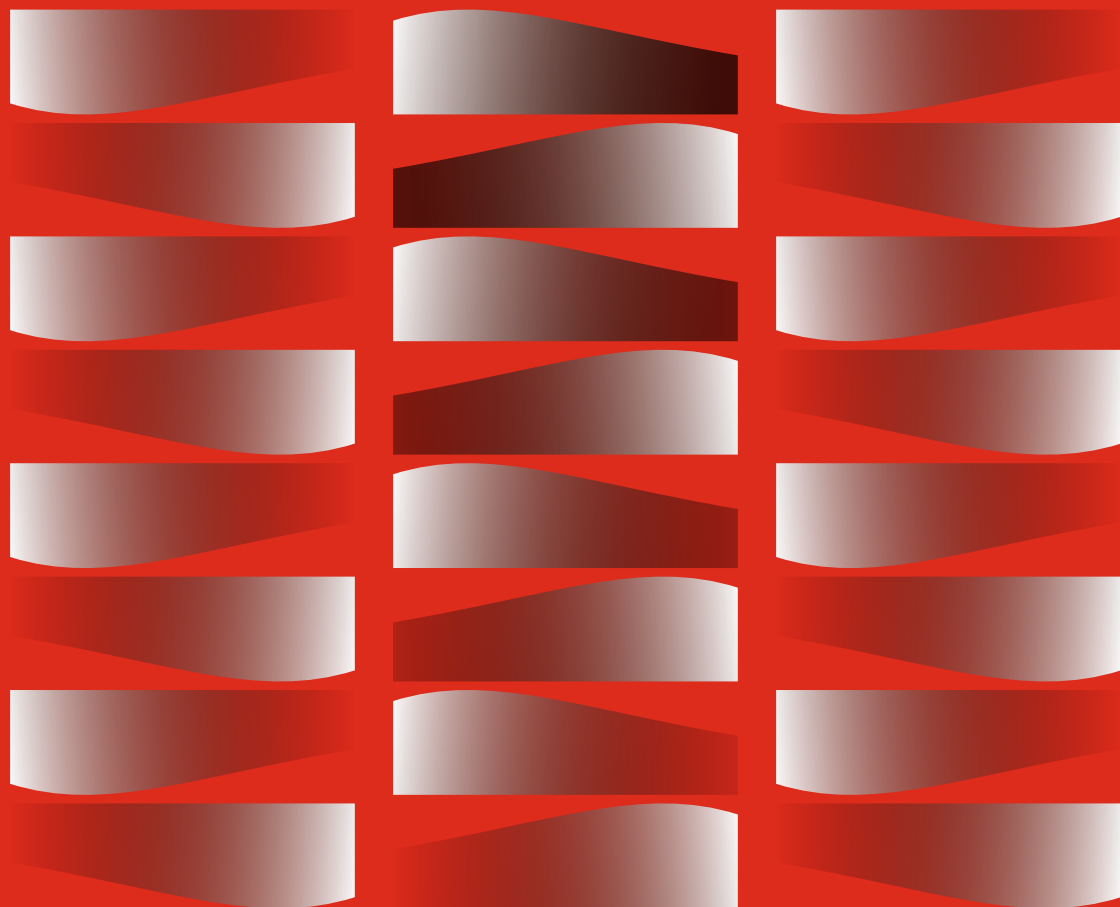


STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK



/3/ 2017
ročník XVI.

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU



**STUDIA SCIENTIFICA
FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**



Ružomberok 2017

**STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE
UNIVERSITAS CATHOLICA RUŽOMBEROK**

Jún 2017, ročník 16, číslo 3.

Vychádza 5-krát do roka

Šéfredaktor:

doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD.

Edičná rada:

doc. PaedDr. Tomáš Jablonský, PhD., m. prof. KU

prof. PhDr. ThDr. Amantius Akimjak, PhD.

prof. dr. hab. Stanislaw Juszczyk, PhD.

prof. PaedDr. ThDr. Jozef Leščinský, PhD.

prof. dr. hab. Adam Stankowski, PhD.

doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD.

doc. PhDr. Daniela Kolibová, CSc.

doc. ThLic. PaedDr. Alojz Kostelanský, PhD.

doc. PhDr. Antónia Tisovičová, PhD., m. prof. KU

dr. Dušan Kováč-Petrovský, PhD.

Recenzenti:

doc. PhDr. PaedDr. Miroslav Gejdoš, PhD.

PaedDr. Eva Frýdková, PhD.

Za jazykovú úpravu zodpovedajú autori príspevkov

Sadzba:

Mgr. Anna Baroková

Obálka:

doc. akad. mal. Pavol Rusko, ArtD.

EV 4416/11

Katolícka univerzita v Ružomberku

© VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku

Hrabovská cesta 5512/1A, 034 01 Ružomberok

<http://uv.ku.sk>, verbum@ku.sk

IČO: 37-801-279

ISSN 1336-2232

Obsah

Predhovor

Albín Škoviera 5

Absencia „communio“ pri dospievani

Ivan Podmanický, Zuzana Podmanická 7

Aktuálnosť psychosociálnej teórie Erika H. Eriksona

Silvia Matúšová..... 16

Výchova – podpora vnútorných zdrojov verzus cielené formovanie prostredníctvom prostredia

Martin Kuruc..... 29

Životné metamorfózy dospievania v krehkých ľudských nádobách

Emil Turiak 35

Sociálne turbulencie v rodinnej výchove mladého dospelého

Pavol Tománek 49

Práca sociálneho pedagóga s deťmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia vo vzťahu k ich budúcnosti

Dušan Galbavý..... 61

Mama hotel a osamostatňovanie sa mladých ľudí

Albín Škoviera 73

Možnosti a limity edukácie mladých dospelých v podmienkach detského domova

Tichomír Gasparez 81

Dospívání dětí v adoptivní rodině

Adriana Sychrová..... 104

Dilema dospívání v pěstounské péči a kontakty s biologickými rodiči

Petr Fabián 116

Mladá dospelosť mentálne postihnutých ako rizikové obdobie

Slávka Hýblová 126

Životný príbeh adolescentov so zdravotným znevýhodnením prostredníctvom skupinovej arteterapie

Barbora Kováčová, Jozef Leščinský 133

Dětská práce v Africe v kontextu chudoby

Monika Nová..... 141

Contents

Preface

Albín Škoviera 6

Absence of Communitas During Adolescence

Ivan Podmanický, Zuzana Podmanická 7

Topicality of Erik H. Erikson's Psychosocial Theory

Silvia Matúšová..... 16

Upbringing – support of internal resources versus targeted formation through the environment

Martin Kuruc..... 29

Life metamorphoses of adolescence in fragile human vessels

Emil Turiak 35

Social Turbulence in Family Education of Young Adult

Pavol Tománek 49

Work of Social Pedagogue with Children from Unfavorable Social Protection in Relations to their Future

Dušan Galbavý..... 61

Mama's hotel and independent young girls and boys

Albín Škoviera 73

Possibilities and limits of education young adults in terms of children's home

Tichomír Gaspárecz 81

Adolescence and Children in Adoptive Families

Adriana Sychrová..... 104

The Dilemma of Adolescence in Foster Care and Contacts with the Biological Parents

Petr Fabián 116

Young Adulthood of the Mentally Disabled as a Risk Period

Slávka Hýblová..... 126

Life Story of Adolescents with Disabilities Through Group Art Therapy

Barbora Kováčová, Jozef Leščinský 133

Child Labour in Africa in the Context Of Poverty

Monika Nová..... 141

Predhovor

Pred rokmi prišiel ku nám domov na pracovnú návštevu novinár M. Hanus (dnes postoj.sk) s kolegyňou. Prvá vec, čo ich „fascinovala“, bola, že sa na priedomí pohybovali štyri generácie- manželkina mama, manželka a ja, jedna z našich dcér s mužom a ich dve deti. Bolo to radostné spoločenstvo plné generačnej kontinuity. Prirodzenou od toho odvodenou témou, ktorá reflektovala súčasné západné trendy, bolo, či aj u nás nepôjde vývoj smerom od jednej opatrovníčky pri deťoch k dvom opatrovníčkam – pri deťoch a starých rodičoch. Len aby sme mohli pracovať. Sme presvedčení o tom, že je to skôr podnikateľský ako ekonomický model – čo zarobíme, to takto strovíme.

Celkom iste je spoločenstvo rodiny mimoriadne dôležité. Ona nám dáva krídla, aby sme sa naučili lietať a mohli opustiť hniezdo, ale je aj prístavom, kam sa môžeme vracieť. Ono je aj základnou sociálnou sieťou. A tu je možno trochu skryté otázky osamostatňovania sa: Učíme naše deti lietať? Sme pre nich bezpečným prístavom? A máme, my rodičia, aspiráciu plniť obidve poslanie? Dokážeme naozaj skutočne prijať to, čo sme „ikskrát“ počuli v príbehu o márnotratom synovi?

Nazdávame sa, že podstatné je to, ako vedieme dieťa k dospelosti, osamostatňovaniu sa, zodpovednosti. Akceptovanie súčasného prehnane ochranárskeho modelu sociálneho pedocentrizmu, nevyváženosti práva a zodpovednosti rodiča a dieťaťa, života dieťaťa bez reálnych povinností voči rodine, vedie azda dieťa k osamostatneniu sa ako k protestu, ale nie k osamostatňovaniu sa ako prejavu dospelosti.

V kontexte témy dospievania a mladej dospelosti sa nám ako vhodná „ilustrácia“, zdá text, ktorý sme kedysi napísali k známej piesni Ray Charlesa Crying Time:

*Tak už je tu deň a ja sa lúčim
V Knihe života ma čaká ďalší list
K zopár zámkom v sebe objavil som kľúčik
Stačí odomknúť a môžem ďalej ísť*

*V pamäti si triedim to, čo som tu zažil
Jasnejšie dnes chápem, čo je to mať rád
Túžim po tom istom, po čom túži každý
Dokázať, že viem na vlastných nohách stáť*

*Smútok s radosťou mi znie v spoločnej piesni
Kvôli nám sa predsa nezastaví čas
Som tu ja a vy a s nami celý Vesmír
Jeden druhého v ňom zajtra vieme nájsť*

Albín Škoviera

Preface

Some years ago M. Hanus (today postoj.sk), a journalist came to visit us with his colleague. The first thing which fascinated them was that they saw four generations of the family moving on the porch – my wife’s mother, my wife and me, one of our daughters with her husband and their two children. It was a joyful community full of generation continuity. The topic which was natural and which originated from all that was the topic reflecting modern western trends and it was in the discussion if our development goes in the so-called western direction and we would need two nurses for children and grand-parents instead of one for children only. In order we could only work. We are sure that this is more business than economic model – what we earn the same we consume.

It is taken for granted that the family community is extremely important. The family gives us wings in order we could learn to fly and would be able to leave the nest and at the same time it is the harbour which we could come back to. It is also the basic social network. And it contains some questions of singularizing themselves: if we teach our children to fly? If we are a safe harbour for them? And if we, parents, have aspiration to fulfill the both missions? If we could be able to accept the thing we have x-times heard about in the story of prodigal son?

We think that it is important how we lead a child to the adulthood, singularizing, responsibility. Accepting of the modern ultra-safe model of social pedo-centrism, misbalanced parent and child rights and responsibilities, a child’s life without any family responsibilities are likely to lead a child to singularizing as a form of protest, not to that as a manifestation of adulthood. In the context of the growing up and young adulthood the text of the poem which we wrote to the famous Ray Charles’ „Crying Time”:

*Tak už je tu deň a ja sa lúčim
V Knihe života ma čaká ďalší list
K zopár zámkom v sebe objavil som kľúčik
Stačí odomknúť a môžem ďalej ísť*

*V pamäti si triedim to, čo som tu zažil
Jasnejšie dnes chápem, čo je to mať rád
Túžim po tom istom, po čom túži každý
Dokázať, že viem na vlastných nohách stáť*

*Smútok s radosťou mi znie v spoločnej piesni
Kvôli nám sa predsa nezastaví čas
Som tu ja a vy a s nami celý Vesmír
Jeden druhého v ňom zajtra vieme nájsť*

Albín Škoviera

Absencia „communio“ pri dospievaní

Absence of 'Communio' During Adolescence

Ivan Podmanický, Zuzana Podmanická

Abstrakt

„Communio“ ako spoločenstvo manželov a rodičov je základom personálnej a spirituálnej dimenzie domova, kde osoba má svoj počiatok, získava identitu, dostáva svoj status a kde je bezpodmienečne milovaná. Dozretie do dospelosti závisí aj od toho, ako je dieťa počaté, keď vstupuje do ľudského sveta, či je prijaté, milované a v akých syzygiách vyrastá.

Kľúčové slová: Communio. Syzygie. Vzťahy. Láska. Výchova.

Abstract

'Communio' as a community of the spouses and the parents is the base of personal and spiritual dimension of home, where the person has its roots, identity acquires, receives its status and where he is absolutely loved. Maturing into adulthood also depends on how the child is conceived when he enters in the human world, whether he is accepted, loved and in what syzygy he grows.

Keywords: Communio. Syzygy. Relationships. Love. Education.

*„Každý z nás nesie zodpovednosť za spásu svojho bližneho.“
(sv. Ján Chryzostom Zlatoústý)*

Od čias pôsobenia sv. Jána Chryzostoma sa doba značne zmenila. Aj keď uvedená myšlienka má svoj hlboký teologický a etický zmysel v každej etape ľudských dejín, v súčasnosti sa zo života západnej civilizácie v oboch jej významoch akosi vytratila. Žijeme v spustošenej dobe. Záležitosti spásy boli odsunuté na vedľajšiu koľaj a aj v prirodzenej rovine, v zmysle záujmu o dobro druhého, sa postupne s väčšou či menšou pravidelnosťou vytrácajú zo spoločenského života. Iste, na otázku čo je dobro, máme dnes nespočetné množstvo, poväčšine relativizujúcich odpovedí, vrátane tej, že dobro proste neexistuje. Podľa R. Guardiniho dobro nie je mŕtvy zákon, ale nekonečný život, ktorý sa chce vrodíť do našej skutočnosti a nabráť pozemskú, ľudskú podobu (R. Guardini, 1999). Prejavuje sa v konkrétnej činnosti. Parafrazujúc T. Akvinského môžeme povedať, že dobro je to, čo je práve tu a teraz rozumné a podstatné urobiť. Prirodzene, že ono má svoj obsah, nie abstraktný, ale konkrétny, ktorý je sám o sebe kladnou živou skutočnosťou. Dobro môžeme vnímať ako súhrnný pojem, označujúci podstatu toho, čo je dôstojné, vznešené a cenné (v prirodzenom i transcendentálnom zmysle). Hodnota

mravného činu je teda tým väčšia, čím viac si uvedomujeme naliehavosť, plnosť a bohatstvo danej situácie (tamtiež).

V súčasnej kultúre, ktorá je označovaná rôznymi prívlastkami od materialistickej, cez hedonistickú, konzumnú, egoistickú až po kultúru dočasnosti, provizória či dokonca smrti, sa stretávame s čudným paradoxom. Ťnou vnímané dobrá v podobe úžasných technológií, materiálnej preplnenosti i bohatej ponuky servisov ponúkajúcich uspokojovanie všetkých „potrieb užívania si“, nie sú priamo úmerné dobrám v zmysle dôstojnosti človeka, vzájomnej úcty alebo životnej naplnenosti. Niekedy sa zdá, akoby človek pri súčasnom trende rozvoja poznania, vedy a techniky zabudol na seba. Nechceme nivelizovať význam technických výtvarkov ani materiálnych potrieb človeka, ale sami o sebe vedú často skôr k prepiatemu individualizmu. Pokiaľ ich využívanie nemá v sebe zakomponovaný vyšší zmysel (napr. orientáciu na dôstojný život človeka v ktoromkoľvek kúte planéty), stávajú sa samoučelným pokusom človeka utrhnúť, zažiť a dosiahnuť v živote čo sa dá, a keďže je jeho existencia časovo limitovaná, tak to má byť rýchlo, aby toho stihol čo najviac.

Toto nie je cesta, ktorá by zblížovala ľudí a viedla k naplneniu jedného z prirodzených dôsledkov dobra – potrebu byť v zmysluplnom vzťahu s druhým (opäť v prirodzenom i transcendentálnom rozmere). Nemecké slovo pre zmysel pochádza zo staronemeckého slova *sinnan* (Grün, 2010), čo znamená putovať, ísť, mať niekam namierené, o niečo sa snažiť. Urobiť niečo pre vzťah je urobiť niečo pre svoju seberealizáciu. Zmysluplný vzťah v sebe nezahŕňa len túžbu milovať byť milovaný, objavovať, či byť objavený druhým, ale aj prirodzenú túžbu chcieť byť zodpovedný za dobro druhého. Realizovať túto túžbu znamená prekračovať hranice vlastného egoizmu a napomáhať druhému v raste jeho ľudskosti. Človek potrebuje druhého človeka, nie robot.

Vývoj chápania osoby v novoveku ukázal, že byť osobou predpokladá vzťahovosť. Človek sa stáva sám sebou, ak chápe a akceptuje seba z pohľadu druhých a vo vzťahu k druhým, t. j. byť osobou znamená byť v spolu-bytí s druhými (*mitsein*). (Lencz, 2015). Tým, že človek je agapická bytosť, láska je nevyhnutná k jeho ľudskému dotvoreniu (Špidlík, 2007, s. 38). „Ja“ sa nerealizuje ak nestojí proti „ty“ (*tu es ergo sum*). Tento protiklad sa však prekračuje práve v „my“ (Špidlík, 2007), to znamená, že osoba nenachádza v spoločenstve s druhými iba obmedzenia či hranice, ale aj svoju bytostnú seberealizáciu. Schopnosť a túžba milovať, byť milovaný, uistiť sa a byť uistený napomáha človeku vytvoriť také spoločenstvo osôb "*communio personarum*", ktoré sa navzájom uznávajú a potvrdzujú, čo umožňuje vytvárať bohatosť vzťahov, schopnú premieňať zničujúcu rivalitu na stav vzájomného rešpektu a uznania. Formáciu dimenzie vlastného „ja“, je možné skúmať iba z celku personálnych vzťahov, predstavujúcich „...étos určitej spoločnosti, jej kultúry a náboženstva“ (Mráz, 2002, s. 39) „*Communio personarum*“ je v podstate odpoveďou na dva extrémny prístupe k vzťahom: kolektivismus,

kvôli ktorému sa stratila subjektivita osoby a individualizmus, ktorý popiera hodnotu komunity, alebo ju považuje za hrozbu.

Domnievame sa, že nie vždy si dostatočne uvedomujeme riziká postmodernizmu pre smerovanie ľudskej spoločnosti. Postmodernizmus nie je kľúčovým riešením pre vývoj našej kultúry a spoločnosti, morálky či výchovy a vzdelávania vôbec. Svojou neochotou (alebo nemožnosťou?) hľadať objektívne odpovede na otázku kto je človek, vytvára skôr obraz indiferentného tvora, žijúceho vo „svojom svete“, majúceho „svoju pravdu“, ktorý, ak potrebuje druhého človeka, tak na zabezpečenie „servisu“ pre seba. Postmoderna sa skôr kloní k tomu, že na otázku „kto je človek?“ sa odpovedať nedá, ba dokonca, že samotná otázka nemá veľký zmysel. Postmoderna sa pojmu reality zrieka a tým odmieta aj možnosť objektívneho poznania (Wojtyła, 2001, s. 45).

Dospievanie a *communio*

Svojím narodením sa dieťa stáva súčasťou základných ľudských spoločenských **rodiny**, **rodu**, **národa**. V nich sa realizuje proces výchovy, kde dozrieva jeho ľudskosť¹. Žiadne z týchto spoločenských nevytvára jeho singularitu (ojedinelosť, jedinečnosť), tú má ono danú, ale vytvára priestor na jeho rozvinutie a prejavenie.

Dieťa prijíma spôsob života a správania v kontexte pravidiel a hodnôt uznávaných danou komunitou, vďaka ktorým sa jednotliví členovia učia vzájomne objavovať, rešpektovať, potvrdzovať, identifikovať a nasledovať vo vedomých skutkoch lásky.

Toto chápanie je implicitne zahrnuté v samotnom pojme *communio* (lat.), ktorý má niekoľko významových ekvivalentov, ako spoločenstvo, vzájomné prijímanie, zdieľanie, spoluúčasť. V adjektívnej podobe *communis* znamená spoločný, pospolitý, záväzný (Novotný, 1955). Na záväznosť i zodpovednosť za správanie sa jednotlivých členov v *communio* poukazuje aj jeho kmeňový základ slova *munia* – povinnosť, bremeno, úloha.

Dieťa v *communio* nie iba človečensky dozrieva, ale zároveň sa pripravuje na to, aby raz mohlo vytvoriť vlastné *communio* (rodinu) a vedelo prijať „bremeno“ i zodpovednosť za svoju mieru angažovanosti v *communio* verejného života (týka sa rodu, národa i celého ľudského spoločenstva vôbec).

Problém vidíme skôr v tom, aké podmienky na dozrievanie má mladá generácia v súčasnosti. V akých *communio*ch vyrastá.

V Slovenskej republike tvorí podiel mladých obyvateľov vo veku 15 – 29 rokov 19,2 % z celkovej populácie (tabuľka 1). Otázkou je, akú majú budúcnosť v kontexte aktuálneho demografického vývoja?

¹ Ľudskosť môžeme chápať v dvoch rovinách: Ako vlastnosti človeka, ktoré ho odlišujú od ostatných živočíchov. Ako morálnu kategóriu súvisiacu so snahou človeka prežívať harmonický a šťastný život v súlade ním vytvoreným ideálom (Briška, 2000).

V slovenskej populácii sa mení veková štruktúra obyvateľstva, ale problém vnímame, okrem iného, i v tom, do akej miery sú ich bazálne commúnia stabilné, aký mravný étos vyznávajú a do akej miery plnia svoje funkcie, či aký priestor na ich dozrievanie vytvárame. Z vekovej skupiny mladých 25 – 29 rokov, ktorí by mali byť už natoľko zrelí, že sú schopní vytvárať vlastné commúnia, je 75 % slobodných (graf 1). Ak aj žijú vo vzťahoch, tak zrejme skôr v nezávislých, s nejasnou budúcnosťou.

