-correctional and educational activities.

Despite this, we must keep in mind still to diagnose well the offender in order to exclude mental illness or other types of disorders.

The topics of therapeutic program is implemented according to the forms and needs of the patient, that is, each topic is independent of the structure of our beliefs about the patient, and in the context of his experiences. The offenders are using our knowledge and experience to reach solutions to their problems.

BIBLIOGRAPHY

BARTOSZEWSKI, J. 2016. Psychoterapia możliwości: teoria i praktyka, Wydaw. PWSZ, Konin 2016.

BARTOSZEWSKI, J. 2016 Psychoterapia możliwości: 12 kroków pracy ze sprawcą przemocy domowej, Wspólne tematy 2/2016, s. 3-11.

Contact to author:

Prof. nadzw. dr hab. Jakub Bartoszewski

Zakład Pracy Socjalnej

PWSZ Konin

HODNOTA RODIČOVSTVA Z POHĽADU SLOVENSKEJ MLÁDEŽE

Nikola BENEČOVÁ – Bibiána BARABASOVÁ

Abstrakt: Príspevok sa zameriava na problematiku hodnôt rodičovstva z pohľadu slovenskej mládeže. V teoretickom úvode podávame charakteristiku, funkcie a delenie hodnôt, výchovu k rodičovstvu, výchovu v rodine a súčasné problémy mladej generácie. Cieľom výskumu bolo zistiť aký majú postoj, názory mladí ľudia na manželstvo a rodičovstvo vo veku 20-24 rokov pomocou neštandardizovaného nami vytvoreného dotazníka. Predpokladaným prínosom príspevku bude ucelený pohľad na manželstvo a rodičovstvo slovenskej mládeže vo veku 20-24 rokov.

Kľúčové slová: Hodnoty. Manželstvo. Mládež. Rodina. Výchova.

Úvod

Poslanie mladých ľudí v spoločnosti je nepochybne aktuálnou témou, ktorá spôsobila aj v minulosti veľkú diskusiu a je dosť pravdepodobné, že bude pokračovať aj v budúcnosti. Z pohľadu sociológie sú mladí ľudia považovaní za sociálnu kategóriu jedincov, ktorí sa prikláňajú k relatívne podobným sociálnym pozíciám a ktorých hlavnou náplňou je pripraviť sa na ich budúce povolanie. Mládež je veľmi diferencovaná s nie menej diferencovanými potrebami, hodnotovým systémom, kultúrou, názormi, záujmami, a pod. (Geist, 1992).

Charakteristika hodnôt

Všeobecne môžeme povedať, že neexistuje žiadna jednotná definícia tohto termínu. Rozdiely v terminológii do istej miery závisia od vedného odboru, ktorý sa o vysvetlenie daného pojmu pokúša. Hoci sa definície autorov úplne nezhodujú, je možné však vysledovať

podobnosti, ako je napríklad kritérium dôležitosti, ktoré v nich autori vidia.

„Slovo hodnota sa vo filozofickom význame objavuje ku koncu 19. a na začiatku 20. storočia, ale samo ľudstvo rieši problém hodnôt od svojich počiatkov. Naprieč storočiami sa mnohí významní ľudia vyjadrovali k hodnotám, a k tomu, čo považovali za významné a hodnotné pre ľudský život, hľadali odpovede na otázky čo je správne, ako žiť, čo vlastne jedinca robí naozaj šťastným“ (Gulová, In Střelec, 2006, s. 36).

Hodnoty môžeme tiež vnímať ako vlastnosti, ktoré jedinec pripisuje určitej situácii, objektu, činnosti alebo udalosti a to v spojitosti s uspokojovaním svojich potrieb a záujmov. V sociálne - psychologickom chápaní sú to subjektívne ocenenia alebo miery dôležitosti, ktoré osoba pripisuje určitým javom, symbolom, veciam, iným ľuďom a pod. (Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

„Hodnoty sú vo všeobecnom zmysle slova požadované za potrebné pre orientáciu človeka, obzvlášť v kontexte komplikovaného sveta v ktorom sa veľmi zložito pohybujú mnohí dospelí ľudia, nieto potom dospievajúcu mládež a deti. V podstate je možné povedať, že mnohí z nás neustále tápame a hľadáme zmysel života a práve téma hodnôt, vlastného hodnotového videnia sveta v konfrontácii s hodnotami ľudí okolo nás, nám práve môže pomôcť v poznaní toho, čo je pre nás dôležité, čo nás motivuje a podľa čoho by sme sa eventuálne mohli a mali orientovať“ (Gulová, In Střelec, 2006, s. 36).

Kohoutek (2008) zas uvádza, že hodnotou môžu byť sociálne žiaduce predmety či ideí ako napríklad morálne alebo estetické hodnoty, rovnako aj predmety a ideí, ktoré spoločnosť nie vždy považuje za žiaduce (príkladom môže byť alkohol). Význam slova morálne uznávaná hodnota označuje niekoľkými typmi ideálov, medzi ktoré sa zaraďujú politické, ideové či filozofické postoje. Hodnoty sú tiež dôležitými motívmi pre správanie človeka, pretože ovplyvňujú stanoviská k udalostiam či veciam okolo neho.

Význam hodnôt spočíva: „V prvom rade vytvárajú spoločenské záväzky medzi ľuďmi, pôsobia na individuálnu a kolektívnu identitu (kto som, kde sú moje korene, kam patrím a pod.), uľahčujú orientáciu v

zložitých životných situáciách, ktorých v našom svete stále pribúda, vytvárajú istoty vo vzájomnom styku medzi ľuďmi a to bez ohľadu na farbu pleti, vzdelanie, národnosť, inteligenciu, atď. (tolerancia, empatia, medzikultúrnosť, a pod.), sú dôležitým spojovacím prostriedkom medzi generáciami, môžu ochraňovať potrebné, hendikepovaných, bezmocné a slabé " (Gulová, In Střelec, 2006, s.36).

P. Cakirpaloglu (2004, s. 343) pod pojmom hodnota rozumie *"špecifickú psychickú kategóriu, ktorá tvorí stabilnú trvalú štruktúru osobnosti významnú pre individuálnu, sociálnu a historickú realizáciu človeka. Hodnoty podľa neho predstavujú presvedčenie o dobrom alebo prospešnom, ale tiež o zlom, alebo nežiaducom, ktoré reguluje individuálnu alebo skupinovú aktivitu. "*

Funkcie a delenie hodnôt

P. Cakirpaloglu (2004) vo svojom diele uvádza funkcie hodnôt podľa McGuireho, ktorý rozlišuje individuálne a sociálne funkcie hodnôt:

1. Individuálne funkcie

- Funkcia adaptácie človeka na sociálne a fyzické podmienky- je funkciou ktorá zodpovedá hodnotám a tie sa orientujú alebo pôsobia ako kritériá v nových situáciách. Väčšina hodnôt, ktoré do tejto skupiny patria si človek v priebehu socializácie akceptuje ako dané obsahy alebo ich získava vlastnou skúsenosťou. Sú to teda stanovené štandardy.
- Funkcia prekonávania vlastnej existencie- je funkciou, ktorá má význam pre stavy a ciele s najvyšším stupňom vhodnosti. K tejto funkcii radíme vedomie o sexappeal, sebahodnotenie, funkciu abstraktného a logického myslenia a v neposlednom rade aj samoreguláciu.

2. Sociálne funkcie

- Funkcia sociálnej integrácie- medzi integračné funkcie hodnôt patrí sociálna prevencia alebo sociálna kontrola deviantného správania. Pôsobenie hodnôt v oblasti sociálneho života súvisí s procesmi udržania skupiny a aj celej spoločnosti.

- Funkcia sociálnej racionalizácie- táto funkcia hrá významnú úlohu v dynamike spoločnosti. Pomocou racionalizácie sa premenia čiastkové záujmy z rôznych vrstiev, politických skupín a iných prvkov spoločnosti na hodnoty, ktoré sú prijateľné pre najväčší počet subjektov vo vnútri spoločnosti, ktorá je záujmovo heterogénna.

Rozdelenie hodnôt môžeme chápať z hľadiska spoločenských vied nasledovne:

- Filozofia považuje za hodnoty všeobecné vlastnosti, ktoré sa prisudzujú nositeľom hodnôt alebo prostredníctvom pojmov- pravdivý, krásny, dobrý, atď.
- V pedagogike sa predovšetkým v rámci okruhu hodnôt myslia výchovné ciele, ktoré sa usilujeme dosiahnuť pedagogickým pôsobením na mládež.
- V psychológii a sociológii sa jedná o osobnostné vlastnosti ako sú postoje, stanoviská, presvedčenia, hodnotové stanoviská a postoje. V bežnom živote je za hodnoty považované všetko, čo sa cení ako hodnotné. Napríklad ideály, normy, nosiče hodnôt a iné (Střelec, 2006).

Hodnoty a postoje vysokoškolskej mládeže v doposiaľ realizovaných výskumoch

Prvý výskum na Slovensku zameraný na študentov vysokých škôl bol výskum populačných zámerov študentov vysokých škôl ktorý sa uskutočnil v roku 1997 pod vedením Ľ. Mistríkovej, D. Heřmanovej a A. Voľnej. Cieľom výskumu bolo „poskytnúť obraz o budúcom populačnom správaní sa v troch hlavných oblastiach: v manželstve, rodičovstve a v oblasti najbližších životných cieľov“ (Mistríková, Heřmanová, Voľná 1998, s. 508).

Výskumom sa potvrdilo „posúvanie vekovej hranice na uzavretie manželstva smerom hore“ (Mistríková, Heřmanová, Voľná 1998, s. 509).

Mistríková, Heřmanová, Voľná (1998) uvádzajú že až 77,3 % respondentov chce vstúpiť do zväzku manželského najmä z túžby po trvalom spolužití, 2,8 % nechce vstúpiť do manželstva a 74 % sa

stotožňuje z názorom, že pred narodením dieťaťa by mali rodičia vstúpiť do zväzku manželského. Vo výskume bol zaznamenaný rozdiel v odpovediach medzi študentmi z vidieka a študentmi z mesta, kde študenti z vidieka sa viac prikláňali k názoru, že pred narodením dieťaťa by mali rodičia vstúpiť do zväzku manželského. Na základe uvedených faktov sa predpokladá vyšší podiel voľného spolužitia v mestách.

Vo výskume „Rodiny z roku 2001“ muži aj ženy uviedli, že najdôležitejšie je pre nich uzavretie manželstva a samostatné bývanie od rodičov. Od 70. rokov pomáhal štát mladým ľuďom pôžičkou s veľmi nízkym úrokom a tiež pri rozdeľovaní bytov uprednostňoval mladé rodiny s deťmi. V 90. rokoch začal ale počet dokončených bytov klesať a navyše náklady na bývanie rástli rýchlejšie ako mzdy. Ďalším faktorom ovplyvňujúcim rozhodnutie o vstupe do manželstva a zakladanie vlastných domácností je dostatočný príjem, nemanželské spolužitie pred sobášom a ukončené štúdium. Mladí ľudia tak pristupujú k manželstvu a rodinnému životu racionálne a podľa všetkého si uvedomujú aj osobnú zodpovednosť. Respondenti tiež uvádzali ako dôležitú relatívnu nezávislosť na rodičoch. Zaujímavé je, že objektívne pre mladých ľudí vstupujúcich do manželstva je najdôležitejšie vlastné materiálne zabezpečenie, finančná pomoc štátu a až potom pomoc rodiny pôvodu (Paloncyová, 2002).

V rámci výskumu „Rodina 2001“ boli porovnané a zisťované názory a postoje mladých ľudí, kde boli zahrnuté aj subjektívne otázky zamerané na hodnoty, chápanie manželstva a rodiny. Výsledky ukázali že najmladšia generácia prikladá rovnakú dôležitosť manželstvu ako aj alternatívnym formám spolužitia, čo znamená, že nie je pre nich podstatná legálnosť zväzku, ale s kým žijú. Vyšetrovanie z minulosti aj súčasné vyšetrovanie dokázali, že manželstvo nestráca na význame ako inštitúcia ktorá poskytuje materiálne istoty partnerom. Vyšetrovanie ukázalo, že 2/3 dospelaj populácie, 55 % ľudí mladších ako 29 rokov zdieľajú rovnaký názor na narodenie dieťaťa do uzavretého manželstva. Výsledky sa však úplne nezhodujú s údajmi ktoré ukazujú rodinu ako preferované usporiadanie spolužitia a tiež poukazujú na neustále rovnocennejšie prijímanie v spoločnosti alternatívnej formy spolužitia.

Samotné postavenie rodiny sa nemení, menia sa len predstavy pod pojmom rodina (Mareš, 2003).

Môžeme spomenúť aj veľmi rozsiahly výskum s názvom „Monitoring the Future“ z roku 1975-1995 v USA so súborom mladých ľudí od 20 rokov, ktorí vo vysokej miere uviedli, že život v manželstve a manželstvo ako také je pre nich veľmi dôležité.

Rodičovstvo ako hodnota a výchova k rodičovstvu

"Rodičovstvo je široký koncept s podstatne odlišným obsahom podľa fázy rodinného cyklu. Najvýznamnejším prechodom v rodinnom cykle je prechod k rodičovstvu. Je to zároveň asi najvýznamnejší prechod v našom živote, a to, že máme alebo mohli by sme mať rozhodnutie o ňom vo svojich rukách ho nerobí ľahším, skôr naopak" (Možný, 2006, s. 148).

Výchova je v podstate ďalšou funkciou, ktorú by mala zohrávať predovšetkým rodina. Definuje ju napríklad J. Čáp, že je to úmyselné ovplyvňovanie detí a mládeže, prostredníctvom ktorého sa rodičia snažia dosiahnuť určitý cieľ. Autor ďalej výchovu konkretizuje tak: *"že výchova zahŕňa množstvo činností a vzájomného pôsobenia dospelých s deťmi a mladistvými. V snahe o dosiahnutie výchovných cieľov dospelí pritom užívajú množstvo rozmanitých výchovných prostriedkov a metód, ako je kladenie požiadaviek a kontrola ich plnenia, vysvetľovanie a presvedčovanie, pochvaly a napomínanie, odmeny a tresty, pôsobenie osobným príkladom, činností, využitím vplyvu malej skupiny a atď."* (Čáp, 1996, s.135).

Každý rodič iste preferuje iný spôsob výchovy a iné prostriedky, vždy však ide o obojsmernú komunikáciu medzi dospelým a dieťaťom a o emočný vzťah. Rodičia väčšinou využívajú vlastné skúsenosti a zážitky z detstva a do výchovy zahŕňajú svoje vlastné hodnoty a postoje. Celkom iste sa nenájdu dve rodiny s rovnakým spôsobom výchovy. Existuje však niekoľko klasifikácií výchovných štýlov.

Výchovný štýl je už konkrétny spôsob výchovy, pri ktorom rodičia využívajú konkrétne prostriedky na dosiahnutie cieľov. Ide o celkovú interakciu a komunikáciu dospelých s dieťaťom. Prejavuje sa to voľbou a

spôsobom využitia výchovných prostriedkov, postupov a metód, tomu zodpovedajúcim prežívaním a správaním dieťaťa, ktoré opäť ovplyvňuje prežívanie a správanie dospelého (Čáp, 1996).

Výchova v rodine

S pojmom výchova si asi väčšina ľudí v mysli predstaví úzku spojitosť s rodinou. Je to práve preto, že aj keď je výchova vykonávaná v rozličných prostrediach, ako je napr. škola, tak aj napriek tomu zostávajú rodičia tým najviac dôležitým a nenahraditeľným subjektom výchovy. Jedným z najdôležitejších faktorov úspešnej výchovy sú dostatočne hlboké a trvalé citové vzťahy, ktoré vznikajú práve medzi rodičmi a deťmi v rodine a práve preto je ich veľmi ťažké nadviazať v iných výchovných zariadeniach (Matějček, 1994).

Z tohto hľadiska je preto veľmi jasné, že výchove v rodine je pripisovaný jeden z tých najdôležitejších významov pri formovaní osobnosti vychovávaného (Průcha a kol., 2009).

Pod rodinou rozumieme primárnu, sociálnu skupinu mužov, žien s minimálne jedným dieťaťom a s úzkymi neformálnymi vzťahmi, ktorej jednotliví členovia sú medzi sebou spojení vzájomným pomáháním, spoločným nažívaním a morálnou zodpovednosťou. Počet neúplných rodín v posledných rokoch stále rastie. Zmenu v spôsobe výchovy v dnešnej spoločnosti so sebou priniesol najmä jednoznačný posun k rovnocenným vzťahom v rodine, kým v minulosti išlo o rodinu s dominantným postavením muža (Veselá, Schelle, 2003).

Rodine je udeľovaná významná úloha v socializácii jedinca. Socializáciou je myslený proces, v ktorom si jedinec osvojuje role, návyky, hodnoty a normy spoločnosti a rodina je prvým a dôležitým miestom, kde práve k tomuto osvojovaniu dochádza vďaka nadväzovaniu prvých vzťahov, uskutočňovaniu interakcií, prejavovaniu citov či učeniu sa vyhovovať požiadavkám ostatným členom rodiny či presadzovať svoje záujmy a potreby (Gillnerová, 2000).

Výchova spoločne s dedičnosťou a vplyvmi prostredia patrí k najhlavnejším podmienkam, ktoré ovplyvňujú vývoj jedincovej osobnosti (Čáp, 1996).

Všeobecne uznávaným vymedzením výchovy je jej definovanie ako procesu "zámerného pôsobenia na osobnosť človeka s cieľom dosiahnuť pozitívne zmeny v jej vývoji" (Průcha a kol., 2009, s. 345).

Takto ohraničená výchova býva vykonaná za použitia rozličných výchovných metód a prostriedkov, ako sú odmeny a tresty, presviedčanie, povzbudenie, kladenie požiadaviek či kontrola a pod. Rodič si pri výchove kladie určité ciele v podobe vlastností, ktorých chce u dieťaťa dosiahnuť. Je však dôležité mať na pamäti, že rôzne deti a odlišné situácie si vyžadujú odlišné výchovné pôsobenie a že nie vždy pôsobí rovnaký výchovný prostriedok rovnakým spôsobom (Čáp, 1996).

„Príjemná rodinná atmosféra pozitívne vplýva na osobnostný rozvoj jej členov, výchova v rodine zodpovedá spoločenským normám a hodnotám správania sa v spoločnosti, čo výrazne eliminuje patologické správanie v živote dieťaťa“ (Rusnáková, Szabóová, 2014, s. 14).

Súčasný problémy mladej generácie

V Európskej únii sa v minulom hospodárskom cykle stal jav zamestnanosti neistotou zamestnania. Nezamestnanosť spôsobuje neistotu najmä pre skupiny ktoré sú najviac ohrozené na trhu práce medzi ktoré sa radia: ženy, mladí ľudia, prisťahovalci. Čo sa týka nezamestnanosti absolventov vysokých škôl tvoria najrizikovejšiu skupinu na trhu práce avšak je dôležité upozorniť na vplyv celkovej ekonomickej situácie v krajine, celkovej nezamestnanosti, ponuky pracovných miest. Nezamestnanosť je taktiež ovplyvnená aj vzdelávaním, jeho kvalitou a štruktúrou študentov. Na trhu práce sú absolventi oproti ostatným záujemcom znevýhodnení nedostatočnou praxou, neskúsenosťou, chýbajúcimi pracovnými návykmi, problémami začleniť sa, sociálnymi návykmi do pracovného prostredia a kolektívov, čo následne spôsobuje pri hľadaní práce neúspech cieľovej skupiny. Uvedené faktory môžu viesť k strate motivácie, sebarealizácie, k neochote stať sa zodpovednými za svoj život, čo následne môže zasa mať tendenciu k patologickému prejavu správania u absolventov vysokých škôl. Pre uvedené možné problémy by mala byť venovaná

zvýšená pozornosť na absolventov vysokých škôl na trh práce prostredníctvom:

- poradenských systémov,
- inštitúcií zaoberajúcich sa danou problematikou,
- všetkými silami využívania nástrojov aktívnej politiky zamestnanosti (Burdová, Chamoutová, 2011).

Metodika výskumu

V empirickej časti nášho príspevku sme si vybrali neštandardizovaný dotazník, kde sme sa zamerali na zistenie postojov a názorov mladých ľudí vo veku 20-24 rokov na manželstvo a rodičovstvo. Výskumu sa zúčastnilo 65 študentov dvoch vysokých škôl. K spolupráci boli oslovené dve vysoké školy a to Katolícka univerzita v Ružomberku a Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, odbor sociálna práca. Cieľom výskumu bolo zistiť názory a postoje mladých ľudí na manželstvo a rodičovstvo vo veku 20-24 rokov. Stanovili sme si niekoľko výskumných otázok, ku ktorým sme dospeli na základe štúdia odbornej literatúry. Pri štatistickej analýze sme využívali počítačový štatistický program SPSS do ktorého sme následne zapracovali výsledky z odpovedí respondentov nami vytvoreného dotazníka. V závere ponúkame výsledky výskumu a uvedieme odporúčania pre prax.

Interpretácia výsledkov výskumu

Naším hlavným cieľom bolo zistiť, aké majú názory a postoje mladí ľudia vo veku od 20 do 24 rokov k zakladaniu rodiny. V otázkach v ktorých sme sa snažili zistiť plány na manželstvo a plány na deti sa vzťahovala výskumná otázka č. I. Na základe odpovedí študentov KU v RK a študentov UKF v NR sme zistili, že do budúcnosti plánujú uzavrieť manželstvo a v podobnom prípade plánujú mať aj deti študenti KU v RK častejšie ako študenti UKF v NR.

Vo výskumnej otázke č. II. sme sa snažili zistiť, či respondenti z úplných rodín majú pozitívnejší postoj k zakladaniu rodiny ako respondenti z neúplných či iných typov rodín. Túto výskumnú otázku

sme taktiež porovnávali v rámci dvoch otázok z dotazníka rovnako ako v predchádzajúcej výskumnej otázke, čo znamená že sme pracovali s otázkou plánovania manželstva a plánovania detí do budúcnosti respondentov. V prípade oboch otázok sme zistili, že z celkového počtu 65 respondentov viac ako 70% respondentov z úplných rodín má pozitívnejší postoj k zakladaniu rodiny ako respondenti z neúplných či iných typov rodín. Túto výskumnú otázku sme zároveň vyhlásili za veľmi skreslenú, keďže až 57 respondentov pochádza z úplných rodín a je samozrejmé, že zvyšných 8 respondentov túto výskumnú otázku nedokáže ovplyvniť.

Vo výskumnej otázke č. III. sme sa snažili zistiť, či podľa názoru žien má dieťa častejšie vyrastať v manželstve ako podľa názoru mužov. Touto výskumnou otázkou sme zistili, že až 33,8% žien oproti 10,8% mužov odpovedalo, že by dieťa podľa nich malo vyrastať zásadne v manželstve. Avšak musíme konštatovať, že aj táto výskumná otázka je skreslená pretože z celkového počtu 65 respondentov až 56 tvoria zásadne ženy. Na druhej strane môžeme túto výskumnú otázku porovnať z už realizovaným výskumom z názvom „Rodina 2001“ v roku 2001 zo vzorkou 326 mladých ľudí (167 mužov a 159 žien) do 30 rokov, so stredoškolským alebo vysokoškolským vzdelaním. Respondenti tohto výskumu až v 78 % (mužov aj žien) sa častejšie prikláňali k názoru, že deti nemusia vyrastať zásadne v manželstve. V tomto prípade môžeme zhodnotiť, že sa nám výsledok zhoduje z našou výskumnou otázkou pretože až 55,4% (mužov aj žien) z celkového počtu 65 respondentov uviedlo, že podľa ich názoru deti nemusia vyrastať zásadne v manželstve.

Vo výskumnej otázke č. IV. sme sa snažili zistiť, či podľa študentov KU v RK by malo vyrastať dieťa častejšie v manželstve ako podľa študentov UKF v NR. Výskumnou otázkou sme zistili, že na základe odpovedí respondentov by malo dieťa vyrastať častejšie v manželstve skôr podľa študentov UKF v NR (23%) ako študentov KU v RK(21,5%). V porovnaní s výskumom „Rodina 2001“ sa nám naše zistenia z celkového počtu 65 respondentov nezhodujú. V realizovanom výskume až 55% respondentov uviedlo, že dieťa by malo vyrastať

v manželstve, čo v porovnaní s našim výskumom je opak, keďže respondenti nášho výskumu uviedli až v 64,6%, že dieťa nemusí vyrastať zásadne v manželstve.

Vo výskumnej otázke č. V. sme sa snažili zistiť, či študenti Katolíckej univerzity v Ružomberku častejšie preferujú žiť v manželstve ako študenti Univerzity Konštantína v Nitre. Môžeme skonštatovať, že výskumnou otázkou sme zistili, že až 47,7% študentov KU v RK uviedlo, že preferujú častejšie žiť v manželstve ako študenti UKF v NR. Podiel študentov UKF v NR bol len o niečo nižší, predstavoval presne 40%, čo môžeme vyhodnotiť v tomto prípade tak, že študenti oboch škôl preferujú žiť v manželskom zväzku. Túto výskumnú otázku sme sa rozhodli porovnať s rozsiahlym výskumom s názvom „Monitoring the Future“ realizovaným v roku 1975-1995 v USA so súborom mladých ľudí od 20 rokov, ktorí vo vysokej miere uviedli, že život v manželstve a manželstvo ako také je pre nich veľmi dôležité. O tomto vyhodnotení môžeme hovoriť aj v našom prípade, keďže po sčítaní respondentov oboch škôl sa dostaneme až k 87,7% študentov, ktorí taktiež preferujú žiť v manželstve a manželstvo považujú za dôležité.

Diskusia

Výskum, ktorý sme zrealizovali pomocou dotazníkového šetrenia, zisťoval či mladí ľudia plánujú manželstvo, či je pre nich dieťa dôvodom k uzavretiu manželstva a či má dieťa podľa nich vyrastať zásadne v manželstve. Pomocou škálových otázok mali možnosť respondenti vyjadriť svoj postoj k jednotlivým vyjadreniam a tvrdeniam o manželstve. Hlavným cieľom našej práce bolo zistiť názory mladých ľudí vo veku od 20 do 24 rokov na manželstvo. Na základe výsledkov z dotazníkového šetrenia môžeme teda skonštatovať, že 54 respondentov z celkového počtu 65 manželský zväzok plánuje. Iba 1 respondent manželstvo neplánuje a 10 respondentov ešte o manželskom zväzku nepremýšľa. Mladí ľudia nesúhlasia s tvrdením, že manželstvo je zastaraná inštitúcia, naopak si myslia, že manželstvo má v dnešnej spoločnosti svoje miesto. V budúcnosti by boli radi, keby sa kládol väčší dôraz na rodinný život. Nesúhlasia tiež s výrokom, že zmyslom

manželstva je mať deti, naopak súhlasia s tvrdením, že človek v súčasnej dobe môže byť šťastný bez partnera i detí. Z toho nám vyplýva, že mladí ľudia by sa sobášať chceli, no cítia veľmi malú podporu zo strany štátu i spoločnosti. Hodnota rodičovstva je z pohľadu slovenskej mládeže, konkrétne z pohľadu nami vybranej vzorky, verná tradíciám a zastáva významné miesto. Mladí ľudia uznávajú manželstvo ako správne spojenie muža a ženy, pričom pohodlnejší je život ako druh a družka. Spoločenský nátlak, ktorý vyžaduje dokonalého človeka, obava zo zodpovednosti a neúspechu, finančná neistota a nemodernosť v očiach veľkej časti spoločnosti je výrazným dôvodom nízkeho počtu uzatvorených manželstiev. Je preto nutné zosúladiť zakorenené tradície s predstavami dnešnej spoločnosti a pomôcť mladým ľuďom vytvárať plnohodnotné rodiny.

Odporúčania pre prax

Myslíme si, že je veľmi dôležité zachytiť mladých ľudí v takom období, keď sa už dostatočne reálne zamýšľajú nad budúcnosťou, ktorá ich čaká a nad vzťahmi, ktoré sa budú snažiť rozvíjať. Na druhej strane by malo zároveň ísť aj o obdobie kedy ešte mladí ľudia nemajú tak jasné svoje predstavy aby v prípade potreby neboli korigovateľné.

Rovnako si myslíme, že by sa rodina a význam manželstva mal viac dostať do povedomia spoločnosti, aby získali vyšší status. Štát by mal zaujať stanovisko a snažiť sa zlepšiť podmienky ako mladým ľuďom, ktorý sa rozhodli do manželstva vstúpiť, pomocou mladomanželských pôžičiek, ľahšej a prístupnejšej možnosti získať úver alebo hypotéku na bývanie, tak aj rodinám s deťmi, aby im vedeli rodičia poskytnúť čo najlepšiu výchovu, vzdelanie a podmienky pre život. Týmto odporúčaním sme vychádzali z výrokov o manželstve s ktorými respondenti vo väčšej alebo menšej miere súhlasili kde konkrétne jednoznačne súhlasili s výrokom, že by sa mal do budúcnosti klásť väčší dôraz na rodinu.

Je veľmi dôležité aby si rodina od počiatkov naplňala svoju výchovnú funkciu k manželstvu a rodičovstvu, pretože práve rodičia sú prvými osobami s ktorými sa dieťa stretáva vo svojom živote. Rodičia preto z tohto dôvodu predstavujú pre dieťa prísun prvých informácií,

skúseností, pohľadov na svet a osvojovanie si sociálnych noriem. A preto každá skúsenosť života v rodine naskytne dieťaťu množstvo informácií o tom ako vlastne funguje svet. Preto v prípade nefungujúcej rodiny alebo rodiny neúplnej môžeme hovoriť o negatívnych dopadoch na emocionálny vývin dieťaťa (nedostatočné prejavovanie lásky zo strany rodičov či rodiča) negatívny dopad na vytváranie si vzťahov s vrstovníkmi, čo sa môže neskôr prejaviť aj pri nadväzovaní manželských vzťahov. Preto je potrebné aby si či už obaja alebo aspoň jeden s rodičov plnili funkciu výchovy k manželstvu a rodičovstvu. V rámci tohto odporúčania sme vychádzali z počtu respondentov z neúplných rodín alebo z iného typu rodiny. Aj keď ich bolo len 8 z celkového počtu 65 respondentov tak aj napriek tomu, vo väčšine otázok odpovedali odlišne ako respondenti z rodín úplných. Týkalo sa to napríklad plánovania manželstva, plánovania detí, partnerského života v ktorom by chceli žiť a pod.