Tabuľka 1: Populácia mladých podľa pohlavia, rok 2015

Vek	Muži	Podiel z celkového počtu mužov vo veku 15 – 29 rokov (%)	Ženy	Podiel z celkového počtu žien vo veku 15 – 29 rokov (%)	Spolu	Podiel z celk.ového počtu obyv. vo veku 15 – 29 rokov (%)
15	28 202	5,3	26 787	5,3	54 989	5,3
16	28 482	5,4	27 436	5,4	55 918	5,4
17	29 169	5,5	27 637	5,4	56 806	5,5
18	30 095	5,7	28 449	5,6	58 544	5,6
19	30 807	5,8	28 905	5,7	59 712	5,7
20	31 222	5,9	29 804	5,9	61 026	5,9
21	33 472	6,3	32 353	6,4	65 825	6,3
22	37 115	7,0	35 278	6,9	72 393	7,0
23	37 570	7,1	36 029	7,1	73 599	7,1
24	39 260	7,4	37 862	7,4	77 122	7,4
25	40 187	7,6	38 319	7,5	78 506	7,6
26	39 902	7,5	38 586	7,6	78 488	7,5
27	41 214	7,8	39 748	7,8	80 962	7,8
28	41 523	7,8	40 229	7,9	81 752	7,9
29	42 890	8,1	41 119	8,1	84 009	8,1
Spolu	531 110	100,0	508 541	100,0	1 039 651	100,0

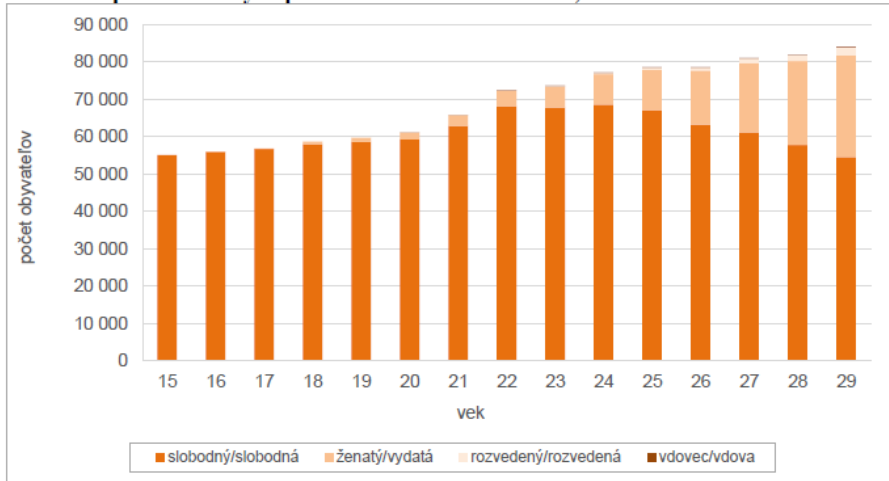
Zdroj: ŠÚ SR, štatistika obyvateľstva

V tejto súvislosti si dovoľíme poukázať na zaujímavý fenomén. Mladý človek, napriek všetkým spomínaným vymoženostiam, postráda základné. Skutočný záujem o neho, o jeho vnútorné nastavenie, prežívanie a poznávania sveta i života vôbec. Paradoxne, so všetkým zabezpečením, ktoré má, biologicky dospieva síce o niečo skôr, ako predchádzajúce generácie prežívajúce aj formy duchovného či materiálneho strádania, ale osobnostne dozrieva neskôr. Vývinové nožnice sa roztvárajú. Nie je v súčasnosti problém vidieť 25-ročného či 30-ročného „nedospelého“ jedinca, neschopného brať zodpovednosť za smerovanie svojho života a tobôž nie, za druhého, jemu zvereného či ním milovaného.

Cieľom nášho príspevku nie je analyzovať demografické charakteristiky, len pomocou nich dokresliť nami zvolenú problematiku.

Ďalší moment, ktorý sa nám javí ako problematický, súvisí so stabilitou manželstiev, schopnosťou prijať/neprijať deti a tým i stabilitou rodinného communia vôbec. Iste, mohla by tu vzniknúť námietka, že stabilné prostredie nezávisí od toho, či pár žije v manželstve alebo nie. Napriek týmto výhradám si dovoľujeme podotknúť, že zaužívaná schéma z minulosti zásnuby – manželstvo – dieťa, vytvára veľmi dobré predpoklady na stabilitu prirodzeného communia (rodiny).

Graf 1: Populácia mladých podľa rodinného stavu v SR, 2015



Zdroj: ŠÚ SR, štatistika obyvateľstva

V súčasnosti je táto schéma značne poprehadzovaná a prípadne aj neúplná. Takmer polovica detí (47 %), ktoré sa narodia matkám vo veku do 29 rokov sa rodí mimo manželstva a ak sa mladí ľudia rozhodnú pre manželstvo, tak je to v neskoršom veku.

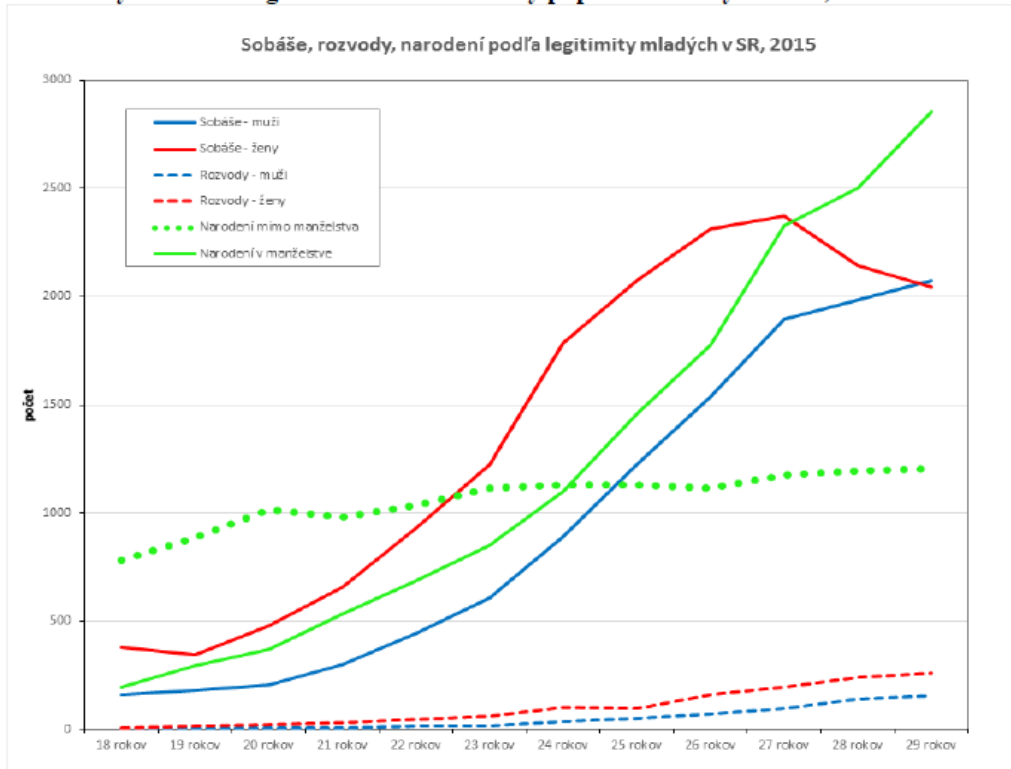
V roku 2015 dosiahol priemerný vek mužov pri sobáši 33,4 roka a u žien 30,4 roka, takže za ostatných 10 rokov sa priemerný vek pri vstupe do manželstva zvýšil o približne 2,5 roka.

Rozvodom bolo v roku 2015 zasiahnutých takmer 9-tisíc maloletých detí. Spomínané ukazovatele nehovoria len o tom, že mnohým mladým ľuďom chýba z detstva prirodzené spoločenstvo – rodina, ale aj to, že akoby sa sami báli vytvoriť vlastné communio.

Aj keď v súčasnom eticko-kultúrnom kontexte sú tieto javy vnímané ako hodnotovo neutrálne, lebo individuálne právo je povýšené nad všetko ostatné (nad dobrá spoločnosti i nad univerzálny princíp života či ľudskej dôstojnosti), bez ohľadu na ich dopad na priamo zainteresovaných, v každom prípade sa nový jedinec rodí do prostredia podporujúceho skôr neistú budúcnosť. Hrozí tu riziko, že dieťa nezažije prijatie prirodzeného communia pri svojom narodení a nezažije ani jeho „terapeutické“ účinky pri svojom dospievaní. Zámerne sme zvolili termín terapeutický, lebo jeho pôvodná

substantívna podoba therapia (gréc.) nesie v sebe hlbokú významovú symboliku, ako vzdelávanie, starostlivosť, úcta, služba, ošetrovanie, liečenie (Prach, 1942, s. 256).

Graf 2: Vybrané demografické charakteristiky populácie mladých v SR, 2015



Zdroj dát: ŠÚ SR

Jeden z dôsledkov spomínaných javov je to, že v našom kultúrnom prostredí sa čoraz viac udomáča osobné zámeno „ja“. Ja, používané oddelene od druhých, len v kontexte vlastných potrieb a záujmov. Takéto smerovanie podporuje egocentrizmus, izolovanosť, ľahostajnosť a nezáujem o veci verejné. Láska, obetavosť, štedrosť potrebujú blížneho, tak ako aj vlastenectvo potrebuje spoluobčanov a náboženstvo druhého spoluveriaceho (Sheen, F., 2002). Všetky podstatné veci pre život, prosociálne či altruistické činy pochádzajú zo solidarity a spoločenstva. Všetky tieto atribúty pre svoju zmysluplnú realizáciu potrebujú druhého.

V *communio* si deti i dospievajúci uvedomujú, že niekde patria, učia sa vnímať potreby druhých, vytvárať vzťahy, obohacovať sa o ich pohľady a skúsenosti, pričom si zachovávajú dostatočný priestor pre vlastnú autonómiu. Každý člen spoločenstva môže zažívať pocit úspechu, lebo má

aktívny podiel na činnosti a organizácii spoločenstva a v prípade vlastného nezávládnutia úloh sa mu môže dostávať pomoci od skúsenejších.

Communio a vzťahy

V úvode sme naznačili, že človek je aj tvor vzťahov. Podľa Matky Terezy najväčšia bieda človeka nepochádza z materiálnej núdze, ale z toho, že je nemilovaný. E. Fromm (1997) vnímal túžbu po ľudskom zjednotení ako najsilnejšie chcenie v človeku. Ako elementárnu túžbu, silu, ktorá drží pohromade ľudskú rasu, rod, rodinu i spoločnosť. Jej zlyhanie znamená zošalenie alebo ničenie – ničenie seba alebo iných.

Základné dyadické syzygie v maritálnom i v spoločenskom živote, v ich dvoch polohách: konjunkcia (*coniunctio*) a opozícia (*opositio*), sú základom pre vzájomné poznávanie (v binárnom svete pre poznávanie vôbec), lebo smerujú k čomusi spoločnému, čo vyjadruje grécky význam *syzygos* (spriahnutie pod jedno jarmo). Nie je teda náhoda, že termín *coniunctio* – je východiskovým pre latinské *coniugium* – čiže manželstvo, manželské spojenie, svadba. Rozlíšenie medzi vlastným „JA“ a ostatnými ľuďmi je vzorom i pre ďalšie binárne spoločenské delenia, ktoré ľudia robia, počínajúc tým nevyhnutným rozlišovaním medzi „MY“ a „ONI“ (Mráz, 2000; Novotný, 1955).

Počas celého svojho života človek prirodzene vyrastá a existuje v rôznom type communia, kde môže zažívať vzájomne prijatie, zdieľanie, spoluúčasť pokiaľ funguje, ale aj nezáujem, agresivitu či ľahostajnosť, pokiaľ je nefunkčné. V každom prípade je však pre zdravý vývin jedinca i pre plný rozvoj jeho „človečenstva“ *communio* kľúčové. Pojmy ako lenivosť, povrchnosť a nezáujem, neistota, arogantnosť sa pomerne často objavujú pri hodnotení detí zo strany rodičov, učiteľov prípadne i laickej verejnosti.

Ak hľadáme príčiny, prečo sa nám takto javí súčasná mládež, mali by sme si vedieť odpovedať na otázky, napr. ako prakticky naplňajú svoje poslanie jednotlivé communia? Akú majú spoločenskú podporu v súčasnosti? Do akej miery vnímame ich význam? Čo všetko sme ochotní urobiť pre ich funkčnosť?

V súčasnosti máme množstvo poznatkov z rôznych vedných odborov, ale popri tom všetkom, akoby z našej pozornosti unikal človek. Tradičné úlohy, vrátane výchovy, sú čoraz viac vynímané z rodinného prostredia ako základného communia a preberajú ich neosobné inštitúcie. Viac alebo menej zveľaďujeme edukačné inštitúcie. Robíme množstvo výskumov, píšeme skvelé monografie, publikujeme množstvo odborných článkov či esejí, ale neodpovedáme si dostatočne na otázku – sledujú skutočne tieto činnosti praktické dobro človeka, osobitne mladého človeka?

Pokiaľ ale hodnoty v rámci kultúry strácajú svoju „silu a významnosť“, je iba prirodzené, že sa to premieta aj do edukačných inštitúcií, ktoré významne vstupujú do prípravy dospelých na život a ovplyvňujú ich pohľad na *communio*.

Dnešní dospievajúci sú žiaľ zasiahnutí i našim výchovným tápaním, keď sami nevieme k čomu ich viesť a často ich zahrňame naplňaním vlastných ambícií a množstvom zbytočných aktivít.

Svoj odraz to má aj v smerovaní pedagogiky, ktorá zažíva obdobie dezorientácie, keď sa zrútili staré pojmy a nové sa neosvedčili. Tento prvok sa prenáša aj do edukačných inštitúcií. Mnohé univerzity (a ich pedagogické fakulty) už nebývajú miestom skutočnej výchovy študentov, lebo sa skôr obmedzujú len na výučbu. Prítom škola, univerzita, to nie sú iba budovy, perfektne vybudované areály s plným materiálnym servisom, ale to sú v prvom rade ľudia, fungujúci vo vzťahoch a tiež tvoriacich *communio*.

V didaktických prístupoch nám v rámci edukácie chýba vyváženejší pomer vzdelávania a výchovy, teda okrem kognitívnych poznatkov rozvíjať u mladých aj emocionálnu, sociálnu a najmä vzťahy. Prítom tieto roviny sa navzájom ovplyvňujú, keď napr. výchova k sociálnosti (v zmysle k „my“) prispieva aj k schopnosti učiť sa. Deti, ktoré sú vedené k láske voči druhej osobe a ku vzťahom, získavajú energiu i autonómiu identity, ktorá im v konečnom dôsledku uľahčuje i získavanie vedomostí. (G. Milan, 1994; Podmanický, 2016).

Načrtnuté problémy nemajú viesť k rezignácii, sú len pokusom uvedomiť si, že nie všetko, čo sa ešte len pred niekoľkými rokmi pokladalo za nosné, stratilo na svojej aktuálnosti. Pokladáme za podstatné, aby sme v súčasnej spleti informácií a poznatkov nestratili zo zreteľa integrálne vnímanie človeka, majúceho svoju dôstojnosť a hodnotu. Človeka, ktorý má všetky predpoklady byť v pravom slova zmysle *socius* (lat.) teda spoločník, spojenec, spoluúčastník, druh, priateľ (Novotný a kol., 1955, s. 472, 473), partner v dialógu, schopný ponúkať seba, prijímať druhého, spájať sa s niekým, hľadať spoločné a tým vytvárať „relatio“ (vzťahy) a priateľské *communio*. Pokiaľ sa nám podarí premietnuť tento obraz do vízie výchovy a realizovať ho, môžeme značne napomôcť dospievajúcim rozvíjať vlastné morálne bytie v spoločensťve s ostatnými. Na to ale nemusíme čakať na vodcov ani na žiadne reformy, stačí realizovať úvodnú myšlienku sv. Jána Chryzostoma. Od človeka k človeku.

Príspevok vznikol a bol podporený grantovou agentúrou VEGA č. 1/0557/16.

Bibliografia

- BRIŠKA, F. (2000): *Problém človeka a humanizmu v politickej filozofii*. Bratislava: Iris, ISBN 80-88778-97-2.
- FROMM, E. (1997): *Člověk a psychoanalýza*. Praha: Aurora. ISBN 80-85974-18-5.
- GUARDINI, R. (1999): *Dobro, svedomí a soustřed'ování*. Praha: Vyšehrad, 1999, ISBN 80-7021-328-0.

- GRŮN, A. (2010): *Kniha otázok a odpovedí*. Trnava: Dobrá kniha. ISBN 978-80-7141-698-8.
- LENCZ, L.(2015): *Niektoré trendy trinitárnej teológie*. Bratislava: Rodinné vydanie.
- MILAN, G. (1994): *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova, 1994. ISBN 978-88-311-0096-0.
- MRÁZ, M. (2000): *Problém utrpenia a jeho riešenie v medicínskej etike*. Trnava: Dialógy, 2000. ISBN 80-7141-301-1.
- MRÁZ, M. (2002): *Východiská a zmysel výchovy*. In: *Etika a etická výchova na školách*, Trnava: PdF TU, ISBN 80-89074-23-5.
- NOVOTNÝ, F. a kol. (1955): *Latinsko – český slovník*. Praha: SPN.
- PODMANICKÝ, I. (2016): *Etická výchova ako cesta človeka k človeku*. In: *Výchova k dobru*. Sborník príspevků z mezinárodní konference konané na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové. Editori: Doc. PhDr. Pavel Vacek, Ph.D., Mgr. Daniela Vrabcová, Ph.D., Doc. PaedDr. Martina Maňenová, Ph.D, Hradec Králové: Gaudemaus, s. 19-26. ISBN 978-80-7435-661-2
- PRACH, V.: *Řecko-český slovník*. Praha: Springer a spol., 1942.
- SHEEN, F. (2002): *V plnosti času*. Trnava: Dobrá kniha. ISBN 80-7141-210-4.
- ŠPIDLÍK, T. (2007): *Duchovní jednota Evropy*. Olomouc: Refugium Velehrad-Roma, ISBN 978-801-86715-78-0.
- WOJTYLA, K. (2001): *Człowiek i moralność I*. Lublin: KUL, ISBN 83-7306-024-3.

Mgr. Ivan Podmanický, PhD.

Pedagogická fakulta Trnavskej univerzity
Priemyselná 4
918 43 Trnava, SR
e-mail: ipodmanicky@pobox.sk

RNDr. Zuzana Podmanická

Štatistický úrad SR
Miletičova 3
824 67 Bratislava, SR
e-mail: zuzana.podmanicka@statistics.sk

Aktuálnosť psychosociálnej teórie Erika H. Eriksona

Topicality of Erik H. Erikson's Psychosocial Theory

Silvia Matúšová

Abstrakt

Cieľom príspevku je hľadanie odpovede na otázky aktuálnosť psychosociálnej teórie Erika Eriksona. Úvahy o kľúčových prvkoch Eriksonovej teórie sme sa pokúsili podporiť pilotnou sondou u skupiny respondentov mladých dospelých, u ktorých sme zisťovali otázku prekonávania kríz, vzťahové otázky typické pre ranú dospelosť pri riešení krízy medzi intimitou a osamelosťou, ako aj ich hodnoty a životné ciele. Metodologicky sme vychádzali z overených nástrojov na zisťovanie základných ľudských hodnôt a hierarchie hodnôt, vrátane životných cieľov.

Kľúčové slová: Identita. Intimita. Hodnoty. Životné ciele.

Abstract

The paper questions the topicality of Erikson's psychosocial theory. The contemplations on the key components of Erikson's theory were complemented with a pilot inquiry administered in respondents – young adults. The aim of the inquiry was to reveal how young adult succeed to overcome crises, to test relationship issues typical for the period of young adulthood when overcoming crisis between intimacy and isolation, and to trace the values and life goals of young adults. From the methodological point of view the inquiry was based on verified tools applied in detection of basic human values, value hierarchy, including life goals.

Keywords: Identity. Intimacy. Values. Life Goals.

Úvod

V tradičnom pohľade na teóriu Erika H. Eriksona (1902-1994) sa zdôrazňuje koncept vývinových štádií, potreba prekonania psychologickéj krízy v každom období a interakcia individua so sociálnym prostredím. Vývin osobnosti Erikson chápal ako process prebiehajúci epigenetickými štádiami od narodenia do dospelosti a staroby. Pre každé štádium je charakteristický určitý konflikt psychosociálneho obsahu, s ktorým sa jedinec musí vyrovnáť. Psychologická kríza obsahuje dva konfliktné póly. Ak je konflikt vyriešený, nastáva rast. Vyriešenie konfliktu prináša pre ego novú silu, ktorú Erikson nazýva cnosť. Ak sa človek vyhýba primeranému riešeniu konfliktu, nastáva stav ohrozenia, prevládne negatívny pól a cnosť nevznikne.

Erikson pôvodne popísal, teoreticky zdôvodnil a analyzoval osem štádií psychosociálneho vývinu. Po jeho smrti Eriksonova manželka Joan Eriksonová (1902-1997) vypracovala koncept deviateho štádia pod názvom gerotranscendencia (Erikson, 2015), ktorým považuje životný cyklus človeka za rozšírený a dokončený.