LITERATÚRA

BURDOVÁ, J. – CHAMOUTOVÁ, D. 2011. *Nezaměstnanost absolventů škol se středním a vyšším odborným vzděláním - 2011*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, 2011. 66 s.

CAKIRPALOGLU, P. 2004. *Psychologie hodnot*. Praha: Votobia, 2004. 427 s. ISBN 80-7220-195-6

ČÁP, J. 1996. *Rozvíjení osobnosti a způsob výchovy*. Praha: ISV nakladatelství, 1996. 304 s. ISBN 80-85866-15-3

GEIST, B. 1992. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing, 1992. 647 s. ISBN 80-58605-28-7

GILLNEROVÁ, I. 2000. *Slovník základních pojmů z psychologie*. vyd. 1. Praha: Fortuna,s. 80. ISBN 80-7168-683-2

KOHOUTEK, R. 2008. *Dějiny psychologie pro pedagogy*. 1. vyd. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 120 s. ISBN 978-80-210-4540-8

MATĚJČEK, Z. 1994. *Co děti nejvíce potřebují*. Praha: Portál, 1994. 110 s. ISBN 80-7178-006-5

MISTRÍKOVÁ, Ľ. – HEŘMANOVÁ, D. – VOLNÁ, A. 1998. *Populačné zámery vysokoškolských študentov v kontexte druhej demografickej revolúcie*. In: Sociológia, roč. 30, č.5, 1998, s. 449-520

MOŽNÝ, I. 2006. *Rodina a společnost*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2006. 311 s. ISBN 80-8642-958-X

PALONCYOVÁ, J. 2002. *Rodinné chování mladé generace: Závěrečná zpráva z "Biografického výzkumu mladé generace 2002"*. Praha: VÚPSV, 2002. 101 s.

PRŮCHA, J. a kol. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha : Portál 2003, 82 s. ISBN 80-7178-252-1

PRŮCHA, J. a kol. 2009. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2009. 400 s. ISBN 978-80-7367-482-3

RUSNÁKOVÁ, M. – SZABÓOVÁ, M. 2014. *Prorodinné správanie mladých dospelých z detských domovov*. Ružomberok: VERBUM - vydavateľstvo KU, 2014. 101 s. ISBN 978-80-561-0126-1

STŘELEČEK, S. 2006. *Studie z teorie a metodiky výchovy* 2. Brno: Masarykova Univerzita, 1. vyd. 2006, 214 s. ISBN 80-210-3687-7

VESELÁ, R. – SCHELLE, K. (Eds.): *Římské právo a neprávnícké prameny*. Sborník z VI. Mezinárodní konference právních romanistů České republiky a Slovenské republiky, pořádané Právnickou fakultou Masarykovy univerzity v Brně ve dnech 7.-8. listopadu 2003. Brno: PF MU 2003, 94 s.

Kontakt na autorky:

Mgr. Nikola Benecová

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
Nikola.benecova81@gmail.com

Mgr. Bibiána Barabasová

Katolícka univerzita v Ružomberku, Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
Bibiana.barabasova@gmail.com

ZAPAMÄTANÉ RODIČOVSKÉ SPRÁVANIE U ADOLESCENTOV

Michaela DÁVIDOVÁ – Mária HARDY

Abstrakt: V príspevku sa zaoberáme rodičovským správaním a jeho vplyvom na osobnosť dieťaťa. Popisujeme význam rizikových a protektívnych faktorov. V metodologickej časti príspevku prezentujeme výsledky výskumu zapamätaného rodičovského správania u adolescentov. Tému prepájame so sociálnou prácou.

Kľúčové slová: Rodičovské správanie. Rizikové a protektívne faktory. Výskum zapamätaného rodičovského správania. Sociálna práca.

Úvod

Každý vzťah je dôsledkom vzťahovej väzby z detstva. To, aké trvalé či kvalitné vzťahy dokážeme nadviazať, závisí predovšetkým od primárnej rodiny a jej stability. Prostredníctvom rodiča si dieťa vytvára vlastnú psychickú realitu, ktorá odráža všetko to, čo rodič vstúpí nevedome do štruktúry osobnosti dieťaťa. Od rodiča tak závisí to, kto som, odkiaľ pochádzam a kam smerujem, ale zároveň aj to, čo zo seba dokážem urobiť.

Tento základ sa vytvára prostredníctvom rodičovského správania, teda modelu výchovy. Ak má rodič byť plnohodnotným a oporným bodom dieťaťa, je potrebné v čo najväčšej miere poskytovať dieťaťu „emočnú vrelosť“. K poruchám vzťahovej väzby patrí neprimerané rodičovské správanie ako je „hyperprotektívna výchova“ a „odmietanie“ vo výchovnom procese. Uvedenie týchto neprimeraných prístupov do života dieťaťa má rozsiahle následky ako v oblasti fyzického vývinu, tak i psychosociálneho.

Z hľadiska teoretických poznatkov sa v metodologickej časti zameriavame na model rodičovského správania, ktorý je základným bodom vývinu osobnosti dieťaťa v súvislosti s jeho budúcnosťou. Je

takmer nemožné stanoviť presnú hranicu medzi emočnou vrelosťou a hyperprotektívnou výchovou, ako aj odmietaním. Pokúsili sme sa o to v našom výskume prostredníctvom dotazníka zameraného na zapamätané výchovné rodičovské správanie.

Rodičovský výchovný štýl a jeho vplyv na osobnosť dieťaťa

V tejto časti máme za cieľ poukázať v teoretickej rovine na vplyv rodiča a jeho výchovného štýlu na dieťa a jeho ďalší postnatálny vývin. Od rodinnej výchovy sa vyvíja celková spokojnosť a úspešnosť dieťaťa čo potvrdzuje aj Tisovičová (2007, s. 17): „Faktor rodinnej výchovy je považovaný za rozhodujúci z hľadiska psychického zdravia a sociálnej úspešnosti dieťaťa.“

V nadväznosti na prevenciu porúch vzťahovej väzby upozorňujeme na vplyv výchovy a rodinného prostredia na sociálny vývin dieťaťa. „Prvým základným prvkom výchovy dieťaťa je úplná rodina, v ktorej sa matka a otec milujú, v ktorej vládne vzájomné porozumenie, akceptácia, žičlivosť a odpúšťanie.“ (Augustyn, 2006, s. 89).

Rodinné zázemie nie je vždy stabilné. Poukazujeme na potrebu posilňovania reziliencie rodiny, ktorá je protektívnym faktorom sociálneho vývinu každého jej člena. Rozdiely výchovného pôsobenia v úplnej a neúplnej rodine bližšie skúmame v metodologickej časti príspevku.

Ak dieťa žije v úplnej rodine, neznamena to, že je menej ohrozené. Aj úplná rodina potrebuje sociálneho pracovníka v podobe jeho intervenčných zásahov, ktoré zmierňujú negatívne dopady na dieťa: „Negatívny vplyv na dieťa môže mať aj rodina, v ktorej sú relatívne dobré manželské vzťahy, ale rodičia nevedia úspešne zvládnuť svoje výchovné úlohy.“ (Tisovičová, 2007, s. 19).

Rusnáková (2007) upozorňuje na významný vplyv mravných noriem vo výchovnom procese. Cieľom výchovy je tak harmonický rozvoj osobnosti.

Bowlby zastáva názor, že: „bezpečná väzba pôsobí stabilizačne na psychický vývoj, zatiaľ čo ambivalentná a vyhýbavá poukazuje na poruchy vývinu. Empirické nálezy interpretuje tak, že rodičovský

výchovný štýl rozhodujúcim spôsobom formuje, aký individuálny štýl vzťahovej väzby sa u dieťaťa vyvinie.“ (In Hašto, 2005, s. 90).

Rodina a výchova nemá stabilný charakter, tak ako ani štádia ľudského vývinu. Podoba výchovy a rodičovského správania je formovaná pôsobením rôznych vplyvov ako je samotný vývin jedinca, ale aj partnerský vzťah medzi rodičmi a jeho kvalita. (Lacinová, Škrdlíková, 2008).

Werner približuje výchovné chyby a typy nevhodnej rodinnej výchovy: extrémne nároky na dieťa (trvalé napätie); príliš nízke nároky (deti sa stávajú povrchné, nepozorné); nesprávne sociálne zdôraznenie dieťaťa (rozmaznanosť, čoho dôsledkom je nespokojnosť a neprispôsobivosť); emocionálne preťaženie (priveľa prejavov lásky vedie k citovej povrchnosti); nadmerné opatrovanie; pasívne podvoľovanie; úplná voľnosť; nevhodné emocionálne prostredie (odmietanie); úplné citové obklopenie (prílišná náklonnosť rodičov). (In Tisovičová, 2007).

Bräutigam upozorňuje na koncept, že jedinec na základe svojej výchovy „vidí“ svet a pristupuje k nemu jemu špecifickým spôsobom. Je to viditeľné aj pri tvorbe kompenzačných vzťahov, ktoré nahrádzajú poškodené vzťahové väzby v rodine. (In Hašto, 2005).

Na dieťa a jeho vývin vplyvajú aj rodičovské postoje, ktorými je formované jeho správanie v procese socializácie. „Chybné rodičovské postoje udržiavajú dieťa v závislosti a stálom napätí. V tejto súvislosti sa možno zmieniť o hostilnom, ovládanom, odmietavom, nadmerne ochraňovateľskom a perfekcionistickom postoji.“ (Tisovičová, 2007, s.19).

Z celkového vplyvu sociálneho prostredia na utváranie osobnosti do popredia vystupujú nasledovné faktory: proces pripútania a starostlivosť rodičov o dieťa. Proces pripútania pomáha dieťaťu: udržať intelektový potenciál; zorientovať sa vo vlastných vnemoch; logicky myslieť; vyvinúť svedomie; zvládať stres a frustráciu; prekonať strach a obavy; vytvárať medziľudské vzťahy v budúcnosti; redukovať žiarlivosť, spoliehať sa na seba a byť sebaistým. (Pružinská, 2005).

Výchovný štýl a úroveň komunikácie v rodine súvisí aj s typológiou rodiny. Matoušek (2008) popísal „rodinné diagnózy“ na základe typológie rodinného systému, ktorý obsahuje prvky patológie, teda nepriamu súvislosť s osobnosťou dieťaťa a narušenou vzťahovou rodinnou väzbou. Typológiu tvoria:

- „perfekcionistické rodiny“ (represívne, úzkostné, neurotické, introvertné);
- „neprimerané rodiny“ (nezrelé, neadekvátne, detinské, externe závislé rodiny);
- „egocentrické rodiny“ (prestížne, chladné, rozštiepené);
- „asociálne rodiny“ (impulzívne, agresívne, deviantné, delikventné).

Fries tvrdí, že negatívne skúsenosti so vzťahovou väzbou spolu s negatívnymi a stresovými emóciami v rodinnom systéme, sa ukladajú do aktivačných mechanizmov genetickej štruktúry (epigenetika) a predávajú sa tak s generácie na generáciu. (In Ruppert, 2011).

Tisovičová (2007) zadefinovala typy nevhodnej rodinnej výchovy. Patria sem: príliš krutá a trestajúca výchova, nejednotná výchova, ambivalentná výchova, neúprimná výchova a ľahostajná výchova.

Typ výchovy	Typ vzťahovej väzby
optimálna výchova („ <i>optimal parenting</i> “) (vysoká starostlivosť, nízka kontrola)	Bezpečná
kontrola bez náklonnosti („ <i>affectionless control</i> “) (vysoká kontrola, nízka starostlivosť)	neistá - dezorganizovaná
láskyplné obmedzovanie („ <i>affectionate constraint</i> “) (vysoká starostlivosť, vysoká kontrola)	neistá - ambivalentná
zanedbávajúca výchova („ <i>neglectful parenting</i> “) (nízka starostlivosť, nízka kontrola)	neistá - vyhýbavá

Obrázok 1 Typ vzťahovej väzby na základe výchovného typu

Zdroj: Perez, 2009, s. 16 (vlastná tabuľka).

S výchovným štýlom súvisí aj patogénne rodičovské správanie, ktoré nepriaznivo ovplyvňuje vývin dieťaťa a jeho vzťah k iným ľuďom v budúcnosti. Súčasťou preventívnych opatrení je odhaľovanie deprivácie, frustrácie, či syndrómu týraného, zneužívaného a zanedbávaného dieťaťa v „rizikových“ rodinách, ktoré sú charakteristické patogénnym rodičovským správaním.

Zanedbávajúci rodičia nemajú pre rodičovskú rolu dostatočné kompetencie alebo nemajú k rodičovstvu dostatočnú motiváciu. Deti, ktoré bývajú zanedbávané sú natoľko pasívne, apatické, nenápadné a nevýrazné, že nedokážu svojich rodičov zaujať. Deti sú často znevýhodnené a tým nespĺňajú očakávania rodičov. (Vágnerová, 2008).

Bowlby uvádza nasledovné typy patogénneho rodičovského správania:

- pretrvávajúce nereagovanie na potrebu opatrovania zo strany dieťaťa;
- podceňujúci, či odmietavý prístup rodiča;
- časté prerušenia vzťahu rodiča a dieťaťa, vrátane pobytu v nemocniciach, či ústavoch;
- neustále hrozby zo strany rodiča, že dieťa nebudú mať radi, vyhrážanie sa ako donucovací prostriedok, aby mali dieťa pod kontrolou;
- vyhrážky jedného z rodičov, že rodinu opustí, spácha suicídium, alebo zabije partnera;
- vyvolávanie pocitov viny u dieťaťa tvrdeným, že správanie dieťaťa je alebo bude príčinou ochorenia alebo smrti rodiča. (In Hašto, 2005).

Nie zriedka sa stáva, že rodičia v sebe majú ideálne predstavy o správaní a reakciách dieťaťa vrátane jeho vývinu. Rodičia tak nevedome prenášajú na dieťa určité očakávania, želania a nádeje a dieťa si idealizujú. Ak dieťa nespĺňa tieto očakávania, môže dôjsť ku konfliktom, napätiam a nedorozumeniam. Dieťaťu tak tento nevedomý proces spôsobuje veľký stres, pretože sa samo nevie ohraničiť od rodičovských očakávaní a ani ich odmietnuť. (Brisch, 2011).

Význam rizikových a protektívnych faktorov

Hašto (2005) dáva do pozornosti longitudinálnu štúdiu 698 detí, ktorá trvala 32 rokov, pričom skúmala psychosociálne faktory a ich pôsobenie u „rizikových“ detí. U detí pochádzajúcich z chudobných pomerov, ktoré vychovávali matky s nízkym vzdelaním boli zistené poruchy učenia a správania, ako aj sklon ku kriminalite. Rodina obsahovala prvky patológie, alebo nebola úplná v dôsledku rozvodu, či často meniacich sa vzťahov v rodine. Tretina s týchto rizikových detí sa aj napriek tomu vyvinula na schopných a psychicky vyrovnaných mladých dospelých ak v ich anamnézach disponovali protektívne faktory.

Wernerová uvádza nasledovné rizikové faktory súvisiace s neskoršou kriminalitou:

- krátky vekový odstup od mladšieho súrodenca (menej ako 2 roky);
- výchova matkou, ktorá v čase pôrodu nebola vydatá;
- otec bol počas raného detstva permanentne neprítomný;
- dlhšie odlúčenie v rodinnom živote a odlúčenie od matky v prvom roku života (súvislosti s nezamestnanosťou živiteľa rodiny, chorobou rodiča, presťahovaním a inými zmenami);
- matka pracovala mimo domova a pritom dieťa v prvom roku nemalo stálu opatrovateľku. (In Hašto, 2005).

Sociálny pracovník na základe jeho kompetencie priamo zasahuje do života „rizikových“ rodín, čo je príležitosť formovať rodinné väzby priaznivým smerom.

Čo sa týka rizikových a protektívnych faktorov spomenieme aj pojmy ako sú vulnerabilita a reziliencia, ktoré s nimi úzko súvisia. „Podobne ako imunitný systém dieťaťa vybudovaný na genetickom dedičstve, dedia sa aj neviditeľné emócie a psychologické reťazce rodinnej pamäti, ktorú budujú transgeneračný potenciál reziliencie i zraniteľnosti rodiny.“ (Tóthová, 2011, s. 30).

Rizikové faktory sú stresory, ktoré zvyšujú u dieťaťa pravdepodobnosť zlej adaptácie alebo negatívnych dôsledkov v oblasti fyzického, mentálneho zdravia, školského výkonu, ako aj sociálneho prispôsobenia. Obvykle sa jedná o traumatizujúce životné udalosti,

socioekonomické znevýhodnenia (chudoba), rodinné konflikty, dlhodobé vystavenie násilia a vážne problémy rodičov (závislosti od omamných látok, kriminálne delikty, duševné choroby a iné). (Šolcová, 2009).

Rizikové faktory zahŕňajú v sebe rôzne aspekty ako je rozvod rodičov, násilie v rodine, zlá ekonomická situácia, alkoholizmus, drogová závislosť, ochorenie rodiča (depresívna porucha zo strany matky), kriminalita rodičov. Rizikové sú aj dysfunkčné výchovné postoje rodičov a v extrémnom prípade týranie, zneužívanie a zanedbávanie dieťaťa. „Protektívne faktory na strane rodiny dieťaťa sú harmonické rodinné usporiadanie, primerané výchovné postoje rodičov a podpora dieťaťa.“ (Hort et al., 2008, s. 477).

Všeobecná miera odolnosti voči záťažovým situáciám býva označovaná ako „frustračná tolerancia“ („hardiness resilience“), ktorá je reprezentovaná ako schopnosť odolávať. Celkovo ide o komplex protektívnych faktorov, ktoré pomáhajú človeku zvládnuť nepriaznivé situácie a udržiavať rovnováhu. (Vágnerová, 2008).

Všetky faktory, ktoré opísala Wernerová sú oblasťou pôsobenia sociálneho pracovníka. Za vysoko rizikové faktory označila tieto: chudoba; stredné až ťažké perinatálne komplikácie; vývinové nepravidelnosti a oneskorenia; genetické abnormality a psychopatológiu u niektorých z rodičov. Ako ďalšie zdroje stresu detí popísala: dlhodobú absenciu primárnej starostlivosti v prvom roku života; narodenie súrodenca do dvoch rokov veku dieťaťa; vážne a opakované detské ochorenia; chronická choroba rodiča; duševná choroba rodiča; súrodenec s handicapom, poruchami učenia či poruchami správania; chronické rodinné konflikty; absenciu otca; stratu zamestnania alebo občasnú nezamestnanosť rodičov; zmenu bydliska, školy; nový zväzok matky a príchod nevlastného otca do rodiny; odchod alebo smrť staršieho súrodenca, či blízkeho kamaráta; umiestnenie do náhradnej starostlivosti. (In Šolcová, 2009).

Matoušek (2008) upozorňuje na zvyšujúci sa počet „sociálnych sirôt“, ktoré majú biologických rodičov, ale nie sú schopní sa o ne aj v primerane „zdravej“ forme postarať. Krehkosť rodiny v prípade narušenia vzťahových väzieb a ich prevenciu vidí v kompenzáciách ochrany

dieťaťa v prípade vážnych nezhôd medzi partnermi. Poukazuje aj na potrebu budovania systémov náhradnej rodinnej starostlivosti.

Metodologické východiská

Cieľom výskumu bolo zistiť a analyzovať výskyt hyperprotektivity, odmietania a emočnej vrelosti v úplných a neúplných rodinách na základe spomienok na výchovné praktiky rodičov a prežívanie výchovy v detstve u mladistvých v Žilinskom kraji. Výskumnú vzorku tvorilo stoštrnásť mladistvých respondentov študujúcich na gymnáziu, strednej odbornej škole a strednom odbornom učilišti v Žilinskom kraji, ktorí vypovedali o rodičovských praktikách a ich vplyve na ich osobnosť.

Použitou výskumnou metódou bol skrátený dotazník E.M.B.U. Dotazník, ktorý bol použitý pri realizácii výskumu, bol zameraný na retrospektívne hodnotenie vnímaného zapamätaného rodičovského výchovného správania. Ide o skrátenú verziu pôvodného 81- položkového dotazníka E.M.B.U. s 15 subškálami a s dvomi doplňujúcimi otázkami týkajúcimi sa konzistencie a striktnosti výchovného rodičovského správania.

Skrátený dotazník E.M.B.U. pozostáva z 23 otázok zoskupených do 3 subškál: odmietanie, emočná vrelosť a hyperprotektivita. Na otázky respondenti odpovedali zvlášť pre otca a zvlášť pre matku na 4-bodovej Likertovej škále: nikdy sa to neobjavilo („nie, nikdy“), mohlo sa to objaviť, ale bolo to výnimočné („áno, ale málokedy“), objavovalo sa to celkom často („áno, často“), vždy to tak bolo („áno, väčšinou“). Jednotlivé položky zo s-E.M.B.U. dotazníka je možné využiť aj v rámci interview za účelom zisťovania anamnézy.

Preformulované otázky pri zisťovaní „bežnej“ biografickej anamnézy na vnímané a zapamätané rodičovské správanie rodičov boli usporiadané do troch položiek na základe subjektívnych výpovedí respondentov.

Prvou položkou bolo „odmietanie“. Otázky boli formulované tak, aby zistili: mrzutosť, hnev rodiča bez dôvodu; neprimerané trestanie, kritiku v prítomnosti iných; podceňovanie; nedostatok láskyplnosti; uprednostňovanie súrodenca, ale aj zahanbovanie.

Druhou položkou bola „hyperprotektivita“, ktorú tvorili otázky zisťujúce, či boli rodičia prehnane starostliví; či žiadali vysvetlenia pri bežných okolnostiach; či často zakazovali, čo je u iných dovolené; či vzbudzovali pocity viny; či sa prehnane obávali o bezpečie dieťaťa; či zasahovali do všetkých činností dieťaťa alebo či mali striktné pravidlá a preberali kontrolu nad bežnými záležitosťami.

Treťou oblasťou výpovedí bola „emočná vrelosť“. Otázky zisťovali či rodičia respondentov chválili; či vytvárali podnetné výchovné prostredie; či sa primerane zaujímali o dieťa; či ho motivovali, vzdelávali a podporovali voľno časové aktivity; či boli povzbudiví a dávali najavo svoju lásku; či boli nežní a vrelí; ako aj to, či boli na respondentov hrdí pri úspechu.

Výsledky výskumu

Sociálno-demografické zloženie respondentov na základe základnej anamnézy uvádza údaje o pohlaví, veku, škole, ktorú navštevujú, ako aj informácie o úplnosti, či neúplnosti rodiny, veku rodičov, či počte súrodencov.

Výsledky výskumu sú prezentované z výpovedí 80 žien (70%) a 34 mužov (30%) vo veku od 15 do 19 rokov. Výskumu sa zúčastnilo 38 študentov z gymnázia, 38 zo strednej odbornej školy a 38 zo stredného odborného učilišťa. Z úplných rodín pochádzalo 88 (79,3%) respondentov. Dvadsaťtri respondentov (20,7%) pochádzalo z rodín, ktoré sa stali neúplnými (a tým aj rizikovými) v dôsledku rozchodu, rozvodu, alebo úmrtia rodiča.

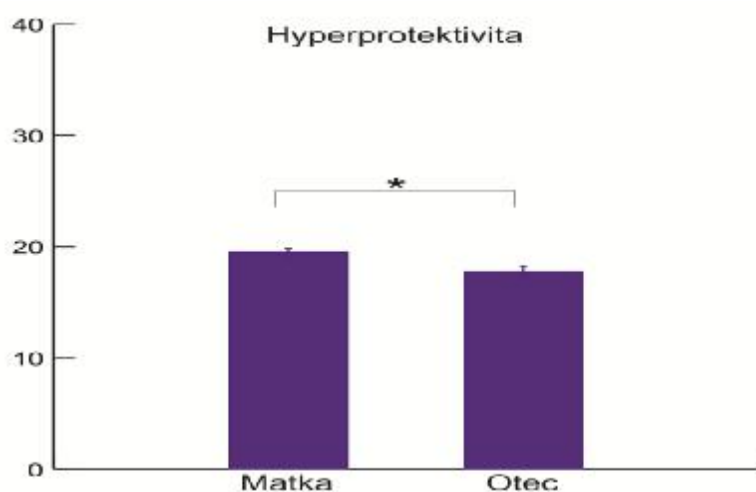
Priemerný vek matky bol 43,0 roka a priemerný vek otca bol 45,8 roka. 105 respondentov tvoriacich 92,9% všetkých probandov súboru malo 1-6 súrodencov, pričom 53,6% probandov malo aj starších súrodencov. Pozitívnym prekvapením bol nízky počet neúplných rodín a respondentov, ktorým zomrel jeden z rodičov.

Originálny neskrátený dotazník E.M.B.U. bol otestovaný Perissom et al. (1980) na zdravej populácii 152 subjektov, ktorú tvorilo 73 mladých vojakov, 57 študentov medicíny, 15 študentov a zvyšok tvoril personál. Išlo o vzorku 108 mužov a 44 žien. Analýza položiek prvej

polovice preukázala podobné priemerné hodnoty, pričom v druhej polovici už autori pozorovali signifikantné rozdiely medzi skóre prideleným otcom a matkám. Vo všeobecnosti bolo zistené, že otcovia dosahovali vyššie skóre v položkách týkajúcich sa prísnosti, trestania a nízkej úrovne zaangažovanosti, kým matky v položkách týkajúcich sa zaangažovanosti a náklonnosti. (In Poliaková, Mojžišová, Hašto, 2007).

Výskum bol zameraný na zisťovanie súvislostí medzi typom rodičovského výchovného správania a úplnosti rodiny. Na základe výpovedí respondentov sme zistili, že najviac prevláda emočná vrelosť, potom hyperprotektivita a najmenej odmietanie, čo bolo pre nás pozitívnym zistením aj z hľadiska fungovania rodinného systému, ktorý tvorí základ osobnosti dieťaťa, ako aj adolescenta v dospelosti.

Zisťovali sme vzťah medzi hyperprotektivitou matiek a otcov. Výsledky ukázali, že matky sú hyperprotektívnejšie ako otcovia.

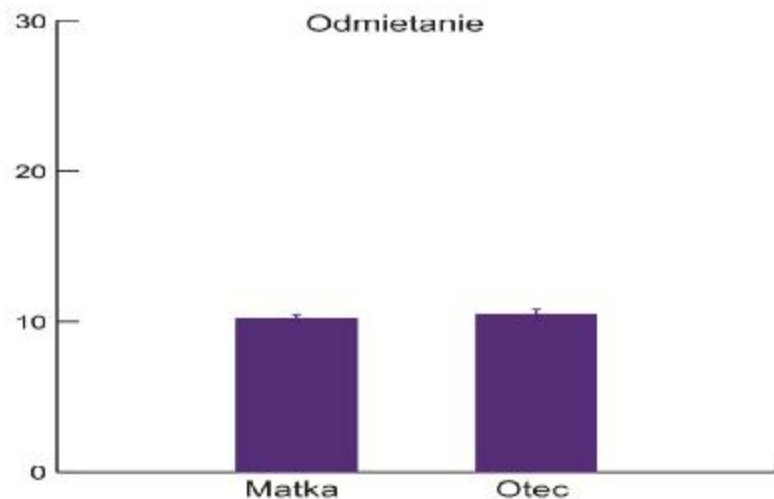


Graf 1 Hyperprotektivita matiek a otcov

Hyperprotektívne skóre sme získali sčítaním bodov z otázok týkajúcich sa hyperprotektivity v rámci dotazníka s-E.M.B.U. Analýza pomocou Wilcoxonovho testu ukázala, že rozdiel v hyperprotektivitě medzi oboma rodičmi je štatisticky signifikantný ($p < 0,001$). Stĺpce zobrazujú aritmetický priemer a chybové úsečky zodpovedajú strednej chybe priemeru. Hviezdička označuje štatisticky signifikantný rozdiel.

Význam hyperprotektivity ako negatívneho faktora pri rozvoji osobnosti sa objavuje vo výskume Parkesa, ktorý sa zamerával na neendogénne depresie a zistil špecifický štýl rodičovského správania, ktorý sa dá považovať za rizikový faktor pre vznik depresí. Rizikovým správaním bola kombinácia, keď matka alebo otec boli hyperprotektívni, silne kontrolujúci, zasahujúci, nedovoľujúci rozvinúť vlastnú autonómiu dieťaťa, spoločne s nižšou emočnou vrelosťou (In Hašto, 2005).

Na zisťovanie miery odmietania sme použili otázky týkajúce sa mrzutosti, bezdôvodného hnevu, čo negatívne vplýva na dieťa a vyvoláva u neho pocity viny a menejcennosti. Základom otázok zisťujúcich odmietanie boli aj oblasti správania sa rodičov voči súrodencom v porovnaní s respondentom, ako aj trestanie za maličkosti, ako aj to, či sa respondent subjektívne cítil podceňovaný. Predpokladali sme, že otcovia budú viac odmietaví ako matky. Rozdiel medzi skóre týkajúceho sa odmietania matky a otca nebol potvrdený (Wilcoxonov test: $p = 0,829$, graf 2).

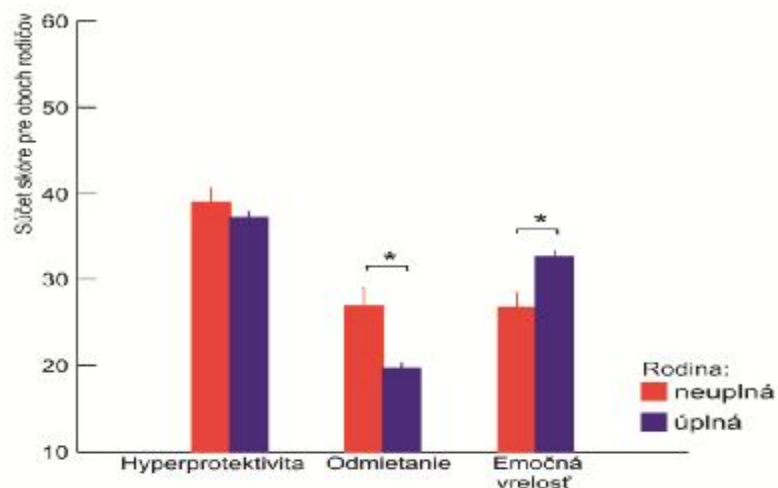


Graf 2 Skóre odmietania medzi matkami a otcami

Odmietanie sme kvantifikovali ako súčet bodov z otázok týkajúcich sa odmietania v rámci dotazníka s-E.M.B.U. Rozdiel nebol štatisticky signifikantný (Wilcoxonov test: $p = 0,829$). Stĺpce zobrazujú aritmetický priemer a chybové úsečky zodpovedajú strednej chybe priemeru.