S Eriksonovou teóriou sa spájajú najmä otázky identity a intimity, charakteristické najmä pre vek adolescencie (12-18 rokov) a ranej dospelosti (19-29 rokov). V adolescencii sa odohráva konflikt medzi identitou a difúznou rolou. Pre štádium adolescencie je dôležitou úlohou pochopenie vlastného ja, vlastnej identity, formulovanie a plánovanie cieľov a rolí pre dospelosť, manželstvo, rodinu a kariéru. Obraz seba by sme u adolescentov mohli vyjadriť vetou: *Som to, čomu verím.*

Intimita je centrálnou otázkou štádia mladej dospelosti. Charakterizujú ju konflikty medzi intimitou a izoláciou. Ťažiskom vývinu osobnosti je vytvorenie partnerského vzťahu s pôvodne cudzím človekom. Túžba spojiť vlastnú identitu s identitou druhého, vedie jedinca k hľadaniu intimity. Láska je schopnosť vzájomnej hlbokkej náklonnosti vo vzájomne prežívaných vzťahoch. Pri nedostatku náklonnosti vyhybavé vzťahy vedú k izolácii. Obraz seba môžeme u dospelého človeka vyjadriť konštatovaním: *Som to, čo milujem.*

Tolko stručný exkurz do Eriksonovej teórie, ktorej kľúčové pojmy identita a intimita boli východiskom pre sformulovanie východísk prieskumu názorov študentov vysokých škôl na otázky identity, intimity, konfliktu, životných plánov, cieľov a hodnôt.

Teoretické a metodologické východiská pilotnej sondy

Správanie a konanie človeka usmerňujú rôznorodé motívy. Medzi najčastejšie motívy zaraďujeme hodnoty, ideály a ciele, ktoré spolu so záujmami a potrebami vytvárajú motivačný systém osobnosti. Ako ideály sa označujú spoločensky uznávané hodnoty, politické, filozofické a ideologické postoje. Hodnoty a ideály sú dôležitými motívmi správania, pretože do značnej miery určujú stanoviská, ktoré jednotlivec zaujíma k tomu, čo sa okolo neho deje. Osobná hierarchia hodnôt a cieľov je čiastočne stála a čiastočne sa v priebehu života mení.

Skúmanie hodnôt má v psychológii svoju storočnú tradíciu. Rôznorodé prístupy poukázali predovšetkým na to, že skúmanie hodnôt je metodologicky náročné, ako napr. Štúdia hodnôt Allporta-Lindseya-Vernona, Test noedynamiky K. Popielskeho, Rokeachov Test cieľových a inštrumentálnych hodnôt (Rokeach Value Survey), výskum hodnôt G. Hofstedeho v 53 národných kultúrach, výskum hodnôt S. S. Schwartza (Schwartz Value Survey) v 44 a neskôr v 82 krajinách s rôznorodosťou kultúr, zameraný na odhalenie základných ľudských hodnôt (basic human values).

S. S. Schwartz (1992) vymedzil 10 univerzálnych hodnôt:

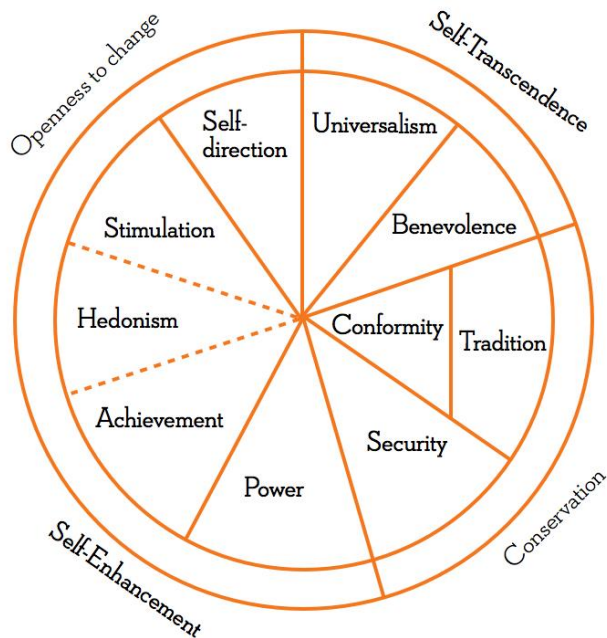
1. *moc a vplyv* (power) – autorita, líderstvo, dominacia,
2. *úspech* (achievement) – osobný úspech, spôsobilosť, ambícia, vplyv, inteligencia, sebaúcta,
3. *hedonizmus* (hedonism) – potešenie, užívanie života,
4. *stimulácia* (stimulation) – činnosti na základe výzvy, rozmanitosť a zrušujúci život,
5. *autonómia* (self-direction) – kreativita, sloboda, nezávislosť, túžba po poznaní, výber vlastných cieľov,
6. *univerzalizmus* (universalism) – otvorenosť mysle, múdrosť, sociálna spravodlivosť, rovnosť, svet mieru, svet krásy, jednota s prírodou, ochrana prostredia, vnútorná harmónia,
7. *dobrodienie* (benevolence) – kolegialita, čestnosť, odpúšťanie, lojalita, zodpovednosť, priateľstvo,
8. *tradícia* (tradition) – akceptácia svojho postavenia v živote, pokora, zbožnosť a oddanosť, úcta k tradícii, zdržanlivosť - sebaovládanie,
9. *konformita* (conformity) – sebadisciplína, poslušnosť,
10. *bezpečnosť* (security) – čistota, rodina, bezpečie, národná bezpečnosť, stabilita spoločenského zriadenia, reciprocita prejavov priazne, zdravie, zmysel pre začlenenosť.

Tieto hodnoty zoradil tak, že na vonkajších kružniciach označil rozdelenie desiatich hodnôt na štyri kategórie a vytvoril kruhový model hodnôt (obr. 1):

- a) uchovávanie (conservation) obsahuje hodnoty ako tradícia, konformita, bezpečnosť;
- b) prekonávanie seba samého (self-transcendence) zahŕňa dobrodenie a tradíciu,
- c) otvorenosť k zmene (openness to change) sa prepája
- d) so sebazdôrazňovaním (self-enhancement), a tak sa autonómia, stimulácia a prípadný hedonizmus môžu prepájať s úspechom a mocou (aj vplyvom).

Podobné hodnoty sa nachádzajú vedľa seba a protikladné hodnoty sú od seba vzdialené. Jednotlivé hodnotové orientácie vytvárajú navyše bipolárne hodnotové dimenzie, ktorými sú:

- sebatranscendencia versus sebazdôrazňovanie,
- otvorenosť voči zmene versus konzervativizmus (uchovávanie stavu).



Obr. 1. Kruhový model hodnôt S. S. Schwartz (2005)

Na prvej dimenzii *sebatranscendencia* (self-transcendence) sa nachádzajú hodnoty univerzalizmus a benevolencia (dobrodenie), ktoré podnecujú transcenciu jedinca k niečomu nadindividuálnemu ako sú iní ľudia, príroda, vesmír. Tieto hodnoty odzrkadľujú kooperatívne sociálne vzťahy. Protiľahlý pól predstavujú hodnoty moc a úspech, ktoré podnecujú *sebazdôrazňujúce* ciele (self-enhancement). Tieto hodnoty predpokladajú kompetitívne vzťahy medzi ľuďmi.

Na druhej dimenzii proti sebe stoja hodnoty konformita, tradícia a bezpečie, ktoré sa vzťahujú k pólu *ochrana status quo* (konzervativizmus) a hodnoty sebaurčenie a stimulácia, ktoré sa vzťahujú k pólu *otvorenosť voči zmene*. Oba póly predstavujú odlišný pohľad na prítťažlivosť či prijateľnosť zmeny a na neistotu v materiálnych, sociálnych a intelektuálnych oblastiach života.

Uvedená teória sa aplikuje aj v oblasti medzigeneračného prenosu hodnôt a v oblasti výchovy k žiaducim hodnotám, najmä ak sa na prenos hodnôt dívame z hľadiska súladu či nesúladu medzi generáciami a v kontexte spoločenských zmien.

Iný prístup predstavuje hierarchia hodnôt V. Smékala (2009), ktorá zdôrazňuje, že ľudia sa v svojom živote usilujú dosiahnuť viaceré ciele, ktorým pripisujú význam hodnôt. Na základe posúdenia, vylúčenia a pridania iných hodnotových zameraní a zostavenia rebríčka hodnôt podľa významnosti

možno spracovať kognitívnu mapu kľúčových oblastí životného prostredia jednotlivca (tabuľka 1)

Tabuľka 1 Hierarchia hodnôt

1.	Dobro najbližších	12.	Demokracia
2.	Zrelá láska	13.	Spoločenské uznanie
3.	Krása	14.	Moc
4.	Úcta k sebe (sebaúcta)	15.	Život plný zážitkov
5.	Vnútoraná harmónia	16.	Dobro ľudstva
6.	Pocit naplnenia, uskutočnenia	17.	Úplná nezávislosť
7.	Spravodlivosť	18.	Život bez starostí
8.	Majstrovstvo, dokonalosť	19.	Majetok (dom, auto a podobne)
9.	Skutočné priateľstvo	20.	Tolerancia
10.	Tvorivosť	21.	Spoločenstvo
11.	Múdrosť	22.	Všestranný rozvoj osobnosti

Zdroj: Smékal, V. 2009.

Schwartzove univerzálne hodnoty a Smékalovu hierarchiu hodnôt sme použili ako východisko pilotnej sondy na odhaľovania životných cieľov, plánov a hodnôt pilotnej vzorky. Považovali sme ich za metodologicky dobre vymedzené a ľahko využiteľné v aplikácii na našej vzorke respondentov.

Pilotná sonda životných cieľov, plánov a hodnôt

Pilotný prieskum sme uskutočnili v období január 2017 u študentov vysokých škôl na Slovensku. Členenie vzorky respondentov uvádza tabuľka 2.

Tabuľka 2 Členenie vzorky respondentov

Vysoká škola	Druh štúdia	Počet respondentov
Katolícka univerzita	Bc. štúdium Pedagogika	11
Katolícka univerzita	Celoživotné vzdelávanie DPŠ	11
VŠEMVS	Bc. Štúdium Verejná správa	6

Zdroj: vlastné spracovanie

Na prieskume sa zúčastnila vzorka 28 respondentov. Prieskum bol uskutočnený na Katolíckej univerzite v Ružomberku u študentov bakalárskeho štúdia Pedagogika (11) a celoživotného vzdelávania – program Doplňujúceho pedagogického štúdia (11), ako aj na Vysokej škole ekonómie a manažmentu verejnej správy v Bratislave u študentov bakalárskeho štúdia Verejná správa (6). Vekové rozpätie respondentov uvádza tabuľka 3.

Tabuľka 3 Vekové kategórie respondentov

Vysoká škola	Druh štúdia	Vekové rozpätie	Početnosť
Katolícka univerzita	Bc. štúdium Pedagogika	21-35 rokov	11
Katolícka univerzita	CŽV program DPŠ	25-49 rokov	11
VŠEMVS	Bc. Štúdium Verejná správa	20-24 rokov	6

Zdroj: vlastné spracovanie

Vekové rozpätie súmanej vzorky poukazuje na to, že v zmysle Eriksonovej teórie možno respondentov zaradiť do vekovej kategórie mladá dospelosť (19-29 rokov) a dospelosť. Pri akceptovaní tejto vekovej kategorizácie sme prieskumnú vzorku príslušne rozčlenili. Do skupiny mladých dospelých sa začlenilo 22 respondentov, do skupiny dospelých 6 respondentov. Na pilotnom prieskume sa zúčastnilo 22 žien a 6 mužov.

Naším cieľom bolo spoznať vo vzorke mladých dospelých názory (odpovede) na otázky spojené s krízou intimity, riešenia konfliktov medzi intimitou a izoláciou, otázku formovania sebaobrazu mladých dospelých, hodnotové zameranie, životné ciele a plány. Keďže išlo o pilotnú sondu, hypotézy sme neformulovali.

Na získanie odpovedí sme použili nami zostavený dotazník. Dotazník pozostával z nasledovných otázok:

1. Ktoré cnosti sú pre Vás charakteristické?
2. Uveďte, ku ktorým zoskupeniam hodnôt sa prikláňate?
3. Súhlasíte s tvrdením, že obdobie mladej dospelosti je obdobím životných kríz?
4. V ktorej oblasti života ste Vy osobne krízu prekonali (prekonávate) a museli (musíte) riešiť (rodina, škola, partnerský vzťah, práca)?
5. Ako hodnotíte vlastné úsilie pri riešení krízy v uvedenej oblasti?
6. Súhlasíte s tvrdením, že záväzok a starostlivosť o druhého človeka je vyjadrením schopnosti prijímať a dávať?
7. Súhlasíte s tvrdením, že úspešný vzťah môže nastať len vtedy, ak má mladý človek odvahu vystaviť sa riziku zranenia a utrpenia, prípadne zlyhania pri pokuse o nadviazanie partnerského vzťahu?
8. Súhlasíte s tvrdením, že strach zo záväzku v partnerskom vzťahu môže vyústiť do izolácie a osamelosti?
9. Súhlasíte s tvrdením, že skutočný partnerský vzťah sa prejavuje schopnosťou vyjadriť svoje emócie?
10. Mohli by ste uviesť Vašich 5 najvýznamnejších životných cieľov z nasledovného zoznamu?
11. Akými prostriedkami (ako) uvedených 5 životných cieľov chcete dosiahnuť?

12. Mohli by ste uviesť, aké prekážky pri dosahovaní životných cieľov vidíte už teraz?

Otázka č. 2 obsahovala všetky Schwartzove univerzálne hodnoty. Otázka č. 10 obsahovala Smékalovu hierarchiu hodnôt. Pri ostatných otázkach si respondent vyberali z alternatívnych odpovedí (úplne súhlasím, viac súhlasím ako nesúhlasím, neviem posúdiť, viac nesúhlasím ako súhlasím, úplne nesúhlasím).

Výsledky pilotnej sondy

Tu uvedieme názory mladých dospelých na viaceré vybrané otázky a pokúsime sa ich analyzovať a hodnotiť.

Prvou kľúčovou otázkou bola otázka č. 2: *Uved'te, ku ktorým zoskupeniam hodnôt sa prikláňate?* Výsledky poukazujú na to, že respondenti ako základné hodnoty preferujú dobrodenie (21), bezpečnosť (21) a úspech (20), autonómiu (18) a tradíciu (15), univerzalizmus (14) a potom ostatné hodnotové zoskupenia (tabuľka 4):

Tabuľka 4 Početnosť a poradie zoskupení hodnôt podľa odpovedí respondentov

Hodnotové zoskupenie	Početnosť	Poradie
<i>moc a vplyv</i> – autorita, líderstvo, dominancia	4	9.
<i>úspech</i> – osobný úspech, spôsobilosť, ambícia, vplyv, inteligencia, sebaúcta	20	3.
<i>hedonizmus</i> – potešenie, užívanie života	12	7.
<i>stimulácia</i> – činnosti na základe výzvy, rozmanitý a vzrušujúci život	2	10.
<i>autonómia</i> – kreativita, sloboda, nezávislosť, túžba po poznaní, výber vlastných cieľov	18	4.
<i>univerzalizmus</i> – otvorenosť mysle, múdrosť, sociálna spravodlivosť, rovnosť, svet mieru, svet krásy, jednota s prírodou, ochrana prostredia, vnútorná harmónia	14	6.
<i>dobrodenie</i> – kolegalita, čestnosť, odpúšťanie, lojalita, zodpovednosť, priateľstvo	21	1. - 2.
<i>tradícia</i> – akceptácia svojho postavenia v živote, pokora, zbožnosť a oddanosť, úcta k tradícii, zdržanlivosť (sebaovládanie)	15	5.
<i>konformita</i> – sebadisciplína, poslušnosť	7	8.
<i>bezpečnosť</i> – čistotnosť, rodina, bezpečie, národná bezpečnosť, stabilita spoločenského zriadenia, reciprocita prejavov priazne, zdravie, zmysel pre začlenenosť.	21	1.- 2.

Zdroj: vlastné spracovanie

Na prvých miestach rebríčka sa nachádzajú hodnoty *dobrodenie* (21) a *bezpečnosť* (21). V súlade so Schwarzovou teóriou hodnota dobrodenie podnecuje transcenciu jedinca k niečomu nadindividuálnemu ako sú iní ľudia a odzrkadľuje kooperatívne vzťahy. Výsledok naznačuje smerovanie k práci pre spoločnosť a dobrodenie ľuďom.

Podľa Schwartza sa hodnota bezpečnosť vzťahuje na konzervativizmus (zachovanie súčasného stavu), čo môže signalizovať, že u respondentov sa prejavuje istá miera neistoty v materiálnych, sociálnych a intelektuálnych oblastiach života. Výsledok primerane reflektuje na zameranie činnosti a očakávania v tejto životnej fáze.

Hodnota *úspech* (20) sa umiestnila na 3. mieste. Dopĺňa ju hodnota *autonómia* (18) na 4. mieste. Tieto hodnoty podnecujú sebazdôrazňujúce ciele jednotlivca a predpokladajú kompetitívne vzťahy medzi ľuďmi. To naznačuje, že mladí dospelí si uvedomujú potrebu samostatnosti a konkurenciu (kompetitívnosť) v kariére a pracovných vzťahoch.

Hodnota univerzalizmus (14) je na 5. mieste. Prepája sa najmä s transcenciou jedinca smerom k ľuďom, prírode a spoločnosti.

Odpovede na otázku č. 3 „*Súhlasíte s tvrdením, že obdobie mladej dospelosti je obdobím životných kríz?*“ a č. 4 „*V ktorej oblasti života ste Vy osobne krízu prekonali (prekonávate) a museli (musíte) riešiť (rodina, škola, partnerský vzťah, práca)?*“ potvrdili, že 18 respondentov odpovedalo, že súhlasí, a 9 odpovedalo, že nesúhlasí (1 odpoveď sa nedala identifikovať). Respondenti mohli uviesť viacero alternatív. Krízu zažili vo všetkých oblastiach života – v partnerských vzťahoch (13), štúdiu (10), práci (9) a rodine (8).

Na otázku č. 5 „*Ako hodnotíte vlastné úsilie pri riešení krízy v uvedenej oblasti?*“ uviedli tieto odpovede: Jeden respondent nebol úspešný, 5 respondentov vyriešilo krízu len čiastočne, 14 respondentov dokázalo krízu vyriešiť úplne a sú spokojní a 1 respondent uviedol, že krízu nepociťoval a teda ani neriešil.

Na otázku č. 6 „*Súhlasíte s tvrdením, že záväzok a starostlivosť o druhého človeka je vyjadrením schopnosti prijímať a dávať?*“ sa vyskytlo celé spektrum odpovedí: 16 respondentov úplne súhlasilo, 7 čiastočne súhlasilo, 4 nevedeli zaujať stanovisko, 1 viac nesúhlasil ako súhlasil.

Otázky č. 7, 8 a 10 boli zamerané na oblasť vzťahov, ktorá podľa Eriksonovej teórie je kľúčová pri prekonávaní krízy v partnerstve a vyúsťuje do nadviazania intimity alebo do stavu osamelosti.

Na otázku č. 7 „*Súhlasíte s tvrdením, že úspešný vzťah môže nastať len vtedy, keď má mladý človek odvahu vystaviť sa riziku zranenia a utrpenia, prípadne zlyhania pri pokuse o nadviazanie partnerského vzťahu?*“ sa vyskytlo celé spektrum odpovedí: 8 respondentov úplne súhlasilo, 11 respondentov takmer súhlasilo, 3 respondenti to nevedeli posúdiť, 2 respondenti viac nesúhlasili ako súhlasili a 1 respondent nesúhlasil.

Na otázku č. 8 „Súhlasíte s tvrdením, že strach zo záväzku v partnerskom vzťahu môže vyústiť do izolácie a osamelosti?“ sa vyskytli len dva typy odpovedí: 17 respondentov úplne súhlasilo a 11 respondentov takmer súhlasilo.

Na otázku č. 10 „Súhlasíte s tvrdením, že strach zo záväzku v partnerskom vzťahu môže vyústiť do izolácie a osamelosti?“ odpovedali 11 respondenti súhlasne a 10 takmer súhlasili, 2 nevedeli túto záležitosť posúdiť, 5 viac nesúhlasili ako súhlasili a 1 respondent nesúhlasil.

Na otázku č. 11 „Súhlasíte s tvrdením, že skutočný partnerský vzťah sa prejavuje schopnosťou vyjadriť svoje emócie?“ 19 respondenti úplne súhlasili a 9 respondenti takmer súhlasili.

Na otázku č. 12 „Súhlasíte s tvrdením, že skutočný partnerský vzťah sa prejavuje schopnosťou dôverovať?“ až 24 respondentov odpovedalo súhlasne a 3 respondenti takmer súhlasili, 1 respondent úplne nesúhlasil.

Uvedené odpovede naznačujú, že prevažná časť respondentov si uvedomuje, že žije v období, kedy je potrebné prekonať vnútorné aj vonkajšie konflikty v oblasti vzťahov voči sebe samému, priateľom, spolupracovníkom a partnerom. Partnerské vzťahy významne rámcujú toto životné obdobie.

Otázky č. 10, 11 a 12 boli zamerané na najvýznamnejšie životné ciele, spôsoby ich dosiahnutia a prekážky pri dosahovaní životných cieľov. Použili sme hierarchiu hodnôt V. Smékala (2009). Každý respondent identifikoval svojich 5 najvýznamnejších životných cieľov (tabuľka 5).

Tabuľka 5 Najvýznamnejšie životné ciele

Č.	Hierarchia hodnôt	Počet	Č.	Hierarchia hodnôt	Počet
1.	Dobro najbližších	15	12.	Demokracia	1
2.	Zrelá láska	14	13.	Spoločenské uznanie	4
3.	Krása	2	14.	Moc	1
4.	Úcta k sebe (sebaúcta)	12	15.	Život plný zážitkov	6
5.	Vnútorná harmónia	12	16.	Dobro ľudstva	3
6.	Pocit uskutočnenia	8	17.	Úplná nezávislosť	2
7.	Spravodlivosť	6	18.	Život bez starostí	0
8.	Majstrovstvo, dokonalosť	0	19.	Majetok (dom, auto a podobne)	7
9.	Skutočné priateľstvo	12	20.	Tolerancia	5
10.	Tvorivosť	3	21.	Spoločenstvo	6
11.	Múdrosť	11	22.	Všestranný rozvoj osobnosti	10

Zdroj: vlastné spracovanie

Uvedená skupina respondentov identifikovala ako najvýznamnejšie životné ciele *dobro najbližších* (15), *zrelú lásku* (14), *úctu a sebaúctu* (12),

vnútornú harmóniu (12), skutočné priateľstvo (12), múdrosť (11) a všestranný rozvoj (10). Tieto životné ciele poukazujú na to, že vzorka respondentov preferuje najmä hodnoty spojené s vlastnou osobou a prejavmi nachádzania svojich životných cieľov (láska, sebaúcta, vnútorná harmónia, múdrosť, všestranný rozvoj), ale aj vzťahmi s najbližšími (dobro najbližších, úcta).