Hlavným záujmom výskumu bol vzťah medzi úplnosťou rodiny a hyperprotektivitou, odmietaním a emočnou vrelosťou zo strany rodičov. V prvej fáze sme tento vzťah hodnotili spoločne pre oboch rodičov, v nasledujúcom kroku sme sa zamerali na hodnotenie tohto vzťahu osobitne u matiek a otcov. Pri porovnaní vzťahu úplnosti rodiny a hyperprotektivity oboch rodičov sme nezistili štatisticky signifikantný vzťah (Mann-Whitneyho test: $p = 0,286$, graf 3 – ľavé stĺpce). Signifikantný rozdiel sme však zistili pri hodnotení vzťahu úplnosti rodiny a odmietania zo strany rodičov (Mann-Whitneyho test: $p < 0,001$, graf 3 – stredné stĺpce).

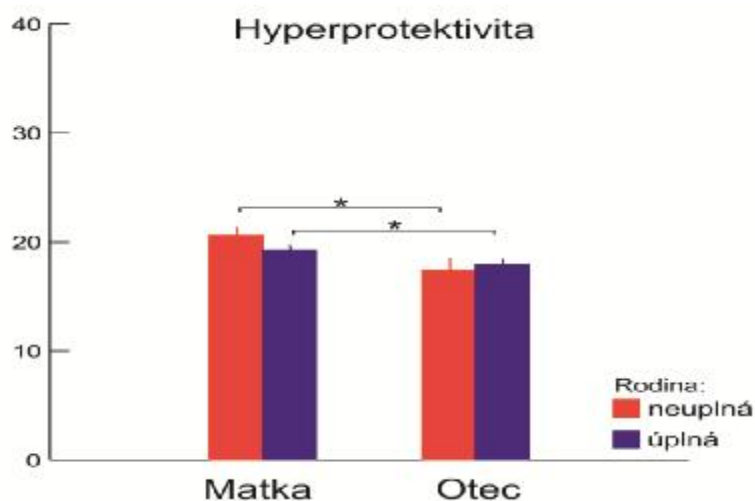
Z pohľadu detí z úplných rodín sme zisťovali, či sú rodičia viac emočne vrelí z úplných rodín ako rodičia detí z rodín neúplných (Mann-Whitneyho test: $p = 0,006$, graf 3 – pravé stĺpce). Súčet skóre pre oboch rodičov pre danú oblasť. Hviezdička označuje štatisticky významný rozdiel a stĺpce a chybové úsečky označujú aritmetický priemer a strednú chybu priemeru.



Graf 3 Porovnanie úplných a neúplných rodín s pohľadu hyperprotektivity, odmietania a emočnej vrelosti oboch rodičov

Ďalej sme osobitne sledovali hyperprotektivitu v úplných a neúplných rodinách v porovnaní matiek a otcov. Pri štatistickom vyhodnotení sa ukázal signifikantný rozdiel medzi oboma rodičmi aj v skupine detí pochádzajúcich z úplnej rodiny, aj u tých, ktorí

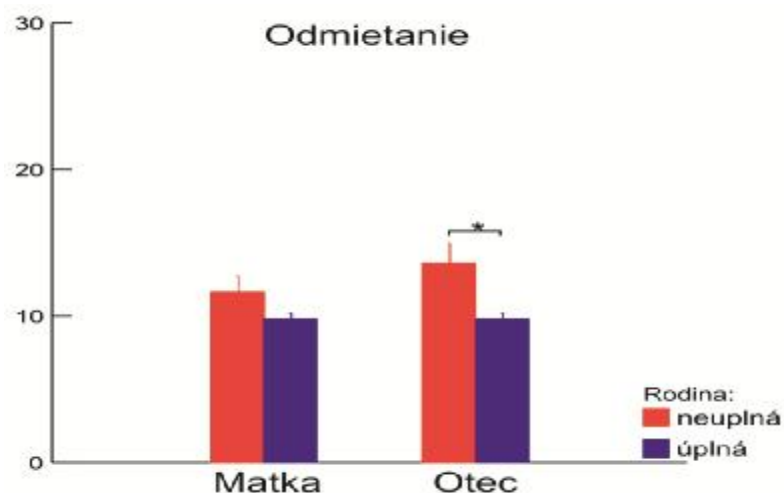
pochádzali z rodiny neúplnej. (Wilcoxonov test: pre úplné rodiny - $p < 0,001$, pre neúplné rodiny - $p = 0,006$). Hviezdička označuje štatisticky významný rozdiel a stĺpce a chybové úsečky označujú aritmetický priemer a strednú chybu priemeru.



Graf 4 Hyperprotektivita otcov a matiek v úplnej a neúplnej rodine

Hyperprotektivita matiek, otcov v porovnaní s úplnosťou a neúplnosťou rodiny – neboli zaznamenané žiadne významné rozdiely. V hyperprotektivite matiek aj otcov neboli pozorované signifikantné rozdiely u tých, ktorí tvorili úplnú rodinu v porovnaní s tými, ktorí boli súčasťou neúplnej rodiny. (Mann-Whitneyho test: matky - $p = 0,061$, otcovia - $p = 0,856$).

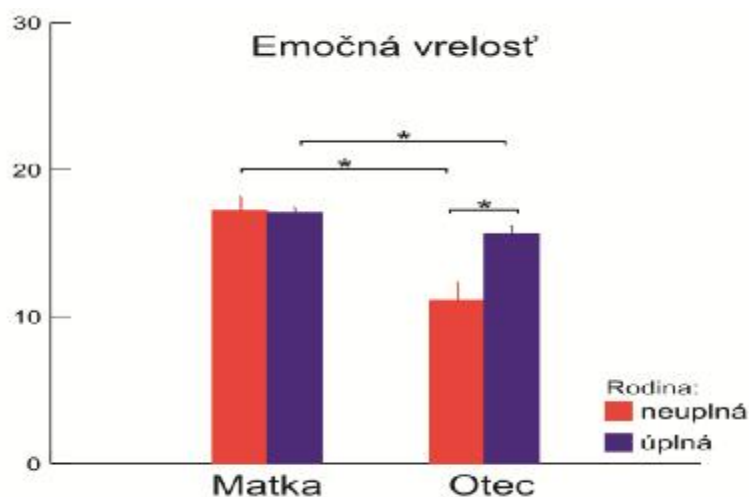
Pri hodnotení vzťahu odmietania matiek a otcov a úplnosti rodiny sme zistili iba rozdiel medzi odmietaním u otcov – otcovia z neúplných rodín boli viac odmietaví (Mann-Whitneyho test: $p = 0,001$). Tento rozdiel však nebol pozorovaný u matiek (odmietanie matiek nebolo rozdielne v závislosti od úplnosti rodiny; (Mann-Whitneyho test: $p = 0,138$). Odmietanie zo strany matky a otca bolo prekvapivo porovnateľné v úplných (Wilcoxonov test: $p = 0,921$) aj neúplných rodinách (Wilcoxonov test: $p = 0,721$). Hviezdička označuje štatisticky významný rozdiel, stĺpce a chybové úsečky označujú aritmetický priemer a strednú chybu priemeru.



Graf 5 Odmietanie u matiek a otcov v porovnaní v úplnej a neúplnej rodine

Na záver analýzy sme sa zamerali na emočnú vrelosť zo strany oboch rodičov. Štatistické testy ukázali významný rozdiel v porovnaní emočnej vrelosti matiek a otcov v úplnej aj neúplnej rodine s väčšou vrelosťou matiek v porovnaní s otcami (Wilcoxonov test: pre úplnú rodinu - $p < 0,001$; pre neúplnú rodinu - $p = 0,009$). Emočná vrelosť otcov bola oveľa viac ovplyvnená úplnosťou rodiny ako emočná vrelosť matiek (Mann-Whitneyho test: $p = 0,990$ pre matky, $p < 0,001$ pre otcov).

Priblíženie jednotlivých výsledkov uvádzame v grafe 6, kde porovnáваме emočnú vrelosť matiek a otcov z úplných a neúplných rodín. Hviezdička označuje štatisticky významný rozdiel a stĺpce a chybové úsečky označujú aritmetický priemer a strednú chybu priemeru.



Graf 6 Porovnanie emočnej vrelosti otcov a matiek v úplnej a neúplnej rodine

Záver

Zrealizovaný výskum dokázal súvislosť medzi výchovným správaním rodičov a úplnosťou respektíve neúplnosťou rodiny. Úplné rodiny sú stabilnejšie a emocionálne vrelšie, ako rodiny, ktoré nie sú kompletne. Matky sú hyperprotektívnejšie ako otcovia. Pri porovnaní z hľadiska úplnosti rodiny boli zistené rozdiely v odmietavom správaní rodičov. Rodičia žijúci v neúplných rodinách sú viac odmietaví ako rodičia žijúci v rodine úplnej. Rodičia žijúci v neúplnej rodine sú menej emočne vrelí ako rodičia žijúci v rodine úplnej. Zjavné je aj to, že matka žijúca v neúplnej rodine je hyperprotektívnejšia ako matka žijúca v rodine úplnej. U otcov boli rovnaké výsledky. Otcovia žijúci v neúplnej rodine sú viac odmietaví ako otcovia z rodiny úplnej. V porovnaní emočnej vrelosti zo strany otca a matky v úplnej rodine je zjavné, že matky sú viac emočne vrelé ako otcovia. Signifikantný rozdiel bol zaznamenaný aj v súvislosti s otcom z neúplnej rodiny, ktorý je menej emočne vrelý ako otec žijúci v rodine úplnej.

Základom plnohodnotného života v detstve, adolescencii, ale aj v dospelosti je úplnosť rodiny, ako aj emočne vrelý typ rodičovského správania, ktorý je prostredníctvom transgeneračného procesu prenosu odovzdávaný z generácie na generáciu. Vzťahová väzba medzi dieťaťom

a rodičom je základom zdravého psychického vývinu v budúcnosti, pričom je dôležitý aj typ rodičovského výchovného pôsobenia.

LITERATÚRA

AUGUSTYN, J. 2006. *O láske, manželstve a rodine*. Trnava : Dobrá kniha, 2006. 130 s. ISBN 80-7141-540-5.

BRISCH, K. H. 2011. *Bezpečná vzťahová väzba. Attachment v tehotenstve a prvých rokoch života. Edukačný program pre rodičov SAFE*. Trenčín : Vydavateľstvo F, 2011. 150 s. ISBN 978-80-88952-67-1.

HAŠTO, J. 2005. *Vzťahová väzba. Ku koreňom lásky a úzkosti*. Trenčín : Vydavateľstvo F, 2005. 300 s. ISBN 80-88952-28-X.

HORT, M. et al. 2008. *Dětská a adolescentná psychiatrie*. 2. Vyd. Praha : Portál, 2008. 496 s. ISBN 978-80-7367-404-5.

LACINOVÁ L. – ŠKRDLÍKOVÁ P. 2008. *Dost dobří rodiče aneb drobné chyby ve výchově dovoleny*. Praha : Portál, 2008. 157 s. ISBN 978-80-7367-442-7.

MATOUŠEK, O. 2008. *Metódy a řízení sociální práce*. Praha : Portál, 2008. 384 s. ISBN 978-80-7367-502-8.

NAKONEČNÝ, M. 2009. *Sociální psychologie*. 2. vyd. Praha : Academia, 2009. 498 s. ISBN 978-80-200-1679-9.

PEREZ, G. *Insecure Attachment and the Correlation with Joining Insurgent Groups in Colombia*. In International Journal of Psychological Research, 2009. Vol. 2. No. 1. p. 16-23.

PRUŽINSKÁ, J. 2005. *Psychológia osobnosti*. Bratislava : Občianske združenie Sociálnej práce, 2005. 152 s. ISBN 80-89185-05-3.

POLIAKOVÁ, M. – MOJŽIŠOVÁ, V. – HAŠTO, J. 2007. *Skrátený dotazník zapamätaného rodičovského správania ako výskumný a klinický nástroj s – E. M. B. U.* Psychiatria – Psychoterapia – Psychosomatika, 14, 2007, č. 2-3, s. 79 -88.

RUSNÁKOVÁ, M. 2007. *Rodina v slovenskej spoločnosti v kontexte sociálnej práce.* Ružomberok : Katolícka Univerzita – Pedagogická fakulta, 2007. 167 s. ISBN 978-80-8084-248-2.

ŠOLCOVÁ, I. 2009. *Vývoj resiliencie v detstve a dospelosti.* Praha 2009, Vydavateľstvo Grada publishing, 2009. 102 s. ISBN 978-80-247-2947-3.

TÓTHOVÁ, J. 2011. *Úvod do transgeneračnej psychológie rodiny. Transgeneračný prenos vzorcov rodinnej traumy a zdroje jej uzdravenia.* Praha : Portál 2011. 256 s. ISBN 978-80-7367-856-2.

TISOVIČOVÁ, A. 2007. *Poruchy správania a ich klasifikácie.* Ružomberok : Katolícka univerzita – pedagogická fakulta, 2007. 114 s. ISBN 978-80-8084-161-4.

VÁGNEROVÁ, M., 2008. *Psychopatologie pro pomáhající profese. 4.* Vyd. Praha : Portál, 2008. 872 s. ISBN 978-80-7367-414-4.

Kontakt na autorky:

PhDr. Michaela Dávidová

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava
Palackého č. 1, 810 00 Bratislava
Email: davidovamichala@gmail.com

doc. PhDr. Mária Hardy, PhD.

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, Bratislava
Palackého č. 1, 810 00 Bratislava
Email: hardy@vssvalzbety.sk

ART THERAPY IN SOCIAL WORK

Sławomir KRZYŚKA

Abstract: In the article, I bring up the topic of art therapy as method facilitating social work. The idea of social work I refer to the definition which was made by Helena Radlińska. According to her, it depends on getting out, multiplying the human forces, enabling them to cooperate for well – being. Art therapy facilitates the process of creating right behaviour and social attitudes.

Key words: Social work. Art therapy. Cultural therapy.

The definition of social work was proceeded by charity work which was introduced in the United States. The other countries, including Poland, also made a considerable contribution. The name of social work has been used since 1917. Therefore, as Barbara Szatur- Jaworska writes „American association »National Conference of Charities and Corrections« changed its name into »National Conference of Social Work«.

The name change was the result of changes which happened earlier in charity organisation work. Scientifically its main feature was the care consists of human psychological knowledge, the use of research methods in diagnosis and work out the methodology of social conduct” (Szatur-Jaworska, 2003, s. 106). Therefore, it requires methodology preparation. The relations between social worker and his charges/patients changed for partnership (Szatur-Jaworska, 2003, s. 106). In the USA there were well-known printed works related to social work. The basic, on this field, are Mary Richmond’s works. They are related to social diagnosis and individual case method. In Chicago In 1920, at one of universities, the students started social work studies as in Poland In 1925 in Warsaw at Free Polish University, Helena Radlińska set up Social - educational work studies (Radlińska, 1928, s. 107). In subject literature there are

many different definitions for social work used interchangeably with social work. She defines social work as follows: „social work processes the environment by the human strength - for the sake of ideal” (Radlińska, 1961, s. 354) so that it “depends on getting and multiplying human strength, improving and organising for people well being” (Radlińska, 1961, s. 355). In the USA, on the one side, social work is a profession, on the other, an action method characteristic for personal social service. In this service there are items listed such as “maintain the income, health protection programmes, nation education programme, social building and employment programmes (unemployment and work protection)” (Szatur-Jaworska, 2003, s. 107). Individual social service and connected with them tasks refer to social work which concentrates on realising the following objectives: “-socialising, - rehabilitation, help and protection (for people with different disabilities), -enabling access to service, information and counselling” (Szatur-Jaworska, 2003, s. 107). According to Helena Radlińska, „a social worker has to be a good technician when planning changes, think how to lead to them, organise social devices and think about the right way to use them. An engineer who works with machines should reckon with people. The worker’s attitude towards device depends on making improvements, objectives interest and the results of production – improving the work efficiency” (Radlińska, 1961, s. 355). Recently in Poland the Marshal’s of the Sejm announcement from 16th January 2015, in reference to publication of a consolidated text of social help, defines social work and social worker: - social work is the profession which helps people and families in enhancing and bringing back the ability to run in society through playing social roles and creating conditions support the socialising; social worker – a person who meets at least one of the following requirements: 1) diploma from social service studies 2) graduated from social work studies 3) to 31st December 2013 graduated from one of the following: a) pedagogy, b) special pedagogy, c) politics, d) social politics, e) psychology, f) social studies, g) family studies” (<http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150000163> [16.05.2016]). Synonymous definitions of social work as care work,

social-psychology work, social-educational and cultural-educational do not have common semantic border (Szatur-Jaworska, 2003, s. 109). The other, mentioned definitions of social work not only combine with care work, but also with education, psychotherapy and participation in culture.

In social work we assume different forms of help from interim to long-term which support particular people and social group development. There are following types of social work: help, rescue and care. H. Radlińska defines these types:

- "Social help allows the opportunity to maintain and increase the culture and use human strength. It activates goods, facilitates works conferring content to the endeavour. It helps individual development and everything recognised as good. One of the most important help is prevention of development contortion and create the conditions which enables development" (Radlińska, 1961 s. 339).
- "Rescue appears in the very moment of catastrophe: Flood, fire, sudden loss of means or throwing out the environment. The social order is to give the needed help as soon, and as much extensively as possible. The rescue usually comes from outside, it does not deal with nothing else except the necessity given by destiny" (Radlińska, 1961 s. 339).
- "The care looks for accurate diagnosis, find the causes of badness, in order to design countermeasure, uses as one of its characteristic method of caring interview and creates closing institution" (Radlińska, 1961 s. 341).

Social Workers accomplish many social work functions and principles related to these functions such as: "- diagnostics (diagnosing needs), - planning (setting help), - therapeutic (leading particular group and cases), - educational (co-workers education and self-education), - administrative, - organising, - coordinative (towards different issues of social work), - care-service, - decision-making, - monitoring, - advisory information" (Szatur-Jaworska, 2003, s. 121). One of the social work method is group work, which was defined by Aleksander Kamiński on the field of social pedagogy: "counsellor (social worker) who has in front of him complex, through common task, group of people, not only combines

the dialogue with individual member of this group – his educational talent is visible in leading skills or leading in group and influencing group in a way, so that to uphold the counsellor's tasks and customs by group members as well" (Szmagalski, 2003, s. 242). A. Kamiński points out the following group methods in social work: there are group methods in social work: educational-development, rehabilitation and psychotherapy (Szmagalski, 2003, s. 242-243). In therapeutic groups there are people who suffer from emotional and social problems. Working with such group includes examine the problem and find out the method to solve it (Szmagalski, 2003, s. 248). One of this method can be the Art Therapy.

Art therapy according to Cathy A. Malchiodi "relies on belief that creating process simplifies the recovery, enables communication of thoughts and feelings in non-verbal way. As the other forms of psychological help such as psychotherapy, therapy as art is used to support individual development. It is used in different contexts in work with children, adults, families and groups" (Malchiodi, 2014, s. 19). Therapy as art "was added to the fields of culture therapy next to bibliotherapy, music therapy, chore therapy, drama therapy, ergo-silvo-talaso-horticotherapy" (Szulc, 2011, s. 11). The name of culture therapy was used for the first time in 1988 by Wita Szulc. She attached the following meanings. „– set of therapeutic methods using, as devices, different cultures, – cultural-educational activity among ill people, - cultural features affect patients during hospitalisation, and broadly, during the illness and therapeutic process" (Szulc, 1988, s. 29-30). In 1994 W. Szulc gave the full name for culture therapy. According to her, "culture therapy is a variety of actions devoted to human and his environment, undertaken in order to reinstate or potentiate the health and lead to enhance living. Its individual nature relies on and gains the aim using particular culture products, namely art" (Szulc, 1994, s. 8). Ewelina J. Konieczna wrote in favour with W. Szulc that "in American literature the definition of this concept includes itself mainly national and religion features with the mental needs altogether with people's psychological needs who are in difficult life situation" (Konieczna,

2011, s. 20). She also listed culture therapy function, writing about basic function “concerning help patients to get wellbeing and individual satisfaction” (Konieczna, 2011, s. 20). For the culture she identified therapy functions: - didactic, - hedonistic, - integrative (communicative), - ludic, - cathartic-therapeutic, - preventive (Konieczna, 2011, s. 20). The concept of culture therapy offered by W. Szulc was broaden by Krzysztof Samel. He assigned a therapy from culture therapy which use cultural and symbolic means. To the cultural he identified bibliotherapy, poem therapy, music therapy, melotherapy, chore therapy and art therapy in minor meaning. Additionally, in therapy using culture he identified culture humanistic therapy concerning: logo therapy, social therapy, psychotherapy, pedagogical therapy, narrative therapy and reminiscence, faith therapy and play therapy. For the other group he identified esteotherapy, silvotherapy, thalassotherapy, kinesitherapy, hydrotherapy, chromotherapy and dog therapy (Krzyńska, 2013, s. 37-38).

Art therapy is named interchangeably as therapy through art, a therapy through output, a creative therapy (Krzyńska, 2013, s. 42). E. J. Konieczna writes with Marian Kulczycki that “art therapy functions depend on the aim of the use” (Konieczna, 2011, s. 27). In his opinion, “art therapy includes three basic functions, mainly recreational, educational, and remedial” (Konieczna, 2011, s. 27). Additionally, he thinks that “art therapy should not be limited to therapeutic function and treatment but it should be used for educational actions as well” (Krzyńska, 2013, s. 43).

Using Art Therapy it is worth knowing that it is a method supporting creating the right behavior and social attitudes. It should be used together with other social work methods.

BIBLIOGRAPHY

KONIECZNA, E. J. 2011. *Arteterapia w teorii i praktyce*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.

KRZYŚKA, S. 2013. *Aksjologiczne i terapeutyczne konteksty recepcji poezji dla dzieci. Przykład modelowania matematycznego wierszy dla dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2013.

MALCHIODI, C. A. (red.). 2014. *Arteterapia. Podręcznik*, Harmonia Universalis, Gdańsk 2014.

RADLIŃSKA, H. 1961. *Pedagogika społeczna*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich - Wydawnictwo, Wrocław 1961.

RADLIŃSKA, H. 2003. *Szkoła pracy społecznej w Polsce*, Warszawa 1928, w: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

Sejm Rzeczypospolitej Polskiej, Internetowy System Aktów Prawnych, SAP, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20150000163>.

SZATUR-JAWORSKA, B. 2003. *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, w: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

SZMAGALSKI, J. 2003. *Metoda grupowa w pracy socjalnej*, w: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.

SZULC, W. 2011. *Arteterapia. Narodziny idei, ewolucja teorii, rozwój praktyki*, Warszawa, Difin, Warszawa 2011.

SZULC, W. 1988. *Kulturoterapia*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Medycznej, Poznań 1988.

SZULC, W. 1994. *Kulturoterapia. Wykorzystanie sztuki i działalności kulturalno-oświatowej w leczeniu*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Medycznej, Poznań 1994.

Contact to author:

dr Sławomir Krzyśka

Adam Mickiewicz University in Poznań, Poland

Faculty of Pedagogy and Fine Arts in Kalisz

Department of Art Therapy

Nowy Świat 28-30

62-800 Kalisz

e-mail: slawekk@amu.edu.pl

DEINŠTITUCIONALIZÁCIA (DI) – CESTA K SYSTÉMOVEJ ZMENE SOCIÁLNYCH SLUŽIEB PRE DETI SO ZDRAVOTNÝM ZNEVÝHODNENÍM OD ICH NARODENIA A KONTINUÁLNE POČAS CELÉHO ICH ŽIVOTA

Denisa NINCOVÁ

Abstrakt: Cieľom príspevku je poukázať na to, že systém sociálnych služieb pre deti so zdravotným znevýhodnením na Slovensku potrebuje zásadnú zmenu. V súčasnom systéme chýba zodpovednosť, adresnosť a poskytujú sa prevažne reštriktívne služby, ktoré nepodporujú sociálne začlenenie detí so ZP do spoločnosti. Cieľom prednášky je upozorniť na to, že proces deinštitucionalizácie nie je len o zatváraní veľkokapacitných inštitúcií, ale aj o vzniku nových komunitných sociálnych služieb, ktoré vznikajú na základe potrieb občanov so ZP v komunitách, tak aby im boli poskytované adekvátne služby od narodenia s cieľom podporiť ich sociálne začlenenie a zotrvanie v prirodzenom sociálnom prostredí.

Kľúčové slová: Sociálne služby. Deti so zdravotným postihnutím. Deinštitucionalizácia. Transformácia sociálnych služieb. Komunitné sociálne služby.

Aktivisti Platformy Za komunitné služby *Z domova domov* píšu v roku 2013 predsedovi vlády Slovenskej republiky otvorený list, v ktorom upozorňujú na to, že ľudskoprávny princíp je dnes základom sociálnych politík v Európe i vo svete a prináša zásadnú zmenu prístupu k zraniteľným sociálnym skupinám. Spoločnosť uznáva, že ľudia s postihnutím, či deti v náhradnej starostlivosti majú rovnaké potreby ako tí ostatní: chcú žiť vo svojej rodine a mať svoje súkromie, vzdelávať sa a pracovať, prosto prežiť svoj život dôstojne a naplno. Zásadným spôsobom sa preto v Európe menia systémy sociálnych služieb. Sociálne

služby pre deti so zdravotným znevýhodnením na Slovensku si tiež vyžadujú zásadnú, systémovú zmenu. V súčasnom systéme chýba zodpovednosť, adresnosť, poskytujú sa prevažne reštriktívne služby, ktoré nepodporujú sociálne začlenenie detí so zdravotným znevýhodnením do spoločnosti. Nedostatočne, neadresne a neodborne vybudovaný systém služieb, ktoré existujú v spojení s ich nedostatkom najmä v odľahlých regiónoch vzdialených od hlavného a krajských miest spôsobuje, že veľký počet detí so zdravotným znevýhodnením nemá prístup k sociálnym službám, resp. rodina sa k nim dostáva už vo fáze, keď sa problémy spojené so zvládaním zdravotného postihnutia v rodine dostávajú do krízy.

Uvažovať o potrebe zásadnej zmeny v poskytovaní sociálnych služieb je nutné v dvoch rovinách, na jednej strane je potrebné kvalitatívne zmeniť existujúce inštitucionálne zariadenia sociálnych služieb, tak aby sa v nich poskytovali sociálne služby na úrovni európskeho štandardu. Na strane druhej vnímať rozklad veľkokapacitných inštitúcií do priestoru komunít ako výzvu k vytvoreniu flexibilného a pestrého systému nových pobytových, ale aj ambulantných a terénnych sociálnych služieb. „Súčasný zameranie sociálnej politiky EÚ, ako aj aktuálny vývoj medzinárodnej ľudsko-právnej agendy zvyrazňuje potrebu zmeniť systém inštitucionálnej starostlivosti prevládajúci v podmienkach Slovenskej republiky – deinštitucionalizovať a transformovať ho na systém s prevahou služieb a opatrení poskytovaných v prirodzených spoločenstvách organizačne a kultúrne čo najviac podobných bežnej rodine, keďže nie je možné už naďalej ignorovať poznanie, že inštitucionálna starostlivosť s kolektívnym prístupom vedie nie len k traumám a negatívnemu vplyvu na zdravie a osobný rozvoj jednotlivca, ale vedie k sociálnemu vylúčeniu, bezmocnosti, pasivite a nemožnosti plnohodnotného občianstva.“ (MPSVR: „Stratégia deinštitucionalizácie systému sociálnych služieb a náhradnej starostlivosti v Slovenskej republike, str. 2). V súčasnosti majú na Slovensku deti so zdravotným znevýhodnením a ich rodiny niekoľko možností. V ideálnom prípade dieťa žije v svojej biologickej rodine, ktorá mu poskytuje starostlivosť pričom využíva

dostupné zdroje podpory či už z oblasti kompenzácií zdravotného postihnutia v zmysle zákona č. 447/2008 Z.z. o peňažných príspevkoch na kompenzáciu ťažkého zdravotného postihnutia a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Kompenzácie však nie sú nárokovateľné, ich priznanie či nepriznanie vychádza z Komplexného posúdenia zdravotného stavu vykonaného posudkovým lekárom. Na základe skúseností z praxe konštatujeme, že posúdenie často podlieha subjektivizácii.

V Komplexnom posudku ako aj v odôvodnení rozhodnutia UPSVR v Banskej Bystrici, ktorým našej klientke Márii nebol priznaný príspevok na osobnú asistenciu, kde sa ako dôvod nepriznania príspevku uvádza, že maloletá Mária nevie fungovať v bežných aktivitách života, dokonca sa v rozhodnutí konštatuje, že jej „sociálne fungovanie je nemožné“. Ide o absurdné výroky, ktoré poukazujú na odbornú nekompetentnosť zamestnancov vykonávajúcich posudkovú činnosť na účely peňažných príspevkov na kompenzáciu. Zarážajúca je skutočnosť, že ide o sociálnych pracovníkov, ktorí by mali vedieť, že pojem sociálne fungovanie zahŕňa tak uspokojovanie základných potrieb, rovnako tých, na ktorých závisí uplatnenie v spoločnosti, pričom ľudské potreby zahŕňajú telesné aspekty (napr. jedlo, prístrešie, bezpečie), osobné naplnenie (napr. vzdelanie, odpočinok, hodnoty), emocionálne potreby (napr. pocit spolupatričnosti, vzájomná starostlivosť), adekvátne sebaupínanie (napr. sebaúcta, osobná identita). Je nespochybniteľné, že práve osobná asistencia je takým nástrojom, ktorý pomáha podporiť občana s ťažkým zdravotným postihnutím v jeho sociálnom fungovaní a to práve vtedy, ak nie je rovnováha medzi jeho viac či menej dostatočnou kapacitou zvládania určitých situácií a problémov a tejto kapacity viac či menej primeranými požiadavkami prostredia. Uvedenej klientke sa v rámci špecializovaného sociálneho poradenstva poskytla pomoc pri napísaní odvolania voči predmetnému rozhodnutiu.

Dieťa žijúce v prirodzenom rodinnom prostredí môže využívať ambulantné a terénne sociálne služby ak v komunite, v ktorej žije existujú. Je nespochybniteľné, že dostupnosť ambulantných a terénnych sociálnych služieb je možná len vtedy, ak sa nachádzajú v mieste bydliska prijímateľa, či v jeho blízkom okolí. Taktiež v prípade ak

služba vie prísť za klientom a je poskytovaná v jeho prirodzenom sociálnom prostredí. Napriek tomu, že v zákone o sociálnych službách je definovaných viacero druhov ambulantných a terénnych sociálnych služieb na Slovensku je ich ako šafranu a ak aj existujú sú rozmiestnené väčšinou v hlavnom a krajských mestách. Ďalšou možnosťou je umiestnenie dieťaťa do Domova sociálnych služieb s týždenným pobytom. Zákon o sociálnych službách od 1.1.2015 zrušil možnosť poskytovať celoročné pobytové sociálne služby deťom so zdravotným znevýhodnením v Domovoch sociálnych služieb, čo môžeme považovať za pozitívny krok, ktorý zabraňuje inštitucionalizácii detí v zariadeniach sociálnych služieb. Na druhej strane sa dá povedať, že zrušenie možnosti poskytovania celoročných pobytových služieb nebolo kapacitne ani obsahovo kompenzované inými druhmi alternatívnych – ambulantných, terénnych a krátkodobých pobytových sociálnych služieb. Pre ilustráciu uvádzame výňatok z Registra poskytovateľov sociálnych služieb na týždenný pobyt, v ktorých je možné poskytovať sociálne služby deťom v Banskobystrickom kraji.

Tabuľka 1: Kapacita pobytových služieb s týždenným pobytom v Banskobystrickom samosprávnom kraji

Poskytovateľ	Forma	Zriaďovateľ	Kapacita
DSS Hrabiny. Nová Baňa	Pobytová - týždenná	Právnická osoba zriadená samosprávnym krajom	45
DSS Slatinka, Lučenec, stredisko DSS Nádej, Vidiná	Pobytová - týždenná	Právnická osoba zriadená samosprávnym krajom	10
DSS Detva	Pobytová - týždenná	Právnická osoba zriadená samosprávnym krajom	5

DD a DSS Senium, stredisko Prameň, Banská Bystrica	Pobytová - týždenná	Právnická osoba zriadená samosprávnym krajom	17
DD a DSS Záhonok, stredisko Symbia, Zvolen	Pobytová - týždenná	Právnická osoba zriadená samosprávnym krajom	6

(zdroj: <https://www.employment.gov.sk/sk/centralny-register-poskytovatelov-socialnych-sluzieb/>)

Z uvedeného príkladu vidieť nie len kapacitný nedostatok týždenných služieb, ale aj priestorové rozloženie, pričom v niektorých okresoch Banskobystrického kraja, napr. v okrese Poltár, Rimavská Sobota, Veľký Krtíš, Revúca neexistujú poskytovatelia tohto druhu sociálnych služieb vôbec. Napriek tomu, že Slovenská republika ratifikovala Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím, ktorý je pre našu krajinu platný od 25. júna 2010 a kde sa v článku 19 „uznáva právo všetkých osôb so zdravotným postihnutím žiť v spoločenstve s rovnakými možnosťami, voľbami ako majú ostatní a prijíma záväzok prijať účinné a primerané opatrenia, ktoré umožnia plné užívanie tohto práva osobami so zdravotným postihnutím a ich plné začlenenie a zapojenie do spoločnosti, a zabezpečí, aby osoby so zdravotným postihnutím mali prístup k celému spektru podporných služieb, či už v domáciach alebo pobytovej a ďalších komunitných podporných služieb, vrátane osobnej pomoci nevyhnutnej pre nezávislý život v spoločnosti a pre začlenenie sa do nej a na zabránenie izolácie a segregácie v spoločnosti“ (Dohovor o právach osôb so zdravotných postihnutím, čl. 19) v našej krajine sa toto právo naplňa len veľmi pomaly. V praxi sme sa nedávno v rámci poskytnutia sociálneho poradenstva stretli s týmto prípadom.

„O pomoc nás požiadali rodičia maloletej Danky, ktorá má 6 rokov. Narodila s viacnásobným postihnutím. Hneď prvý deň po narodení bola operovaná pre pravú herniu. Neskôr bola zistená agenéza corpus

callosum. Následne vznikla respiračná insuficiencia s nutnosťou riadeného dýchania pri vírusovej pneumonitíde. Krmená bola cez PEG, neskôr aj cez ústa. Danka bola od narodenia sledovaná neurológom, pneumológom, gastroenterológom a na detskej rehabilitácii. Genetickým vyšetrením bola zistená delécia krátkeho ramena chromozómu 5. Neurologické vyšetrenie z marca 2014 dokumentuje hypotóniu svalstva celého tela. PEG bol zrušený, prijíma kašovitú stravu lyžičkou. Vydáva neartikulované zvuky. Pretočí sa na bruško, cielený pohyb neurobí. Dokumentovaná je, hlboká duševná zaostalosť, psychomotorické postihnutie a inkontinencia. U dieťaťa ide o ťažké telesné a mentálne postihnutie. Psychomotorický vývoj je vo veku 6 rokov na úrovni II. Trimenonu (prvých 6 rokov života). Hygienu nedodržiava, používa plienky. Kontakt nadviaže len očný aj to len na krátku dobu. Reč nie je rozvinutá, vydáva len neartikulované zvuky. Danka je v domácej starostlivosti rodičov, ktorí však po šiestich rokoch každodennej 24 hodinovej starostlivosti prestávajú situáciu zvládať. Náročná životná situácia, nedostatok podpory zo strany okolia či už podpory inštitucionálnej, ale aj neformálnej sa podpísala na tom, že vzťah medzi rodičmi prechádza krízou. Rodičia hľadajú riešenie a myslia si, že ak si na chvíľu oddýchnu od každodenných povinností okolo dcéry, mohlo by to pomôcť ich vzájomnému vzťahu pri prekonaní krízy, ktorú prežívajú. Rozhodnú sa vyhľadať vhodné zariadenie sociálnych služieb. Zisťujú, že odľahčovacie služby, napriek tomu, že v zákone sú definované na Slovensku neexistujú, tak sa rozhodnú hľadať vhodné zariadenie s týždenným pobytom, ktoré by bolo pre nich dostupné. Postupne navštívia všetky zariadenia v okolí a všade sa dozvedajú, že podmienky v zariadeniach nie sú prispôsobené poskytovaniu sociálnych služieb pre dieťa s tak vážnym, mnohonásobným postihnutím, okamžité umiestnenie nie je možné, existujú poradovníky čakateľov. Odporúčajú im hospic, o čom Dankini rodičia nechcú ani počuť “.

Ďalšou skupinou sú deti so zdravotným znevýhodnením, ktoré sa dostali do systému celoročných sociálnych služieb. Zákaz prijímať deti do Domovov sociálnych služieb s celoročným pobytom platí na Slovensku od 1.1.2015, čo je krátke obdobie a tak v systéme

inštitucionálnych, veľkokapacitných služieb žije početná skupina detí a mladých dospelých so zdravotným znevýhodnením. Relevantné údaje o počte detí v Domovoch sociálnych služieb na Slovensku neexistujú. V posledných rokoch sa na úkor kvality a špecializácie zariadení prihliadalo viac na ekonomické aspekty poskytovania sociálnych služieb. Pričom argumentujúc úsporou finančných prostriedkov zriaďovatelia začali spájať rôzne druhy služieb a rôzne cieľové skupiny prijímateľov pod jednu strechu. A tak dnes máme viacero Domovov sociálnych služieb kde sa poskytujú služby deťom, mladým dospelým, dospelým v produktívnom veku a seniorom s rôznymi druhmi zdravotného postihnutia v jednej veľkokapacitnej inštitúcii. „V Slovenskej republike je 255 zariadení sociálnych služieb s celoročným pobytom a kapacitou vyššou ako 41 miest s celkovým počtom 27 730 prijímateľov. Tento počet tvorí 83,01 % z celkového počtu prijímateľov v zariadeniach s celoročným pobytom. V súčasnosti existujú na Slovensku 4 zariadenia s kapacitou vyššou ako je 300 prijímateľov, 6 zariadení s kapacitou vyššou ako je 250 prijímateľov, 12 zariadení s kapacitou vyššou ako je 200 prijímateľov a 94 zariadení s kapacitou vyššou ako je 100 prijímateľov. Z uvedeného vyplýva, že prevláda poskytovanie inštitučných sociálnych služieb, ktoré poskytujú prevažne celoročné pobytové služby“ (MPSVR: Stratégia deinštitucionalizácie systému sociálnych služieb a náhradnej starostlivosti v Slovenskej republike, str. 10)

„Romana je klientkou Domova sociálnych služieb Slatinka, Lučenec. Má šesťnásť rokov. Hneď po narodení sa zisťuje, že má vrodené vývojové ochorenie, ochrnutie dolných končatín, hydrocefalus, mentálne postihnutie. Rodičia sa o ňu nestarali, nejavili žiaden záujem a tak okresný súd nariaďuje ústavnú výchovu. V útlom detskom veku sa dostáva do systému sociálnych služieb, prechádza cez Dojčenský ústav a Detský domov. Ako trojročná sa z detského domova dostáva do DSS Slatinka. Pracovníčky domova na jej príchod spomínajú ... bola malá, iba ležala, neprevracala sa, krmili sme ju lyžicou. Postupne, ako rástla, starostlivosťou, ktorú jej pravidelne poskytovali sa naučila posadiť, prevracať v posteli, samostatne jesť, pohybovať sa – premiestňovať na

invalidnom vozíku a rozprávať, aj keď nie pre každého celkom zrozumiteľne. Dnes je z nej 16 ročná mladá žena,, ktorá vie pomenovať svoje potreby, vyjadriť čo má a nemá rada. V rámci možností sa zapája do starostlivosti o domácnosť, asistuje pri utieraní riadu, prachu na izbe. Vychodila základnú školu priamo v zariadení, v dislokovanej triede špeciálnej základnej školy, ktorú ukončila v júni 2015 ako žiačka deviateho ročníka. Romana do septembra 2012 žila spoločne so svojimi kamarátmi v kaštieli vo veľkej izbe, kde ich v tom čase bolo spolu 6, nemala pokoj, v noci sa nemohla vyspať a nemala žiadne súkromie. Postupnou transformáciou, ktorá v zariadení prebiehala už od roku 2008, sa brány kaštieľa zatvorili a Romana spolu s kamarátmi odišli bývať do domčeka, ktorý sa nachádza v areáli kaštieľa. V súčasnosti žije v dome v samostatnej izbe, v ktorej sa môže nerušene vyspať, má svoje súkromie a vo voľnom čase si robí čo chce – počúva hudbu, kreslí si, prezerá knihy, letáky, rozpráva sa s kamarátmi, masíruje druhých, prijíma návštevy... Čo chce, je dobre vyzeráť, rada sa pekne oblieka, dáva si maľovať nechty, robiť moderné účesy a hlavne chce oslavovať meniny a narodeniny s kamarátmi z iných domov. Romana síce v súčasnosti žije v samostatnej izbe, ale v dome, ktorý nie je prispôsobený pre účely ľudí s telesným a mentálnym postihnutím, ktorý je ďaleko od mesta, od dostupnosti služieb, kontaktov...”

Domov sociálnych služieb Slatinka v Lučenci poskytuje sociálne služby deťom a dospelým občanom so zdravotným znevýhodnením od roku 1951. Už viac ako desať rokov sa toto zariadenie snaží brať do úvahy potreby a želanie klientov, ktorí k nim prichádzajú. Preto je v súčasnosti víziou zariadenia pestrá paleta flexibilných služieb, ktoré budú reagovať na potreby klientov v zariadení ale aj občanov, ktorí žijú v komunite a sú potencionálnymi klientmi zariadenia. Zariadenie sa zapojilo do procesu deinštitucionalizácie a ako prvé na Slovensku už v roku 2008 začalo tento proces realizovať. V roku 2012 definitívne uzatvorilo kaštieľ za mestom, v ktorom sa v minulosti poskytovali sociálne služby až 90 klientom pod jednou strechou. V zariadení sa momentálne poskytujú celoročné, týždenné, ambulantné a terénne sociálne služby 69 klientom. Dobre rozbehnutý proces

deinštitucionalizácie sa zastavil po zmene vedenia úradu Banskobystrického samosprávneho kraja, ktorý pre zariadenie stopol eurofondy určené na ukončenie procesu transformácie zariadenia.

V roku 2013 sa v Slovenskej republike začal realizovať Národný projekt deinštitucionalizácie (NP DI), ktorého hlavným cieľom bolo dosiahnutie zmeny systému poskytovania celoročných pobytových sociálnych služieb na komunitné služby. Išlo o prvý projekt takejto zmeny v reáliách Slovenskej republiky. Cieľom projektu bolo zahájiť a podporiť proces deinštitucionalizácie systému sociálnych služieb, ako aj pripraviť a overiť jednotný postup deinštitucionalizácie zariadení sociálnych služieb pre osoby so zdravotným postihnutím a duševnou poruchou, a tiež podporiť verejných poskytovateľov, ktorí majú záujem transformovať svoje inštitucionálne služby na komunitné. Do projektu bolo zapojených päť samosprávnych krajov a sedem zariadení sociálnych služieb (ďalej ZSS). Okrem tohto projektu sa realizoval aj národný projekt podpory transformácie a deinštitucionalizácie systému sociálnych služieb v Bratislavskom samosprávnom kraji, kde boli zapojené ďalšie tri zariadenia. (<https://www.ia.gov.sk/sk/narodne-projekty/programove-obdobie-2007-2013/narodny-projekt-di/zakladne-informacie-npdi>).

Za dôležité považujeme poznamenať, že deinštitucionalizácia je len proces prostredníctvom, ktorého sa riešia dopady negatívnych vplyvov inštitucionalizácie a to tým, že sa vytvárajú rôzne alternatívne možnosti pre prechod prijímateľov sociálnych služieb do pripraveného a prirodzeného prostredia čím sa umožní ich plné rovnoprávne začlenenie do spoločnosti. Jedným zo základných výstupov boli transformačné plány, ktoré zariadenia zapojené v NP DI vyhotovili. Transformačný plán je strategický dokument pre realizáciu zmien, ktorý na základe vízie a poslania organizácie definuje ciele a zachytáva dlhodobú postupnosť krokov transformácie zariadenia, ktoré vytvárajú podmienky na ich, monitorovanie, hodnotenie a dosiahnutie. Je to nástroj prostredníctvom ktorého sa plánuje a riadi proces zmien postupným presunom finančných, materiálnych a ľudských zdrojov z inštitúcie na komunitné sociálne služby. „Transformačný plán konkrétneho zariadenia musí reflektovať

reformu inštitucionálnej starostlivosti na národnej úrovni a smerovať k uzavretiu pôvodnej veľkokapacitnej inštitúcie, rozvoju variabilných komunitných sociálnych služieb a k inkluzívnym, integrovaným sociálnym službám“ (Kol. autorov: Spoločné európske usmernenie pre prechod z inštitucionálnej na komunitnú starostlivosť, Brusel, 2012, str. 67).

Pri realizácii procesu deinštitucionalizácie ktorého podstatou je prechod od inštitucionálnych ku komunitným sociálnym službám je dôležité vnímať, že samotný proces je len cestou, ktorá vedie k zásadnej zmene systému a paradigmy poskytovania sociálnych služieb. Udržateľnosť tejto zmeny je podmienená vytvorením takého legislatívneho rámca, ktorý bude vytvárať podmienky na to, aby nový systém bol dlhodobo udržateľný. Súčasná legislatíva nepodporuje dostatočne prechod z inštitucionálnej na komunitnú sociálnu starostlivosť. Nezávislá platforma SocioFórum na svojej výročnej konferencii v septembri 2015 prišla s návrhom rozdelenia zákona o sociálnych službách do troch zákonov podľa cieľových skupín, vrátane financovania služieb. Jedným z navrhovaných zákonov je *„Zákon o podpore sociálneho začleňovania osôb so zdravotným postihnutím“*. Autori návrhu hovoria o potrebe sociálneho začleňovania osôb so zdravotným postihnutím, ktorá musí mať komplexný charakter a musí zohľadňovať ich potreby v jednotlivých etapách životného cyklu. Pre zabezpečenie komplexného prístupu je potrebné, aby všetky zainteresované subjekty, rezorty efektívne kooperovali. (Kol. autorov SocioFórum: Návrh na rozdelenie zákona o sociálnych službách do troch zákonov)

Tabuľka č. 2: Potreba služieb podľa etáp životného cyklu

Etapy životného cyklu	Priorita služieb	Zodpovednosť	Cieľ
Ranný vek, detstvo 0-7 rokov	-Intenzívna zdravotná starostlivosť -Včasná intervencia Špeciálnopedagogické poradenstvo	-Zdravotnícke služby -Sociálne služby -Predškolské zariadenia Špeciálne pedagogické poradne	-Stimulácia komplexného rozvoja dieťaťa a príprava na jeho prechod z domácnosti do vzdelávacieho systému
Adolescencia 7 – 15/18 rokov	-Inkluzívne vzdelávanie -Podporné sociálne služby -Kompenzačné pomôcky -Monitoring zdravotného stavu	-Školy a špeciálne pedagogické poradne -Samosprávne kraje -ÚPSVR – príspevky na pomôcky -Pediatři	-Zvládnutie zaradenia do školy -Rozvoj sociálnych zručností -Príprava na prácu
Dospelosť 19 – 30 rokov	-Podporované zamestnávanie -Podporné sociálne služby - Ďalšie vzdelávanie	-ÚPSVR – služby zamestnanosti, rekvalifikácie a kompenzačné príspevky -Sociálne služby, VUC	-Zvládnuté zaradenie na trh práce, resp. podporované zamestnávanie

Stredný vek 30 – 60 rokov	-Budovanie nezávislého života (bývanie, práca, partnerské vzťahy)	-Osoba so zdravotným postihnutím -Miestna samospráva -ÚPSVR -Podporné sociálne služby	- Dosiahnutie maximálnej miery začlenenia do miestnej komunity a schopnosť orientovať sa v prostredí
Starší vek 60 +	-Sociálne služby pre seniorov -Zdravotná starostlivosť	-Osoba so zdravotným postihnutím -Rodina -Miestna samospráva	-Dôstojné a kvalitné prežitie seniorského veku

(zdroj: Kol. autorov SocioFórum: Návrh na rozdelenie zákona o sociálnych službách do troch zákonov)

Ku kvalitnému systému individuálnych služieb pre ľudí so zdravotným znevýhodnením v Slovenskej republike je ešte dlhá cesta, ktorá si vyžaduje reštrukturalizáciu súčasných pobytových služieb, ich postupnú deinštitucionalizáciu, premenu na nové, dostupné, terénne, podporné a kvalitné sociálne služby v prirodzenom prostredí v mieste bydliska občana. Nevyhnutnosťou bude hľadanie spoločných riešení pri zabezpečení potrieb jednotlivca naprieč viacerými rezortmi, ktoré nesú zodpovednosť za začlenenie osôb so zdravotným znevýhodnením do bežného života v spoločnosti.

LITERATÚRA

KOLEKTÍV AUTOROV. 2012. *Spoločné európske usmernenie pre prechod z inštitucionálnej na komunitnú starostlivosť*. Brusel, 2012.

KOLEKTÍV AUTOROV. 2015. *Návrh na rozdelenie zákona o sociálnych službách do troch zákonov*. Bratislava: SocioFórum, 2015. 3 s.

KOLEKTÍV AUTOROV. 2011. *Stratégia deinštitucionalizácie systému sociálnych služieb a náhradnej starostlivosti v Slovenskej republike*. Bratislava: MPSVR SR, 2011. 26 s.

Zákon NR SR č. 317/2010 Z.z. Dohovor o právach osôb so zdravotným postihnutím

Zákon NR SR 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

<https://www.employment.gov.sk/sk/centralny-register-poskytovatelov-socialnych-sluzieb/>

<https://www.ia.gov.sk/sk/narodne-projekty/programove-obdobie-2007-2013/narodny-projekt-di/zakladne-informacie-npdi>

Kontakt na autorku:

Mgr. Denisa Nincová

Domov sociálnych služieb Slatinka, Lučenec

Dolná Slatinka 271, 984 01 Lučenec, Slovenská republika

denis.nincova@gmail.com

SOCIAL INEQUALITIES IN AN INFORMATION SOCIETY - EDUCATIONAL PERSPECTIVE

Marcin OLEJNICZAK

Abstract: This paper presents contexts of social and educational inequalities related to socialization, selection and stratification functions of education. Traditional factors differentiating school fates and educational and professional careers (these factors may be simplified in various concepts to biological, psychological and social factors) may be supplemented by factors related to various degrees of adaptation to conditions determined by the technological dimension of the modern (information) society. On one hand, information society may contribute to creation of new, educational opportunities for individuals and groups hitherto marginalized, and on the other, because of various – different media (cultural) competences it may also create new group structures and change social positions and statuses of individuals or maintain currently present social divisions.

Key words: Social inequalities. Social selections. Information society. Stratification. Socialisation. Exclusion. Media. Education. School.

Introduction

The topics of social inequalities and their educational references seem to be particularly current in the modern day. This results from the opinion that current actions and attempts at treating school and education as factors providing equal changes and development opportunities for all students did not yield the expected results. Then there are new challenges to be faced by school (education), related to changes in nearly all aspects of human life, caused by development of new technologies. The learning environment is undergoing a radical change (a specific location is replaced by a space related to media and education mobility), the teacher no longer holds a monopoly over

knowledge transfer, and school is currently only one of many potential environments of learning and teaching behaviour, etc.

Actions undertaken in the field of education (school system) modernisation are a derivative of the vision of school and social expectations related to school and education. *Unfortunately, current vision of the education system way too often (...) refer to traditional structures based on competition, instead of cooperation, on selection instead of support, control and trust.* (Mazurkiewicz, 2011, p. 87)

Perhaps this is caused by the fact that teachers, parents and pedagogues do not know (or do not want to know) alternatives to traditional school and educational activities known in the past, and their ritual practices give them an illusion of perpetration, predictability and bureaucracy-like correctness.

If school and formal education do not want to lose their importance any further, if school does not want to be an *educational heritage site*, it should open to the new social and cultural reality which is described using categories of information society. Of course, this requires tasks of school to be redefined and the place of teachers and their actions to be specified within the background of dynamically changing, extra-curriculum reality. It should also be noted that *development of new information technologies and related practices takes place according to market logic.* (Barney, 2008, p. 18) Market logic provides in turn a perfect match for the rule legitimising social inequalities. Thus, basic questions should be asked here: who and what for should school and education be for?

Social functions of education

Education comprises a part of a wider, social-cultural universe. Generally, three main spheres may be distinguished when one considers the topics of education functions and importance for socially (intentionally or unintentionally) defined tasks and its unintended influences

The first sphere is related to **socialisation**. Socialisation includes a number of influences shaping personality of an individual coming from

various socialisation agendas which occur during a human lifetime, at various stages of social development, including: natural education environments (family, community, peers), directed education (kindergartens, schools, re-socialisation institutions), indirect education (cultural institutions, workplaces, entities organising leisure time, religious communities and, what seems to be particularly important today – media and *new media*). (Borowicz, 2002, p. 42-45) Of course, an individual, thanks to self-awareness, also may modify – reinforce or limit influence of its environment, select specific development and auto-creative stimuli. The socialisation process is characterised by a specific logic determined by psycho-social mechanisms: repeating and modelling, identification, internalisation and conformism. The school system (included in educational influences) *may be defined as a whole consisting of systematic standards, formalised expectations regarding roles and material equipment; its task is to care for socialisation of the whole, growing up generation.* (Tillmann, 2005, p. 114) Attention should be paid here to the fact that the assumed functions are not always conforming to actual reality. Among other ideas, the concept of *the Hidden Curriculum* could be mentioned here, according to which a whole range of effects of the influence of school or of other educational centres may be related to these results which have not been planned, intended or desired, which can also be accompanied by negative aspects related to ideological placement of institutional education, reinforcement of stereotypes (such as related to age, gender or race). (Meighan – Siraj-Blatchford, 1997, p. 65-88)

The second of the discussed social functions of education is **selection**. Selection processes related to educational situations, to school situations in particular, imply the meaning of selection as *differentiation processes of school paths and educational chances of children and young people.* (Szymański, 2004, p. 101) Key questions which may be asked when considering the problem of the social dimension of selection are related to the genesis of the selection factor. On one hand, it may be assigned to an individual (e.g. will, temperament, aspirations, intelligence, needs, attitudes, motivations, bodily characteristics, etc.),

whilst on the other, importance of external conditions may be emphasised (e.g. the place of residence, family structure, aspirations of parents, importance of education in the hierarchy of values of the parents, influence of peer groups, characteristics of the local community and other macrostructural factors). Of course, the idea of selection and selection factors have their place in the heart of the national education system based, at least in the obligatory education variant, on ranking and categorisation of students through exams, tests, conditions of access to schools of various levels generating groups comprising *school winnow* and *refuse*. The selection processes may extend beyond the period of formal education. They seem to be equally important when we consider life and professional paths of individuals – graduates of schools and universities *with various diploma rankings*, often warranting success or impacting access to various goods (work, material assets, prestige). Also the period before formal education at school, its quality in regards to individual development of a child, determines future fate of the individual – including educational fat.

The third social aspect of education applies to **stratification**. *Stratification separates the rich from the poor, the powerful from the powerless. Those who possess scarce resources have a high rank, and those who do not possess them have a low rank.* (Eshleman – Cashion, 1983, p. 188) Consideration of stratification topics should distinguish two main opinions determining the role of education in minimising social inequalities. (Gromkowska-Melosik, 2008, p. 17-18)

The first of the opinions treats education as one of the key factors and conditions of social mobility. Thus, in this case, we consider the opportunity of social promotion directly related to passing numerous stages of education. In this approach, anti-discrimination practices and actions aimed at social justice may include activities guaranteeing equal access to education or be related to topics of obligatory education standards (its duration, nature, common availability, non-compliance, consequences of violation of this standard).

Proponents of the other opinion see education as a factor promoting the status quo. Education executes tasks aimed at recreation of the parental

status by the children (reproduction - or more correctly - a reproduction wheel, a result of social distribution of *cultural capital*). (Bourdieu – Passeron, 2006) Considerations related to the stratification function of education lead to various, divergent conclusions – depending on the time and location around the world they apply to. These issues are completely different if one considers, for example, Japan, Germany and Namibia (the Bushmen; *Rites of Passage* to Adulthood) or Egypt, with their typical socialisation agendas and factors differentiating the society. (Schneider – Silverman, 2003)

Social and educational inequalities – perspectives and theories

One of possible suggestion of a model including issues of social inequality is to present these issues within the context of widely understood justice. (Domański, 2004, p. 25-27; Kwieciński, 2007, p. 39-47) Thus, the following models can be distinguished: **model of equality before law** – this approach claims that demographic parameters of society (age, gender, religion, place of residence, etc.) should not be important for the justice system (both in the letter and in the nature of law). What is obvious for us today, was not that obvious in the past – even taking into account the existence of privileged groups (e.g. nobility, clergy) as well as groups marginalised or removed from favour (slaves, serfs, proletariat).

The second of the models is related to **equality of chances**. In this model, social inequalities (and their derivatives) are related to the core idea of meritocracy, according to which social stations are a product of merits of various individuals. This results from the fact that individuals make various efforts in their actions, have various skills and potential – however, the „entry” possibilities (chances of reaching the socially defined success) should remain equal for everyone.

The third model, which was created to an extent because of the critique of the equality of chances model, applies to **equality of conditions**. In this case, the execution of the equality idea (e.g. of professional or education equality) will be related to ensuring not only an equal start onto the road to resources (e.g. work, education), but also

a correction/support during the strive to obtain said resources. This can be seen, for example, in the case of execution of the idea of supporting disabled individuals (a special education or an integration/inclusion education system; a special status on the job market - preferences regarding employment/self-employment, functioning of social economy entities). The aforementioned perspectives (model approaches) apply to widely understood social inequalities – thus also to those related to education understood as space for development and self-development of an individual, and as a factor providing access to various resources.

Three main approaches may be distinguished when considering main theories pertaining to education inequalities: biological, psychological and sociological. (Dolata, 2008, p. 23-48) In the **biological approach**, the very component pertaining to nature and genetic heritage (hereditary personality parameters related to general intelligence, for example) is considered to be central to explanations of school successes and defeats. This approach is perhaps supposed to legitimize inequalities according to meritocratic ideas. This is particularly important in modern, Western societies, where civilisation changes (*cognitive-enhancing conditions*) *resulted in the general intelligence, which is largely hereditary, becomes an ever more important, hidden variable of the social stratification system.* (Theses of Herrnstein; Murray – Dolata , p. 35) The popularity of this approach may also be related to changes pertaining to social mobility, together with increasing individualisation and autonomy of individuals.

The **psychological** approach in analyses of topics related to education inequalities is based on the assumption that various individuals (students) react to membership to groups of various status in various ways. According to R. Dolata, the following processes – the defence of „I’’ and identity reconstruction, as well as social domination orientation of individuals seem to be important in this approach. (Ibidem, p. 47-48)

Social processes treated as a generator of social inequalities are related to the **sociological approach**. Analysis and explanations of reasons behind inequalities and formulation of directives related to

minimisation of inequalities are derivatives of basic approaches in sociology: the structural-functional approach, the conflict approach, the interpretation approach. (Ibidem, p. 39)

In regards to functionalism, school and school class may be treated as subsystems with specific tasks (functions). Each system (school class, school) is a part of its own master system, and as such, its task is to contribute to the increase of its level of adaptation to the environment (master system). The evaluation of education inequalities will include their functions, e.g. in execution of tasks within the education system.

According to sociological theories of the conflict, social and educational inequalities are a result of immanent inter-group conflicts (arising on economic or cultural basis). Dominating groups strive to maintain the status quo – and education has a clear instrumental – selective value. The theory of conflict may also be transferred onto the analytical ground related to school as an organisation, in which two (structurally antagonistic) worlds may be distinguished: the world of students and the world of teachers. School and functioning within the school may be an extension of social functioning of social families with various *cultural capital* (in the case of concept proposed by P. Bourdieu one can speak about a *habitus*, and in terms of the concept proposed by R. Putnam - about a *social capital*). Here, competences, dispositions, thought schemes, visions of world resulting from primary socialisation provided in a culturally privileged family translate into competences related to adaptation to social conditions – communication requirements, thus also into school achievements. An example may be provided here as a relationship between *language code* – with their source in the family, where its social placement generates a developed or a limited version of codes, thus determining the possibilities of success and professional promotion. (Berstein, 1971) Research fields may in turn apply to questions: how does school *impair or support the school biography of a child (...)* how school *deepens and stabilises educational differences and chances of children through its organisation, work and capital brought in by the students*. (Smolińska-Theiss, 2009, p. 291)

The perspective of looking at educational inequalities as a result of agreements and negotiations of meanings is characteristic for researches relating to interpretation theories in social sciences. Thus, educational inequalities may be a derivative of definitions and autodefinitions of students.