Na ďalších miestach sa umiestnili také životné ciele ako pocit uskutočnenia alebo *seberealizácie* (8), *nadobudnutie majetku* (7) a *zážitky* (6), *spravodlivosť a spoločenstvo* (6). Možno ich považovať za také životné ciele, pri ktorých sa seberealizácia spája nielen s nadobúdaním majetku a životom bohatým na zážitky, ale aj so spravodlivosťou v rámci spoločenstva (spoločnosti). Ostatné životné ciele, ktoré sú spojené so spoločenskými hodnotami tolerancie, dobra pre ľudstvo, demokracie, nezávislosti, spoločenského uznania a tvorivosti získali významne menšiu početnosť. Výsledky signalizujú v pilotnej vzorke preferenciu životných cieľov, ktoré sú spojené najmä s rozvojom osobnosti respondentov, ich vzťahmi v rodine a malých spoločenských skupinách. Prekvapuje malá početnosť v prospech tzv. spoločenských hodnôt. Možno dedukovať, že individuálne hodnoty, životné ciele a plány stoja u väčšiny respondentov v centre pozornosti, a len niekoľko jednotlivcov zaraďuje do hierarchie hodnôt aj spoločenské a politické hodnoty (demokracia, tolerancia). Viacerí respondenti tejto generácie ich pravdepodobne považujú za samozrejmé, iní môžu byť presýtení politickými sloganmi a pretrvávajúcim politickým diškurzom.

Otázka č. 11 zameraná na prostriedky dosahovania životných cieľov odhalila, že respondenti sa touto otázkou zaoberajú. Podľa ich názorov životné ciele môžu dosiahnuť týmito prostriedkami:

- tvrdou prácou, pracovitosťou, spoznávaním seba samého (respondent P11),
- vzdelaním, odvahou ísť do niečoho a zariskovať (respondent P10),
- vlastnou usilovnosťou, sebazdokonaľovaním, vlastnou precíznejšou analýzou javov a vzťahov (respondent P8),
- vzdelávaním, prácou na sebe a sebvýchovou (respondent P7),
- poznávaním, vzdelávaním, rozmyšľaním, konaním (respondent DPŠ1),
- snaha o pochopenie a trpezlivosť, pracovať na sebe a neustále sa zdokonaľovať – byť príkladom, sebareflexia (DPŠ4).
- nájsť životné poslanie, obeta, viera (DPŠ2).

Respondent (DPŠ12) uvádza, že „vyriešením mojej situácie (krízy) je nájsť pokoj v duši – čítaním kníh, meditáciou a vzdelávaním v mojej profesii“.

Ďalší respondent (DPŠ11) uvádza, že „podstata toho všetkého závisí len na mne“.

Iný (VS1) uvádza, že prostriedok dosiahnutia životných cieľov tkvie v „rozvoji mojej osobnosti po všetkých stránkach, v spojení so sebapoznaním a nadobudnutím vedomostí, tak dokážem riadiť svoj život s múdrosťou a pretvárať svoje prostredie na lepší svet pre svoje potomstvo. Zlatá cesta.“

Iný (VS2) uvádza, že plánuje „dokončiť školu, veľa veľa pracovať, osamostatniť sa, naučiť sa filtrovať negatívne vplyvy okolia a rozvíjať svoje záujmy“.

Odpovede naznačujú, že životné plány a ciele nadobúdajú v tejto vývinovej fáze reálnu podobu, respondenti majú jasné odpovede na prostriedky dosahovania svojich cieľov a pokúšajú sa o realistický pohľad na život a svet a svoje postavenie a možnosti v ňom.

Otázka č. 12 mala za cieľ získať informácie o tom, ako respondenti vnímajú prekážky pri dosahovaní svojich životných cieľov. Získali sme celé spektrum odpovedí:

- nedostatok sebazaprenia, niečo ako lenivosť, neistota v pracovnej oblasti (VS2),
- prekážky sú štyri: ľudia, ktorí svojou mentalitou nedoprajú úspech ostatným, spôsobujú efekt topiacej sa osoby, sťahujúcej pod vodu najbližších; veľká prekážka je moja osobnosť a moje slabosti, lenivosť a vlastnosti, a nedokážem niektoré ovplyvniť (zdravotný stav, vedomostná kapacita); novodobé zotročenie ľudí v pokrivenej demokracii; ľudská podstata – život v nevedomosti a neistote (VS1),
- vzťah, v ktorom som, mi viac berie ako dáva, keď toto vyriešim, môj život sa určite vyberie správnym smerom; aj tým, že som prestala chodiť do kostola, venovať pár minút Bohu, strácam vieru. Ale chcem to zmeniť, potrebujem to zmeniť. Nájsť zmysel (DPŠ12),
- zlé rozdelenie zdrojov, nespravodlivý systém, chýbajúce správne hodnoty, nesloboda (DPŠ1),
- obavy, nevedomosť, lenivosť (DPŠ5),
- materiálno prevažuje nad všetkým nekúpiteľným (DPŠ4),
- hektický spôsob života, slabé finančné ohodnotenie vzdelanosti, chyba nadhľad (DPŠ6),
- závisť, každý pozerá len sám na seba (DPŠ10),
- financie, strach, pocit, že ma obklopujú neprajní ľudia (P10),
- rýchle životné tempo, zaneprázdnenosť, lenivosť (P7),
- strach, nedôvera v seba (P4).

Jeden respondent (P8) napísal, že vo svojich vytýčených cieľoch momentálne nevidím žiadne prekážky. Iný (P11) uviedol, že prekážky neexistujú, vytvárame si ich my sami.

Získané odpovede naznačujú, že respondenti umiestňujú prekážky dosahovania svojich životných cieľov predovšetkým “interne” do svojej osobnosti, niektorí si uvedomujú a poukazujú aj na skutočnosť, že človek žije v spoločnosti, medzi ľuďmi a tieto spoločenské okolnosti (stav spoločnosti a spoločenské vzťahy) ovplyvňujú snaženie pri dosahovaní životných cieľov.

Záver

Pilotná sonda bola zameraná na študentov vysokých škôl v Ružomberku a Bratislave, ktorí študujú v bakalárskom štúdiu a v programe celoživotného vzdelávania. Cieľom pilotnej sondy bolo odhaliť názory respondentov na otázky kríz v období mladej dospelosti, ktoré sa spájajú najmä s partnerskými vzťahmi, ako aj zistiť hierarchiu hodnôt a životných cieľov.

Výsledky pilotnej sondy potvrdili, že pre vekové obdobie ranej dospelosti a dospelosti sú významné otázky vzťahov partnerských, ale aj rodinných, pracovných a priateľských. V nich sa ďalej formuje osobnosť jednotlivca, prekonáva krízy mladej dospelosti v partnerstvách, aj prekážky vedúce k dosahovaniu životných cieľov. Z tohto hľadiska sa potvrdzuje predpoklad, že Eriksonove epigenetické štádiá vývinu osobnosti obsahujú možnosti rastu aj prvky ohrozenia. Môžeme podporiť východisko Eriksonovej teórie, že každá kvalita „ega“ sa objavuje ako odpoveď na „základný plán“ i na sociálne prostredie a utvára sa v konfrontácii s rôznymi požiadavkami okolia.

Pri realizácii pilotnej sondy nás milo prekvapilo ochota respondentov spolupracovať, ich otvorenosť pri formulovaní odpovedí na voľné otázky. Jednoznačne potvrdili, že mladí dospelí vysielajú signály o svojom životnom smerovaní, premýšľajú o sebe samom, poskytujú informácie o vlastnom utváraní sa a dopĺňujú sa sebaobrazu, sociálnych vzťahoch, životných plánoch a hodnotách. Aj keď to priamo v texte neuvádzame a vekové kategórie sme nekomparovali, odhalili sme v súvislosti s vekom postupný vývin v hodnotách, v prekonávaní kríz a evidovali sme prehlbovanie úvah respondentov o subjektívnom ja, objektívnom ja a ideálnom ja. Môžeme konštatovať, že sebaobraz mladých dospelých sa vekom vedome precizuje, životné plány sú konkrétnejšie, životné ciele sú jednoznačne identifikované, nástroje na dosiahnutie životných cieľov sú mnohoraké a heterogénnejšie.

Bibliografia

- DRAPELA, V. J. 2008. *Přehled teorií osobnosti*. Praha : Portál. 2008. 175 s. ISBN 978-80-7367-505-9.
- ERIKSON, E. H. 2015. *Životní cyklus rozšířený a dokončený. Devět věků člověka*. Praha : Portál. 2015. 152 s. ISBN 978-80-262-0786-3.
- JABLONSKÝ, T. – MATUŠOVÁ, S. a kol. 2013. *Učitel a hodnoty. Európske hodnoty a kultúrne dedičstvo – výzva pre vzdelávanie*. Ružomberok : Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity, 2013. 487 s. ISBN 978-80-561-0089-9.
- MATUŠOVÁ, S. 2013. *Psychológia a znalostná spoločnosť*. Ružomberok : Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity. 2013. 142 s. ISBN 978.80-561-0043-1.
- NYE, R. D. 2004. *Tri psychológie. Konceptie Freuda, Skinnera a Rogersa*. Bratislava : Ikar. 2004. 168 s. ISBN 80-551-0819-6.

- SHEEHY, N.2005. *Encyklopedie nejvýznamnějších psychologů*. Brno : Barrister&Principal. 2005. 240 s. ISBN 80-86598-82-9.
- SCHWARTZ, S. H. 2012. *An Overview of the Schwartz Theory of Basic Values*. Online Readings in Psychology and Culture. 2 (1). Dostupné online: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>
- SMÉKAL,V. 2009. Hodnoty současného člověka a jejich zjišťování (Psychologická reflexe). S. 179-202. In: Prudký, L. a kol. *Studie o hodnotách*. Plzeň : Vydavatelství Aleš Čeněk, 2009. 236 s. ISBN978-80-7380-266-0.
- SMÉKAL, V. 2009. *Pozvání do psychologie osobnosti. Člověk v zrcadle vědomí a jednání*. 3. opravené vydání. Brno : Barrister&Principal. 2009. 524 s. ISBN 978-80-87029-62-6.

PhDr. Silvia Matúšová, CSc.

Katedra pedagogiky a psychologie

Pedagogická fakulta

Katolícka univerzita

Hrabovská cesta 1

034 01 Ružomberok

e-mail: silvia.matusova@ku.sk

Výchova – podpora vnútorných zdrojov verzus cielené formovanie prostredníctvom prostredia

Upbringing – support of internal resources versus targeted formation through the environment

Martin Kuruc

Abstrakt

V príspevku sa pokúsime prostredníctvom Teórie sebaurčenia autorov E. L. Deciho a R. M. Ryana z Rochester University, NY, USA, vysvetliť pojem výchova na jednej strane podporou prirodzeného vývinu človeka cez jeho vnútorné zdroje (intrinsickú motiváciu) a na druhej strane formovanie ľudskej osobnosti prostredníctvom tzv. sociálnych kontextov (extrinsická motivácia). Predstavíme výskumné závery z výskumov autorov Teórie sebaurčenia, ale aj naše zistenia, ku ktorým sme dospeli vďaka podpore agentúry VEGA, projektu č. 1/0635/15 pod názvom Výskum sebaregulácie u žiakov v nižšom sekundárnom vzdelávaní – štandardizácia dotazníkových meracích nástrojov SRQ-Academic a SRQ-Prosocial.

Kľúčové slová: Autonómia. Kontrola. Podpora. Intrinsická motivácia. Extrinsická motivácia. Motivácia.

Abstract

In this article we will try through Self-Determination Theory of E. L. Deci and R. M. Ryan of Rochester, NY, USA, explained on the one hand support natural human development through its internal resources (intrinsic motivation) and on the other hand, the formation of human personality through the social contexts (extrinsic motivation). Introduce research findings from author's researches of the Self-Determination Theory and also our findings that we found in our research project no. 1/0635/15: Research of pupils self-regulation in lower secondary education - standardization of questionnaires measuring instruments SRQ-Academic and SRQ-Prosocial.

Keywords: Autonomy. Control. Support. Intrinsic Motivation. Extrinsic Motivation. Motivation.

V dnešnej dobe sa môžeme stretnúť s narastajúcou potrebou rodičov a teda aj odborníkov riešiť otázky správneho prístupu k deťom – k výchove detí. Na Slovensko prichádza prednášať mnoho zahraničných odborníkov na témy napr. rodičovstva podporujúceho pripútanie, výchovy k zodpovednosti, atď. Taktiež vznikajú nové smery ako je napr. v Českej republike Výchova -

nevýchova, alebo Rešpektujúca výchova manželov Kopřivovcov. Posilňujú sa aj staršie školy inšpirované napr. A. Adlerom a jeho žiakmi Dreikursom a Grayom, ktorý priniesli prístup založený na logických dôsledkoch, s ktorým sa dnes môžeme stretnúť pod názvom Efektívne rodičovstvo. Na Slovensku napriek narastajúcemu počtu rodičov cítiacich potrebu meniť topánky, ktoré im vychodili rodičia; cítiacich potrebu vymedziť sa, až odmietnuť výchovu svojich rodičov, v ktorej vyrástli, sa nestretávame s tvorivým prístupom odborníkov v snahe vytvoriť alebo zostaviť programy pre rodičov a kolegov šité na naše kultúrne prostredie. Objavujú sa malé záchvevy, odmietajúce zahraničné prístupy, ktoré sú založené na podporovaní autonómie dieťaťa. Tieto prístupy posilňujú prístup, ktorý manželia Searsovci (2012) nazvali výchovou „cvičiteľov ľudí“.

Ak sa pozrieme bližšie, čo je vo svojej podstate predmetom týchto potrieb alebo snáh zistíme, že vo veľkej miere sa rieši téma sebaregulácie, sebariadenia človeka a s ňou veľmi úzko prepojená motivácia. Motivácia dnes už nie je témou len výchovy detí, ale aj vzdelávania dospelých. Mnoho organizácií v snahe zvyšovať vlastný kapitál investuje nemalé zdroje do programov podporujúcich motiváciu svojich zamestnancov k lepšiemu a zodpovednejšiemu výkonu. Ako sa to vlastne stalo, že jednou z chorôb dnešnej doby je vnútorné nastavenie človeka byť nemotivovaný pre činnosť, na ktorú je od materskej školy pripravovaný – k výkonu svojho povolania? Aj tu sa dostávame na pole večných diskusií, či je to všetko o podpore vnútorných zdrojov človeka alebo o stimuloch z prostredia. Či je to o podpore autonómie – samostatného rozhodovania človeka alebo o jeho stimulovaní prostredníctvom externého tlaku vychádzajúceho z kontroly človeka a z prepracovaného systému odmien a trestov.

Pozrime sa na definície výchovy, s ktorými sa môžeme stretnúť a ktoré považujeme za relatívne komplexné a zrozumiteľné. M. Zelina (2010) chápe výchovu v širšom zmysle ako rozvíjanie možností človeka a v užšom zmysle ako odborné, cieľavedomé rozvíjanie pozitívnych vlastností a psychických procesov osobnosti. Túto definíciu môžeme bližšie špecifikovať. Výchova v užšom zmysle je rozvíjanie potencialít – schopností, ktoré človek má. Pričom nám nie je jasné akým spôsobom je optimálne postupovať a či sa tieto potenciality – schopnosti nerozvinú aj bez toho, čo Zelina vymedzuje ako užší zmysel pojmu výchova. Vyvstáva tu teda otázka, či pre rozvoj vrodenných schopností človeka je potrebná cieľavedomosť a odbornosť vo výchove. Druhou definíciou, ktorú možno považovať za z nášho pohľadu komplexnejšiu a relatívne konkrétnu je vymedzenie pojmu výchova, ktoré priniesol E. Komárik (1999). Výchovu vníma ako ovplyvňovanie vývinu dieťaťa smerujúceho k tomu, aby si formovalo realistický obraz sveta a seba samého; aby si vytváralo fixovanú a zároveň flexibilnú sústavu rozhodovacích pravidiel a repertoár činností, ktoré mu umožnia realistické a účinné vyrovnanie sa s prevažnou väčšinou životných udalostí, ktoré môže v živote očakávať.

Kým v prvej definícii sa spomenuli možnosti, ktoré by sme mohli vnímať aj ako vrozený potenciál, v druhej definícii sa objavuje pomerne presné vymedzenie toho, čo si človek vytvára v procese interakcie so svojim sociálnym a kultúrnym prostredím. Vo výchove budú teda zohrávať určitú kruciálnu rolu vnútorné faktory a vonkajšie faktory. A možno v samotnom procese výchovy nie je dôležité, ktorá z týchto dvoch skupín preváži, ale v akej interakcii v procese vývinu navzájom sú.

Nazdáva sa, že ak chceme na tieto naše predpoklady nájsť odpoveď, je potrebné sa pozrieť, čo v týchto oblastiach vieme o podstate človeka. Pomerne komplexnú odpoveď na tieto ale aj mnoho ďalších otázok ponúka Teória sebaurčenia autorov E.L. Deci a R. M. Ryan z Rochester Univerzity, ktorí sa už niekoľko rokov venujú skúmaniu otázok seba-regulácie a motivácie človeka.

Podstata človeka a čo je motivácia

Teória sebaurčenia predstavuje eklektický model motivácie a sebaregulácie človeka. Autori vnímajú človeka ako bytosť, ktorá má prirodzenú snahu vnútorne sa integrovať. Ako bytosť s prirodzenou tendenciou k psychologickému rastu, obdareného prirodzeným úsilím k precvičovaniu a rozvíjaniu vlastných záujmov. Každý človek prirodzene vyhľadáva optimálne výzvy, nové perspektívy a aktívne sa snaží znútorniť a transformovať kultúrne zvyklosti svojho prostredia. Taktiež pre každého človeka je prirodzená potreba, alebo sklon rozpínať svoju kapacitu a prejavovať svoj talent. (Kuruc, 2015)

Tieto prirodzenosti sú pre človeka charakteristické v každom veku a tvoria podstatu ľudskej motivácie k životu. Človek je vo svojej podstate orientovaný na uspokojenie vlastných potrieb. Pochopil však, že jeho potreby sú efektívnejšie uspokojené v spoločenstve a pri spolupráci. Tu možno vidieť prvé prepojenie medzi vnútornou a vonkajšou motiváciou.

Čo to ale motivácia vlastne je? Predstavuje energiu, smer a vytrvalosť. Equifinalitu všetkých aspektov aktivácie a intencie. Motiváciu možno vnímať tiež ako zaujatosť, sústredenosť a je spojená s potrebou opakovať aktivitu. Motiváciu možno prirovnať k rieke. Tak ako má rieka koryto a vodu, tak aj motivácia je vnútorná a vonkajšia. Rieka vyviera z prameňa a podľa sily prameňa si voda prediera svoju cestu krajinou. Takto môžeme vnímať aj vnútornú motiváciu, ktorá je inherentná a vychádza z ľudskej prirodzenosti – z vnútra. Vonkajšia motivácia, je zase ako koryto a brehy rieky. Predstavuje očakávania od človeka vpísané do sociálnych a kultúrnych vzorcov (kontextov). Deci a Ryan (2004) pripomínajú, že osobnosť človeka je tiež akási úschovňa schém, ktoré si človek vytvára v interakcii so svojim prostredím, ktoré sa aktivujú v momente keď je človek v strete s prostredím. Upozorňujú, že vonkajšia motivácia nemusí byť vždy niečím neprirodzeným, ale práve naopak. Ako by rieka bez koryta nebola

riekou ale jazerom so stojatou vodou, tak aj vonkajšia motivácia je prirodzenou súčasťou nášho prostredia a dieťa, alebo dospelý ju nemusí vnímať ako niečo neprirodzené.

Už v týchto myšlienkach vidieť základné náčrty troch pilierov, na ktorých je vystavaná Teória sebaurčenia. Okrem týchto troch pilierov: Teórii kognitívnej evaluácie, Teórii organizmickej integrácie a Teórii kauzálnej orientácii, tvorí jej základ ešte Teória základných (psychologických) potrieb.

Vnímanie vonkajšej a vnútornej motivácie ako dvoch ambivalentných protipólom je historický omyl. Ideálnym stavom je, ak sa navzájom dopĺňajú.

Základné piliere motivácie

Vo svojej podstate ide o štyri relatívne samostatné teórie, ktoré opisujú a definujú vzájomnú interakciu medzi vonkajšou a vnútornou motiváciou, čím sa snažia definovať bazálne charakteristiky ľudskej motivácie.

Teória kognitívnej evaluácie sa sústreďí na vymedzenie tých faktorov z prostredia, ktoré posilňujú, alebo oslabujú vnútornú motiváciu. Na základe dlhodobých výskumov (Ryan, 2012; Deci a Ryan, 2004) boli v tejto teórii definované dva pojmového konštrukty: autonómia a kontrola. Dieťa, ktoré je v prostredí, ktoré podporuje jeho autonómiu pracuje zaujato, samostatne a s potešením. Podpora a povzbudenie sú charakteristické pre autonómiu. Ak sa dieťa nachádza v prostredí, pre ktoré je charakteristická kontrola pracuje preto aby sa vyhlo nepríjemnostiam, alebo aby získalo spoločensky tolerované výhody (odmena, trest, pocity viny, hanby, pochvala, termínované úloh atď.).

Použili sme pojem autonómia, ktorý na rozdiel od pojmu kontrola treba bližšie vysvetliť nakoľko sa často zamieňa alebo používa ako synonymum pojmu nezávislosť. Nezávislosť autori Teórie sebaurčenia vnímajú ako prežívanie pocitu u človeka, že nič nepotrebuje – nie je závislý na vonkajších zdrojoch, alebo iných ľuďoch. Predstavuje to život v sebaklame. Autonómia reprezentuje presný opak nezávislosti. Človek si plne uvedomuje svoju závislosť na niektorých zdrojoch, ktoré sa nachádzajú v jeho prostredí, aj svoju závislosť od ďalších ľudí – vníma však zároveň aj možnosť vlastnej voľby ako uspokojenie svojej potreby zrealizuje, čím si uvedomuje aj svoju zodpovednosť za rozhodnutie, ktoré spraví.