Information society – inequalities and education

The idea and theory behind the information society may be a continuation and a development of the post-industrial society concept, amended with the main attribute of information society – computerisation and information development – as key processes influencing social life, culture, economy, politics, education, etc. (Barney , p. 18) When defining an information society, it may be treated as a society, *the most important element of which is production, gathering and circulation of information – considered to be an imperative condition of its functioning. Computers, Internet and all digital techniques become one of the most important aspects of life and work for its participants.* (Golka, 2007, p. 169)

It is currently difficult to find areas of human life which have not been changed and are not being changed because of digital technologies and media expansion. Moreover, these changes are often explosive and take place within a single generation. Of course, not everyone affirms the technological acceleration, however, attempts at contesting the fact of omnipresence of new media and derivatives of their influence certainly does not help with efficient and effective social functioning.

M. Golka, who characterised the information society (on the basis of concepts of theoreticians and critics of post-industrial and information society, such as for example D. Bell, M. McLuhan, J. Nasbitt, A. Toffler) provides a catalogue of characteristics he calls a *syndrome*. The syndrome has been then defined within the context of novelty and lack of frame of past reference to communication phenomena in the history of humanity. (Golka, 2008, p. 86-88) When referring to topics related to the phenomena of new social divisions, social and educational inequalities and contexts of selection in the information

society, new phenomena may be distinguished, related to fields such as: the growing importance of knowledge and innovation, easy access to information and the information flow rate, spatial dissipation of acting individuals, multiplication of information and the decreasing role of intellectual property, number of information sources, varied human expression, flood of information, new divisions, social structures and organisations (including virtual ones), disinformation and media manipulation, erasing the borderlines between the private and the public sphere, pathology within the space created by new media, etc. (Ibidem)

Information society *has and probably will have its own „pariahs” - just as they existed in the slavery, feudal and capitalistic societies.* (Ibidem, p. 143) **Exclusion** may be considered on two planes of reference. One of them is related to the loss of goods, whilst the other – to the loss of opportunities. (Kostyło, 2008, p. 12-13) Social exclusion practices may include various dimensions of social participation and of participation in symbolic culture. Thus, information society includes individuals who cannot or may not find their place in social life and the culture of the digital era, for various reasons – who functioned perfectly well in their previous life stages, in the analogue world. This phenomenon is well illustrated by transformations related to professional work of people. *Digital natives* (Prensky) manage operation of modern equipment, adaptation to new technologies, versions of devices and software well – however, *digital immigrants* will be much more efficient in direct communication and execution of tasks required more long-term engagement, and providing delayed gratification. Representatives of the *Native Computer Generation* (Melosik, 2004, p. 70) see new technologies and their natural environment of leisure, learning, work and communication. If they become disconnected from, or their access to new technologies (computer, Internet, smartphone) is limited, they feel frustrated, lost and powerless in regards to every day functioning, resulting in social dysfunctions.

In the case of social exclusion understood as a loss of opportunities, individuals or groups do not have the opportunity to gain resources and goods, and they are often not aware that they cannot apply

or strive to get them, or are convinced that others are entitled to get them, whilst they themselves are not. Thus, we can also face the problem of lack of aspirations in this approach (in addition to the lack of opportunities).

In a summary, exclusion in the functional dimension (difficulties in adaptation to the changes of the digital era) and digital self-exclusion may be distinguished, the latter resulting from a specific attitude of the individual towards media and technologies, and consequences thereof. (Podlańska, 2012, p. 238)

In the age of information society, traditionally seen criteria placing an individual in the social structure, related to the income level, social prestige, education or origins and place of residence are supplemented by new criteria, related to **media competences** (digital competences). *Digital competences are a domain of media alphabetisation and are developed both during institutionalised and planned educational activities, as well as during spontaneous activities of individuals, groups and communities.* (Ogonowska, 2013, p. 36) Thus, aware activity in the virtual space and in the increasing medial aspects of life may position individuals within the society, and in the case of formal education – students within a school class. The division into *digital natives* and *digital immigrants* (Prensky) is not only a generation-based division (as is the case with definition of *generation Y – people born after 1980*). This division applies to more varied methods of using information, media, various attitudes towards technologies, and finally, to the media competences.

J. van Dijk characterises four *areas of access* in his analysis of barriers and limitations of access to new technologies: motivational, material, competence and utility barriers. (Van Dijk, 2005, p. 21-22; Van Dijk, 2010, p. 250-254; Podlańska) In case of motivation, it may result directly from a need (professional, educational, social – related to communication with peers, etc.). Lack of motivation may, in turn, result from *insufficient time, intellectual, material, social and cultural resources.* (Van Dijk, p. 251) Thus, motivation to acquire media competences may be an intentional task of teachers and pedagogues, is

related to activity and autoeducation of human beings (students) and spontaneously emerging influences, fashions, trends. Naturally, this area of motivational influences includes contents related to the *medial habitus* of an individual.

It is generally accepted that access to digital technologies (including Internet) does no longer comprise a civilisation challenge, at least from the point of view of Western societies. The factor of access to equipment is also clearly secondary to motivation resulting from needs.

The competence sphere is related, in turn, to skills related to access to new technologies, to aware use of technological opportunities of an information society. This requires digital competences, related to the *set of skills required in order to operate computers and digital networks, searching for and selecting information and to use them for own purposes*. (Ibidem, p. 252) Digital competences include: operational, information and strategic skills, with the latter being key skills in terms of an opportunity of change – improvement of own social position of an individual thanks to the use of information and new technologies. (Ibidem)

On the other hand, utility access is related to specific use of new technologies on the basis of previously indicated accesses: motivational, material and competence accesses, whereas it is also specified using a set of variables related to the social position of an individual (age, gender, education, etc.). (Ibidem, p. 253-254)

In regards to the aforementioned statements, one could quote a thesis proposed by M. Golka, who claims that *information society creates an illusion of equality and equality, whilst it also remains very unequal, although the symptoms of this inequality are somewhat different. This is not, however, a completely new inequality, as it overlaps to an extent over old inequalities*. (Golka , p. 143) Thus, despite new opportunities at decreasing the social polarity, related to democratisation of access to information (but not always to knowledge), the opportunity to create new, solidarity-based communities, transformation of professional and education worlds, medial and

educational mobility, traditional lines of social divisions do not disappear.

Summary

The main objective of this paper was to present wide context related to social inequalities and their educational relationships. Three main, social functions of educations have been presented, related to socialisation, selection and stratification – which despite largely advanced changes in the environment of educational institutions and education and upbringing environments – still remain current. The next part of the paper presented selected models and approaches to social and educational inequalities. This background was used in order to present a sketch of social inequalities in information society.

According to J. van Dijk, information (network) generally deepens the already present social inequalities, whereas the following elements may be distinguished in the structure of society: *the information elite, the participating majority and unconnected and excluded ones*. (Van Dijk, p. 257-259) Expectations and wishes regarding minimisation of social inequalities as a result of educational and upbringing influences often result in a defeat or in illusory inclusion practices.

However, I agree with the thesis that education carries emancipation potential enabling minimisation of social disproportions related, for example, to the aforementioned *areas of access characterised by J. van Dijk*. This is not the case, as in the majority of schools: *there is still no place for medial education, and the only such elements include standard information technology, closer to programming, data processing, remote education than to real, although virtual world of medial youth*. (Goban-Klas, 2011, p. 520) Thus, medial education is often only superficial, and reinforces *cyberconformism in the students*. (Soszyński, 2014) In this variant, school does not participate in shaping a critical attitude towards dominating medial contents in an information society, limiting itself only to the field of *knowledge about media*.

Medial education should execute objectives related to: *learning the newest technology of learning, selective and active reception f contents*

provided by media, having the recipient master the rules of practical use of media as tools of development. (Juszczuk, 2007, p. 27) Of course, these objectives may be reached only once specific conditions are met, including conditions related to competences of teachers and a different than the traditional treatment of students as subjects. Thus, in the approach of critical medial education, one should *recognise the right of the subject to autocreation and auto(re)presentation in meanings created by the subject.* (Szkudlarek, 2009, p. 121) This vision is in opposition to education and school holding a vigil over maintenance of existing social divisions. From the perspective of critical education, education may on one hand uncover the areas of digital, educational and social inequality, and on the other, create a space for reconstruction of the identity of students as a condition of their development.

BIBLIOGRAPHY

BARNEY, D. 2008. *Spółeczeństwo sieci*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2008.

BERSTEIN, B. 1971. *Class, Codes and Control. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, Routledge, London 1971.

BOROWICZ, R. 2002. *Socjalizacja*, in: *Encyklopedia socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2002, vol. 4.

BOURDIEU, P. – PASSERON, J.C. 2006. *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

DOLATA, R. 2008. *Szkoła – segregacje – nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

DOMAŃSKI, H. 2004. *Struktura społeczna*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2004.

ESHLEMAN, J.R. – CASHION, B.G. 1983. *Sociology. An Introduction*, Little, Brown & Company, Boston and Toronto 1983.

GOBAN-KLAS, T. 2011. *Wartki nurt mediów. Ku nowym formom społecznego życia informacji*, Universitas, Kraków 2011.

GOLKA, M. 2008. *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

GOLKA, M. 2007. *Socjologia kultury*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2007.

GROMKOWSKA-MELOSİK, A. 2008. *Stratyfikacja, ruchliwość społeczna i edukacja*, in: A. Gromkowska-Melosik, T. Gmerek, *Problemy nierówności społecznej w teorii i praktyce edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

JUSZCZYK, S. 2007. *Cele i zadania technologii informacyjnej i edukacji medialnej*, in: B. Siemieniecki (ed.), *Pedagogika medialna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, vol. 2.

KOSTYŁO, P. 2008. *Wykluczanie jako problem filozofii edukacji. Komentarz do badań empirycznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2008.

KWIECIŃSKI, Z. 2007. *Między patosem a dekadencją. Studia i szkice socjopedagogiczne*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP we Wrocławiu, Wrocław 2007.

MAZURKIEWICZ, G. 2011. *Edukacja w czasach globalizacji: niespełniona obietnica likwidacji nierówności*, in: E. Okoń-Horodyńska, A. Zachorowska-Mazurkiewicz (eds), *Współczesne wymiary nierówności w procesie globalizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.

MEIGHAN, R. – SIRAJ-BLATCHFORD, I. 1997. *A Sociology of Educating*, Cassell, London 1997.

MELOSIK, Z. 2004. *Kultura popularna jako czynnik socjalizacji*, in: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (eds), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, vol. 2.

OGONOWSKA, A. 2013. *Kompetencje medialne i informacyjne jako nowy typ kompetencji cywilizacyjnych człowieka. Ujęcie modelowe*, in: A. Ogonowska, G. Ptaszek (eds), *Współczesna psychologia mediów. Nowe problemy i perspektywy badawcze*, Kraków 2013.

PODLAŃSKA, K. 2012. *Nierówność cyfrowa jako pochodna dyfuzji internetu*, „Studia Informatica”, No 29, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego”, No 721/2012.

PRENSKY, M. 2016. *Digital Natives, Digital Immigrants*, <http://www.nnstoy.org/download/technology/Digital%20Natives%20-%20Digital%20Immigrants.pdf> (05.2016).

SCHNEIDER, L. – SILVERMAN, A. 2003. *Global Sociology. Introducing Five Contemporary Societies*, McGraw Hill, New York 2003.

SMOLIŃSKA-THEISS, B. 2009. *Od społecznych przyczyn niepowodzeń szkolnych do zróżnicowań i nierówności w szkole*, in: K. Marzec-Holka (ed.), *Kapitał społeczny a nierówności – kumulacja i redystrybucja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2009.

SOSZYŃSKI, P. 2014. *Cyberkonformizm. Komputeryzacja szkoły jako gra pozorów*, „Kultura i Wychowanie”, No 7(1)/2014.

SZKUDLAREK, T. 2009. *Media. Szkic z filozofii i pedagogiki dystansu*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.

SZYMAŃSKI, M. J. 2004. *Studia i szkice z socjologii edukacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2004.

TILLMANN, K. J. 2005. *Teorie socjalizacji. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.

VAN DIJK, J. 2010. *Społeczne aspekty nowych mediów*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010.

VAN DIJK, J. 2005. *The Deepening Divide. Inequality in the Information Society*, Sage, London–New Delhi 2005.

Contact to author:

Marcin Olejniczak
State University of Applied Sciences
in Konin

FETÁLNY ALKOHOLOVÝ SYNDRÓM AKO NEVIDITEĽNÉ TELESNÉ ZNEVÝHODNENIE

Zuzana PETRINCOVÁ

Abstrakt: Fetálny alkoholový syndróm (FAS) alebo Fetálne alkoholové spektrum porúch (FASD) sa zaraďujú do skupiny vrodených fyzických a psychických porúch, ktoré vznikajú v dôsledku konzumácie alkoholu tehotnou ženou. Alkohol je silnejší teratogén ako akákoľvek iná droga. Môže spôsobiť až odumretie mozgových buniek.

FAS je považovaný za tzv. skryté postihnutie, v ktorom dominujú poruchy myslenia a správania na základe štrukturálnych alebo neurochemických zmien v mozgu. Populácia pacientov s FAS sa prejavuje klinickými príznakmi súvisiacimi s toxickými účinkami alkoholu na vyvíjajúci sa mozog v prenatálnom období, čo nezávisí od kvality rodinného prostredia.

Alkohol, teda etanol, je hlavným etiologickým činiteľom spôsobujúcim FAS. Etanol je považovaný za teratogén, ktorý preniká do všetkých tkanív jednoduchou difúziou. Prechádza z tela matky do tela plodu, kde sa nachádza v rovnakej koncentrácii. Najcitlivejším tkanivom na účinky etanolu je nervové tkanivo, čo vysvetľuje časté postihnutie centrálnej nervovej sústavy. (Lemoin, 1968)

Súčasný diagnostický kritériá sa stále opierajú o trojicu klinických príznakov, ktoré opísali v roku 1973 na Washingtonskej univerzite v Seattli (Smith, Jones) a to: charakteristické dysmorfické črty, oneskorený rast a príznaky centrálnej nervovej sústavy.

Kľúčové slová: Fetálny alkoholový syndróm (FAS). Fetálne alkoholové spektrum porúch (FASD). Senzorická integrácia.

Pre tehotnú ženu a jej budúce dieťa neexistuje niečo ako bezpečná dávka alkoholu. Jedinou možnosťou, ako predísť fetálnemu alkoholovému syndrómu a jeho následkom, je NEPIŤ počas celého

obdobia tehotenstva vôbec žiadny alkohol. FAS je odborné označenie celej škály preukázateľných prejavov poškodenia zdravia dieťaťa dôsledkom užívania alkoholu matkou počas tehotenstva.

Najzávažnejšími príznakmi FAS u detí sú:

- poškodenia centrálnej nervovej sústavy (najmä mozgu), ktorých dôsledkom sú neurologické poruchy, oneskorený vývin, oslabený intelekt, poruchy správania a učenia sa,
- spomalenie rastu dieťaťa pred aj po narodení,
- deformácie tváre a ďalšie vrodené poškodenia.

Primárne poškodenia FAS je postihnutie mozgu a CNS, najmä sú dotknuté mentálne funkcie - znížené IQ 68,8 (Streissguth 1991), oslabená pamäť, neschopnosť zdravého úsudku, senzorická dezintegrácia, poruchy pozornosti, poruchy učenia, poruchy správania, ADHD.

Sekundárne poškodenia sú ťažkosti, s ktorými sa dieťa nenarodilo. Dá sa im predísť vhodným prístupom a včasnou diagnostikou. Patria sem najmä: únava, záchvaty zlej nálady, podráždenosť, frustrácia, hnev, agresivita, strach únik, stiahnutie sa do seba, klamanie, úteky z domu, problémy v škole a doma, problémy so zákonom, užívanie drog, alkoholu a problémy so psychickým zdravím.

Terciálne symptómy sú súhrnom chronického zlyhania a frustrácie. Ide o typické ťažkosti neliečených dospelých s diagnózou FAS. Podľa Streissguth, 2004: 80% sa lieči na psychiatrii prevažne na depresiu, 61% má neukončenú školskú dochádzku, 60% má problémy so zákonom, 50% ľudí je inštitucionalizovaných vo väzení alebo v liečebni pre psychicky chorých a 46% je závislých na alkohole a drogách.

Ochranné faktory

Ako dôležitý ochranný faktor pred všetkými sekundárnymi poruchami, s výnimkou psychických, sa ukázalo diagnostikovanie FAS

pred šiestym rokom života. Na základe uskutočnených analýz bolo špecifikovaných 8 univerzálnych ochranných faktorov, ku ktorým patria:

1. Život v stabilnom a bezpečnom prostredí.
2. Diagnostikovanie FASD pred šiestym rokom života.
3. Absencia násilia voči danej osobe.
4. Priaznivá životná situácia.
5. Poskytnutá dobrá domáca starostlivosť.
6. Adekvátne kvalifikácie v rámci programu starostlivosti DDD (dospelé deti s dysfunkciami).
7. Diagnóza FAS a nie FASD (iné poruchy spadajúce pod FASD).
Prečo je to tak? Jedno z odôvodnení je, že u osôb s FASD sa pravdepodobne ich defekt odhalí omnoho neskôr, čo má dopad na neskoršiu rehabilitáciu a terapie na individuálnej a rodinnej úrovni.
8. Uspokojenie všetkých základných psychických potrieb.

V závere výskumu, ktorý realizovala prof. Streissguthová a jej spolupracovníci, sa ukázalo, že najdôležitejšími ochrannými faktormi pred rozvojom sekundárnych porúch sú: vhodné a stabilné domáce prostredie bez častých zmien a násilia. Za ochranný faktor možno považovať včasné určenie diagnózy, ktoré je samo o sebe ochranným faktorom pred všetkými šiestimi sekundárnymi poruchami. Zo skúmaných osôb bolo iba 11% pacientov zdiagnostikovaných a následne liečených pred šiestym rokom života. (Streissguth, 2004)

Základné stratégie pomoci dieťaťu s poruchami FASD

Jednou z možností pomoci dieťaťu je koncepcia senzorickej integrácie, t.z. akým spôsobom mozog prijíma a spracúva stimuly. Autorkou teórie senzorickej integrácie je Dr. Jean Ayresová. Podľa jej názoru, nevyhnutnou podmienkou, aby dieťa dokázalo koncentrovať a vedome začalo organizovať okolitý svet, rozvíjalo pocit vlastnej hodnoty, sebaovládanie, možnosti učenia sa, schopnosť abstraktne myslieť, je správne mozgové spracovanie informácií zo zmyslových orgánov. (Ayres, 1979) Pre dieťa je dôležité prispôsobené prostredie,

ktoré pomáha jeho mozgu efektívnejšie transformovať informácie plynúce zo zmyslov.

V domácom prostredí môžu rodičia pomôcť dieťaťu nasledovnými postupmi:

1. Štruktúra a rutina – prispôbiť prostredie, obmedziť výber, nemenný denný režim
2. Prispôsobenie slovnej komunikácie polysenzorickej reči (zrakom, sluchom, dotyk, čuchom, chuťou) – učiť dieťa opakovaním
3. Byť konkrétnym – nehovoriť abstraktne
4. Zjednodušiť jazyk – praktický a jednoduchý jazyk pomáha dieťaťu učiť sa a rozumieť životu
5. Rozvoj hrubej motoriky – rehabilitácie
6. Prítomnosť „časovanej bomby“ – predchádzať výbuchom zlosti, mať pripravené miesto na upokojenie
7. Zorganizovať okolie – čo najmenej stimulov v byte/dome (veľa hračiek, množstvo ozdôb, predmetov). Prispôbiť prostredie dieťaťu, nie naopak.

Slovensku postupne narastá počet detí, ktorých rodičia pravdepodobne neboli dostatočne informovaní o nebezpečenstve vplyvu alkoholu na vyvíjajúci sa plod počas tehotenstva. Deti s FAS často pôsobia ako zámerne neposlušné deti. To môže sťažovať ich vzťah s rodičmi a vyvolávať medzi nimi neporozumenie, konflikty a neprimerané tresty.

Naši severní susedia (Poliaci) už vyše desať rokov pomáhajú rodičom, odborníkom i deťom dotknutým touto témou, aby si vzájomne porozumeli. Môžu tak dať deťom s FAS šancu na kvalitnejší život v ich rodine. Od roku 2010 Návrat, o.z. spolupracuje s uznávanou medzinárodnou odborníčkou na tému FAS Dr. Malgorzatou Kleckou. Pod jej vedením bolo vyškolených prvých 13 edukátoriek v téme FAS/FASD, neskôr pribudlo ďalších 7 odborníkov, ktorí tému šíria nielen do odborných kruhov, ale hlavne medzi rodičov, učiteľov. V roku 2012 boli preložené publikácie od p. Kleckej a jej spolupracovníčky p. Janas-Kozik: FAScinujúce deti, Dieťa s FASD diferenciálna diagnostika a základy terapie, ktoré vydalo Návrat, o.z.

Na jeseň 2012 Návrat, o.z. organizoval prvú medzinárodnú konferenciu o FAS na Slovensku pod odborným vedením Dr. M. Kleckej, kde hovorila o vývoji tejto témy, o výskumoch a najnovších poznatkoch.

Dnes na Slovensku existujú dve diagnostické centrá na FAS (Ružomberok, Bratislava), kde pracujú odborníci vyškolení Washingtonskou univerzitou v Seatli.

LITERATÚRA

AYRES, J. 1979. *Sensory integration and the child*. Pediatric Therapy Network

KLECKA, M. 2012. *FAScinujúce deti*. Návrat, o.z. 2012. 98 s. ISBN 978-80-969621-6-7

KLECKA, M., JANAS-KOZIK M. 2012. *DIEŤA S FASD Diferenciálna diagnostika a základy terapie*. Návrat, o.z. 2012. 94 s. ISBN 978-80-969621-7-4

STREISSGUTH, A. 1999. *Fetal alcohol syndrome*. Paul H. Brookes Publishing

Kontakt na autorku:

Mgr. Zuzana Petrincová

Návrat, o. z.

Šancová 42

811 05 Bratislava

zuzana.petrincova@navrat.sk

ČO FUNGUJE A ČO NEFUNKUJE V OCHRANE DETÍ A MLÁDEŽE V KONTEXTE SOCIÁLNEJ PRÁCE V SR?

Dana RUŠINOVÁ

Abstrakt: Príspevok prinesie skúsenosti a odporúčania mimovládnych neziskových organizácii (MVO) z ich dlhoročnej praxe v sociálnej práci s deťmi a mladými ľuďmi. Cieľom je priniesť konkrétne príklady z praxe sociálnej práce, ktoré pomohli deťom a mladým ľuďom, a ktoré zlyhali, ukázať prínos multidisciplinárneho prístupu a práce s rodinou a úlohu mimovládnych neziskových organizácii v ochrane detí a mládeže v kontexte sociálnej práce. Príspevok tiež prinesie príklady dobrej spolupráce dôležitých aktérov (mimovládne neziskové organizácie, rodina, pracoviská Ústredia práce, sociálnych vecí a rodiny SR, obecný, mestský úrad, škola, polícia, súd, detský domov...) i príklady zlyhania spolupráce dôležitých aktérov, poukáže na systémovú podporu, či nedostatočnosť a návrhy na riešenia. Vyplýva z workshopu, kde panelistkami boli Mara Leitmanová (OZ Náruč – Pomoc deťom v kríze, Žilina), Eva Dzurindová, (Linka detskej istoty, Bratislava), Danka Žilinčíková, (OZ Návrat, Banská Bystrica) a ako moderátorka Dana Rušinová (Nadácia pre deti Slovenska, Bratislava). Panelistky reprezentujú rôzne cieľové skupiny – deti ohrozené násilím, deti v náhradných rodinách, deti v kríze, deti rozídených partnerov a rôzne formy sociálnej práce - krízové stredisko, terénna sociálna práca, linka dištančného poradenstva, asistované kontakty detí s rodičmi. Spája ich rovnaký prístup v sociálnej práci – práca s dieťaťom a s rodinou, multidisciplinárny prístup, ale aj advokačné aktivity a realizácia inovatívnych projektov sociálnej práce.

Kľúčové slová: Dieťa. Ochrana detí. Mládež. Sociálna práca.

Výzvy pre Slovensko

Aktérky workshopu boli reprezentantkami členských organizácií Koalície pre deti Slovenska. Jej poslaním je presadzovať napĺňanie práv detí podľa Dohovoru o právach dieťaťa v ich každodennom živote, vrátane legislatívy a jej systémovej implementácie. Koalícia zastrešuje MVO pôsobiace v oblasti napĺňania a ochrany práv a potrieb detí na Slovensku. Je partnerom verejnej správy pri príprave a implementácii verejných politík, týkajúcich sa detí. V minulom roku pripravila Koalícia Doplnkovú správu o stave detských práv na Slovensku v rokoch 2007-15 z pohľadu praxe predovšetkým v oblastiach, v ktorých členovia aktívne pôsobia (www.koaliciapredeti.sk/publikacie). Koalícia pre deti Slovensko identifikovala 10 tém, ktoré sú najväčšími výzvami pre Slovensko:

1. Práva rómskych detí
2. Práva detí s postihnutím
3. Komunitné a terénne služby pre rodinu
4. Inkluzívne vzdelávanie
5. Násilie páchané na deťoch
6. Chudoba detí
7. Participácia detí na rozhodnutiach, ktoré sa ich týkajú
8. Najlepší záujem dieťaťa
9. Militarizácia výchovy
10. Spolupráca s neziskovými organizáciami

Na príprave správy sa podieľalo 40 expertov z 26 organizácií z celej SR. Správu ocenil aj Výbor OSN pre práva dieťaťa počas rokovania so zástupcami Koalície v októbri 2015 v Ženeve. Odporúčania správy boli podkladom pre ďalšie rokovania Výboru s predstaviteľmi slovenskej vlády. Koalícia pre deti Slovensko je aj aktívnym členom rovnako zameranej koalície pôsobiacej na európskej úrovni – Eurochildu.

Jedným zo zistení Doplnkovej správy sú aj nedostatočné komunitné a terénne služby pre rodinu. Dôležitosť preventívnej práce s rodinou, či včasnej intervencie v kontexte ochrany práv detí a najmä z dôvodu eliminácie vynímania detí z rodiny bola aj témou stretnutia „Galway

School 2015 - Child Rights in Practice and Research“ v decembri v Galway v Írsku, ktoré spoluorganizoval Eurochild. Takmer 70 výskumných pracovníkov, politikov a expertov z praxe, vrátane zástupcov mimovládnych organizácii zo 16 európskych štátov diskutovalo o tom, ako naplňať práva detí prostredníctvom posilňovania rodičov a rodín (eurochild.org/policy/library-details/article/galway-school-2015-child-rights-in-practice-and-research-realising-childrens-rights-throu/?tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=d7fb3bb6883340fcecddc36128952a05)

Aktuálny stav v systéme ochrany detí pred násilím v SR

Mimovládne organizácie pracujúce s detskými obeťami týrania, sexuálneho zneužívania a zanedbávania roky neúspešne upozorňovali na nedostatky v systéme ochrany detí, ktoré im zväzujú ruky v ich každodennej práci s detskými obeťami násilia. Obrat v tejto situácii nastal v roku 2012 pod gesciou Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR. Podnetom, žiaľ, bola zbytočná smrť dieťaťa. V rokoch 2013 – 2014 bol zrealizovaný výskum prevalencie násilia páchaného na deťoch, neskôr vytvorená Národná stratégia na ochranu detí pred násilím, zriadené Národné koordinačné stredisko pre riešenie problematiky násilia páchaného na deťoch, vytvorený Úrad komisára pre deti.

Národné koordinačné stredisko v spolupráci s MVO vypracovalo a od roku 2015 implementuje koncepciu vytvárania interdisciplinárnych koordinačných tímov na úrovni okresov. Opatrenia na makrosociálnej úrovni a ich pozitívne dopady sa môžu prejaviť len v prípade, ak budú nasledované potrebnými štrukturálnymi zmenami systému ochrany detí na všetkých úrovniach, t.j. národnej, regionálnej aj lokálnej. Ide o dlhodobý proces, kde bude dôležité, ako rýchlo a ako dôkladne sa odborníci všetkých relevantných rezortov s týmito zmenami dokážu stotožniť a preniesť ich do svojej dennodennej práce s ohrozenými deťmi a rodinami.

Koncepcia by mala riešiť viacero systémových nedostatkov. Ide o nedostatočné dodržiavanie princípu najlepšieho záujmu dieťaťa; nedostatočná spolupráca medzi jednotlivými aktérmi ochrany detí; absencia štandardných postupov orgánov sociálnoprávnej ochrany, orgánov činných v trestnom konaní a súdov; absencia národných štandardov kvality práce v zariadeniach krízovej intervencie pre obeť CAN/CSA, alarmujúca situácia v oblasti udržateľnosti mimovládnych organizácií poskytujúcich intervenčné programy pre týrané, zneužívané a zanedbávané deti; absencia systému, ktorý by umožnil prehľadné štatistické sledovanie výskytu zachytených prípadov CAN/CSA.

Rodinné prostredie a alternatívna starostlivosť v SR

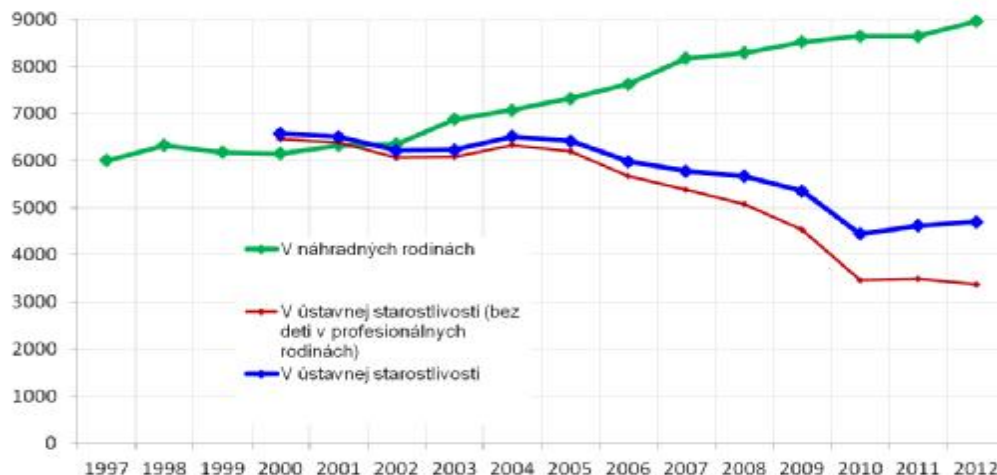
Podľa zákona o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele v znení neskorších predpisov by mali obce zabezpečiť prevenciu aj primárnu intervenciu v potenciálne ohrozených rodinách. Obce sa však svojej zodpovednosti neujali a svoju úlohu si prevažne neplnia. To znamená, že do rodiny prichádza intervencia zo strany štátu v čase, kedy je už náročné poskytnúť podporu a pomoc, pretože zlyhávajú viaceré faktory. Nie je navyše isté, že rodina dostane dostatočnú a kvalitnú podporu na obdobie, ktoré je potrebné.