Teória organizmickej integrácie sa sústreďí na proces akým ľudia aktívne pracujú na transformácii vonkajších regulátorov do sebaregulácie. Sústreďí sa na procesy integrácie a internalizácie. Súčasťou tejto teórie je aj špecifikácia – taxonómia vonkajšej motivácie, ktorá smeruje od úplnej amotivácie – človek nerobí žiadne rozhodnutia na základe vlastnej intencie, cez štyri typy vonkajšej (extrinsickej) motivácie: externá regulácia (základom je snaha vyhnúť sa trestu alebo získať odmenu), introjikovaná regulácia (základom je snaha vyhnúť sa pocitom viny a hanby, alebo získať pochvalu, ocenenie), identifikovaná regulácia (vedomé oceňovanie cieľa a akceptácia regulácie, či správania ako osobne dôležitého – osobne ich schvaľuje, ale nevníma ich ako sebe vlastné)

a integrovaná regulácia (predstavuje najviac autonómnu formu vonkajšej motivácie, regulácie boli prijaté v zhode s osobne podporovanými hodnotami jedinca). Toto seba-determinačné kontinuum uzatvára vnútorná motivácia, či regulácia, pre ktorú je charakteristické prežívanie vnútorného uspokojenia a potešenia z vykonávanej aktivity, či interakcie.

Teória kauzálnej orientácie vyšla z overeného predpokladu, že každý z nás má nejakú vnútornú tendenciu orientovať svoje prežívanie a správanie vo vzťahu k prostrediu. Výskumy realizované pri vytváraní tejto teórie vymedzili dve hlavné orientácie: orientáciu na autonómiu a orientáciu na kontrolu.

Pri autonómnej orientácii si človek uvedomuje možnosť vlastného, samostatného rozhodovania a zodpovednosti zaň. Človek sa rozhoduje dobrovoľne, nezávisle na vonkajších podmienkach, ktoré si uvedomuje, zohľadňuje, akceptuje a očakáva ich.

Pri orientácii na kontrolu človek vníma svoje rozhodovanie ako závislé na tom, čo sa deje okolo nebo. Často sa nedokáže (nemôže) rozhodovať sám a vníma ako preňho lepšie (bezpečnejšie) sa v prvom rade vyhnúť nepríjemnostiam, ktoré by so samostatného rozhodovania mohli vzniknúť.

Výskumníci, ktorí pracovali na overovaní tejto teórie vymedzili ešte jednu orientáciu, ktorá sa objavovala u detí, ktoré žili v prostredí extrémnej kontroly. Ide o neosobnosť – impersonalitu. Takto orientovaný človek vníma svoje prežívanie a správanie plne závislé na prostredí. Závislé na tom, čo prostredie od nebo očakáva. Potrebuje mať nad sebou kontrolóra, ktorý naň dohliada a zároveň mu v prípade neistoty povie čo má robiť. Otázkou zostáva, čo sa stane ak nie je prítomný kontrolór.

Poslednou ale zároveň najdôležitejšou je *Teória základných (psychologických) potrieb*. V rámci tejto teórie sú vymedzené tri základné potreby: potreba kompetencie, vzťahovosti a autonómie.

Potreba kompetencie predstavuje túžbu človeka zvládnuť veci sám. Byť schopný, zároveň užitočný.

Potreba vzťahovosti predstavuje túžbu človeka byť súčasťou vzťahov. Patriť niekam, byť súčasťou skupiny, komunity.

Potreba autonómie predstavuje túžbu človeku mať možnosť rozhodnúť sa sám, čo prijme do svojho hodnotového systému a čo odmietne.

Zhrnutie

V roku 2009 sme realizovali výskum sebaregulácie pomocou dotazníku SRQ-Academic, ktorý vychádza z metodológie Teórie sebaaurčenia. Zistovali sme aká je motivácia k školským aktivitám u žiakov stredných škôl v Bratislavskom kraji. Tento výskum sme rozšírili v roku 2016 o žiakov druhého stupňa základných škôl z celého Slovenska. V oboch výskumoch sa nám potvrdilo dominantné zastúpenie externého a introjikovaného sebaregulačného štýlu. Išlo o 61 % stredoškôľakov (z N=443) a 81 % žiakov druhého stupňa základných škôl (z N=615).

Môžeme konštatovať, že značná väčšina žiakov pracuje v prostredí kontroly, čo vedie k neuspokojeniu ich základných potrieb. Formujú si orientáciu na kontrolu a za svoje výsledky a správanie v škole sa necítia zodpovední.

Ak preváži vonkajšia motivácia nad vnútornou vedie to k vážnym problémom, ktoré môžeme vidieť u našich žiakov napr. v medzinárodných meraniach PISA. Taktiež nám to môže ponúkať odpoveď prečo sme na Slovensku tak náchylní skôr ku kontrole ako k autonómii.

Ak preváži vnútorná motivácia nad vonkajšou, tak to vedie k podobným problémom. Strata akéhokoľvek rešpektu u detí a citlivosti k hraniciam ako medzi ľudským tak intímny.

Nie je to teda vonkajšia motivácia verzus vnútorná motivácia ale o ich vzájomnom dopĺňaní.

Príspevok bol spracovaný vďaka podpore agentúry VEGA, projektu č. 1/0635/15 pod názvom Výskum sebaregulácie u žiakov v nižšom sekundárnom vzdelávaní – štandardizácia dotazníkových meracích nástrojov SRQ-Academic a SRQ-Prosocial.

Bibliografia

- DECI, E. D.; RYAN, R. M. (Eds.) 2004. *Handbook of Self Determination Reseach*. Rochester, NY: The University of Rochester Press. 2004. 470 p. ISBN 1-58046-156-5.
- KOMÁRIK, E. 1999. *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. 1999. 191 s. ISBN 80-223-1394-7.
- KURUC, M. 2015. *Teória seba-determinácie: od seba-kontroly k sebaregulácii*. Bratislava: Univerzita Komenského Bratislava. 2015. 65 s. ISBN 978-80-223-4031-1.
- RYAN, M. R. (Ed.) 2012. *The Oxford Handbook of Human Motivation*. New York, NY: Oxford University Press. 2012. 579 p. ISBN 978-0-19-936623-1.
- SEARS, W.; SEARS, M. 2012. *Kontaktné rodičovstvo* Praha: Argo. 2012. 288 s. ISBN 978-80-275-0597-1.
- ZELINA, M. 2010. *Teórie výchovy alebo hľadanie dobra*. Bratislava: SPN. 2010. 232 s. ISBN 978-80-10-01884-0.

Mgr. Martin Kuruc, PhD.

Univerzita Komenského v Bratislave

Pedagogická fakulta

e-mail: kuruc@fedu.uniba.sk

Životné metamorfózy dospievania v krehkých ľudských nádobách

Life metamorphoses of adolescence in fragile human vessels

Emil Turiak

Abstrakt

Životná línia človeka – medzi jeho počatím a finálnym zavŕšením pozemského pobytu - nesie v sebe neustálu dynamiku premien viac či menej badateľných. Čas, genetika, prostredie, vlastné úsilie, uvedomovanie a učenie nechávajú v ňom svoje znaky a podieľajú sa na koncipovaní jeho ontogenetickej jedinečnosti a neopakovateľnosti v univerze tohto kozmologického bytia, ktorého sme každý z nás súčasťou a v realite ktorého vstupujeme i do horizontov transcendentných. Zvlášť citlivou sa javí etapa jeho dozrievania – prechodu do dospelosti, ktorej kvalita a pevnosť stojí na základoch detstva budovaného mnohými „staviteľmi“.

Kľúčové slová: Výchovné činitele. Dedičnosť. Prostredie. Dospievanie. Domov.

Abstract:

Life line of a man - between its conception and final completion of the earthly stay - carries the constant dynamics of more or less noticeable transformations. Time, genetics, environment, own efforts, awareness and learning leave in it their characteristics and participate in drafting of its onto-genetic uniqueness and non-recurrence in universe of this cosmological existence of which we all are a part of and in the reality of which we enter into not only transcendent horizons. Maturing stage - the transition to adulthood appears to be particularly sensitive. Quality and strength of this stage stands on the foundations laid by many childhood "builders".

Keywords: Educationally Factors. Heredity. Ambient. Adolescence. Home.

*„Deň, čo prináša ti nový život, nového žiada v tebe človeka.“
Terentius*

Človek ako špecifický tvor v Božom pláne stvorenia je jedinečný. So svojimi danosťami, poslaním a určením je výnimočný, presahuje svoj prírodný i ľudský horizont a smeruje k vyššiemu cieľu vo večnosti. Ako jednotlivec je zároveň originálny a neopakovateľný.

Najvlastnejším znakom osobnosti je jej jedinečnosť, výlučnosť, odlišnosť od všetkých iných osobností. Psychológia týmto termínom označuje nielen významnú, vynikajúcu, dôležitú osobnosť, ale aj osobnosť patologickú, priemernú, či dokonca zločinnú. V psychologickom význame je teda osobnosťou každý človek. Vo všeobecnosti môžeme povedať, že osobnosť: - zahŕňa rozsiahly súbor a súhrn momentov: vlastností, procesov a stavov, návykov, postojov a pod., - sa vyznačuje usporiadaním, štruktúrou parciálnych momentov, je to veľmi zložitý systém, - vyjadruje rozdiely, diferenciácie medzi ľuďmi, poprípade jedinečnosť človeka, jeho odlišnosť od ostatných ľudí (Čáp – Mareš, 2001).

Tento človek, prichádzajúci na svet, je daný inému človeku do starostlivosti, aby sa aj on spolupodieľal svojim pričinením na výnimočnom stvoriteľskom pláne a úkone Boha. Dôvera Božia, presahujúca ľudské chápanie, je preň významenaním i zodpovednosťou zároveň. Spoluúčasť na Jeho stvoriteľskom diele dvíha ľudskú činnosť k vyšším – Božím hodnotám.

Formačné činitele ľudskej osoby

Vývin ľudského jedinca je determinovaný zložitým komplexom podmienok. Ide o podmienky vnútorné a vonkajšie:

- a/ *Vnútornými podmienkami* rozumieme dedičné vlohy, individuálne skúsenosti, osobnostné vlastnosti jedinca.
- b/ *Vonkajšie podmienky* vývinu predstavujú činitele sociálneho a prírodného prostredia.

Účasť dedičnosti a vplyvu prostredia na utváraní osobnosti človeka je zrejmý. Ostáva otázkou veľkosť podielu ich účasti na tomto procese. Zdá sa, že z percentuálneho hľadiska dedičnosť zaberá väčšinový priestor. To však neznamená, že by význam vplyvu prostredia bol menej dôležitý či zanedbateľný. Tieto dominantné determinanty osoby človeka nemožno v žiadnom prípade pri zodpovednej výchove ignorovať, obchádzať alebo brať na ľahkú váhu.

Dedičnosť

Je ovocím či produktom genetiky. Podieľajú sa na nej minulé generácie, ktoré danému ontologickému bytiu odovzdávajú špecifické danosti, vlastnosti a dispozície typické pre daný živočíšny či rastlinný druh.

Podobne je tomu i u človeka, ktorý je taktiež nositeľom dávnej genetickej pamäti ľudského rodu ako takého. Popri tejto všeobecnej dominancii sa u človeka prejavujú určité špecifiká, typické pre určitú skupinu ľudí, ktoré sú závislé na bezprostredných predkoch, ktorí sa stávajú biologickými rodičmi určitého konkrétneho jednotlivca. Variabilita vzťahov a špecifických vlastností jednotlivcov, ktorí sa stávajú rodičmi nových jedincov, spôsobuje v množstve genetických kombinácií faktickú neopakovateľnosť každého človeka rodiaceho sa na tento svet.

Dedičnosť sa u potomkov prejavuje najmä:

- a/ *biologickou podobnosťou s rodičmi*: telesné konštrukcie: veľkosť a tvar kostry; farba kože, vlasov, očí; tvar uší, úst, nosa a pod.;
- b/ *niektorými osobitosťami nervovej sústavy*: na jej základe sa v interakcii s okolitou realitou vyvíja určitý typ vyššej nervovej činnosti: cholerický, sangvinický, flegmatický, melancholický;
- c/ *vrodenými nepodmiernenými reflexami: hltací, obranný, orientačný*;
- d/ *typicky ľudskými charakteristikami*: vzpriamená chôdza, reč, schopnosťou myslieť a pracovať (tieto prejavy však nezávisia iba od dedičnosti, ale ich vývoj výrazne ovplyvňuje aj prostredie a výchova dieťaťa, ktoré ak by nežilo v ľudskej spoločnosti, nenaučilo by sa vzpriamene chodiť, ani hovoriť);
- e/ *vlohami a vlastnosťami zmyslových orgánov pre niektoré činnosti*: napr. pre hudbu, maľovanie, matematiku, jazyky a pod. (tieto vlohy sú však v potencionálnom stave a je ich potrebné rozvíjať pomocou vonkajších činiteľov za spoluúčasti jedinca samotného);
- f/ *duševnými charakteristikami*: dispozície, vlastnosti, danosti, povahové črty – charakter, talenty,

Súbor a komplex dedičných vlastností nazývame *genotyp*.

Fenotypom označujeme súhrn znakov a vlastností, ktoré jedinec získa na základe genotypu pod vplyvom prostredia a výchovy.

K neobyčajne významnej dedičnej vybavenosti človeka patrí *plasticnosť* jeho *nervovej sústavy*, čo mu umožňuje ľahšie sa vyrovnávať s okolitým prostredím. Plasticnosť nervovej sústavy človeka je jednou z podmienok akéhokoľvek učenia, výchovy a dispozícií pre psychický vývin.

Aj pri výchove je potrebné brať v úvahu dedičnosť - nie je možné na ňu zabúdať – ignorovať ju. Má svoj nesmierny význam, silu a charakter.

Ako objektívne podmienky vývinu a utvárania osobnosti sa v pedagogike prevažne berú do úvahy *dedičné vlastnosti a znaky*, s ktorými sa človek rodí.

Dedičnosť určuje anatomickú a fyziologickú štruktúru ľudského organizmu, rasové znaky; pohlavie a množstvo individuálnych zvláštností.

V oblasti duševnej sú významné *dispozície a vlohy*, s ktorými sa človek rodí. Uplatnenie vlôh závisí od vplyvu prostredia a výchovy, usmerňujúcich vývin psychických vlastností človeka.

Dedičnosť v prírode funguje zreteľne – viditeľne: malá ryбка po svojom vyliahnutí z ikry hneď pláva a je sebestačná v hľadaní potravy. Motýľ po vyslobodení z kukly hneď lieta a vie ako sa má správať, aby žil a splodil novú generáciu. Malé psíčatá alebo mačatá sú za pár dní pohybovo zručné tak, ako ich rodičia a rýchlo vykonávajú zručnosti pre ne typické a to aj vtedy, keď ich to rodičia nenaučili. Malé kačiatko hneď po tom, ako sa vyslobodí zo škrupiny vajcia, dokáže plávať a hľadá si potravu rovnako zručne ako jeho dospelí príbuzní z kačacieho rodu.

Človek prichádza na svet veľmi slabý a zraniteľný. Rodí sa s genetickými dispozíciami – vlohami, ktoré je však potrebné pomocou výchovy objaviť, rozvíjať a usmerniť.

Sila dedičnosti je obrovská, nemožno ju potlačiť. Určuje základný charakter a spôsob života každého živého organizmu podľa jeho druhovej príslušnosti. Podobne je tomu aj v živote človeka. (Avšak vplyv prostredia a výchova môžu viesť do jeho života určité osobitosti, napomáhajúce mu sa vymaniť zo stereotypu tejto rodovej príslušnosti.)

Prostredie

Človek od svojho počatia vstupuje do interakcie s okolitým svetom. Jeho rádius je síce sprvoti obmedzený na lono matky, ale aj tak je dynamika jeho vzťahov intenzívna a variabilná. Tento prenatálny svet genetického telesného vývinu a rastu zároveň modifikuje nového jedinca aj po stránke duševnej a rozvíja v ňom dispozície pre sociálnosť a koncipovanie budúcej osobnosti (nielen osoby).

Narodením dieťaťa sa trhajú jeho fyzické putá s matkou. To však neznamená, že dieťa sa stáva nezávislým jedincom. Práve naopak. Od momentu narodenia je dieťa odkázané na pomoc nielen matky, ale do vzťahu s ním vstupujú aj iní ľudia. Na jeho modifikácii sa podieľa množstvo faktorov vonkajšieho materiálneho sveta rôznorodej povahy, tvárnosti a charakteru a taktiež svet duchovna prezentovaný najskôr prostredníctvom jemu najbližších opatrovníkov.

Prostredie: je všetko čo nás obklopuje (živé i neživé) a čo nás ovplyvňuje v telesnom alebo duševnom vývine. Jeho vplyv na osobnosť človeka je nespochybniteľný. Do tejto oblasti určite patrí i činnosť, ktorú prostredie produkuje (rodina, vychovávateľia, škola a rôzne sociálne skupiny a inštitúcie), ktorú voláme výchova.

Prostredie vnímame ako priestor pre život, ale i podmienky život človeka ovplyvňujúce.

Rozoznávame prostredie:

a/ prírodné – charakter a profil krajiny, klimatické podmienky, zemepisná poloha, typickosť flóry a fauny,

b/ sociálne – ako produkt ľudského spoločenstva:

- stavby a architektúra, technológia a technika, poľnohospodárstvo,
- poznatky, školy, vzdelanosť, veda, nové objavy,
- kultúra, umenie, zvyky, ...;
- spôsob života (domácnosť, spoločenské vzťahy);
- politický systém, právny poriadok, spoločenské zariadenia, inštitúcie, ...;
- spôsob obživy, obliekania, zabezpečovania životných prostriedkov;
- medziľudské vzťahy rôznych úrovní a oblastí, komunikácia, ...;
- charakter a hodnota rodinného života
- hodnotový, svetonázorový, etický a morálny profil sociálnej skupiny;

- náboženský život;
- materiálny a ekonomický štatút;
- vnímanie hodnoty života a pod.

Výchovné prostredie:

odohráva sa v ňom výchovné pôsobenie na dieťa – rodina, škola, ulica, klub, kamaráti, rozhlas, televízia, internet, architektúra, technika, príroda... „Výchovné prostredie - považujeme zaň také sociálne prostredie, ktoré pozitívne vplyva na utváranie a rozvoj osobnosti človeka, kde je dostatok výchovných podnetov a pozitívnych podmienok pre rozvoj osobnosti v jej celistvosti. Patria sem pre výchovu typické podnety spoločenského prostredia, ktorých nositeľom je predovšetkým rodina, škola, výchovné inštitúcie, kultúrne inštitúcie, detské kolektívy, detské skupiny a iné“ (Průcha a kol., 1995).

Rodina:

najdôležitejší výchovný činiteľ – dieťa sa v ňom učí prvotnej kultúre: reči, zvyklostiam, hygiene, stolovaniu, poriadku, získava prvotný svetonázor a hodnotový systém, buduje prvotné vzťahy, hľadá svoju pozíciu,..., dostáva a získava určité kompetencie. Dieťa si začína uvedomovať množstvo vecí a zároveň dostáva prvotnú spätnú reflexiu na svoju osobnosť a jej prejavy – komunikáciu s týmto prostredím. Podľa kvality odpovede prostredia si dieťa uvedomuje kvalitu svojej reči, postojov a počínania, stotožňuje sa s nimi alebo ich odmieta. Táto minisocieta je jeho prvou školou a pripravuje ho na vstup do širšieho prostredia a zároveň mu dáva pocit akejsi spätnej osobnostnej istoty – zázemia, kam sa môže vráť a bezpečne v ňom zotrvať.

Vplyv prostredia:

ide o všetky vonkajšie vplyvy, ktoré vytvárajú špecifické podmienky pre rozvoj osobnosti. Na vývin každého človeka pôsobí spoločenské i prírodné prostredie. Prostredie, v ktorom dieťa žije, nemusí na jeho rozvoj pôsobiť iba pozitívne, ale aj negatívne. Aj rodičia môžu mať škodlivý vplyv na rozvoj osobnosti dieťaťa. Pedagogicky nevhodné, na výchovné podnety nedostatočné prostredie vytvárajú deťom takí rodičia, ktorí sú na výchovu nepripravení, ľahostajní, alebo ju dokonca odmietajú. V takýchto rodinách vyrastajú deti výchovne zanedbané. Nevhodne môže na dieťa pôsobiť i prostredie s nadmernou starostlivosťou o dieťa. Výsledkom takejto výchovy je nesamostatnosť spojená s deformáciou duševného života dieťaťa. Negatívny dopad na vývin dieťaťa môže mať i širšie sociálne prostredie – ulica, kamaráti, spolužiaci, ...

Ako vidno, formačné činitele podieľajúce sa na koncipovaní osobnosti človeka sú rôznorodé a ich intenzita je v jednotlivých vekových obdobiach ľudského života rôznorodá, čo sa týka dominancie a intenzity. Celá

výchova sa svojím obsahom i spôsobmi realizácie podobá veľkému umeleckému dielu, ktorého realizácia nespadá do obmedzeného časového rámca, nakoľko je súčasťou celého ľudského života a to buď v podobe aktívneho procesuálneho deja v podobe realizácie výchovných dialógov typu vychovávateľ verzus vychovávaný, alebo v podobe sebvýchovy.

Ako ľudia s aktívnym zmyslovým vnímaním nachádzame vo variabilite materiálnej reality množstvo obrazov, ktoré môžeme vnímať ako vhodné paralely našej životnej cesty. Jednou z nich je rieka. Pohľad na ňu môže byť fascinujúci a v realite postoja i vnímania mnohotvárnny.

Na Zemi nie sú dve rieky rovnaké. Podobne je tomu i s ľudskými bytosťami. Každý z nás je neopakovateľný originál so svojim prejavom a kvalitou.

Predostrieme niekoľko pohľadov:

1/ Čo je rieka?:

- tečúca voda, jej množstvo, kvalita, ...?
- koryto – jeho hĺbka, sila brehov, jeho profil, ...?
- prírodný jav – útvar so svojím vlastným charakterom a dynamikou procesov v ňom prebiehajúcich?
- prostredie vhodné pre život rýb a iných živočíchov i rastlín?
- nositeľka vitálnych princípov?
- zdynamizovaná energia, ...?
-

Všetko toto v nej nachádzame, plus množstvo iných atribútov.

2/ Dĺžka rieky:

Krátky tok i veľmi dlhý (tisíce kilometrov) tok.

Podobne je tomu i s ľudskými životmi a dobou ich pobytu i prejavu na tejto Zemi.

3/ Časti rieky:

Ak chceme byť lyrický – nechajme znieť v podtexte našej pamäti hudbu Bedřicha Smetanu z veľkolepého diela „Má vlast“ – a to druhú symfonickú báseň „Vltava“.

– *Prameň* – je pre rieku najdôležitejší. Definuje počiatok rieky a prioritne určuje jej charakter. Jeho lokalizáciu nachádzame zväčša v horách odkiaľ sa jeho bohatstvo spúšťa a v dôsledku zemskej gravitácie po geografickom profile krajiny do nižších oblastí a vydáva sa na púť, ktorej cieľom je zhromaždisko vôd – zväčša more.

– *Narodenie človeka* – sa javí ako medzník jeho vstupu na viditeľnú spoločenskú scénu. Kým sa tak stane - jeho počiatok je zahalený tajomstvom od zázraku splodenia cez jeho vitálny rozvoj a kreovanie v živote matky a po

čas vyzretia pre samostatnú existenciu – kedy sa hlási k fyzickej odlúčenosti od matky.

– *Horný (počiatočný) tok* – je nazývaný zväčša bystrinou - potokom, pre ktoré je charakteristickým intenzívny vitálny i zvukový prejav. Voda skáče, padá, pení sa, žblnkoce, vydáva množstvo zvukov a šumov. Vytvára množstvo krásnych scenérii a očiam i ušiam pozorovateľa činí radosť a pohladenie duše.

– *Rozvoj osobnosti* – dieťa prechádza obdobím rýchlych a viditeľných premien. Naberá na hmotnosti, rýchlo si osvojuje nové zručnosti, učí sa komunikácii neverbálnej i verbálnej. Citový život je preň silným impulzom pre spokojnosť a premieta sa do celého jeho počínania a správania. Poznávanie sveta je preň veľkou výzvou i zábavou – činí mu radosť. Svet je preň jednou veľkou hádankou a záhadou a objavovanie jeho tajomstiev je preň neustálou výzvou a inšpiráciou na ceste vpred. Jeho socializácia i ontologická profilácia zreteľne postupujú a ukazujú sa v ňom základné povahové i osobnostné charakteristiky.

– *Prítoky* – kolobeh vody v prírode je pre život a klímu nenahraditeľný. Jeho súčasťou je i rieka - slúži ako dopravná tepna pre odvádzanie nadbytočných vôd, ktoré na krajinu spadnú dôsledkom zrážkovej činnosti. Tým, že odvodňovaný profil krajiny je zväčša veľkého rozsahu, kvapky vody sa spájajú do potôčikov a tie sa navzájom stretávajú, zjednocujú, miešajú svoje vody a zároveň mohutnejú na objeme i sile. Ich individuálna identita sa mení a vzniká jednotný útvar, ktorý narastaním svojej veľkosti a objemu postupne začína naberať na vážnosti a vzbudzuje rešpekt i úctu.

– *Dospievanie* – naberať a získavať osobných skúseností už nie je obmedzené len na úzky okruh ľudí (zväčša rodiny a školských inštitúcií zameraných na elementárne vzdelanie a zručnosti), ale na scénu vstupuje čoraz viac výrazných činiteľov – nielen vážnych z hľadiska zodpovednosti a profilačného zamerania (rodičia, učitelia, príbuzní), ale tiež činitele zvané rovesníci, idoly, vzory, ktoré nadobúdajú stále viac na vážnosti v ovplyvňovaní a kreovaní osobnosti mladých ľudí, zmietaných pubertou i v ich definovaní a koncipovaní vlastnej osobnosti. Popri tom je tu oblasť vzdelávania v škole, plnenie povinností na mladého človeka kladených, sledovanie a získavanie informácií podporujúcich vlastné záujmy, názory rovesníkov, hľadanie svojej sociálnej pozície, životný štýl a módné trendy, internet a ostatné informačné a komunikačné prostriedky, skrátka súbeh rôznorodých činiteľov rôznej intenzity zlievajúc sa v osobnosti mladého človeka, ktorý sa snaží tieto prúdy v sebe stabilizovať, v snahe definovať svoju pozíciu v opúšťaní detstva a vo výzve vstupu do dospelosti stojacej pred ním.

– *Stredný tok* – je charakteristický svojim upokojením ale i vitálnosťou. Je poznačený určitou stabilnosťou cesty, ktorou sa uberá, ale tiež ukazuje svoju vážnosť i nevypočítateľnosť keď vystúpi mimo hranice svojich brehov. Je pre

krajinu požehnaním, ale dokáže byť i deštruktívny. Rieku v tejto fáze treba brať vážne, pretože dokáže byť i nevyspytateľná. Vyžaduje si od človeka citlivú symbiózu a spoluprácu, ak chce s ňou žiť v harmónii a mať z nej úžitok.

– *Ľudský život na vrchole síl výkonnosti i životných prejavov* – je to fáza, kedy človek vytvára a buduje svoje diela uvedomele, s určitou noblesou a zručnosťou, ľahkosťou, precízne a s plnou zodpovednosťou. Jeho tvorivosť i produktivita sú na vrchole. V tejto fáze nesie so sebou skúsenosť minulosti, ktorej ovocie vyzrieva a stáva sa dôležitým pre generáciu jeho potomkov (ktorých privádza na tento svet) i generáciu predkov odchádzajúcu zo scény dejín.

– *Dolný tok* – je charakteristický svojou tichou majestátnosťou - skrývajúcou nesmiernu energiu a bohatstvo. Pre krajinu i človeka je veľkým požehnaním. Vody rieky v tejto fáze nesú v sebe veľké bohatstvo ale i rešpekt, nemožno ju podceňovať.

– *Zrelý vek človeka* – je poznačený životnou skúsenosťou, bohatstvom pamäti, ustálenosťou životného pohľadu, vážnosťou a zodpovedným zmýšľaním i konaním. Hodnotový systém je vyprofilovaný, charakter ustálený, záujmy sa redukujú a na scénu jeho života stále viac vystupuje transcendentnosť s jej otáznikmi. Viera a myšlienky na Boha sú stále silnejšie a vtáhujú človeka do svojich osídíel.

– *Vyústenie do mora* – voda nesie so sebou množstvo rôznorodého materiálu, ktorý sa v jej delte pomaly ukladá v podobe naplavenín a svojou vytrvalosťou mení i charakter mora (z dlhodobého hľadiska rozširovanie pevniny, vznik ostrovov). Jej finále v mori a splynutie s jeho vodami zakladá nový vodný kolobeh v prírode.

– *Finále osobnej pozemskej existencie človeka* – každý ľudský život zanecháva svoju stopu na tejto Zemi i odkaz pre ľudstvo. Každý ľudský jedinec sa spolupodieľa sa na globálnej ľudskej kvalite, vzdelanosti i kultúre, koncipovaní sociálnych i politických systémov, pretváraní prírodného prostredia, Smrť človeka uzatvára finále pozemskej ľudskej púte a otvára bránu do večnosti.

Toľko paralely prírody a človeka.

Dospievanie:

Predstavuje v živote človeka určitú zlomovú fázu – prechod. Je to čas osobnostnej premeny po stránke biologickej i psychickej.

Sv. Pavol v Druhom liste Korinťanom píše: „*Ked' som bol dieťa hovoril som ako dieťa, poznával som ako dieťa rozmýval som ako dieťa. Ked' som sa stal mužom, zanechal som detské spôsoby.*“ (1Kor 13,11)

Toto zanechanie minulosti však nie je jednoduché a vstup do dospelosti je spojený s veľkými otáznikmi spojenými s osobnou faktickou pripravenosťou i zodpovednosťou. V ľudskom živote je celoživotná

prepojenosť minulosti a prítomnosti, ktoré sa spolupodieľajú na realizácii výziev budúcnosti u každého jednotlivca (všetko so všetkým súvisí - je prepojené v oblasti telesnej, duševnej i duchovnej).

Z hľadiska mechanizmu výchovu môžeme charakterizovať ako postupné odovzdávanie (prenášanie) kompetencií rodiča (vychovávateľa) dieťaťu (vychovávanému). Výchovou - učením si dieťa osvojuje nové poznatky a zručnosti, postupne ich preberá a vníma ich už ako vlastné a tiež si začína uvedomovať aj svoju zodpovednosť za ne. Tejto akčnej postupnosti hovoríme čas výchovy, pričom jej dynamika je individuálna. So získavaním kompetencií u dieťaťa narastá aj primeraný podiel jeho zodpovednosti za seba a svoje konanie (napr. dieťa sa samo umyje, oblečie sa, urobí si poriadok s hračkami, vypýta si požadovanú vec a poďakuje sa...). Tomuto však treba dieťa zodpovedne učiť – využívajúc pritom jeho rozumové, vôľové a citové danosti a schopnosti.

Doba pre výchovu každého jednotlivca nie je konštantná. Je podmienená mnohými osobnostnými faktormi ako sú:

- fyzický rast a biologické vyzrievanie,
- psychický rozvoj a dozrievanie,
- zdravotný stav,
- inteligencia,
- intenzita výchovných stimulov prostredia,
- pocit citovej a emočnej istoty a stability,
- individuálne osobitosti a pod..

Môžeme tvrdiť, že čas výchovy je kontinuálny, avšak v určitých vekových fázach života človeka je rôzny. Človek je pod jej priamym alebo nepriamym vplyvom prakticky po celý život. Ináč je tomu v ranom detstve a ináč v zrelom veku dospelosti.

Keď sa jedná o intenzívne výchovné pôsobenie, spojené s fyzickým a psychickým vývinom ľudského jedinca, máme na mysli dieťa v jeho rýchlych fyzických i osobnostných premenách, spojených s nadobúdaním pojmov, obrazov, vedomostí a zručností mnohorakého charakteru a s osvojením si zručností a návykov spojených s preberaním kompetencií a zodpovednosťou za ne. Máme na mysli čas, kým jednotlivec dôjde do fázy dospelosti.

Toto obdobie rýchleho osobnostného rastu a vyzrievania môžeme rozdeliť na určité životné etapy. Pozastavíme sa pri obdobiach nazvaných puberta a adolescencia.

Puberta:

Je to najťažšie obdobie v živote dieťaťa – treba ho zručne a včas previesť od výchovy k sebavýchove. Puberta v živote dieťaťa (cca 11. – 15. rok života) je sprevádzaná hlavne rastovou akceleráciou tela a jeho problematickou koordináciou, dozrievaním pohlavných orgánov, druhotnými pohlavnými znakmi, mutáciou hlasu, prestavbou sebvnímania a psychických pochodov,

silnými výkyvmi emócií, citov a nálad, kritickosťou k okoliu.... Dieťa si prestáva takpovediac rozumieť a nepoznáva sa. (Turiak 2015, 28).

Adolescencia:

Adolescenciou prechádza mladý človek zhruba v období od 15. – 20. roka života. Dieťa si začína uvedomovať svoju jedinečnosť a samostatnosť – začína strácať pocit závislosti na rodine. Rodičia prestávajú byť preň autoritou, pretože poznáva ich nedostatky, chyby a slabosti. Často začína si hľadať náhradu inde – mimo rodinu (najčastejšie medzi seberovnými). Niekedy to vyústi i do úteku z domu. Plynú z toho veľké nebezpečenstvá, že výchovne a morálne dieťa sklzne a dostane sa na šikmú plochu, prepadne voľajakému nešváru – neduhu, alebo sa dostane do osídliel zla. Je preto veľkým šťastím, ak dieťa, ktoré prechádza obdobím revolty voči rodičovskej autorite, má niekoho, komu dôveruje a on mu pomôže prejsť týmto ťažkým obdobím pomocou dobrého slova a príkladu a správne usmerní jeho život. Adolescent definitívne zanecháva detstvo a vstupuje do sveta dospelých.

Fyzický rast do výšky sa u adolescenta spomaľuje až nakoniec ustane, nadobúda vyššiu mieru sebauvedomenia i lepší vzťah k sociálnemu prostrediu i k vnímaniu vecí a dejov okolo seba, obnovuje realistický vzťah k svetu.

Sebavýchova začína naberať na plnej vážnosti, osamostatňuje sa od rodičov, nadväzuje vzťahy s vrstovníkmi, zladňuje sa jeho fyzická koordinácia a zvyšuje svalová sila a vytrvalosť v zát'aži.

Je dôležité, aby rodičia včas a správne pochopili, že ich dospievajúce dieťa potrebuje nielen ich opateru, ale aj úctu, uznanie a pocit slobody – ktoré mu pomôžu zostať srdcom, telom i dušou v rodine. Zvedavá kontrola a vnucujúce sa ochranárstvo zo strany rodičov bývajú vnímané ako nechcené – deti to považujú za útok na svoju osobnosť a súkromie. Na takéto prejavy reagujú podráždene – až drzo.

Je to tiež obdobie pohlavného dozrievania, ktoré je spojené s mnohými úskaliami. Ak je dieťa v tejto oblasti nepoučené alebo zavedené – môže to mať za následok vážnu ujmu, ktorá ho môže poznačiť na celý život. Potreba správnej, čistej, citlivej a odbornej informovanosti, pri rešpektovaní ich ľudskej dôstojnosti, je veľmi naliehavá, aby dozrievajúce deti správne pochopili svoje fyzické i osobnostné zmeny a zachovali si pritom vnútorný pokoj a svoju neporušenú osobnostnú identitu a celistvosť.

Výchovný príklad rodiča – vychovávateľa má v tomto období najväčšiu váhu, pretože slovné príkazy sú vnímané ako nežiaduce (Turiak 2015, 28-29).

Časový faktor a dĺžka jeho trvania pre rozvoj a vyzretie osobnosti pre každého je individuálna. Niektorí vykazujú znaky rozvoja, vyzretosti, samostatnosti a zodpovednosti v pätnástich rokoch a iní nie je dospelý ani v tridsiatke. Všeobecne osobnostne dievčatá dospievajú skôr ako chlapci (až dva roky rozdiel). Taktiež biologická zrelosť nie je vždy v súlade s duševnou zrelosťou (tá môže zväčša zaostávať).

Vo všeobecnosti môžeme tvrdiť, že vyzretosť (dospievanie) nenastáva v osobnosti človeka naraz, ale postupne. V niektorých oblastiach to môže byť veľmi rýchle a v druhých vykazujeme určité oneskorenie. (Turiak 2015, 29).

Vitalita, búrlivosť a variabilita dospievania je naozaj vysoko individuálna. Svojou intenzitou zanecháva hlboké stopy v človeku - ako skúsenostné poznanie, ktoré nie je možné zo života vytiesniť a ktoré svojou silou výrazne poznačilo smerovanie každého jej aktéra. Dospievanie môže byť krásne, ale žiaľ niekedy i bolestné – záleží na prostredí i okolnostiach, v ktorých tento životný čas prebiehal. Uvádzame skúsenosť jednej zrelej ženy, ktorá spomína na svoje dospievanie a zároveň ho už konfrontuje s dozrievaním svojej dcéry. Na naše požiadanie napísala esej, ktorej obsah uvádzame v nasledujúcich riadkoch:

„Krásne, sladké dospievanie“

Puberta! Tá vie byť statočná!

... prvá pusa, ... prvá láska A čo to vlastne je? som zistila až v tom, keď mi kámošky vraveli: „veď čo si slepá! ... on je do teba úplne hotový, páčiš sa mu, ... stále po tebe pozerá!“

A ja im: „ste bláznivé? ... veď ma v kuse hádže do vody a topí ma, „furt mi robí zle a len čaká, kedy by mi čo vyviedol“.

Bála som sa ho. Bolo mi až do plaču. Prečo mi ten chalan stále robí zle, čím som mu ublížila? ... a kámošky mali pravdu. I keď som si práve to, čo mi hovorili kámošky, nevedela ani vo sne predstaviť a už vôbec tomu veriť.

Aj takáto je prvá láska. Až keď som sa na neho usmiala a prihovorila sa mu milo, bez šomrania a nadávok „debil“, ... prestal mi robiť zle. Boli to letné prázdniny. ... Chodil k nám na rybník každý deň na bicykli. ... A tak sme po počiatočnom zoznámení sa už bicyklovali spolu. Kámošky vždy vyzvedali, lebo ony ešte nemali „frajera“. ...

A časom som trávila viac času s mojím novým kamarátom ako s kámoškami. Bolo to niečo nové, cudzie. Rozhovory boli iné a o inom ako s kámoškami. Povedal mi, že sa mu páčim a že som pekná. A ja jemu tiež. ...

Prvá pusa ... „cmuk“. Bola najväčším trapasom, len neviem, pre ktorého z nás Boli sme obaja rovnako neskúsení.

Aj o tomto je naše dospievanie každého z nás a práve tým som chcela začať. Spomeňte si na svoju prvú pusku vo svojom živote a ja verím, že sa Vám vynorí kopec spomienok na dospievanie, lebo tu niekde to začína. Začnete si klásť otázky ... čo si oblečiem? Zrazu zistíte, že existuje aj zrkadlo... prvý gél na vlasy ... A čudné nálady ... nesprávajte sa ku mne jak k decku! ...nedám si to trápne mikymauzové tričko. ... Rodičia sú čudní! Veď doteraz to bolo tvoje obľúbené tričko! ... a od kedy si upratuješ detskú izbu sám? Prečo si zatváraš dvere, ... čo robíš toľko v tej kúpeľni?

Puberta! Začína nový svet, všetko sa mení, všetko chceme vyskúšať, ... všetko čo sme videli, začali chápať Prečo je zakázané fajčiť, piť alkohol, aké je to byť do rána hore a neprísť načas domov? ... Je to aj skúšanie hraníc,

hľadanie sa, spoznávania akoby nám praskli popruhy a my sme zdivilí. V čom to je? V tom, že nám nestačí iba vnímať to čo sa deje okolo nás, ... chceme byť zrazu súčasťou Dokedy ma mama budeš vodiť za rúčku a dávať pusku pri každom stretnutí? Zrazu to nie je v móde, ... nová doba!

Podme byť dospelí! Mama aj otec sú staromódni, ... nepoznajú najnovšie apel, rap a ani slovo cool, ... patrí tiež do nového jazyka, mení sa nám slang ... A rodičia nechápu, čo sú to za čudné slová, hrozná hudba, vyjadrovanie, ... zrazu nám rodičia prestávajú akosi rozumieť. Už nie sú našimi najlepšimi kámošmi, ... už máme svoje tajomstvá, ktoré zdieľame so seberovnými, s ktorými sa porovnávame, chceme rovnať ... byť v partii.

Prvá diskotéka, zdrháčky z domu, prvé stanovanie, chata bez rodičov Prvá noc – doma sami Prečo baby klebetia o chalanoch, chalani o babách.... ktorý je najväčší frajer v škole, v dedine, v našom okolí? Zrazu majú aj prestávky v škole iný význam, ... na telocviku v šatni sa každý navzájom okukáva, ... prečo ja nemám také prsia a ona už má, ... kedy mi narastú? Prečo práve prsia? ... lebo to mali chalani nalistované v časopise a perfektne sa na tom bavili, ...čo bolo na tom také zábavné? Hm. ... už nie sú to len autá, motorky, hrdinovia z filmov.

Školská party ... kto s kým bude tancovať, ... téma dňa ... vlastne udalosť roka. Hlavne byť meter od seba pri tancovaní Všetky sa uškŕňajú, šeptajú si kto s kým tancuje

A čo otázky rodičov, starých rodičov? Už máš frajerku, frajera? ... prevrátené oči Mami prestaň a zdrháme do izby ...

A to najhoršie pre adolescentov ešte len prichádza. Sexuálna výchova! Bože, to je trápne. Chúlостivá téma, no patriaca k dospievaniu. Zrazu celý svet je hore nohami. Nevie, ako to majú chalani, keď sa ráno začnú budiť dvaja No my baby ... menštruácia po prvýkrát, ... a povinná výbava k tomu je hrozná situácia, ... že z dievčaťa sa žena stáva. Mama hneď z rána okolo toho, ... hrozný pocit, šok, ale aj taká nejaká čudná radosť. Už som dospelá, ... nostalgia za dieťaťom, ... myslím, že to bol môj najcitlivejší čas premeny, kedy som si začínala uvedomovať, že sa okolo mňa niečo mení a mení to aj mňa.

Dievčatá a chlapci! ... kedy ste sa začali holiť? Za mojich čias to už bolo v móde.... Takže začalo to cez leto, keď chlípky vytrčali. Šup s nimi dole, ... vlastne to bolo skôr z dôvodu, že som sa hanbila za to, že dospievam. Možno, keď to oholím, si to nikto nevšimne. A dajú mi pokoj. Ja viem – uletené ... ale ešte stále aj v móde.

A k puberte samozrejme patrí aj akné – pupiačky. Každý mal pre túto nepríjemnosť iný názov. K tomuto som spustila diskusiu A zistila som, že ... je to drb! ... nie každý mal v puberte akné a pupiačky a ani ja nie. Jedna moja spolubývajúca áno, druhá tiež nie... Myslím, že je to individuálne a nie pravidlom. Tak ako všetky naše spomienky na dospievanie, ktoré je určite úsmevné

Ach tie prvé pokusy ... kedy vlastne dospejeme? ...

*Myslím, že v každom z nás ostáva kus dieťaťa po zvyšok života.
Lúči sa s Vami Janka.*

Domov

Kladieme si v tejto súvislosti otázku ohľadom najvhodnejšieho miesta a priestoru pre úspešnú realizáciu výchovy. Spontánne sa nám vynára pojem, overený tisícročnou praktickou skúsenosťou, s názvom rodina – domov.