V roku 2012 žilo 14 458 detí mimo vlastnej rodiny. Z toho bolo 6 217 detí umiestnených vo formálnej starostlivosti príbuzných/blízkyh, 2 151 detí v pestúnskej starostlivosti a v osobnej starostlivosti poručníka bolo 590 detí. Znamená to, že v náhradných rodinách žilo spolu 61,96% detí. V zariadeniach žilo 38,04% detí – v detských domovoch 4 701 detí a mladých dospelých, v reedukačných centrách 617 detí, v domovoch sociálnych služieb 182 detí. V roku 2012 bolo na Slovensku 87 detských domovov. Celkovo bolo v roku 2012 v profesionálnych rodinách detských domovov umiestnených 1 333 detí (28,36% detí z detských domovov) a v 146 samostatných skupinách na komunitnej úrovni 1 231 detí (26,19% detí z detských domovov).⁴

⁴ Operačný program Ľudské zdroje, MPSVR SR, 2014.

Plány práce s rodinou, ktoré by mali primárne smerovať k návratu dieťaťa do prostredia biologickej rodiny sú v SR formálne. Mnohé zo subjektov, ktoré by mali participovať na ich napĺňaní (najmä obce) nespolupracujú. Deti preto zostávajú v náhradnej starostlivosti. V posledných rokoch sa priaznivo vyvíja podiel detí, ktoré sú po vyňatí z primárnej rodiny umiestňované do náhradnej starostlivosti, neznižuje sa však počet detí, ktoré sú vynímané z biologickej/primárnej rodiny. To svedčí o tom, že nie je dostatočná podpora rodín v začiatku ich problémov, ani po odňatí z rodiny /viď graf/.

Graf: Vývoj počtu detí, žijúcich mimo biologickej rodiny na Slovensku (1997-



Zdroj: MPSVaR SR, 2014.

Štát nedokázal doteraz zabezpečiť vybudovanie dostupných (komunitných) pomáhajúcich služieb (vyhľadávacích programov) vyhľadávania dieťaťa v sociálnom riziku, prípadne rodičov v sociálnom riziku a následne adekvátnych programov rozvoja rodičovských zručností a terénnych asistenčných služieb – pre rodičov s nedostatočnými rodičovskými a sociálnymi kompetenciami, pre rodičov a rodiny v potenciálne ohrozujúcej sociálnej a životnej situácii (nezamestnanosť, chudoba, nízka gramotnosť rodičov, nedostatočné psychické zdravie rodičov /dlhodobé psychické ochorenie, látková a nelátková závislosť rodičov, izolovanosť rodiny, mnohodednosť, rozchody a rozvody rodičov, nedostatočné rodičovské kompetencie, násilie v rodine, zanedbávajúca

výchova a pod.), ktorá by mohla mať dopad na stabilitu rodičov a vývin dieťaťa.

Tieto služby chýbajú vo všetkých regiónoch, v mestách aj v obciach. V legislatíve štát vyjadril podporu takýmto programom, aktivitám a službám, či už posilnením kompetencií obcí alebo pridelením akreditácií pre MVO. V praxi však existencia takýchto druhov aktivít či služieb práce s rodičmi - výrazne absentuje alebo je v existenčných ťažkostiach. Hoci štát vo svojej politike podporuje rodinu (jasle, materské školy, rodičovská dovolenka, prídavky na deti, príspevok pri narodení dieťaťa, kompenzácie pre dieťa s postihnutím, integrácia dieťaťa v škole, povinná školská dochádzka, lekárska starostlivosť a pod.), systematicky sa nerieši aktívna a včasná pomoc rodičom, ktorí majú problémy. V systéme sociálnoprávnej ochrany detí dokonca de iure uprednostňuje prácu s rodinami v kríze, de facto však napríklad rozvrhnutím zdrojov (finančných i personálnych) podporuje inštitucionálnu starostlivosť pre dieťa a jeho separáciu od rodičov (detské domovy, reedukačné domovy).

Kurátor i sociálny pracovník (ako nosní zástupcovia štátu pre výkon sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately v konkrétnom regióne) nemá k dispozícii spektrum dostupných odborných služieb verejného či súkromného charakteru, ktoré by rodine/rodičom i deťom mohol ponúknuť v rôznych situáciách rodiny. Často zastrešuje veľký počet rodín⁵ a tak nemá kapacitu na dlhodobú motiváciu rodičov pre zmenu postoja k využitiu odbornej komunitnej pomoci. Častým problémom sú nedostatočne zrozumiteľné požiadavky sociálneho pracovníka vo vzťahu k možnostiam chápania rodičov. Sociálny pracovník má obmedzené možnosti pracovať ako koordinátor pomoci rodine, prípadne ako facilitátor pre hľadanie rodinného riešenia v širšej rodine. Štát doteraz nezabezpečil v oblasti sociálnoprávnej ochrany detí systém terénnych služieb - asistentov pre rodiny (aktívne komunitné

⁵ V roku 2012 sa zabezpečoval výkon opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately na 46 úradoch UPSVaR pre 120 501 rodín (178 240 detí). Na jedného zamestnanca pripadalo v priemere 317 prípadov (cca 6,3 hodiny na jeden prípad). V oblasti sociálnej kurately pre deti boli vykonávané opatrenia pre 25 930 detí. Na jedného kurátora pre deti pripadalo priemerne 230 detí. Zdroj: Operačný program Ľudské zdroje, MPSVR SR, 2014.

služby). Dôsledkom tohto stavu je obvykle odňatie dieťaťa a často jeho umiestnenie do inštitucionálnej starostlivosti.

Inštitút profesionálneho rodičovstva, ktorý sa už takmer 20 rokov rozvíja ako prechodné rodinné umiestnenie v rámci ústavnej starostlivosti (prednostne pre deti 0-6 rokov) zápasí s mnohými technickými i kvalitatívnymi problémami. Deti vyžadujúce špeciálnu starostlivosť (kvôli svojmu psychickému a zdravotnému postihnutiu) sú však z tohto druhu starostlivosti vyňaté.⁶

V prípade, že sa dieťa umiestni do pestúnskej starostlivosti, rodič nemá adekvátnu podporu pri kontaktoch so svojím dieťaťom. Pri ústavnej starostlivosti je finančná aj odborná podpora kontaktov.. Pestúni nemajú vybudované dostupné komunitné služby, nie sú sprevádzaní pestúnstvom a vzhľadom k problémom detí u nich dochádza k vyhoreniu, prípadne vážnemu zlyhaniu. O rozvoj služieb pre ne sa často snažia MVO, ktoré však štát podporuje nesystémovo. Pre deti končiace pestúnstvo (18. rok života) štát nemá vytvorenú adekvátnu podporu vstupu do dospelosti

Na Slovensku chýbajú účinné vzdelávacie programy pre profesionálov (v systéme sociálnoprávnej ochrany detí) pracujúcich priamo s deťmi v systéme ochrany detí, rovnako chýbajú zručnosti/znalosť rómskeho jazyka pre prácu s rodinami rómskeho pôvodu a pod. V školstve chýba podpora pre učiteľov (a deti), ktorí sú v kontakte s dieťaťom s vážnou traumatickou skúsenosťou (deti umiestnené v adopcii, pestúnstve a inštitucionálnej starostlivosti).

Povinnosť pravidelného preskúmania, ako sa dieťaťu darí v náhradnej starostlivosti, je zakotvená v zákone o rodine, aktuálna novela zákona ju ešte posilňuje⁷. V realite sa situácia dieťaťa v náhradnej starostlivosti prehodnocuje často formálne a navyše rodina po odňatí dieťaťa nedostáva adekvátnu pomoc.

V rozhodovaní o zverení dieťaťa do opatery jedného z rodičov zaznamenávame prípady, kedy sa neberie do úvahy najlepší záujem

⁶ Táto cieľová skupina od roku 2009 v inštitúciách narastá, čo súvisí aj so zmenou zákona 448/2008 o sociálnych službách. Zatiaľ nie je jasné, akou formou bude na tento trend MPSVR reagovať a ako sa zabezpečí ďalšia starostlivosť po dovŕšení dospelosti. Viď *Koncepcia zabezpečovania výkonu súdnych rozhodnutí v detských domovoch na roky 2012 – 2015 s výhľadom do roku 2020* na s.11 „výrazný je i počet nárastu detí s ŤZP(o 19,9%). <http://www.upsvar.sk/buxus/docs/SSVaR/OVOZ/Koncepcia.pdf>

⁷ <https://www.justice.gov.sk/Stranky/aktualitadetail.aspx?announcementID=1976>

dieťaťa. Napríklad pri aplikácii inštitútu striedavej/zdieľanej rodičovskej starostlivosti neraz dochádza k porušovaniu práv a blaha dieťaťa a to najmä tým, že dieťa má dva domovy s výrazne odlišným prístupom k výchove, navyše v antagonistickom nastavení voči druhému rodičovi. V nich žije v pravidelných a krátkych časových intervaloch (napr. striedanie na týždennej báze), navyše neraz bez možnosti kontaktovať rodiča, s ktorým nie je počas celého obdobia, keď je v opatere druhého rodiča.

Kontakt na autorku:

Mgr. Dana Rušinová

Koalícia pre deti Slovensko /Nadácia pre deti Slovenska, SR

Heydukova 3

811 08 Bratislava

dana@nds.sk

PEDAGOGIZACJA FORMĄ WSPIERANIA ŚRODOWISKA RODZINNEGO

Marianna STYCZYŃSKA

Streszczenie: Rodzina stanowi przedmiot zainteresowań wielu dyscyplin naukowych. W licznych opracowaniach teoretycznych podkreśla się jej istotne znaczenie dla rozwoju i funkcjonowania dziecka. Jako podstawowe środowisko wychowawcze dziecka ulega licznym przemianom rzutującym niejednokrotnie mało pozytywnie na jej funkcjonowanie. Niedobory w opiece rodzinnej powstają i mają swe podłoże w występowaniu różnorodności sytuacji życiowych rodzin wychowujących lub mających pod opieką dzieci. Wynikają z braku współuczestnictwa w życiu potomka któregoś z rodziców (spowodowanego śmiercią, rozwodem, długoczasową rozłąką, itp.), niedostosowania społecznego członków rodziny, patologii pojawiających się w rodzinie dziecka, jego przebywania w instytucjach opiekuńczo – wychowawczych, itp. Istnieje potrzeba włączania w proces wychowawczy osób mogących kompensować niedobory opieki rodzinnej. Ważne jest, aby oddziaływania te wspierali ludzie profesjonalnie przygotowani (nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy, psychologowie). Osoby takie znajdujemy w różnego rodzaju placówkach oświatowych. Jedną z nich jest przedszkole – drugie kluczowe środowisko wychowawcze dziecka. Placówka ta organizuje właściwą przestrzeń edukacyjną do wspierania dziecka w kontakcie z domem rodzinnym. Jedną z form tegoż wspierania jest pedagogizacja rodziców. Dzięki niej można skutecznie wzbogacać wiedzę pedagogiczną, zwiększać refleksyjność i świadomość istoty właściwych oddziaływań wychowawczych podejmowanych przez rodziców w celu tworzenia optymalnego środowiska do rozwoju najmłodszych jej członków.

Wprowadzenie

Rodzina stanowi przedmiot zainteresowań wielu dyscyplin naukowych. Jest ona różnie definiowana i ujmowana w literaturze zagadnienia. Rodzina spełnia istotną rolę w kształtowaniu osobowości każdego człowieka a szczególnie jego postaw społeczno- moralnych w różnych okresach rozwojowych (dzieciństwo, młodość, dorosłość). Brak rodziny powoduje zaburzenie prawidłowego rozwoju dziecka, co w przyszłym dorosłym życiu skutkuje różnymi niejednokrotnie negatywnymi konsekwencjami. Świadczy to zatem o jej wiodącym znaczeniu dla gromadzenia doświadczeń i przeżyć dziecka, nabywania tożsamości, budowania wspólnoty rodzinnej i środowiskowej. Jako najważniejsza grupa społeczna realizuje nałożone na nią zadania zmierzające do zacieśnienia więzi emocjonalnych oraz tworzenia przyjaznego środowiska rozwojowego dla poszczególnych jej członków a w szczególności dla dzieci.

Pojęcie środowiska wychowawczego

W licznych opracowaniach teoretycznych zauważyć można stwierdzenie podkreślające, iż rodzina jest podstawowym środowiskiem życia, począwszy od momentu narodzin a skończywszy na kresie ludzkiej egzystencji, na śmierci. Wskazane w rozważaniach „środowisko życia człowieka” stanowi przedmiot analiz różnych dyscyplin naukowych. W bogatej literaturze przedmiotu odnaleźć można wiele prób określenia środowiska. Jest ono podstawowym pojęciem pedagogiki społecznej i obejmuje całokształt warunków oraz składników struktury otaczającej człowieka. Aleksander Kamiński środowiskiem nazywa „*elementy otaczającej struktury przyrodniczej, społecznej i kulturowej*” (Kamiński, 1980, s. 40) oddziałującej na jednostkę w określonej przestrzeni czasowej ze „*znaczłą siłą, jako samorzutny lub zorganizowany system kształtujących ją podmiotem*” (Tamże, s. 40).

Jak podkreśla Kamiński w tym rozumieniu każda jednostka ludzka posiada inne środowisko. Ze względu na te związki wyróżnić można trzy punkty widzenia. W świetle pierwszego zwanego determinizmem, jednostka podlega całkowicie środowisku przyrodniczemu i

psychologicznemu, wraz z nim ulega przekształceniom i ewolucjom. Drugi punkt widzenia – idealizm pedagogiczny – głosi pogląd, że jednostka może przewyciężyć wszelkie niepożądane oddziaływania środowiska, jeśli jest podatna na motywację wyższego rzędu. I wreszcie trzeci punkt widzenia, odpowiadający pedagogice społecznej, postrzega jednostkę i środowisko w dialektycznym związku (Tamże, s. 20). A zatem środowisko wywiera na jednostkę jakiś określony wpływ. Zdaniem Heleny Radlińskiej środowisko to zespół „warunków, wśród których bytuje jednostka i czynników kształtujących jej osobowość oddziałujących stale lub przez czas dłuższy” (Radlińska, 1935, s. 20).

Opracowana przez Radlińską typologia środowiska kieruje uwagę na trzy pary środowisk: bezpośrednie i szersze, obiektywne i subiektywne, materialne i niematerialne. Środowisku niematerialnemu nadaje niejako znaczenie „środowiska niewidzialnego” i wiąże je z obyczajami, wierzeniami, zwyczajami, ideami, normami, tradycjami, symboliką. Upatruje autorka właśnie w tym środowisku decydujący o ludzkich zadaniowych wyznacznikach (Kamiński, 1980, s. 43).

Przyjmując definicję środowiska jako „zespołu warunków” czy „składników struktury” otaczających osobnika Ryszard Wroczyński dokonuje ogólnej typologii środowisk. Za podstawę typologii przyjmuje „rodzaj bodźców środowiskowych oddziałujących na osobnika” (Wroczyński, 1985, s. 79) bądź „cechy terytorialne środowiska” (Tamże, s. 79).

Uwzględniając bodźce środowiska R. Wroczyński wyróżnia środowisko naturalne, społeczne i kulturowe. Środowisko naturalne obejmuje elementy naszego otoczenia będące dziełem samej natury bez interwencji osobnika. Środowisko społeczne natomiast, to ludzie i stosunki społeczne otaczające osobnika. Oddziałujące na osobnika elementy dorobku historycznej działalności człowieka stanowią środowisko kulturowe (Tamże, s. 81).

Podjęte rozważania teoretyczne podkreślają zamierzony oraz ukierunkowany na osiągnięcie określonych celów wychowawczych, system bodźców. Rozpatrując pojęcie środowiska wychowawczego należy odnieść je także do szerszego aspektu i zwrócić uwagę także na sytuacje

wychowawcze zawierające jednocześnie wpływy i bodźce środowiskowe celowo zorganizowane oraz te samorzutne i okazjonalne (Tamże, s. 45).

Środowisko wychowawcze tworzą zarówno instytucje wychowawcze, opiekuńcze, edukacyjne, kulturalno-oświatowe, duże zbiorowości, w tym małe grupy społeczne, wspólnoty, ale przede wszystkim kultura stosunków międzyludzkich i świat kulturowych symboli, w których żyje człowiek. Kultura stosunków międzyludzkich, interakcje w tym ujęciu rozumiane są jako potrzeba a jednocześnie umiejętność wspólnego komunikowania swoich myśli, przeżyć. Zdolność i chęć ich odczuwania oraz zrozumienia, która wyzwala postawę tolerancji do odmienności punktów widzenia (Przećławska, 1995, s. 17). Instytucje wychowania pośredniego również tworzą środowisko wychowawcze. W ich skład wchodzi: mass media, media, multimedia. Ich rozwój oraz upowszechnienie stwarzają nowe, niebywałe szanse edukacyjne, ale prowadzą jednocześnie do zagrożeń dla zdrowia, rozwoju poznawczego, emocjonalnego, w sferze zachowań, szczególnie u dzieci i młodzieży (Przećławska, 1971, s. 45).

W ciągu całego życia na człowieka oddziałuje wiele różnorodnych środowisk wychowawczych. Ich wpływ oraz znaczenie na poszczególną jednostkę zmienia się zarówno pod wpływem wieku, osiągniętego stadium rozwoju jak i indywidualnych jej doświadczeń, warunków w jakich wzrasta. Niekiedy zdarza się, iż środowiska wychowawcze wywierają wpływ na psychikę człowieka przez krótki okres czasu. Nie oznacza to jednak, że skutki ich oddziaływań nie są długotrwałe (Winiarski, 2005, s. 136).

Różne składniki środowiska nie przesądzają same rezultatów rozwoju i wychowania dziecka. Głównie stanowią one warunki i okoliczności, w których te procesy zachodzą.

W literaturze przedmiotu zauważyć można wiele prób określenia środowiska wychowawczego. Oryginalną koncepcję składników środowiska wychowawczego zaproponował Józef Pieter. Opracował on metodę skalowego opisu i oceny warunków środowiskowych, w jakich rozwijają się dzieci i młodzież. Kryterium klasyfikacji stanowi odległość – dystans jaki dzieli różne elementy środowiska od wychowanka.

Zespoły składników tworzą tzw. kręgi środowiskowe (Pieter, 1966, s. 87).

Według J. Pietera przez środowisko wychowawcze rozumieć można *„złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, do których człowiek rozwijający się przystosowuje się czynnie w wychowawczym okresie swego życia”* (Tamże, s. 49).

A zatem, przez środowisko wychowawcze rozumiemy określoną część świata zewnętrznego, do którego dziecko przystosowuje się aktywnie zgodnie ze swoimi potrzebami i możliwościami. Pieter w wyniku swych rozważań wyróżnił trzy kręgi środowiskowe: środowisko okoliczne (okolica), środowisko miejscowe (lokalna) oraz osobiste warunki środowiskowe (środowisko domowe).

Najszerszy, a jednocześnie najbardziej oddalony od wychowanka swym zasięgiem jest krąg środowiska okolicznego, czyli właściwości regionu (okolicy), gdzie dziecko zamieszkuje (Przetacznik-Gierowska – Włodarski, 2002, s. 104). W skład tego kręgu zaliczyć można gęstość zaludnienia, typowy rodzaj osiedli, sytuację komunikacyjną, zróżnicowanie zawodowe mieszkańców, ich poziom ekonomiczny, warunki mieszkaniowe, stan zdrowia i oświaty, zakres potrzeb kulturalnych i życia organizacyjnego. Kręgiem znajdującym się bliżej wychowanka i oddziałującym bezpośrednio na niego jest środowisko lokalne albo miejscowe: wieś, miasteczko, dzielnica dużego miasta. Do charakterystyki tego kręgu, należą podobne składniki jak w poprzednim kręgu, jednak niektóre spośród nich ulegają jeszcze bardziej szczegółowemu rozcłonkowaniu przez wzgląd na większą intensywność wywieranego przez niego wpływu. Następnym kręgiem jest krąg domowy. Są to osobiste warunki środowiskowe, które wiążą się pośrednio lub bezpośrednio ze strukturą rodziny i jej życia. To właśnie ono ma największy wpływ na rozwój młodej jednostki.

Wychodząc od dotychczasowych prób określenia środowiska wychowawczego i mając na uwadze normatywny i wartościujący charakter procesu wychowania, można podjąć próbę określenia środowiska wychowawczego, jako złożonego układu powtarzających się,

względnie stałych lub krótkotrwałych ale silnie działających sytuacji, organizowanych dla kształtowania pożądanych celów i ideałów.

Środowisko wychowawcze składa się z sytuacji wychowawczych, które organizuje człowiek w sposób świadomy stwarzając warunki dla realizacji określonych celów. Inaczej mówiąc sytuacje wychowawcze to taki układ warunków, które organizuje się dla kształtowania pożądanych dyspozycji osobowościowych (Muszyński, 1976, s. 324).

Nie ulega wątpliwości, że pierwszym i najważniejszym środowiskiem wychowawczym jest rodzina. W rodzinie dziecko uczy się jak funkcjonować w społeczeństwie, jak nawiązywać, modelować i podtrzymywać więzi emocjonalne. Rodzina zaspokaja u dziecka poczucie bezpieczeństwa, kontaktu, miłości, bliskości, a także potrzeby biologiczne oraz pomaga wchodzić w różnorakie interakcje społeczne (Lubowiecka, 2006, s. 5). Zdaniem Barbary Wojciechowskiej-Charlak rodzina jest zaliczana do najważniejszego rodzaju środowisk. Stanowi w życiu każdego dziecka pierwszą i fundamentalną grupę (Wojciechowska-Charlak, 2002, s. 25). Jej wpływ dotyczy całego przebiegu życia jednostki, począwszy od momentu samego urodzenia poprzez dzieciństwo, dorosłość aż do późnej starości. Pełni ona niepowtarzalną i niepodważalną rolę w życiu jednostki i społeczeństwa. Świadczy głównie o tym fakt, iż wyuczone i przyswojone w dzieciństwie, a potem w okresie dorastania reguły, zasady i postawy, zostają w nim na całe życie (Danielewicz, 2001, s. 51). W rodzinie proces wychowania przebiega w sposób stały i ciągły. Z jednej strony staje się on procesem spontanicznym, niekiedy niezamierzonym wychowawczo. Jednak z drugiej strony działania rodziców skierowane na dziecko są refleksyjne i zarazem świadome (Kawula, 2002, s. 45).

Spośród wielu czynników, których spełnienie zapewnia zgodne z oczekiwaniami prawidłowe funkcjonowanie rodziny Ryszard Wroczyński wymienia następujące:

- zespół warunków bytowych, które pozwalają rodzinie na zaspokajanie potrzeb biologicznych, rozwojowych i wychowawczych dziecka,
- czas pracy i czas wolny rodziców,

poziom społeczno – kulturalny rodziców i ich umiejętności wychowawcze, a więc zasady i pojęcia moralne, ogólny światopogląd jako zespół czynników szczególnej wagi ze stanowiska wychowawczego (Wroczyński, 1985, s. 19).

- zgodne pożycie rodziców.

Zdaniem Heleny Izdebskiej do najważniejszych czynników, które zapewniają prawidłowy rozwój i wychowanie dziecka w rodzinie, należą:

- atmosfera w rodzinie,
- postawy rodziców wobec dzieci,
- orientacja w sprawach podstawowych dla pedagogicznej działalności rodziców i umiejętności organizowania procesu wychowania w rodzinie,
- umiejętności łączenia wychowania w rodzinie z innymi formami oddziaływania wychowawczego (Izdebska, 1988, s. 37).

Zawarte w sformułowanych punktach treści wskazują na to, że obowiązki rodziców wykraczają poza zabiegi pielęgnacyjne i zaspokajanie materialnych potrzeb dziecka.

Rodzina jest niewątpliwie niezastąpionym środowiskiem wychowawczym. Żadna inna instytucja nie jest w stanie dać dziecku tego, co daje mu rodzina. W rodzinie pojawiają się pierwsi wychowawcy, to znaczy rodzice. To oni decydują o rodzaju wychowania, zapewniają dzieciom warunki do rozwoju, decydują o tym, w jakich środowiskach będą dorastały. Nie ulega wątpliwości, że rodzice to dla dzieci najważniejsi dorośli. Są oni dla nich towarzyszami, opiekunami, wzorcami do naśladowania. Dziecko buduje obraz samego siebie na bazie tego, co rodzice mu przekazują, tego, co myślą, czują i mówią.

Rodzice są dla dziecka pierwszymi i bez wątpienia najważniejszymi nauczycielami. Sposób postępowania rodziców ma wpływ nie tylko na to, w jaki sposób i w jakim tempie dziecko osiąga sukcesy, ale również na to, czy doświadcza porażek, niepowodzeń i jak sobie z nimi radzi (Piekarska, 2010, s. 52).

Ważna jest także atmosfera, która panuje w domu. Tylko atmosfera pełna miłości, wzajemnego szacunku, zaufania gwarantuje optymalny rozwój osobowości dziecka. Taką atmosferę stwarzają dziecku rodzice.

To oni są dawcami wszelkich uczuć. Potrzeba miłości matki jest porównywalna do tej, jaką stanowi potrzeba ziemi dla rośliny. Ojciec aktywizujący dziecko i przyczyniający się do jego rozwoju jest porównywany do słońca ogrzewającego ziemię, aby pomóc jej wydać plony (Tomiczek, 2007, s. 29).

W rodzinie dziecko uczy się w sposób naturalny, bez żadnego przymusu. Przystosowuje się do swojego otoczenia, uczy się żyć w zgodzie z wymaganiami swoich najbliższych. Będąc członkiem rodziny, uczestniczy w jej życiu, obserwuje zachowania dorosłych w różnych sytuacjach życiowych, uczy się mówić, odróżniać zachowania właściwe od niewłaściwych, przyswaja sobie wiele nawyków. Obserwując i naśladowując osoby z najbliższego otoczenia dziecko czerpie wiedzę o tym jak reagują, postępują ludzie i czym się między sobą różnią (Krupa, 2007, s. 34). Tym samym sytuacje, które mają miejsce w domu rodzinnym wychowują dziecko w sposób naturalny.

Na prawidłową organizację życia rodziny i wypełnianie przez nią zadań oraz na wewnątrzrodzinną koniunkturę wpływają także pozytywne postawy rodziców.

Józef Rembowski postawą nazywa względnie trwałe ustosunkowanie się do rzeczy, osób, zjawisk, zawierające trzy komponenty: behawioralny (czynność motoryczna lub werbalna), emocjonalno-motywacyjny (miłość, nienawiść, czułość, oziębłość) i komponent poznawczy (selekcja i organizacja odbieranych informacji) (Rembowski, 1986, s. 197).

Przez postawę rodzicielską rozumie się w literaturze pedagogiczno-psychologicznej emocjonalny stosunek do dziecka. Najważniejszy spośród składników wyznaczających postawę – według M. Ziemskiej – jest składnik uczuciowy, ustalający kierunek i charakter myślenia i działania rodziców (Ziemska, 1979, s. 91-92). Postawy rodzicielskie są więc względnie trwałymi sposobami odnoszenia się do dziecka, sposobami myślenia o nim, uczuciowego nastawienia się do niego, jak i odpowiedniego działania wokół niego, zabiegania o jego rozwój, troszczenia się o warunki jego bytowania.

Nie każda jednak postawa rodzicielska jest pozytywna i stąd też nie każda oddziałuje pozytywnie na jakość życia w rodzinie, na więź wychowawczą.

Do pozytywnych postaw rodzicielskich należą: postawa akceptująca, postawa współdziałania z dzieckiem, postawa dawania dziecku rozumnej swobody, postawa uznania praw dziecka.

Postawa akceptacji polega na akceptacji dziecka takim, jakim ono jest. Kochają je bezwarunkowo, przyjmują ze wszystkimi zaletami i wadami. Zachowanie rodziców przyjmujących tę postawę świadczy o tym, że dziecko jest dla nich ważne, kochane i godne zaufania. Rodzice wyrażają swoje uczucia przez otoczenie go uwagą, przez czuły gest, dotyk, dobre słowo.

Postawa współdziałania polega na okazywaniu zainteresowania tym, co robi dziecko zarówno w domu jak i poza nim. Wymaga od rodziców współuczestniczenia w życiu swoich dzieci, co z kolei wpływa na zbliżenie dziecka do rodziców, a rodzicom pozwala na poznanie charakteru swoich pociech. Otwiera to drogę do stopniowego współuczestniczenia nie tylko w zajęciach dziecka, ale i w jego problemach życiowych. Jest to sprawa bardzo istotna z punktu widzenia wszystkiego, co się w rodzinie dzieje, czym rodzina żyje. Rodzice nie tylko obcuja z dzieckiem, ale i współdziałają.

Postawa uznania praw dziecka polega na uznawaniu praw dziecka bez przeceniania i niedoceniania jego roli. Rodzice pozwalają dziecku ponosić odpowiedzialność za własne czyny, okazują dziecku, że oczekują od niego dojrzałych decyzji, szanują jego indywidualność. Jeśli dziecko nie chce wykonywać zadania, które jest wartościowe dla jego rozwoju rodzice nie zmuszają go do tego, a jedynie szukają innego sposobu osiągnięcia zamierzonego celu i inną drogą próbują do dziecka dotrzeć.

Postawa przyznawania dziecku rozumnej swobody polega na tym, że rodzice pozwalają coraz starszemu dziecku fizycznie oddalać się od nich, jednak nadal rozumnie sprawują opiekę nad nim. Obdarzają dziecko zaufaniem, troszczą się o bezpieczeństwo dziecka i dbają o silną więź emocjonalną. Rodzice nie są nadopiekuńczy i dbają o dziecko w granicach zdrowego rozsądku (Ziemska, 2009, s. 57-59).

Ważny wpływ na wychowawcze funkcjonowanie rodziny ma również styl wychowania. Każda rodzina wybiera własny styl kierowania wychowawczego.

Mieczysław Łobocki wyodrębnia cztery style wychowania:

- autokratyczny – niepożądany z pedagogicznego punktu widzenia, charakteryzuje się dużym dystansem między rodzicami a dziećmi, rodzice są „guru”. Nie znoszą sprzeciwu w czymkolwiek ze strony dziecka;
- demokratyczny – najbardziej pożądanym pedagogicznie, oparty na nawiązywaniu przez rodziców przyjacielskich kontaktów ze swymi dziećmi. Ważny jest tu podział obowiązków sprawowanych na zasadzie dobrowolności i zgodnie z możliwościami dzieci;
- liberalny – niepożądany z pedagogicznego punktu widzenia. Cechuje się całkowitym niemal pozostawieniem dzieci samym sobie. Rodzice tolerują społeczne zachowania dzieci, nie trącają się absolutnie w ich sprawy;
- niekonsekwentny (okazjonalny) – odznacza się brakiem spójności oddziaływań wychowawczych, zmiennością i przypadkowością rodziców w wychowywaniu dziecka. Styl bardzo szkodliwy dla rozwoju dziecka (Łobocki, 2004, s. 312).

Niedobory w opiece rodzinnej

Współczesna rodzina jako podstawowe środowisko wychowawcze dziecka ulega licznym przemianom rzutującym niejednokrotnie mało pozytywnie na jej funkcjonowanie. Zjawisko pauperyzacji niekorzystnie wpływa na zaspokajanie potrzeb dziecka. Pojawia się coraz więcej zakłóceń, które wkomponowują się w kształty i formy życia rodzinnego. Niedobory w opiece rodzinnej powstają i mają swe podłoże w występowaniu różnorodności sytuacji życiowych rodzin wychowujących lub mających pod opieką dziecko (dzieci). Wynikają z braku współuczestnictwa w życiu potomka któregoś z rodziców (spowodowanego śmiercią, rozwodem, długoczasową rozłąką, itp.), niedostosowania społecznego członków rodziny, patologii pojawiających

się w rodzinie dziecka, jego przebywania w instytucjach opiekuńczo-wychowawczych (Skwarek, 2012, s. 385-392), itp.

Charakterystycznym powodem powstawania niedoboru w opiece rodzinnej jest śmierć jednego z rodziców, a więc też chwilowe lub ciągłe sprawowanie opieki przez drugiego, pozostałego przy życiu, rodzica dziecka. Podobny niedostatek powstaje w przypadku rozwodu z zachowaniem wyłączności opieki przez jedną ze stron (matkę lub ojca). Niewątpliwie, często przytaczaną sytuacją „jednorodzeństwa” staje się w ostatnich czasach przymus emigracji jednego z dorosłych członków rodziny nuklearnej, a to z kolei rodzi problem coraz częściej pojawiającego się dziś „eurosieroctwa”. Mówi się o rodzicach samotnie lub też samodzielnie wychowujących dzieci, a grupa ta nie jest jednolita ani spójna (Giddens, 2006, s. 202). Skutki tego rodzaju niedoborów są poważne i niosą za sobą ogromne konsekwencje. Deficyty namacalnej opieki nad dzieckiem rodzica samodzielnie wychowującego, nie są jedynymi pojawiającymi się w obliczu takich rodzajów strat. Jak podają źródła, rozwód rodziców to dla dziecka szczególnego rodzaju przełom. Jest to okres bardzo trudny dla dzieci, które najsilniej odczuwają konsekwencje tych dezintegrujących rodzinę sytuacji. „Dla dzieci rozejście się rodziców jest wielką tragedią życiową, dramatem wewnętrznym. Jest źródłem nerwic, poczucia krzywdy i kompleksów (Laskowski, 1985, s. 20-21). Dzieci wychowują się w atmosferze zagrożenia, co może prowadzić do rozmaitych zaburzeń w zachowaniu. Często bowiem nie znajdując oparcia w rodzinie, szukają akceptacji w środowiskach wykolejonych i zdemoralizowanych.

Nieuniknione zdają się być problemy wychowawcze w przypadku zjawisk „eurosieroctwa”, którego nazewnictwo weszło już na stałe w kanon pojawiających się sytuacji społecznych. Brak stałej opieki dwojga rodziców, a więc wychowywanie się w rodzinie niepełnej, ma swoje przełożenie na powstanie negatywnych emocji, niezaspokajanie potrzeby miłości, bezpieczeństwa, czułości czy zrozumienia. Taki niedostatek wywiera znaczący wpływ na życie i funkcjonowanie dziecka.

Jak wykazuje wielu autorów, by dopełnić prawidłowego rozwoju każdego dziecka konieczna jest obecność dwojga rodziców, obojga płci.

Coraz częściej przedstawianym powyżej sytuacjom towarzyszy brak ojca w wychowaniu dzieci, co powoduje pojawienie się wielu negatywnych konsekwencji w rozwoju i życiu dzieci. Brak kontaktu emocjonalnego z ojcem w okresie dzieciństwa zaburza równowagę emocjonalną i poczucie bezpieczeństwa na całe późniejsze życie. Dzieci pozbawione opieki ojcowskiej są mniej zdolne do właściwego przystosowania społecznego, co niejednokrotnie rzutuje na ich mniejszą atrakcyjność w grupach rówieśniczych. Konsekwencją tego typu sytuacji są zaburzenia w zakresie samooceny oraz obniżone poczucie własnej wartości (Styczyńska, 2011, s. 195).

Problem pojawiających się niedoborów w opiece rodzinnej, zarówno pod względem emocjonalnym, jak i w sferze fizyczności dziecka, zauważany jest także w przypadku niskiego poziomu intelektualnego rodziców/opiekunów, co nie jest oczywiście regułą.

Interesującym staje się fakt pojawiania się deficytów w opiece rodzinnej w przypadku dzieci, których rodzice mają nad wyraz wysokie ambicje wobec nich (Łukasik, 2012, s. 100-101).

Podstawowym elementem procesu wychowawczego jest dialog, szczególnie ważny jest on w rodzinie. W domu trzeba ze sobą rozmawiać na każdy temat. Rozmowa powinna stać się rodzinnym rytuałem i należy ją prowadzić przy każdej okazji. Dziecko, z którym rodzice rozmawiają od najmłodszych lat, odczuwa potrzebę kontaktu z bliskimi w swym dorosłym życiu. Dla takiego dziecka dialog staje się wartością i towarzyszy mu w przyszłości (Zajdel, 2010, s. 17).

We współczesnej rodzinie mamy coraz częściej do czynienia ze złą komunikacją. Rodzice nie mają czasu na rozmowę, nie chcą i nie potrafią prowadzić dialogu ze swymi dziećmi. Nie widzą potrzeby konwersacji, gdy te są jeszcze małe. Starsze dzieci zadają z kolei kłopotliwe pytania, które są dla rodziców niezręczne. W takich sytuacjach rodzice nie wiedzą jak się zachować, udzielają wymijających odpowiedzi. Dziecko, z którym rodzice nie rozmawiają, nie udzielają odpowiedzi na zadane mu pytania swą naturalną potrzebę poznawania świata zaspakaja w inny sposób: przez Internet, telewizję, rozmowy z rówieśnikami. Brak dialogu między rodzicami i dziećmi powoduje znaczne rozluźnienie więzi, ich

kontakty stają się powierzchowne, a wzajemne relacje ograniczają się do minimum (Tamże, s. 23-24).

Formy wspierania rodziców w ich oddziaływaniach wychowawczych

W przypadku analizy niedoborów w opiece rodzinnej, warto także wziąć pod uwagę pojawiające się w obrębie rodzin i ich bliskim otoczeniu patologie społeczne. Przestępczość, zaawansowane nałogi nie mają korzystnego wpływu na realizację funkcji, jakie sprawować powinna każda rodzina. Trudno w takich przypadkach o stałość w okazywanych uczuciach, uznawania wartości i dobra dziecka ponad wszelkimi podziałami, ponadto zachowania prawidłowo działających mechanizmów opieki rodzinnej w ogóle. Oczywiście zdają się w takich też przypadkach skutki i działanie tego rodzaju niedoborów. Istnieje w takich sytuacjach konieczność włączenia w proces wychowania osób, które mogłyby kompensować niedobór opieki rodzinnej.

Dlatego ważne jest, aby oddziaływania te wspierali ludzie profesjonalnie przygotowani (nauczyciele, wychowawcy, pedagodzy, psychologowie itp.). Osoby takie znajdziemy w różnego rodzaju placówkach oświatowych. Drugim kluczowym miejscem kształtowania osobowości dziecka jest przedszkole. Wyjątkowe znaczenie tej instytucji uzasadnia fakt, że swą działalność wychowawczą prowadzi w sposób intencjonalny i zorganizowany, a więc według programów uwzględniających społecznie ustalone cele wychowawcze, z pomocą kadry pedagogicznej i przy użyciu odpowiednio przygotowanej bazy.

Do zadań przedszkola nie należy zastępowanie, czy przejęcie funkcji rodziców, ale przyjście im z pomocą, w celu ułatwienia prawidłowego wychowania małego dziecka. Efektywność tego oddziaływania w ogromnej mierze zależy od systematycznej współpracy obu stron, przebiegającej w atmosferze dobrej woli i zaufania, gdzie jednoznacznym celem jest możliwie wszechstronny i pełny rozwój jego osobowości (Dmochowska – Dunin-Wąsowicz, 1978, s. 80-81).

Przedszkola dysponują wykwalifikowaną kadrą wychowawców, posiadających wiedzę pedagogiczno – psychologiczną, dlatego też do ich

roli należy uzupełnianie oddziaływań wychowawczych domu rodzinnego, wyjaśnianie prawideł determinujących rozwój dziecka, informowanie o potencjale czy trudnych zachowaniach wychowanka (Brzezińska – Matejczuk – Urbańska, 2011, s. 27).

„Dobra współpraca z rodzicami ma na celu budowanie spójnego kierunku oddziaływań wychowawczych, edukacyjnych oraz wspieranie rodziców ich zadaniach rodzicielskich” (Woniakowska, 2006, s. 53).

Współdziałanie w przedszkolu przejawia się w formach wzajemnych kontaktów mających dwójaki charakter, a mianowicie:

- Formach współdziałania dwupodmiotowego tj. nauczycieli – rodziców
- Formach współdziałania trójpodmiotowego tj. nauczycieli – rodziców – dzieci.

Odpowiednio zorganizowana współpraca z rodzicami wpływa, na jakość pracy przedszkola, a także pozwala osiągnąć sukces w działalności wychowawczej, opiekuńczej i dydaktycznej (Bulera – Żuchelkowska, 2006, s. 76).

Spośród wielu form wspierania dziecka w kontakcie z domem rodzinnym na szczególną uwagę zasługuje pedagogizacja rodziców. Stanowi ona antidotum na zaniedbane obszary życia rodziny. Stanisław Kawula pedagogizacją rodziców nazywa *„działalność zmierzająca do stałego wzbogacania posiadanej przez rodziców potocznej wiedzy pedagogicznej o elementy naukowej wiedzy o wychowaniu dzieci i młodzieży; dostarczenia rodzicom wiadomości o celach, zadaniach, treściach, metodach, środkach i uwarunkowaniu procesu wychowania zachodzącego w rodzinie, przedszkolu, szkole, zakładzie wychowawczym, w różnych organizacjach ze szczególnym położeniem nacisku na uzupełnienie wiedzy o wychowaniu dzieci w rodzinie”* (Kawula, 1997, s. 581). Dzięki zabezpieczonemu podejmowaniu trudnych tematów i ich twórczej obróbce, zarówno dziecko, rodzic i nauczyciel – choć każdy na swoją miarę- staje się bardziej gotowy do poszukiwania dróg wyjścia i wykształcenia odpowiednich postaw wobec różnych, często bolesnych, życiowych zjawisk (Stefańska, 2012, s. 203).

Istotną rolę w podejmowaniu działań nakierowanych na pedagogizację rodziców pełni przedszkole. To właśnie ono stanowi drugie, po rodzinie, środowisko o charakterze wychowawczym.

Nauczyciel w przedszkolu powinien pomagać rodzicom w podnoszeniu kultury pedagogicznej. Ma to fundamentalne znaczenie dla usprawnienia wychowawczej działalności rodziny i jej ogólnego właściwego funkcjonowania (Bulera – Żuchelkowska, 2006, s. 33). Większość rodziców nie jest dobrze przygotowana do wychowywania dzieci. Brakuje im elementarnej wiedzy na temat procesu wychowania i trudno jest im dostrzec związek trudności dziecka z niewłaściwą sytuacją rodzinną (Mądrowska, 2010, s. 10). Rodzice nie zawsze znają w dostatecznym stopniu swoje dziecko, jego zainteresowania, potrzeby, problemy, przeżycia czy kontakty z ludźmi spoza środowiska rodzinnego. Dlatego też niezbędna jest pedagogizacja rodziców.

Podstawowym elementem kultury pedagogicznej jest świadomość wychowawcza rodziców. Rodzice często nie mają świadomości wychowawczej i nie zdają sobie w pełni sprawy ze swojej roli wychowawczej (Felsmann, 2010, s. 16). Zdarza się, że zrzucają odpowiedzialność za rozwój i wychowanie na inne instytucje: przedszkole, szkołę itp., które mogą tylko wspierać, natomiast nie mogą zastąpić rodziny. Placówki te powinny modyfikować działania rodziców, ukazując właściwą drogę w pracy z dzieckiem. Wzajemne porozumienie między rodzicem, a nauczycielem, pozwala wypracować wspólny kierunek oddziaływań wychowawczych. Brak niejednolitej płaszczyzny wychowawczej, wspólnie przekazywanych zasad i wartości wprowadza chaos w życiu dziecka (Gąsior – Korbasińska, 2006, s. 53).

Współczesna rzeczywistość pokazuje wiele ograniczeń i problemów z jakimi borykają się rodzice w organizowaniu dzieciom przestrzeni życia rodzinnego. Sytuacje te warunkują różne czynniki. Na bazie analiz teoretycznych i prowadzonych obserwacji należy postawić pytanie o potrzebę pedagogizacji i jej przydatność w procesie wspierania dziecka w kontakcie z domem rodzinnym.

Problematykę tę uczyniłam przedmiotem rozwiązań teoretyczno-empirycznych w ramach prowadzonego pod moim kierunkiem seminarium

dyplomowego. Badania sondażowe zostały przeprowadzone w jednym spośród 20 kaliskich przedszkoli – w Przedszkolu Niepublicznym „Bursztynowy Zamek”. Kalisz to najstarsze miasto w Polsce, położone w południowo-wschodniej części Wielkopolski. Placówka przedszkolna, która stanowiła teren postępowania badawczego mieści się w Parku Miejskim tego prastarego grodu nad Prosną. Uczęszcza do niej 220 przedszkolaków. Zatrudnia 15 nauczycieli legitymujących się wyższym wykształceniem. Talenty i pasje dzieci rozwijają kompetentni specjaliści z zakresu języka angielskiego, teatru, wiedzy o muzyce, tańca, rytmiki oraz sztuk plastycznych. Wsparciem do tworzenia optymalnego środowiska rozwojowego dla grupy przedszkolaków ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi jest logopeda oraz psycholog. Przedszkole dużą rolę przywiązuje do współpracy z rodzicami oraz innymi podmiotami i instytucjami zlokalizowanymi w środowisku.

Badaniami zostali objęci rodzice i nauczyciele dzieci trzyletnich z grupy IV „Kotki”, która liczy trzydzieścioro przedszkolaków. Objęci nadaniami rodzice zostali poddani ankietyzacji, którą przeprowadzono w kwietniu i maju 2011 roku. Ankietę wypełniło 46 osób, w tym 26 kobiet (57%) oraz 20 mężczyzn (43%). W badaniu brali udział rodzice obojga płci, co świadczy o ich dużym zatroskaniu i zaangażowaniu w proces wspierania i wspomagania rozwoju swoich dzieci. Badana grupa rodziców to ludzie młodzi w przedziale wiekowym do 40 lat. Nikt spośród ogółu poddanych badaniom nie skończył jeszcze 40 lat. Posiadają oni małe dzieci i są zainteresowani zapewnieniem ich optymalnych warunków do rozwoju. Stąd też ich potrzeba i chęć do zgłębiania wiedzy na temat dziecka i praw rządzących jego rozwojem. Najliczniejszą grupę spośród ogółu poddanych ankietyzacji stanowili rodzice z wykształceniem średnim – 21 osób (46%). Osiemnaścioro rodziców (39%) legitymowało się wykształceniem wyższym. Siedem osób (15%) posiada wykształcenie zawodowe. Poziom wykształcenia rodziców niewątpliwie wpływa na organizowanie dzieciom środowiska wychowawczego. Wykształceni rodzice niejednokrotnie starają się zachęcać swoje dzieci do podejmowania nowych rozwojowych wyzwań, z większą świadomością wychowawczą mobilizują je do poszerzania

zakresu swoich zainteresowań oraz pogłębiania wiedzy. Sami są także bardziej otwarci na poszerzanie własnych horyzontów oraz podejmowanie różnych form dokształcania. Chętnie organizują się w podejmowanie współpracy z przedszkolem bądź innymi placówkami oświatowymi na rzecz zdobywania nowych wiadomości i umiejętności. Stąd także ich potrzeba uczestnictwa w pedagogizacji rodziców, dzieci którzy będą mogli zrozumieć złożone problemy pedagogiczne oraz podjąć skuteczne działania adekwatne do potrzeb i możliwości dziecka. Jest to tym bardziej istotne ponieważ jak wynika z badań 74% ankietowanych deklaruje, że nie posiada własnej wiedzy z zakresu pedagogiki. Dwanaście osób twierdzi, że taką wiedzę posiada, z czego pięć osób chciałoby ją poszerzyć.

A zatem priorytetem dla przedszkoli w takiej sytuacji powinna być edukacja pedagogiczna nakierowana między innymi na rozwój bądź zwiększenie świadomości pedagogicznej rodziców w celu lepszej realizacji funkcji wychowawczej oraz tworzenia właściwego klimatu i warunków do wszechstronnego rozwoju dziecka. Pozytywnym zjawiskiem jest fakt dostrzegania przez rodziców potrzeby pedagogizacji w placówce, do której uczęszczają ich dzieci. Aż 70% ankietowanych wyraziło taką potrzebę. Łączą oni ją z możliwością zdobycia istotnej dla nich wiedzy o dziecku.

Wielu spośród ogółu objętych badaniami bądź 63% widzi w pedagogizacji właściwy środek zaradczy ułatwiający rozwiązanie problemów z jakimi borykają się w przestrzeń życia rodzinnego. Większa świadomość pedagogiczna oraz bogatsze umiejętności z zakresu organizowania optymalnego środowiska, wsparcia dla dzieci pozwolą umiejętnie pokierować ich rozwojem oraz właściwie wspierać w drodze do sukcesu na miarę ich własnych możliwości. Pedagogizacja może stać się źródłem cennych informacji, dzięki którym rodzice mogą uniknąć wielu błędów popełnianych w toku ich działalności wychowawczej. Wzbogacenie wiedzy pedagogicznej rodziców to ważny czynnik determinujący jakość funkcjonowania rodziny jako środowiska wychowawczego oraz jakość życia i rozwoju w nim dziecka.

Jak wynika z analizy zgromadzonego materiału empirycznego 52% spośród ogółu poddanych badaniom nie wie czy w grupie, do której uczęszcza ich dziecko była organizowana pedagogizacja. Sytuacja ta może być spowodowana dwiema elementami. Może to oznaczać z jednej strony brak właściwego rozumienia samego pojęcia pedagogizacja, a z drugiej brakiem zaangażowania i uczestnictwa w spotkaniach odbywających się na terenie przedszkola. Według drugiej części ankietowanych 48% pedagogizacji nie było. Jest to zjawisko niepokojące, ponieważ ta forma współpracy jest bardzo potrzebna rodzicom i może dostarczyć wielu cennych informacji dotyczących różnych sfer rozwoju dziecka, może stanowić przyczynek do rozwiązania problemów oraz stać się sposobem szukania i uzyskania odpowiedzi na nurtujące i ważne pytania dotyczące wychowania dzieci oraz organizowania im przestrzeni edukacyjnej w rodzinie jako środowisku wychowawczym. Priorytetem pracy przedszkola winna być regularnie prowadzona pedagogizacja, tym bardziej, iż rodzice wykazują chęć i potrzebę uczestnictwa w tego typu formach wspierania ich oddziaływań wychowawczych.

Z badań przeprowadzonych pod moim kierunkiem przez p. Annę Ł. wynika, że 63% objętej ankietyzacją populacji zainteresowana jest pogłębieniem wiedzy z zakresu wszystkich zaproponowanych tematów (rozwój fizyczny dziecka, rozwój psychiczny, problemy wychowawcze). Pozytywnym zjawiskiem występującym wśród rodziców jest poszukiwanie szerokiej wiedzy nakierowanej na optymalny rozwój dzieci. Tylko takie podejście wychowawcze może stanowić przyczynek do zwiększania sprawstwa w badanych rodzinach. Rodzice poza ofertą tematów zaproponowanych przez przedszkole mieli możliwość wskazania własnych propozycji. Żaden z rodziców nie skorzystał jednak z tej możliwości, chociaż 91% rodziców wskazało, iż chciałoby mieć wpływ na tematykę pedagogizacji. A zatem nie są oni za narzuceniem przez personel pedagogiczny przedszkola problematyki spotkań. W wynikach tych zauważyć można brak spójności. Nikt z badanych nie wskazał własnej propozycji chociaż istniała taka możliwość, ale też większość ankietowanych nie akceptuje narzucania ofert tematyki realizowanej w

ramach pedagogizacji. Sytuacja taka może być spowodowana różnymi czynnikami.

Właściwie organizowana pedagogizacja winna włączać w realizację treści osoby kompetentne w poszczególnych obszarach tematycznych. Jak wynika z analizy zgromadzonego materiału empirycznego 60% badanej populacji rodziców chciałaby, aby do pedagogizacji zapraszać specjalistów z różnych dziedzin. Chętnie widzieliby na tego typu spotkaniach poza nauczycielem psychologa, logopedę, lekarza pediatrę. Są oni dla rodziców źródłem wiarygodnych informacji. Nie zawsze jednak placówki przedszkolne korzystają z ich wsparcia. Niekiedy z uwagi na towarzyszące tego typu działaniom problemy finansowe. Warto w takich sytuacjach wykorzystywać potencjał i kwalifikacje rodziców oraz wśród nich szukać specjalistów, którzy chętnie mogą włączyć się w cykl propozycję organizowanych spotkań w ramach pedagogizacji (Anna Ł., *Pedagogizacja rodziców antidotum na zaniedbane obszary życia rodziny na przykładzie rodziców dzieci trzyletnich Przedszkola Niepublicznego „Bursztynowy Zamek” w Kaliszu*, niepublikowana praca, Kalisz 2011).

Zakończenie

Zgromadzony w ramach prowadzonych konsultacji dyplomowych materiał empiryczny pozwala na podkreślenie, iż pedagogizacja rodziców jest niezmiennie, pomocną formą współpracy w organizowaniu środowiska rodzinnego. Świadomi rodzice będą partnerami dla wszystkich instytucji wychowawczych i wraz z nimi będą właściwie i odpowiedzialnie realizować postawione sobie zadania wychowawcze.

Dzięki niej można skutecznie wzbogacać wiedzę pedagogiczną, zwiększać refleksyjność i świadomość istoty właściwych oddziaływań wychowawczych podejmowanych przez rodziców oraz tworzyć optymalne środowisko do rozwoju najmłodszych jej członków. Winna być ona zatem propagowana i organizowana w placówkach oświatowych.

BIBLIOGRAFIA:

ANNA, Ł. 2011. *Pedagogizacja rodziców antidotum na zaniedbane obszary życia rodziny na przykładzie rodziców dzieci trzyletnich Przedszkola Niepublicznego „Bursztynowy Zamek” w Kaliszu*. Niepublikowana praca, Kalisz.

BULERA, M. – ŻUCHELKOWSKA, K. 2006. *Edukacja przedszkolna z partnerskim udziałem rodziców*. Toruń: Wyd. Edukacyjne Akapit.

BRZEZIŃSKA, A. – MATEJCZUK, J. – URBAŃSKA J. 2011. *Zadowolenie rodziców z pracy przedszkola*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 8.

DANIELEWICZ, W. T. 2001, *Rodzina jako środowisko życia*. W: W. T. Danielewicz, J. Izdebska , B. Krzesińska-Żach (Red.), *Pomoc dziecku i rodzinie w środowisku lokalnym*, Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie,.

DMOCHOWSKA, M. – DUNIN-WĄSOWICZ, M. 1978. *Wychowanie w rodzinie i w przedszkolu*. Warszawa: WSiP.

FELSMANN, K. 2010. *Potrzeba pedagogizacji rodziców*. „Miesięcznik Dyrektora Przedszkola”, nr 1.

GĄSIOR, I. – KORBASIŃSKA, E. 2006. *Zajęcia popołudniowe*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 6.

GIDDEN, A. 2006. *Socjologia*. Warszawa: PWN.

IZDEBSKA, H. 1988. *Szczęście dziecka*. Warszawa: IWZZ.

KAMIŃSKI, A. 1980. *Funkcje pedagogiki społecznej*. Warszawa: PWN.

KAWULA, S. 2002. *Rodzina jako grupa i instytucja opiekuńczo-wychowawcza*. W: S. Kawula, J. Brągiel, A. W. Janke (Red.) *Pedagogika rodziny*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek.

KAWULA, S. 1997. *Pedagogizacja rodziców*. W: W. Pomykało (Red.) *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa: Fundacja Innowacja.

KRUPA, K. 2007. *Rola wychowania w domu i w przedszkolu*. „Bliżej Przedszkola”, nr 5.

LASKOWSKI, J. 1985. *Małżeństwo i rodzina*. Warszawa: IW „Pax”.

LUBOWIECKA, J. 2006. *O przywiązaniu i więziach społecznych dziecka*. „Wychowanie w Przedszkolu”, nr 8.

ŁUKASIK, J. 2012. *Dokąd sięga świadomość bycia rodzicem?* „Bliżej Przedszkola”, nr 2.

MĄDROWSKA, W. 2010. *Partnerstwo rodziców w przedszkolu – prawda czy fikcja?* „Doradca Dyrektora Przedszkola”, nr 11.

PIEKARSKA, A. 2010. *Jak się nie przewrócisz, to się nie nauczysz – czyli o nadopiekuńczości rodziców*. „Doradca Dyrektora Przedszkola”, nr 16.

PIETER, J. 1960. *Poznawanie środowiska wychowawczego*. Wrocław-Kraków: Zakład Narodowy im. Ossolińskich, PAN.

PIETER, J. 1966. *Poznawanie środowiska wychowawczego*. Wrocław: Ossolineum.

MUSZYŃSKI, H. 1976. *Zarys teorii wychowania*. Warszawa: PWN.

PRZECŁAWSKA, A. 1995. *Wychowanie jako spotkanie*. W: Przecławska A. (Red.) *Relacje między ludźmi jako przedmiot badań pedagogicznych*, Warszawa: Uniwersytet Warszawski.

PRZECŁAWSKI, K. 1971. *Instytucje wychowania w wielkim mieście*. Warszawa: PWN.

PRZETACZNIK-GIEROWSKA, M. 2002. Włodarski Z., *Psychologia wychowania*. Warszawa: PWN.

RADLIŃSKA, H. 1935. *Stosunek wychowawczy do środowiska społecznego*. Warszawa.

REMBOWSKI, J. 1986. *Rodzina w świetle psychologii*. Warszawa: WSiP.
B. Skwarek (2012), *Środowisko rodzinne wychowanków domów dziecka*. W: B. Górnicka, A. Kurcz (Red.) *Pedagogiczne refleksje... Księga Jubileuszowa dedykowana Profesor Józefie Brągiel*, Opole: Wyd. Uniwersytetu Opolskiego.

STEFAŃSKA, A. 2012. *Specjalna ofertaszkoły? czyli warsztaty arteterapeutyczne dla uczniów, rodziców i nauczycieli*. W: K. Czerwiński, A. Knocińska, A. Stefańska (Red.) *Komunikacja społeczna w perspektywie dylematów współczesnej edukacji*, Toruń: Wyd. Adam Marszałek.

STYCZYŃSKA, M. 2001. *Mężczyzna w pracy z dzieckiem w przedszkolu kompensacją braku ojca w rodzinie*. [w:] A. Klim-Klimaszewska (Red.) *Zagrożenia dzieci i młodzieży we współczesnym społeczeństwie*, część I, Siedlce: Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach, Siedleckie Towarzystwo Naukowe.

TOMICZEK, W. 2007. *Rodzina i dziecko*. „Bliżej Przedszkola”, nr 6.

WINIARSKI, M. 2005. *Edukacja środowiskowa – istota, wymiary, aktualne problemy*. W: Kawula S. (Red.) *Pedagogika społeczna – dokonania – aktualności – perspektywy*, Toruń Wyd. Adam Marszałek.

WOJCIECHOWSKA-CHARLAK, B. 2002. *Rodzina jako środowisko opiekuńczo-wychowawcze*. Kielce: Wyd. Uczelniane Wszechnicy Świętokrzyskiej.

WONIAKOWSKA, E. 2006. *Budowanie autentycznej współpracy*. „Bliżej Przedszkola”, nr 6.

WROCZYŃSKI, R. 1985. *Pedagogika społeczna*. Warszawa: PWN.

ZAJDEL, K. 2010. *Wychowanie dziecka*. Gdańsk: Wyd. „Harmonia”.

ZIEMSKA, M. 2009. *Postawy rodzicielskie*. Warszawa: Wyd. WP.

SOCIÁLNA PRÁCA S DEŤMI V SYSTÉME OCHRANY DETÍ A SOCIÁLNEJ KURATELY: OD POMOCI K PODPORE, OD STRESU K RASTU, OD OCHRANY K PARTNERSTVU

DANA ŽILINČÍKOVÁ

Abstrakt : Článok prináša námety na podporu detí a mladých ľudí v systéme ochrany detí. Špeciálne sa venuje deťom a mladým ľuďom v systéme náhradnej rodinnej starostlivosti a deťom s nariadenými výchovnými opatreniami. Autorka prináša náhľady na problematiku práce s deťmi vrámci sociálnoprávnej ochrany detí z pohľadu sociálneho pracovníka a terapeuta akreditovaného subjektu. Čiastočne v príspevku prezentuje hodnoty, princípy práce a niektoré zo služieb akreditovaného subjektu Návrat, o.z.