Človek, ktorý zasvätil celý svoj život výchove mladej generácie a napomáhal aj jej rodičom vyjadril svoje myšlienky o domove takto:

Dobry domov je jednou z podmienok šťastného detstva. A šťastné detstvo je jednou z podmienok pre dobré, zdravé utváranie ľudskej osobnosti. Predovšetkým to znamená miesto, kde sa dieťa cíti v bezpečí. Je tu chránené pred všetkým neznámym, čo skrýva okolitý svet.

Po druhé k charakteristike domova patrí, že je tam dieťaťu dobre. Nielen, že je tam v bezpečí, ale že je to súčasne aj miesto jeho prvých objaviteľských výprav, miesto učenia a poznávania, miesto radostných zážitkov, keď sa splnia jeho zjavné i tajné želania, miesto, kde sa do sýtosti môže vyhrať.

Po tretie je domov tam, kde má dieťa svoje "miesto". Nielen v zmysle nejakého kútika na hranie, postieľky, miesta pri stole a podobne, ale predovšetkým svoje miesto spoločenské.

"Doma" je tam, kam patríme, kde sa na nás čaká, kde sme prijímaní, kde sme dokonale známi. Tu sa utvára vedomie nášho "ja", našej spoločenskej hodnoty. Tu ale tiež vznikajú prvé pocity zahanbenia, bolesti, odcudzenia, keď nejako prekročíme pravidlá rodinného spoluzitia a rozhnévame alebo sklame tých, ktorých máme radi (Matějček 1989, 175).

Je nesporné, že len citovo uspokojení manželskí partneri vedia premeniť svoj byt na všestranne útulný domov. Na druhej strane môžeme povedať, že útulný domov je aj oporou citovej rodinnej pohody. Pri slove domov sa každému vynára pred očami nielen to všeobecné, čo tvorí význam tohto slova - vlasť, krajina, mesto či obec, ale spravidla aj najužšie prostredie, v ktorom vyrastal. Domov, to je predovšetkým sociálne, ľudské prostredie, ku ktorému viažu človeka úzke citové vzťahy vďaka teplu, ktoré pre neho vyžaruje. Žiaľ, musíme konštatovať, že dnes je pomerne veľa ľudí, ktorí nemajú nijakú konkrétnu predstavu o stálom, útulnom, citovo hrejivom domove. Sú dokonca aj takí, ktorí po niečom takom ani netúžia, pretože im táto potreba chýba.

Väčšina ľudí však po takomto domove túži. Najmä mladý človek na prahu dospelosti spája predstavy o svojej životnej perspektíve s túžbou po krásnom, hrejivom domove, v ktorom by chcel žiť s milovaným životným partnerom. Áno, domov, to je v pravom zmysle slova priestor, v ktorom prežívajú spoločný život dvaja milujúci sa ľudia so svojimi deťmi (Chorvát, Orlik 1988, 23).

Ak chceme predchádzajúce riadky a charakteristiky domova aplikovať na chlapcov a dievčatá vo výchovných inštitúciách, môžeme

skonštatovať, že u mnohých z nich nie je možné hovoriť o domove. Mnohí nemali vo svojich "domovoch" základné potreby, ako sú jedlo, čistota, teplo. Nemali vlastnú izbu, niekedy ani vlastnú posteľ. S touto materiálnou stránkou je spojená aj duchovná, alebo duševná. Kde sú na dennom poriadku hádky, alkohol, agresivita, nemorálnosť, bitky, pohlavné zneužívanie, to miesto sa nemôže nazývať domovom.

Aby bola rieka nositeľkou života – musia byť jej vody zdravé. Podobne je to i s človekom. Ak má byť šťastný – musí byť jeho život a naplnený kreatívnou vitálnosťou a hodnotným obsahom, ktoré mu dávajú vedomie zmysluplnosti vlastnej existencie. To však nie je možné uskutočňovať bez esencie, objatia a vedomia zdravej lásky. Sv. Ján evanjelista píše o jej prameni:

„Boh je láska“ (1Jn 4,8)

Bibliografia

- ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. 2001. ISBN 80-7180-463-X
- CHORVÁT, F., ORLÍK, J.: *Za rodinné štastie*. Martin: Osveta. 1988
- MATEJČEK, Z.: *Rodiče a děti*. Brno: Avicenum. 1989
- PRŮCHA, J.: *Pedagogický slovník*. Praha. 2013. ISBN 978-80-262-0403-9
- SVATÉ PÍSMO. Trnava: Spolok svätého Vojtecha. 2006.
- TURIAK, E.: *Fundamenty smerovania výchovných systémov*. Ružomberok: Verbum. 2015. ISBN 978-80-561-0270-1

PaedDr. ThLic. Emil Turiak, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku

Pedagogická fakulta

Katedra špeciálnej pedagogiky

Hrabovská cesta 1

034 01 Ružomberok

e-mail: emil.turiak@ku.sk

Sociálne turbulencie v rodinnej výchove mladého dospelého

Social Turbulence in Family Education of Young Adult

Pavol Tománek

Abstrakt

Príspevok sa zaoberá problematikou sociálnych turbulencií rodiny a novodobými trendmi vo vytváraní rodín na Slovensku a v EÚ. Práca ponúka súčasný pohľad na fenomén single, mingle a patchwork rodín so zameraním na situáciu na Slovensku. Záver štúdie je venovaný návrhom a odporúčaniam pre prax.

Kľúčové slová: Rodina. Výchova. Single rodina. Mingle rodina. Patchwork rodina.

Abstract

The paper deals with social turbulens of family and modern trends in the creation of families in Slovakia and the EU. The work offers a contemporary look at the phenomenon of single, mingle and patchwork families, focusing on the situation in Slovakia. The conclusion of the study is devoted to the suggestions and recommendations for practice.

Keywords: Family. Education, Single Family. Mingle family. Patchwork Family.

Úvod

Spoločnosť je poznačená sekularizmom, náboženské a etické hodnoty sú zahmlievané a často skresľované. To, čo naši starí rodičia označovali za hriech, to sa dnes doslova „odhrieškuje“ až do tej miery, že hriech prestáva byť hriechom, stáva sa niečím normálnym. Nejednen z nás už počul: *Ved' nebudeš ani prvý ani posledný. Dnes je to normálne!* Hriech sa stáva normálnym, hriešny život populárnym a tí, ktorí poukazujú na zvrátenosť osudu, sú často označovaní za spiatočníkov a prihlúplych konzervatívcov. Ľudia používajú slovnú zásobu, ktorej často ani nerozumejú. Zlo nazývajú cnosťou, nemravnosť povyšujú na kult, hriech si ospravedlňujú estetikou. Pravdou je skutočnosť, že človek v hriechu schvaľuje hriech!

Vidíme, ako je človek stále menej pripravený na úlohy a výzvy, ktoré mu život prináša, nehovoriac o osobnom a profesionálnom živote. Seberealizácie osobnosti a hľadanie oporných bodov v živote, rodine, vzťahoch nielen tzv. mladých dospievajúcich je často vystavované rôznym atakom. Úloha otca a matky je v dnešnom svete akosi "popoluškou", mení sa východisková poloha u mužov i žien. Zdôrazňovaná "rovnosť príležitostí" v spoločnosti odsúva materskú rolu a jednostranná orientácia spoločnosti na

"výkon" kradne otcov z rodín. „Mladí dospelí“ dnešnej doby často nevedia, čo ich čaká v živote. Sú vyštudovaní, no chýbajú im istoty. Rodina, ktorá mala ako prvá inštitúcia zasadiť základy všetkého (výchova, tradície, viera...), často sama potrebuje istý druh reštaurovania, či sanácie. Doba, ktorú tvoríme, neustále zdôrazňuje funkcie rodiny a rodinného života. Pravdou však zostáva skutočnosť, že spoločnosť by sa mala v dnešnej dobe viac zaoberať funkčnosťou rodiny ako jej funkciami. Otázka tzv. *patchwork* rodín, ktoré sa postupne začínajú vytvárať aj na Slovensku (približne 9,2 % z celkovej populácie v SR, Tománek, 2015), je o to viac alarmujúcim faktom a výzvou k riešeniu azda aj celospoločenského *handicapu*. Rodina tým prechádza patologickými skúsenosťami a hľadá odpovede na otázku, či skôr hovoriť o patológii v rodinách alebo o patologickej rodine, ktorá si prechádza rôznymi sociálnymi turbulenciami. Rodina je miestom, kde rodičia nastavujú mantinely správania sa, kde prichádza k rastu a kultivácii osobností každej spoločnosti. Pedagogika, ktorá je vedou o výchove a vzdelávaní, v súčasnosti akoby „seba samu“ potrebovala vychovávať. Na jednej strane sa v spoločnosti preferuje vzdelanie ako základ budúcich generácií, no na strane druhej badať absenciu výchovných systémov, ktorých základy sa kladú práve v rodine. V predkladanom príspevku chceme otvoriť azda pandorinu skrinku v otázke aktuálnych sociálnych turbulencií rodiny.

1 Výchova v rodine

Rodinou (Tománek, 2015) rozumieme predovšetkým sociálnu skupinu, ktorá je zložená z dvoch alebo viacerých osôb žijúcich spolu v jednej domácnosti, ktoré sú spojené manželskými, pokrvnými alebo adoptívnymi zväzkami. Možno ju charakterizovať aj ako primárnu, neformálnu a intímnu sociálnu skupinu a základnú spoločenskú jednotku (Tamášová, 2007, s. 32), ktorá je často považovaná za kolísku ľudstva a výchovy. Je to prvé sociálne prostredie, ako i výchovná inštitúcia prvoradého významu, v ktorej sa jedinec ocitá. Rodina je spoločensky schválená forma partnerských vzťahov dvoch rovnoprávných, rovnocenných a milujúcich sa ľudí, spojená pevným príbuzenským a pokrvným zväzkom. Jej znakom je intímne spolužitie v jednej domácnosti, spolupráca, pomoc a kooperácia jej členov. Rodina je prirodzenou sociálnou skupinou, základnou bunkou spoločnosti. Združuje ľudí v intímnej jednote na podklade pokrvnej príbuznosti. Všade tam, kde muž a žena žijú spolu, bývajú pod jednou strechou, spoločne hospodária a vychovávajú deti, hovoríme o rodine. V nej si dieťa vytvára vlastnú identitu a typickú kultúru prezentovanú vlastnými tradíciami, hodnotami a konvenciami. Pokrvná príbuznosť, rodinné ekonomické záujmy ako aj výchova detí nevystihujú však ešte dostatočne podstatu rodiny. Rodina totiž nie je schopná existovať izolovane od spoločnosti, vždy je súčasťou širšej sociálnej jednotky, ktorej normy, kultúra, tradície a náhľady zasahujú aj rodinu. Rodina je preto prvým článkom reťazca, ktorý spája jedinca so

spoločnosťou. V súčasnej dobe však badáme, že tradičné základné znaky rodiny, sa akoby zmenšovali, zosmiešňovali alebo aj atomizovali. Univerzalita a tradicionalita sú pravdepodobne dva základné znaky rodiny, ktoré pretrvávajú doteraz. Konzervatizmus je často vytláčaný legalizovanými heterosexuálnymi (čiže konkubinát) či dokonca homosexuálnymi zväzkami. Sakralita rodín je často atomizovaná formou spolunažívania, ktorú dnešná spoločnosť označuje termínom *single rodina* alebo aj *mingle rodina*. Azylyta je len „popoluškou“ vzťahov, ktoré majú byť normálne, vyvážené a zmysluplné. Azylyta je typickým znakom pre tzv. *patchwork rodiny*. Všetky tieto súčasné podoby rodín rozoberieme v nasledujúcich kapitolách a podkapitolách.

Výchova v rodine prechádza rôznymi sociálnymi turbulenciami. Mnohí sa snažia vymyslieť nový model rodiny a prezentovať ho ako štandard pre ostatných (*single, mingle, patchwork rodiny*). Iní nadobúdajú pocit, že ako rodičia dostali pri narodení patent vyjadrovať sa ku všetkým kompetenciám výchovy, vrátane odmien a trestov. To, ako vychávať a vzdelávať súčasné deti a tzv. mladých dospelých, je akoby diktátom práve tých, ktorí deti nemajú, alebo diktátom a demonštráciou výchovy skúseného jednorodiča. Výchova je však uväzovanie palice k stromčeku, aby dobre rástol. Mladí dospelí, mladí dospievajúci potrebuje oporný bod, GPS súradnice, inak sa v rodine a spoločnosti stratí. Mladý stromček vyrastie aj bez palice, no je náchylný na poveternostné podmienky, ktoré by ho mohli poškodiť, prípadne aj zničiť. Mladý stromček potrebuje palicu, aby dobre rástol, no správny hospodár (rodič, učiteľ, vychovávateľ) nedá palicu ďaleko od stromčeka, veď akú úlohu by potom palica zohrávala? No nedá ju ani veľmi blízko, natesno k stromčeku, lebo inak by stromček mohol s palicou zrásť. Tou palicou je výchova. Výchova, ktorú nastavujú predovšetkým rodičia. Tou palicou je všetko, čo do výchovy patrí: láska, obeta, odmeny, tresty, odpustenie, nenávisť, závisť, pohoršenie, nepochopenie... Ak je „táto výchova, táto palica“ ďaleko od vychovávaného, ide len o voľnomyšlienkarstvo a akýsi amaterizmus vo výchove. Naopak, ak je táto výchova, táto palica zviazaná s vychovávaným, teda mladý dospievajúci si natoľko zvykol na odmeny, tresty, láskanie či odmietanie, bude to nezdravo vyžadovať aj v dospelosti od svojich detí, či svojich kamarátov.

2 Sociálne turbulencie v modeloch rodiny na Slovensku

Rodinnú výchovu môžeme chápať ako proces odovzdávania spoločensko-historických skúseností s cieľom pripraviť mladú generáciu na usporiadaný rodinný život a na prácu v nových spoločenských podmienkach. (Tománek, 2015). V minulosti sa deti vychovávali spontánne v rodinnom prostredí (Tománek, 2012), pričom prevládala funkcionálna, mimovoľná výchova, ktorú postupne dopĺňovala intencionálna, cieľavedomá rodinná výchova, ďalej cieľavedomá školská výchova a napokon aj rozličné vplyvy

okolitého prostredia. Súčasná rodinná výchova je poznačená prakticismom, uskutočňuje sa bez vymedzenia výchovných cieľov. Jej obsah určujú prevažne iba skutky dieťaťa, na ktoré rodičia bezprostredne reagujú. Výchova by sa však mala oveľa viac zameriavať na perspektívu, nemala by mať teda len náhodný charakter. Preto konštatujeme, že rodinná výchova musí rozvíjať osobnosť po stránke kognitívnej, afektívnej a psychomotorickej. Rozvoj emocionálnej stránky vedie k rozvoju sociálnej stránky osobnosti a prepojenie rozumovej, afektívnej a psychomotorickej je cestou k axiologickej, teda hodnotovej rovine. V tejto kapitole sa budeme zaoberať konkrétnymi podobami vytvárania rodín v súčasnosti. Cieľom nie len charakteristika týchto podôb rodín, ale aj poukázanie na ich negatívny dopad na spoločnosť, rodinu, konkrétneho človeka, na mladého dospelého.

2.1 Mladí dospelujúci v single rodine

Tým, že rastie počet rozvodov, sa zvyšuje aj počet ľudí, ktorí majú deti, ale nemajú partnera. Logickým vyústením tejto situácie je čím ďalej rozšírenejšia tzv. single rodina, ktorá je často označovaná aj sloganom: chcem dieťa – nechcem muža (Tománek, 2015). K single rodinám sa často pridávajú aj tzv. slobodné mamičky. Pravdou však je, že model single rodín je skôr filozofiou života, ako dôsledkom, napr. pri slobodných mamičkách. Ženy zo single rodín si s mužmi (často označovaných aj ako darcovia spermií) podpisujú formu zmluvy. (Bližšie:

<http://www.familienratgeber-nrw.de/index.php?id=1891>[cit. 2.8.2012]), kde sa žena zaväzuje mužovi, že po narodení dieťaťa si nebude od neho žiadať priznanie otcovstva a prípadné dávky na dieťa, ľudovo nazývané ako alimenty.

Prečo mladí dospelí vyhľadávajú tento model rodiny? V dnešnej dobe dozrievajú psychicky mladí ľudia oveľa neskôr, čo je dané aj dlhšou prípravou na budúce povolanie, pomalším osamostatňovaním a snahou spoznať toho čo najviac. Mladí ľudia si často nevedia predstaviť, že prvá láska či dlhší vzťah je konečnou zastávkou; ľudia, ktorí sú sami, sa málo viažu na jedno miesto, objavuje sa u nich túžba cestovať, spoznávať nové kultúry, ľudí, vzdelávať sa, žiť aktívne.

Aké riziká existujú pri vytváraní tzv. single rodín? Ľudia, ktorí sú dlhšiu dobu bez partnera majú sklony k depesiám, k bolestiam hlavy, bývajú častejšie unavení, a preto sú aj náchylnejší k chorobám; niektorí ľudia sa môžu tiež nezodpovedne stavať k životu, nevedia prevziať život „do svojich rúk“ (nárast tzv. adolescentných suicídii), slobodu berú ako zámienku na nadväzovanie stále nových krátkodobých vzťahov.

2.2 Mladí dospelujúci v mingle rodine

Pomenovanie mingle vzniklo kombináciou protichodných a navzájom sa vylučujúcich výrazov „married but single“ – vydatá/ženatý, ale slobodná/slobodný. Tento trend prišiel do Európy začiatkom tretieho

tisícročia zo Severnej Ameriky, kde sa už naplno udomácnil. V podstate ide o žitie spolu v rámci manželského zväzku, no zároveň slobodným a nezáväzným spôsobom. Pomenovanie mingle rodina teda v sebe zahŕňa vždy protichodné a klasicky zaužívané termíny. V rodinách sa tak môžeme stretnúť s označením vydato-slobodná matka alebo ženato-slobodný otec (nem. verheiratet, ledig Vater/ verheiratet, Single-Frau). Úloha rodiny je veľmi komplikovaná. Rodičia sú spolu, a nie sú spolu. Aj tvoria spoločne, aj netvoria spoločne. Manželia, resp. rodičia žijú v dlhodobom partnerstve, no zároveň si každý udržiava svoju vlastnú domácnosť. Partneri v tzv. mingle vzťahu sa stretávajú vtedy, keď majú na seba čas a chuť. Organizujú si spoločné chvíle a informujú sa o tých, ktoré prežívajú osobitne. Ako ostatné tradičné páry. Iba s tým rozdielom, že ak sú spolu, tak všetko ostatné ide bokom. Mingle rodina je veľmi náročná na dôveru a toleranciu. Mladí dospievajúci hľadá hodnotu, zmysel. Takáto rodina nedáva pocit bezpečia pre menšie deti, ktoré potrebujú pevné zázemie. Mingle rodina môže zakrývať tzv. milencov/milenky a je skôr typom akéhosi otvoreného manželstva. Rodičom, ktorí vytvárajú takéto typy rodín, sa často hovorí aj občasníci, mesačníci alebo týždenníci (Tománek, 2015), podľa toho, ako často do vlastnej rodiny zavítajú.

Prečo mladí dospelí vyhľadávajú tento model rodiny? Zachovávanie si istej dávky nezávislosti a nezodpovednosti; čas na kariéru, priateľov a hobby; vzťah sa nedostane do stereotypu; rozchod sa znáša jednoduchšie.

Aké riziká existujú pri vytváraní tzv. mingle rodín? Nezodpovednosť vo vzťahoch; benevolentnosť vo výchove; mladí dospelí sú voči sebe často tovarom ako osobami; rapídne sa znižuje pôrodnosť (výkyvy v demografii); podporovanie hedonistického a egostického správania sa; vytráca sa vzájomná dôvera; absencia pravidelného programu spolunažívania; zmätenosť mladších detí (súrodencov), ktorí nevedia oslovovať nových partnerov v rodine.

2.3 Mladí dospievajúci v patchwork rodine

Pod pojmom patchwork sa väčšine rozumie pozošivané napr. prestieradlo z niekoľkých kusov látky. Pojem patchwork neprišiel do Európy z anglicky hovoriacich krajín, akoby sa tomu na prvý pohľad mohlo zdať. Pojem patchwork sa v EÚ rozšíril práve z Nemecka, kde sa na základe textilných prestieradiel vyrobených z niekoľkých kusov látky „presunul“ tento názov na fenomén novovznikajúcich rodín. Patchwork rodina je teda „pozošivaná“ podoba rodiny z rôznych rodinných príslušníkov v pokrvmom alebo nepokrvmom zväzku. Vo väčšine prípadov ide o rodiny, v ktorých členovia pochádzajú už z predošlých rodín a prichádzajú do novej, kde sú v podstate „prišití“ už k inej „látke“, k inej rodine, či už fungujúcej, alebo taktiež atomizovanej rodiny. Ide teda o rodinu „na druhý pokus“, keď ten prvý z nejakého dôvodu nevyšiel. Patchwork je veselá zošivaná deka, ale pokiaľ sa jedná o spolužitie a rodinu, je v tej deke vždy zašitý aj kus výbušniny (vo väčšine prípadov zložité sociálne vzťahy). Neustále nám rastie počet

rozvodov a s nimi aj počet ľudí, ktorí hľadajú ďalšieho partnera, aby vstúpili do „sobášneho second handu.“ Za posledných päťdesiat rokov sa sedemkrát zvýšil počet detí vychovávaných mimo manželstva a tento trend stále pokračuje (Arlt, 1996, s. 34). Podobne to podkladajú aj štatistický úrad na Slovensku, ktorý konštatuje, že za posledných 20 rokov sa počet rozvodov a znovuzosobášených ľudí strojnásobil. (Bližšie: <http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=108&words=rozvody&x=0&y=0> [cit. 2.8.2012]).