Príklady pozitívnej praxe (tvorba prvej knihy o náhradnej rodinnej starostlivosti, public hearing alebo verejné vypočutie mladých ľudí z náhradných rodín a tzv. Expertský víkend) , ktoré sú súčasťou príspevku, sú výstupmi viac než siedmich rokov systematickej priamej podpory tejto cieľovej skupiny a hovoria o práci s deťmi ako klientmi, ale aj ako partnermi a expertmi na systém, ktorý ich chráni.

Kľúčové slová: Sociálnoprávna ochrana detí. Opustené dieťa. Systém ochrany detí. Dieťa ako klient. Náhradná starostlivosť. Pestúnstvo. Adopcia. Participácia. Raná trauma. Zraniteľné rodiny. Rodiny s multiproblémami. Partnerstvo. Stres. Rast. Pomoc. Podpora.

Všeobecne o sociálnoprávnej ochrane detí.

Slovensko má okolo 5 miliónov obyvateľov, z toho viac než 1 milión je detí (okolo 20% celkovej populácie). Podľa ročného výkazu MPSVaR o vykonávaní opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately bolo zaevidovaných v roku 2015 na Slovensku nových prípadov : 15 378 rodín a v nich 21 737 detí, počas roka sa aktívne pracovalo so situáciou viac než 70 tisíc detí a ku koncu roka bolo

v evidencii celkovo 345 592 detí (pochádzajúcich z 229 745 rodín). Ak teda je na Slovensku okolo 1 milióna detí, tak do života asi 34,5 % vstupuje štát (každé 3. - 4.dieťa) kvôli nutnosti ochrany ich detstva! Tieto zásahy/vstupy štátu musia byť v súlade s Dohovorom o právach dieťaťa, ktorý sme ratifikovali a v súlade s našou domácou legislatívou (Ústavou SR, Zákon o rodine, Zákon o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a iné). Je tiež potrebné si uvedomiť, že štát má k dispozícii len istý počet pracovníkov na oddeleniach sociálnoprávnej ochrany detí, a podľa rôznych evidencií pripadá na jedného pracovníka 80-400 spisov detí, čo neumožňuje dostatočnú prácu v teréne. Alarmujúcimi číslami sú tiež neklesajúce počty odoberaných detí z rodičovskej starostlivosti – už viac rokov sa pohybujú cez 1000 detí ročne a priemerná dĺžka pobytu dieťaťa v ústavnej starostlivosti (mimo svoju pôvodnú rodinu a komunitu) : tiež sa pohybuje už viac rokov cez 4 roky!

Vážnym problémom, podľa našej praxe je o.i. aj

- nedostatočná prevencia v tejto oblasti na území miest a obcí a nedostatočný výkon svojich kompetencií (niektoré obce nemajú sociálnych pracovníkov alebo sociálnych pracovníkov zdatných v tejto téme, prípadne komunitné služby pre tieto deti a ich rodiny),
- neexistencia dostatočných aktívnych vyhľadávacích spôsobov zraniteľných detí a rodín, nedostatočná prepojenosť (zosieťovanie) všetkých subjektov, ktorí participujú na ochrane detí v zmysle zákona v daných lokalitách, ale aj prepojenosť so subjektmi, ktoré dobrovoľne a spontánne pôsobia v tejto oblasti
- nedobudované (niekde nevybudované) dostupné komunitné služby pre túto oblasť, vrátane systémovej podpory mimovládnych organizácií, ktoré získali akreditácie v oblasti sociálnoprávnej ochrany detí a môžu zachytiť ďalšie deti a zraniteľné rodiny, prípadne už zaevidovaným poskytnúť ďalší repertoár odborných i svojpomocných služieb, pri systémovej podpore by mohli prevziať aj dlhodobú starostlivosť o dieťa a jeho rodinu

- nedostatok profesionálov citlivých k tejto téme a zdatných pracovať v teréne – ísť tam, kde zraniteľné a nedôverujúce rodiny žijú, prípadne realizovať premostovanie medzi zraniteľnou rodinou (viac problémovou, či multiprblémovou, vylúčenou a pod.) a odbornou pomocou.

Pre šírku problematiky naznačím zjednodušene, že zásah/ vstup štátu je k deťom realizovaný

- v rôznej miere (cez tzv. opatrenia – od „najjemnejších až po radikálne“ – odobratie z rodičovskej starostlivosti),
- rôzne dlhý čas (na tzv. nevyhnutný čas alebo iným spôsobom určený čas napr. podľa druhu konania, ale aj podľa vývoja rodinnej situácie – napr. dieťa sa nemôže vrátiť do rodinného prostredia a ani do širšej rodiny, ale rovnako za súčasnej málo tolerantnej spoločnosti a nízkom sociálnom a ekonomickom statuse pestúnov nie je umiestniteľné v pestúnskej rodine – zotrúva celé roky v ústavnej starostlivosti),
- rôznym spôsobom (napr. nariadením povinnosti dieťaťa absolvovať výchovný program alebo liečbu v zariadení na to určenom, nariadením ústavnej starostlivosti alebo zverením do náhradnej osobnej starostlivosti či do pestúnstva a pod.) ,
- v rôznom prostredí (v domácom rodinnom prostredí, v náhradnom rodinnom prostredí, v diagnostickom centre, v detskom domove, v profesionálnej rodine atď.)
- v rôznych situáciách (napr. zanedbávanie výchovy či starostlivosti, ohrozovanie vývinu dieťaťa, rozvod rodičov, úprava starostlivosti o deti v rôznych situáciách, konflikt medzi rodičom a dieťaťom, konflikt medzi dieťaťom a inštitúciou – trestné konania a pod.)
- rôznymi pracovníkmi s rozličnou mierou kompetencie a s rôznymi nástrojmi profesionálnej pomoci (napr. sociálnymi pracovníkmi oddelení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately, psychológmi referátov poradensko-psychologických

služieb, ale tiež odbornými pracovníkmi detských domovov, krízových stredísk, akreditovaných subjektov, obcí a miest, súdov a pod.)

Zásah/intervencia/vstup štátu je realizovaný v situáciách , ktoré ohrozujú/prípadne ohrozili/môžu ohroziť detstvo a teda život a zdravie: psychický, fyzický , mentálny a zdravý sociálny vývin dieťaťa. Zásah má byť realizovaný v najlepšom záujme dieťaťa.

Ak si teda uvedomíme, že situácia každého 3. – 4. Dieťaťa na Slovensku je posúdená štátom ako ohrozujúca jeho život, prípadne zdravie/vývin a teda aj jeho budúcnosť (jeho šance na plnohodnotný život, na uplatnenie, na úspech a prínos v spoločnosti) je nepochybne na mieste zaoberať sa ako na deti nazeráme my: ktorí tvoríme, formujeme, ovplyvňujeme systém ochrany detí – ako v ňom pôsobíme, ako rozumieme s kým pracujeme, pre koho pracujeme a o čo by nám malo ísť.

Rovnako je namieste uvažovať ako na nás nazerajú deti, ktoré sa dostanú pod našu ochranu – ako sme im zrozumiteľní a dostupní, aby sa naozaj cítili chránení, akú dôveru vzbudzujeme, ako sa vylepšujeme v komunikácii s nimi.

Poznámka autorky: do uvedených čísel nie sú pravdepodobne zahrnuté deti, ktoré využívajú rôzne nízkoprahové aktivity v dôsledku príslušnosti k chudobnej vrstve, marginalizovaných skupín a pod. Tiež tu nemusia byť zahrnuté mnohé ďalšie deti, ktoré jednoducho nevie „štátny systém ochrany deti zachytiť“, a nezachytí ich dostatočne do podpory ani obec, komunitné centrá, mimovládne organizácie a pod. Môžu to byť deti, ktoré vlastné ťažkosti a ohrozenia skrývajú, alebo sú ich ťažkosti a ohrozenia v rodinách či komunitách (v škole, obci a pod.) „prehliadané“, tolerované, či bagatelizované a pod.

Východisko sociálnej práce s deťmi na pôde Návratu.

Návrat, o.z. je od svojho vzniku (v r. 1995) orientovaný na dieťa a jeho najnosnejšiu psychickú potrebu: potrebu blízkeho vzťahu a v ňom bezpečia a lásky. Organizácia posilňuje neopakovateľný a nenahraditeľný význam raného detstva a jeho krehkosti pre vývin jednotlivca a jeho začlenenie do komunity. Svojou odbornou činnosťou

(službami v existujúcej systéme ochrany detí a lobingom za citlivé a na dieťa a rodinu centrované zmeny tohto systému) sa špecializuje na

- **opustené dieťa** (opustené psychologicky, fyzicky i právne) – vyhľadávanie nových náhradných rodín (tvorba vlastných osvetových filmov, tematických web stránok, letákov na mieru, aktívne vstupy v komunitách, scitlivovanie odbornej i laickej verejnosti (kampane, vzdelávanie, publikačná a osvetová činnosť), kompetentných (vzdelávanie, lobing a advokácia) , občanov, firiem a korporácií k tejto skupine detí a tejto problematike (kampane 2%, Trvalý Návrat, spolupráca vrámci kreatívnych projektov, dobrovoľníctvo)
- **resp. na prevenciu opustenia** (odborné služby pre zraniteľné skupiny rodín a motivácia odborníkov a kompetentných k holistickému odbornému prístupu a pomoci pre zraniteľné skupiny rodín (multiproblémové rodiny) a tehotné ženy v sociálnom ohrození),
- **elimináciu dôsledkov opustenia** (sociálno-psychologická príprava na adopcie a pestúnstvo, sprostredkovanie náhradnej rodinnej starostlivosti a komplexná starostlivosť o náhradnú rodinu po umiestnení dieťaťa: vrátane podpory v čase dospievania a začínajúcej dospelosti prijatých detí)

Pokiaľ ide o **naše odborné služby** (poskytujeme ich prostredníctvom odborníkov: sociálnych pracovníkov, psychológov a terapeutov cez 4 pracoviská : Centrá Návrat) v tomto kontexte sa stretávame s deťmi v rôznych situáciách. Môžu to byť deti v rôznom veku, ktoré aktuálne žijú zložitú detstvo v rodine s mnohými problémami (nedostatočné rodičovské kompetencie, psychické ochorenia a závažné ťažkosti rodičov, nestabilita rodinného prostredia – striedanie sexuálnych partnerov jedného z rodičov, násilie, nedostatočná vrúcnosť vo vzťahoch, chudoba - materiálna i chudoba vzťahov atď), prípadne sú to deti, ktoré z takéhoto prostredia odchádzajú po neúspešných pokusoch profesionálov mobilizovať rodinu a jej zdroje, alebo z nej opakovane odchádzajú a vracajú sa do nej s nedostatočnou komunitnou podporou a s neabsolvovanou terapiou/liečbou emočných a ďalších zranení

z predošlého života. Niekedy tieto odchody volia samé deti, inokedy odchádzajú od zložitých problémov samotní rodičia (cez alkohol, drogy, striedanie sexuálnych partnerov, túlanie a pod.) – a v mnohých prípadoch je odchod týchto detí nevyhnutným spôsobom ich záchrany, resp. ochrany zo strany štátu (deťom je nariadená ústavná starostlivosť). Tieto deti stretávame prípadne aj u príbuzných, spolu s komplikovanými vzťahmi medzi viacerými príbuznými a rodinná história poukazuje na generačné vzorce „zlyhaní“ v rodičovských a iných roliach. Niekedy tieto deti stretávame počas ich prenatálneho vývinu, keď sa snažíme sprevádzať ich biologické mamy zložitými životnými situáciami.

S deťmi ako klientmi sa stretneme aj keď prichádzajú do nových náhradných rodín alebo v nich už dlhšie žijú (adopcia a pestúnstvo). Do týchto rodín prichádzajú deti v rôznom veku (niekoľko týždňov, mesiacov, rokov až po dospelosť), väčšinou, okrem ťažkých začiatkov vo vlastnej rodine, alebo s vlastnými rodičmi, po dlhej a krivoľakej ceste systémom ochrany detí (prešli žiaľ viacerými umiestneniami v detskom domove, viacerými profesionálnymi rodinami , opakovanými hospitalizáciami – ktoré museli absolvovať v priebehu niekoľkých týždňov, mesiacov i rokov.)

Procesy a postupy jednotlivých inštitúcií (oddelení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately, súdov a súdnych konaní, detských domovov, krízových stredísk atď), ktorými tieto deti prechádzajú, nie sú žiaľ dostatočne citlivé a ohľaduplné k jednotlivcovi – k jeho doterajším emočným zraneniam, stratám, a traumám (zo zanedbávania, zneužívania, týrania, násilnej separácie od svojich blízkych), jeho túžbam, obavám, k jeho aktuálnemu prežívaniu, k jeho nosným vzťahom, k jeho ďalším psychickým potrebám: bezpečia, identity, zmysluplnosti či otvorenej budúcnosti... Aj z týchto dôvodov sa často deje to, že systém vstupuje do života dieťaťa, aby ho chránil a sám ho nevie ochrániť pred svojou nedostatočnou citlivosťou, prešľapmi jednotlivých profesionálov, nedostatočnými zručnosťami sociálnych pracovníkov, psychológov, vychovávateľov, profesionálnych rodičov a pod.

Systém ochrany detí tvorený celým radom rôznych inštitúcií s množstvom profesionálov (cez ruky ktorých prechádzajú dôverné

informácie o životoch a trápeniach týchto detí a tiež samotné deti) doteraz nemá vybudovanú ani napr. zrozumiteľnú „mapu“ týmto systémom, ktorá by v jazyku detí vysvetľovala, kto je kto v tomto systéme - čo sa s ním deje, bude diať, kto s ním bude hovoriť, kde, ako, komu sa môže poťažovať, kedy a ako bude hovoriť so svojimi blízkymi, ako sa môže dostať ešte k ďalšej pomoci a podobne.

Podľa našich skúseností je systém ochrany detí málo zrozumiteľný aj dospelým – ktorých práva a záujmy sa dostávajú do rozporu s právami a záujmami detí (napr. biologickí rodičia, ktorých starostlivosť o deti bola posúdená ako nedostatočná, ohrozujúca či nebezpečná, ale ktorí tvoria rodinu – ústredný svet dieťaťa, ktorí my ako pomáhajúci profesionáli máme v tomto systéme, podľa platných zákonov podporiť, mobilizovať jej zdroje, aby znova mohla fungovať tak ako treba) Ale tiež sa stretávame s tým, že tento systém je málo zrozumiteľný aj adoptívnym a pestúnskym rodičom, teda tým, ktorí preberajú zodpovednosť za starostlivosť o dieťa s prežitými závažnými a neliečenými traumami .

Prečo hovorím o zrozumiteľnosti systému ochrany detí? Zrozumiteľnosť považujem za dôležitý predpoklad prežívania psychického bezpečia a prvotnej dôvery. A za predpoklad budovania dobrého vzťahu medzi pomáhajúcimi profesionálmi (napr. sociálnymi pracovníkmi) a klientmi.

Posledné roky prechádza systém ochrany detí turbulentnými zmenami (národné projekty deinstitucionalizácie, zriadenie národného koordinačného strediska pre riešenie problematiky násilia na deťoch a ďalšie), je viac v pozornosti verejnosti a médií, narába s novými nástrojmi a viac spolupracuje s externými organizáciami, aj s akreditovanými subjektmi (prípadové konferencie, inovatívne modely sanácie rodiny, zisťovanie názoru dieťaťa, spolupráca s akreditovanými subjektmi na realizácii priorít jednotlivých úradov a pod.), pokúša sa aplikovať viaceré inovatívne prvky a metódy (napr.zapojiť rodinných asistentov , efektívnejšie využívať supervíziu,mentoring a pod.). Veríme, že to prinesie deťom, ktorým má slúžiť, citlivejšiu odbornú pomoc a veríme, že aj zrozumiteľnosť a dôveru.

Deti ako klienti a deti ako partneri.

Dieťa v kontexte svojich príbehov, o ktorých som písala vyššie, nie je len „obeťou“ svojich rodičov, či „obeťou“ zásahov systému ochrany detí. Naše služby v Návrate sa orientujú na to, aby sme dospelým i deťom pomohli v akejkoľvek ich rodinnej situácii lepšie zvládnuť to, čím prešli, „postarať sa o nich“, aby ďalej vládali a nevzdali to so sebou, či svojimi príbuznými...Naši profesionáli sa orientujú na poradenstvo, vzdelávanie a podporu prednostne dospelých (nosných vzťahových osôb dieťaťa), aby si lepšie poradili so svojimi rodičovskými situáciami, tiež sa sústreďujeme na terapiu (liečbu niečoho z minulosti, čo robí „galibu“), napr. na terapiu vzťahovej väzby, na terapiu ranej traumy (opustenie, zanedbávanie, zneužívanie, týranie a pod.) a terapiu životného príbehu. „Pracujeme“ štandardným spôsobom, s dôrazom na partnerstvo medzi dospelým klientom a odborníkom, „pracujeme“ - s rodičom, pracujeme s dyádou rodič – dieťa, s dieťaťom samotným, s celou rodinou, s rodinou a jej podpornou sociálnou sieťou (susedia, príbuzní, priatelia, učitelia, cirkev, obec a pod.). Ale často „pracujeme“ priamo s deťmi spôsobom, ktorý z nich prestáva (niekedy dočasne, inokedy krátko, stredno či dlhodobo) robiť klientov. Pracujeme v našich priestoroch, u nich v domácnostiach alebo v inom prostredí (víkendové pobyty).

Sme presvedčení, a naše skúsenosti to potvrdzujú, že dieťa môže byť a pri vhodnej podpore je nepochybne aj tým, ktoré si poradilo v ťažkých situáciách. Má jedinenčné skúsenosti a s nimi „prešlo“ rôznymi časťami systému ochrany detí a poradilo si v nich. Vie pomenovať, čo mohli byť tzv. ochranné faktory, ktoré (by) mu pomohli lepšie zvládnuť náročné situácie vo vlastnej rodine, prípadne situácie v kontakte s profesionálmi v systéme ochrany detí. Dieťa, s jemu vhodnou podporou, vie pomenovať tiež chyby a riziká v jednotlivých procesoch a postupoch profesionálov. A ak sa pozrieme na to takto potom je to nádej pre celý systém ochrany detí – stačí predsa vhodne podporovať tých, pre ktorých je systém ochrany detí vybudovaný, financovaný a smerovaný : deti, ktorých sa situácie sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately dotýkajú. A ak by sme to cielene

a systémovo robili a pátrali po spätnej väzbe, máme množstvo dôležitých informácií pre zmeny našich postupov, procesov, systému – pre citlivejšiu a ohľaduplnejšiu zmenu iniciovanú zdola.

Ale nielen to. Podľa našich skúseností máme deti, ktoré sú vypočuté a posilnené, deti, na ktoré je nazerané nie ako na „neschopných posúdiť čo sa im to deje“, ale na tých, ktorí sú „schopní a kompetentní“ povedať, čo by potrebovali, čo by bolo lepšie a tým „pohnúť vecami (svojimi), aj systémom pre ďalšie deti „ a pod. A ak je na nich tak nazerané, ak je s nimi tak hovorené, ak sú vťahovaní takouto optikou do aktivít, potom sa môžu cítiť, že takí aj sú.

V nasledujúcej časti uvádzam tri príklady pozitívnej praxe, kedy sme z detí (našich klientov) dočasne (na rôzne dlhý čas) urobili partnerov. Pri voľbe tohto prístupu nám bola oporou aj aktívna účasť (národný koordinátor) v celoeurópskom projekte Quality4children, kde mladí ľudia a profesionáli viac než z 30 krajín (vrátane Slovenska) v úzkej spolupráci svojimi skúsenosťami počas 3 ročného procesu prispeli k vzniku **Európskych štandardov kvality pre pomoc deťom žijúcim mimo vlastného rodinného prostredia.**

JuniorPoradcovia Návratu a kniha o náhradnej rodinnej starostlivosti v jazyku detí.

V rokoch 2008-2010 v rámci našich odborných služieb (v Banskej Bystrici) som spolu s dvomi ďalšími kolegyňami individuálne sprevádzala terapiou životného príbehu (Knihy života) dvanásť mladých ľudí vo veku 14-17 rokov žijúcich v tom čase v pestúnskych a adoptívnych rodinách, prípadne u príbuzných. Neskôr z nich naši dobrovoľníci „vyformovali“ neformálnymi aktivitami jadro pomerne dynamickej skupiny. Postupne sme ich neformálnym spôsobom (na víkendových zážitkových pobytoch, na podporných skupinách: Babinec, Chlapinec a Banda) podporovali v hovorení, vzájomnom zdieľaní, objavovaní a reflektovaní ich životných skúseností (zložené, zauzlené, boľavé, i tie s nádejou). A potom sme ich podporili ako kompetentných a „pasovali“ za JuniorPoradcov Návratu (tí, ktorí majú osobnú skúsenosť s náhradnou rodinnou starostlivosťou), okrem nich sme vyzvali aj

ďalších mladých ľudí zo Slovenska – cez web Návratu, cez kolegov z ostatných pracovísk a podarilo sa vytvoriť skupinu 17 mladých ľudí, ktorí sa prihlásili k spoločnej tvorbe prvej (a doteraz jedinej) interaktívnej knihy o náhradnej rodinnej starostlivosti v jazyku detí. Kniha bola tvorená neformálnym spôsobom, cez mnohé zážitkové a kreatívne aktivity s veľkou participáciou tých, ktorých sa týka.

Kniha bola vydaná v roku 2011 a jej „krst“ sa stal veľkou udalosťou v životoch týchto mladých ľudí, v životoch rodín, v ktorých vyrastali a nepochybne v príbehu našej organizácie.

Kniha s názvom **Vieš kto si? ... si veľmi dôležitá osoba** sa prihovárala deťom a mladým ľuďom, ktorí sa dostali do systému náhradnej starostlivosti (prípadne pomáhajúcim profesionálom, či priamym opatrovateľom týchto detí), a JuniorPoradcovia v nej zdieľali svoje skúsenosti so vstupmi sociálnych pracovníkov do ich pôvodných rodín, ale aj ich skúsenosti zo života v detskom domove, či o príchode do adopcie a pestúnstva. Súčasťou knihy boli aj profily mladých spoluautorov a ich úspechy. JuniorPoradcovia sa stretli v roku 2012 s **Verejnou ochránkyňou práv** a odovzdali jej knihu, aby sa mohla dostať k deťom, ktoré ju budú potrebovať, alebo sa rozbehli do odľahlých regiónov, aby predstavili knihu dospelým i deťom, ktorých sa môže týkať. Tiež bola táto kniha prezentovaná na neformálnych spoločenských udalostiach spolu s niektorými spoluautormi, napr. na večeri **Voices Live** a pod. Kniha je od roku 2013 aj na stránke Návratu a je využívaná pre priamu podporu a pomoc deťom, ktorých sa táto téma týka. Niektorí JuniorPoradcovia a spoluautori knihy sú v súčasnosti oslovovaní pracovníkmi Návratu a svojimi skúsenosťami prispievajú k podpore detí, ale aj dospelých (napr. v príprave na adopciu, či pestúnstvo). Od roku 2013 na Facebooku je otvorená skupina s názvom Kniha pre deti a tínedžerov v pestúnskej alebo adoptívnej rodine, do ktorej sa postupne pridávajú noví a noví záujemci – deti i dospelí. Vzhľadom na unikátnosť knihy a jej rýchle rozpredanie sa v súčasnosti pripravuje dotlač.

Mladí ľudia ako iniciátori a tvorcovia zmien v systéme ochrany detí.

V predvečer výročia Dohovoru o právach dieťaťa v roku 2011 prebehla v Banskej Bystrici výnimočná udalosť. Na Radnicu bolo prizvaných okolo 50 rôznych profesionálov zo systému ochrany detí, ktorí si mali sadnúť a vypočuť odporúčania mladých ľudí z náhradných rodín. Prvýkrát na Slovensku – verejne. Jedenásť mladých ľudí, ktorí boli chránení systémom ochrany detí mnoho rokov (niektorí aj 18 rokov) zverejnili, čo by mali podľa nich (podľa ich skúsenosti) profesionáli robiť, na čo si majú dať pozor, čo vnímali títo mladí ľudia ako dôležité. Je potrebné si uvedomiť, že títo mladí ľudia mali za sebou také skúsenosti ako je odoberanie zo svojich rodín, presúvanie z detského domova do iného detského domova, rôzne dlhé pobyty v krízových strediskách, opätovné návraty do pôvodných rodín a opätovné odoberanie z týchto rodín, rozdelenie súrodencov po odobratí z rodiny, dlhodobú absenciu informácií a kontaktu so svojou rodinou, vstupy do pestúnskych rodín, návštevy sociálnych pracovníkov a pod. Public Hearing bol robený ako podujatie Návratu v spolupráci s mladými ľuďmi, s ktorými sme tvorili scenár – podporovali sme ich v priamej verejnej prezentácii a ich jednotlivé vystúpenia boli prekladané napr. ich obľúbenými pesničkami či fotografiami z ich života. O Public Hearingu aj o „krste“ knihy bol natočený krátky film na podporu posilnenia dôležitosti mladých ľudí a ich slova. Odporúčania mladých ľudí (v tom čase mali 17 – 20 rokov) vo forme **TRInásť odporúčaní mladých ľudí chránených systémom ochrany detí** boli odovzdané všetkým zúčastneným profesionálom a viac než 10 ďalších organizácií na Slovensku bolo o týchto Odporúčaníach informovaných s prosbou o ich začlenení do praxe a odborných postupov. V súčasnosti je ich možné nájsť na stránke Návratu a pri našej práci.

Mladí ľudia ako experti.

Hľadáme junior expertov vo veku 14-16 rokov a senior expertov vo veku 18-20 rokov, ktorí zažili služby sociálnych pracovníkov a psychologov a iných odborníkov a chceli by nám poradiť, ako tieto

služby zlepšiť. To bola jedna z ďalších výziev, ktorú sme urobili a ktorá bola smerovaná na širšiu skupinu detí a mladých ľudí z radov našich klientov – nielen na deti, ktoré žili v náhradných rodinách, ale aj na mládež zo zraniteľných rodín (rodiny, do ktorých už vstupuje štát , napríklad rodiny s rôznymi výchovnými opatreniami, s dohľadom nad rodičovskou starostlivosťou a pod.)

Celkovo sa na tomto pobyte zúčastnilo 14 mladých ľudí (všetci zažívali aktuálne naše odborné služby) a naši kolegovia sa dozvedeli mnoho o tom, čo by potrebovali mladí ľudia s traumatickými skúsenosťami od učiteľov, od sociálnych pracovníkov i psychológov – ako by im lepšie mohli vytvárať bezpečie pre ďalšiu podporu a pomoc, aby sa mohli zastabilizovať po všetkom, čo sa im dialo.

Víkend (z roku 2013) , ktorý bol robený zážitkovo a neformálne (napr. aj s využitím world café alebo iných dynamických formátov diskusie) priniesol obrovské množstvo inšpirácií, ktoré boli využité v novom vzdelávacom module Návratu týkajúcich sa tzv.“významných druhých“ dieťaťa s traumatickou skúsenosťou. Modul dostal názov : **Partnerstvo rodiča a odborníka** (učiteľa, psychológa, sociálneho pracovníka) **pri podpore dieťaťa s traumatickou skúsenosťou**. Tento vzdelávací modul mohli v roku 2013 – 2014 absolvovať učitelia vo viacerých mestách Slovenska a v súčasnosti je stále v portfóliu Návratu.

Aj tento pobyt nás presvedčil, že deti a mladí ľudia, s ktorými pracujeme môžu rásť nielen keď budú klienti, ale aj keď sa my budeme učiť od nich – pretože oni sú tí, ktorí tie situácie prežili. Keď ich sprevádzame tým, ako by to bolo v tých situáciách pre nich lepšie, čo kto mal urobiť inak, čo naopak nemal robiť, podporujeme „liečbu“ ich zranení a dolujeme v nich diamanty (zdroje a ďalšie poklady) ich jedinečných životov.

Čo môžeme teda urobiť (najlepšie) pre deti v systéme ochrany detí? Na začiatok by stačilo ich VIDIEŤ (oni nie sú „spisom“, ani príbehom – sú jedineční a neopakovateľní!) , dať im priestor (opakovane a pokojne) a POČÚVAŤ ich (trpezlivo a znova) a POČUŤ (hovorí to najdôležitejšie, čo potrebujú!). Potom budeme vedieť, čo máme ako profesionalisti robiť. A keď to zažijú, potom by sme možno znížili ich stres

a nepohodu...a potom by sme ich nemuseli len chrániť, ale ich podporovať. A to ich môže urobiť silnými a začlenenými medzi nás ostatných, pretože môžu uveriť, že sú ako ostatní.

LITERATÚRA

Európske štandardy kvality pre pomoc deťom žijúcim mimo vlastnej rodiny, www.quality4children.info.

Investovať do detí: východisko z bludného kruhu znevýhodnenia

Národný akčný plán na ochranu detí na roky 2014-2017, www.employment.gov.sk

Ročný výkaz o vykonávaní opatrení sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately 2015 z www.employment.gov.sk

SLOVENSKÁ REPUBLIKA, pre Európsku komisiu vypracoval Ceps Instead, Európska únia 2014

Správa verejnej ochrankyne práv o napĺňaní povinnosti štátu poskytovať dieťaťu ochranu jeho práv a záujmov v prípade stretu právnych záujmov - kolízie práv , www.vop.gov.sk

Štúdia o vnútroštátnych politikách

ŽILINČÍKOVÁ, D. a kol. 2011. Vieš kto si?...si dôležitá osoba, Návrat 2011

www.navrat.sk

Kontakt na autorku:

Mgr. Dana Žilinčíková

Návrat, o.z.

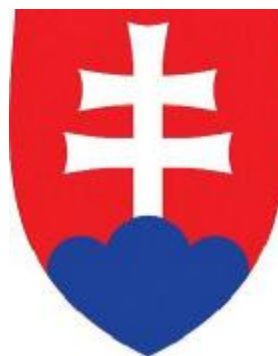
Centrum Návrat v Banskej Bystrici, Nám. SNP 16 (Beniczkého passage)

zilincikova@navrat.sk,

www.navrat.sk

Publikácia bola vydaná v rámci projektu SK06-IV-02-014 **Sociálne služby vo vzdelávaní sociálnych pracovníkov na Slovensku a v Nórsku**. Tento projekt je spolufinancovaný z Grantov EHP a zo štátneho rozpočtu Slovenskej republiky prostredníctvom Štipendijného programu EHP Slovensko.

The publication was published within the project SK06-IV-02-014 **Social services in education of social workers in Slovakia and Norway**. This project is co-funded by the EEA Grants and the state budget of the Slovak Republic from the EEA Scholarship Program Slovakia.



Partneri projektu:



ISBN 978-80-557-1142-3