Podľa štatistického úradu SR existuje viacero rodín, resp. manželstiev, ktoré sa rozviedli, opätovne sa zosobášili s inými životnými partnermi (Bližšie: <http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=26531> [cit. 2.8.2012]). V súčasnosti je na Slovensku 52 % rozvodov. Z týchto 52 % rozvodov sa približne 9,2 % opätovne zosobáši a vytvorí novú rodinu (Bližšie: <http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=26531> [cit. 2.8.2012]), vo väčšine prípadov ide skôr o patchwork rodinu. Na Slovensku je až 4 % tých ľudí (Bližšie: Populačný vývoj v SR 2001-2006.

In: <http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=26531> [cit. 2.8.2012]), ktorí tretikrát uzavrú manželstvo a vytvoria tzv. patchwork rodinu. Štatistický úrad SR vo svojom Populačnom vývoji za roky 2001-2006 konštatuje, že „zastúpenie slobodných a ovdovených snúbencov sa dlhodobo mierne znižuje v prospech snúbencov rozvedených.“ (Bližšie: Populačný vývoj v SR 2001-2006. In: <http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=26531> [cit. 2.8.2012]) Na porovnanie – napr. v Nemecku (Bližšie: <http://www.familienratgeber-nrw.de/index.php?id=1891> [cit. 2.8.2012]) bolo v roku 2011 až 12,5 % takýchto patchwork rodín, v ČR až 14 % z celkovej populácie (Bližšie: http://www.genderonline.cz/uploads/3949132171ba66015aeeb530db5568201724a68f_konference-zivotni-drahy-z-quantitativni-a-kvalitativni-perspektivy.pdf [cit. 2.8.2012]). Sociálne (Arlt, 1996, s. 36), existencionálne, ale aj religiózne a kultúrne spolunažívanie v tzv. patchwork rodinách prináša značné komplikácie nielen pri výchove malých detí, ale hlavne pri výchove mladých dospievajúcich. Na Slovensku sa tzv. patchwork rodinám dáva často prívlastok znovuoobnovená alebo zrekonštruovaná rodina (Sisáková, 2011, s. 9-35).

Prečo mladí dospelí vyhľadávajú tento model rodiny? Vzájomná komunikácia: hlavne otázka vyjednávania, riešenia problémov, či hľadanie kompromisov; jedináčikovia získajú širšiu rodinu, súrodencov; pozošivaná rodina jej ekonomicky stabilnejšou ako rodiny typu single; schopnosť lepšej sociálnej adaptácie.

Aké riziká existujú pri vytváraní tzv. patchwork rodín? Extrémna prísnosť vo výchove vlastných detí (príbeh o uviazanom stromčeku); prehnaná benevolentnosť vo výchove „cudzích“ detí; vzniká situácia tzv. dobrých a zlých rodičov (otčim, macocha...); tolerancia bez hraníc („noví“ rodičia sa chcú v prvom rade zapáčiť sebe navzájom. No robia to prostredníctvom vlastných/nevlastných detí. Svojimi postojmi, správaním a vystupovaním často ovplyvňujú správanie svojich detí do takej miery, aby si

„spriatelili“ novú stránku (manželku, deti z prvých manželstiev a pod.); spolunažívanie vlastných a nevlastných súrodencov.

Demoštrujeme príklad jednej kazuistiky mladých dospievajúcich v patchwork rodine: „Katka a Peter majú predchádzajúce vzťahy urovnané. No i napriek tomu, neustále narážajú na problémy rôzneho druhu. Katkina dcéra z prvého manželstva je naučená, že si televíziu môže pustiť, až keď má hotové všetky svoje povinnosti. Naopak deti z Petrovho prvého manželstva sú zvyknuté na to, že televíziu si môžu zapnúť kedykoľvek, napríklad aj k obedu. Z pohľadu Katky by bolo správne rešpektovať jej pravidlo, že sa jej dcéra na televíziu pozerá až po splnení povinností, čo sa však veľmi ťažko dodržiava, keď je u nich televízia zapnutá neustále. Peter však zastáva názor, že výchova jeho detí by mala byť stabilná, takže ak sa u jeho bývalej manželky deti môžu pozeráť kedykoľvek, u nich by tomu nemalo byť inak.“; konkurenčnosť s ex – rodinou: deti, ktoré prichádzajú do kontaktu z predchádzajúcimi rodičmi, majú často tendenciu vytvárať v nových rodinách konkurenčný boj. Hodnotenie dobrého a zlého rodiča často záleží od toho, ktorí s rodičov dal viac (napr. po materiálnej stránke), ktorí s rodičov „popustil“ hranice výchovy, zásad a pod.

Z kazuistiky z roku 2011 sme zistili aj nasledovnú informáciu o konkurencie schopnosti patchwork rodín. Výsledok druhej kazuistiky: „Naša rodina je veselý domček. Na bráne sú namaľované kvetinky, na šnúrach visí veľa bielizne, po záhrade behá pes a žije tu veľká rodina so štyrmi deťmi. Vyzerá to ideálne, až do chvíle, keď sa pozriete len na zvonček domu. Sú na ňom štyri priezviská. Tieto štyri deti majú totiž dve mamičky a troch oteckov, k tomu jednu sestru, ktorá je s nimi len cez víkend, a potom ešte dvoch ďalších nevlastných súrodencov, ktorí s nami nežijú. Sú u našich prvých rodičov, resp. u nášho prvého otca alebo mamy. Vo vnútri domácnosti to je tiež zvláštne. Na prvý pohľad to nie je poznať. V kuchyni sa hrajú chlapi, dva sedemroční, jeden dvojročný a jeden štvorročný, u kachlí sedí babka. Práve im natrela chlebík na desiatu a oni spokojne žujú. Nevadí ani, že z jej vnukov sú len dvaja vlastní.“; stráca sa samotný a podstatný význam rodičovstva: teda som matkou, som otcom na plný úväzok. Úloha matky a otca je v takýchto rodinách často porciovaná medzi ostatných „rodičov.“ Štiepi sa aj úloha zodpovednosti; absencia pevných hraníc rodinných tradícií, viery, hodnôt; manipulácia zo strany detí k rodičom, alebo rodičov k deťom; žiarlivosť medzi vlastnými a nevlastnými súrodencami; sexuálne obťažovanie: v tesnej blízkosti žijú ľudia oboch pohlaví, nie sú však ochránení hradbou incestného tabu. Aktívny nemusí byť len muž, tiež dospievajúca dcéra môže zvädzať nevlastného otca alebo brata (Beck – Gernsheim, 2000).

Podľa švajčiarskych psychológov a sociológov

(Bližšie: <http://www.patchwork-familie.ch/> [cit. 2.8.2012]) sú potrebné minimálne dva roky na postupnú adaptáciu všetkých jednotlivcov, ktorí vstupujú do tzv. patchwork rodín. Dva roky sú teda skúškovým obdobím

týchto rodín. Ak sa takáto rodina osvedčí, výchova detí a mládeže nezaostáva za bežnou výchovou v rodinnom prostredí. Ak sa však ideál do dvoch rokov nevytvorí, zvyčajne prichádza k rozpadu takéhoto spolužitia a opätovne vznikajú ambície k novému vzťahu. V bežnej spoločnosti sa potom tento fenomén označuje aj ako turizmus rodín, nem. Tourismus Familien (Beck – Gernsheim, 2000, sl. 35).

3 Perspektívy a odporúčania

Od 18. stor. sa správcom verejného záujmu na výchove namiesto cirkvi stáva štát. Rodičia a štát sa dnes pokladajú za najdôležitejších nositeľov kultúry. Štát vychováva prostredníctvom učiteľského personálu škôl. Za starostlivosť detí a ich výchovu až do plnoletosti zodpovedajú v prvom rade rodičia. Pretože rodičia zodpovedajú za celkový plán výchovy svojich detí, neobmedzuje sa rodičovské právo na domácu výchovu, ale dovoľuje i určitý vplyv na výchovu v škole. Poverenie školy k vyučovaniu a výchove sa neobmedzuje len na sprostredkovanie látky vedenia, ale aj na úlohy školy v oblasti výchovy. Ani rodičovskému právu, ani výchovnému povereniu štátu neprináleží absolútna prednosť, skôr existuje spoločná výchovná úloha rodičov a školy, ktorej cieľom je výchova jedinej osobnosti dieťaťa. Túto úlohu je treba plniť v zmysluplnej súčinnosti. Poverenie k duchovnej výchove detí nevlastní štát, ale len ich rodičia ako správcovia základných práv dieťaťa. V súlade s tým sa štáty zaviazali v medzinárodných paktoch o ľudských právach z roku 1966 „rešpektovať slobodu rodičov ... zaistiť náboženskú a morálnu výchovu svojich detí podľa vlastného presvedčenia rodičov“. Tento predpis zaručuje rodičom, že môžu sami zaistiť výchovu a výučbu podľa vlastného presvedčenia. Štát má iba dbať na právo rodičov, aby sa o to postarali sami – napr. prostredníctvom súkromných škôl.

Vzhľadom k rozmanitosti náboženských a svetonázorových presvedčení nezostáva štátu pre verejné školy nič iné, než utvárať výučbu vo všetkých predmetoch a výchovu vo všetkých významoch, pokiaľ možno objektívne, bez hodnotenia náboženských, mravných a svetonázorových hľadísk. Škola nesmie byť preto misionárskou školou a nesmie si robiť nárok na záväznosť obsahov výchovy, tradícií, viery, musí byť otvorená i pre iné svetové názory, kultúry a náboženské obsahy a hodnoty.

Kde, resp. v čom vidíme súčasné problémy v rodinách (sociálne turbulencie)?

–v roztrieštenosti výchovy: učitelia sú kvôli množstvu žiakov v úplne inom vzťahu k jednotlivému žiakovi ako jeho rodičia; ich zodpovednosť je časovo i obsahovo obmedzená; v dnešnej dobe však nie je výchova detí rozdelená len na jedného, alebo dvoch rodičov a mnoho učiteľov, ale aj na predškolských a mimoškolských spoluvychovávateľov, ktorých služby si rodičia zaisťujú; neistote rodičov pri výchove a ich snaha zbaviť sa tohto

- bremena: mnohé matky sú zamestnané a majú príliš málo času na dieťa; v okruhu malej rodiny sa rodičia deťom len málo venujú, kladú na nich málo zhodných požiadaviek; panuje permisivita, ponechávanie voľnosti, neistota vzhľadom k normám, obavy z konfliktov, pohodlnosť a ľahostajnosť;
- stále viac rodičov sa snaží presunúť svoje opatrovateľské a výchovné úlohy na inštitúcie mimo rodinu; najčastejším podnetom k tomu je zamestnanosť matiek; dnes existujú dôvody pre celodenné školy a nielen dôvody proti nim, ale rozhodujúce pri vážení všetkých pre a proti by malo byť dobro dieťaťa a nie pranie rodičov zbaviť sa bremena výchovy;
 - preťažovaní škôl výchovnými úlohami, ktoré sú im cudzie: učitelia môžu spravidla najlepšie pomáhať žiakom, ktorí majú vo svojej rodine láskavú a rozumnú oporu; kto musí ako dieťa dbať dobrú rodinnú kultúru, kto je svojimi rodičmi zanedbávaný alebo zle vychovávaný, tomu môže škola pomôcť len obmedzene; najdôležitejšie podmienky školského úspechu sa nachádzajú v priestore mimoškolskej skúsenosti dieťaťa; učitelia sa majú snažiť vyrovnávať nedostatky v mimoškolskom životnom priestore detí aj s ich nepriaznivými dôsledkami pre školskú výkonnosť;
 - rozdielných záujmoch rodičov a učiteľov a v nedostatočnej ochote ku kooperácii: zanedbáva sa profesionálna povinnosť každého učiteľa kooperovať s jednotlivými rodičmi svojich žiakov; individuálna „dôverná spolupráca“ rodičov a učiteľov nie je pravidlom, ale skôr výnimkou; dôvera predpokladá, že sa dostatočne poznáme, že jeden od druhého očakávame len to dobré, že naša vlastná otvorenosť nebude partnerom zneužitá; kontakty však bývajú príliš riedke, krátke a povrchné – hlavnou príležitosťou na stretnutie sú rodičovské schôdzky, konzultačné hodiny učiteľov a školské konzultačné dni pre rodičov; atmosféra na schôdze učiteľa s rodičom sa popisuje ako neprívetivá, hovorí predovšetkým učiteľ, je veľká emocionálna dištancia; rodičia majú hlavne záujem na prospechu svojich detí a na čo najlepšom vysvedčení; rozhodnutie o školskom prospechu a vysvedčení prináleží učiteľom, tí tak majú mocenský monopol a rodičia sú na nich závislí;
 - rodičia zo seba často robia advokáta učiteľov proti vlastným deťom a súčasne musia byť advokátom svojich detí proti domnelým či skutočným chybám učiteľov; oprávneným záujmom učiteľov je pracovať pokiaľ možno s úsporou síl a bez konfliktov;
 - učitelia nie sú odborne pripravení na prácu s rodinou, nie sú dostatočne vzdelaní pre riešenie výchovných problémov žiakov, ale sú v prvom rade pripravovaní ako sprostredkovatelia učebnej látky.

4 Odporúčania do praxe:

- 1 Úlohy pre rodičov, štát a školu: spolupráca rodičov a učiteľov je žiaduca, ale záleží na tom, aby každá skupina konala to, čo je jej zvláštnou

- výchovnou úlohou, ktorú z nej nemôže druhá strana odňať. Každý musí prevziať osobnú zodpovednosť za to, k čomu je on sám povolaný.
- 2 Zodpovednosť rodičov: zodpovednosť za dieťa, ktoré splodili je neodvolateľná, nevypovedateľná a všetko zahrňujúca; trvá tak dlho, kým dieťa nie je samostatné, dospelé, v každom ohľade životne zdatné a schopné niesť zodpovednosť; základné potreby detí môžu byť najlepšie uspokojené v dobrých rodinách a dobrí rodičia sú spravidla nenahraditeľní; obvykle len oni majú láskyplnú väzbu na svoje dieťa, na nich závisí istota, sebadôvera, schopnosť milovať, horlivosť v učení a morálka dieťaťa; len ten kto zakúsi, že je neobmedzene milovaný, bude sám schopný základnej dôvery a lásky – nielen lásky k iným ľuďom, ale i lásky ku kultúre, ktorej výrazom je život jeho rodičov; štát je so svojimi školami odkázaný na to, že to budú rodičia, ktorí položia morálny a duchovný základ dorastajúcich občanov.
 - 3 Zodpovednosť štátu, škôl a učiteľov: štát musí rodičov materiálne a morálne podporovať tak, aby svojou výchovnou zodpovednosťou neprenášali na verejné ústavy viac, než je pre deti dobré; verejné školy nemôžu byť ústavami pre celú výchovu detí; rodinu nemožno nahradiť; nemôžu plniť ani opatrovateľské alebo psychoterapeutické úlohy; žiakom a štátu poskytujú najviac, ak sa sústredia na obe hlavné úlohy, pre ktoré sú nenahraditeľné: na sprostredkovanie vedomostí a zručností a na hodnotovú výchovu v rámci ústavy a základnej spoločenskej morálky; verejné školy majú súčasne slúžiť i verejným záujmom.
 - 4 Zodpovednosť spoločnosti: spoločnosť sa musí už prestať len prizerať a mlčky tolerovať často až morálne výkyvy ľudí. Dávať väčší dôraz na prevenciu pred mediálnym násilím, pred kyberšikanovaním a sexuálnym priemyslom, ktorý často napomáha k rozpadom vzťahov, rodín.

Záver

Rodina sa stáva veľmi zraniteľnou (dôraz sa kladie na perfekcionizmus alebo naopak ľahostajnosť rodičov, jednostrannosť, neprímeranosť výchovných nástrojov a postupov k veku dieťaťa, zanedbávanie, preťažovanie). Spoločnosť postupne stráca kontrolu nad svojimi citmi, upadá do osamelosti a akejsi citovej otupenosti a bezohľadnosti nielen rodinných, ale často aj pracovných vzťahoch.

Isto sa aj Vám často stáva, že vás ostatní v srdci súdia za to, že chodíte do kostola, na sv. omšu... Stalo sa to pár krát aj mne. Zastavili ma moji študenti a položili mi otázku: „*Prečo chodíte tak často do kostola?*“ Odpovedal som, že *si potrebujem oddýchnuť, načerpať nových síl, povzbudenie do ďalších dní* a pod. „*A to pomáha?*“ - pýtali sa. Odpovedal som, že ja by som bez vzťahu s Kristom nevydržal. Táto veta ich zaskočila. No nenechali sa zahanbiť a začali sme diskusiu o sv. omši. Začali vyťahovať svoje argumenty a všetky možné prešľapy cirkvi len preto, aby z rozhovoru

vyšli ako víťazi. „*Je to tam nudné, stále to isté.*“ – kričali na mňa. Odpovedal som: *Nudné je to pre toho, kto stále pozerá „dole.“ Viete, prasiatka vždy pozerajú dole a nikdy nedvihnú hlavu k slnku, teda slniečko vlastne ani nepoznajú. Ak pozdvihnete zrak, zbadáte, že okrem Vás, sú tam aj iní ľudia, iné problémy, je tam kňaz s asistenciou a je tam Kristus, ktorý s Vami počíta.* No študenti vytiahli na mňa iný argument: „*Viete, my nechodíme do kostola. Tí, ktorí tam chodia, sú oveľa horší než my, ktorí tam nechodia!*“ Odpovedal som: „*Pozrite sa! Hovoríte, že do kostola chodia ľudia, ktorí sú častú horšími než tí, ktorí tam nechodia. Máte pravdu! To im vyrazilo dych, no ja som pokračoval. Chodia tam, lebo sú hriešni. Uvedomujú si svoju hriešnosť, ale aj to, komu túto hriešnosť môžu odovzdať. Sú hriešni, a preto chodia do kostola, pretože potrebujú Krista, aby ich očistoval od ich hriešnosti. No, niektorí ľudia sú takí, ktorí nadobúdajú dojem bezhriešnosti. Preto nechodia do kostola, lebo nepotrebujú Krista. Ja som hriešny, aj kňaz je hriešny, aj babky a iní. Chodia za Kristom, pretože Ho potrebujú. Každý vyhľadáva to, čo alebo koho potrebuje. Ak by som bol dokonalý ako vy, ani ja by som nechodil do kostola.*“ Výsledok? Na budúci týždeň prišiel jeden do kostola, neskôr pritiahol ďalšieho a postupne sa skupina z ulice usadila okolo oltára. Dnes aj moji študenti privádzajú nových učeníkov. Týmito študentmi sú deti z rodín, kde zažili mnohé turbulencie vzťahov, atomizáciu rodiny, nových tzv. otcov a mamy. Aj oni absorbujú to, čo vidia, to, čo zakúsia, ale aj to, čo nezažili a mohli zažiť, pretože aj nezažitie lásky zo strany rodičov je zážitok, skúsenosť... Mnohí potom hľadajú osobnosť v spoločnosti, ktorej by mohli pripísať vlastnosti, o ktorých sa domnievajú, že správny otec či mama majú mať. Hľadajú si učiteľa, kamaráta, niekedy aj mesiáša svojich vzťahov, pokrivených hodnotových rebríčkov, a vtedy je víťazstvom to, čo príde aj ako prvá možnosť. Aj oni, podobne ako učenici z evanjelia, hľadali odpoveď na otázku: Si Mesiáš, alebo máme čakať niekoho iného? Odpoveď: nie! Pokúsme sa dnešným dňom zobrať Boha do rodiny nie ako hosťa, nie ako návštevníka, ale ako člena rodiny, aby sme už nemuseli hľadať iných bôžikov, ktorých nám svet ponúka, aby sme nemuseli svojich deťom, študentom, spoločnosti vymýšľať už objavené, nech nemárnime energiu na objavenie teplej vody, ale nech sa skôr zameriavame na prinášanie vody tam, kde si bez nej nevieme predstaviť život – teda všade, vrátane našich rodín.

Bibliografia

- ARLT, G. 1996. *Anthropologie und Politik*. Munchen : Wilhelm Fink – Verlag, 1996. ISBN 3770530950.
- BECK - GERNSHEIM, E. 2000. *Was kommt nach der Familie?* Munchen : Beck, 2000. s. 45 a nasl. ISBN 340459854.
- POTOČÁROVÁ, M. 2008. *Pedagogika rodiny – teoretické východiská rodinnej výchovy*. Bratislava : UK, 2008. 216 s. ISBN 978-80-223-2458-8.

- PREVENDÁROVÁ, J. 1998. *Rodina s postihnutým dieťaťom*. Nové Zámky : Psychoprof spol. s r. o., Artus, 1998. ISBN 80-976148-9-9.
- SISÁKOVÁ, O. 2011. *Antropologická téma v sociologickej reflexii*. Prešov : Prešovská univerzita, FF, 2011. s. 9-35. ISBN 97880555003738.
- ŠKOVIERA, A. 2005. *Malá polepšovňa (pre rodičov)*. Bratislava : Petrus, 2005. ISBN 8088939968.
- TAMÁŠOVÁ, V. 2007. *Teória a prax rodinnej edukácie*. Ivanka pri Dunaji : Axima, 2007. 210 s. ISBN 978-80-969178-3-9.
- TIRPÁK, P. 2010. *Rodinná výchova*. Prešov : Prešovská univerzita, GKTF, 2010. 146 s. ISBN 978-80-555-0142-0.
- TOMÁNEK, P. 2012. *Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Brno : Tribun. 165 s. ISBN 978-80-263-0233-9.
- TOMÁNEK, P. 2015. *Rodina – výchova – spoločnosť: výzvy a perspektívy*. Brno : Tribun, 2015. 406 s. ISBN 978-80-263-0775-4.
- Zákon č. 154/1994 Z.z. NR SR o matrikách, druhá časť - paragrafy § 27-30.

Použité internetové zdroje

- <http://portal.gov.sk/Portal/sk/Default.aspx?CatID=39&aid=128> [cit. 06.09.2011]
- <http://queering.wordpress.com/2005/12/11/najnovsi-prieskum-verejnej-mienky-neprekvapil-slovaci-nie-su-k-homosexuom-velmi-tolerantni/> [cit. 03.09.2011]
- <http://www.euractiv.sk/rovnost-sanci/clanok/registrovane-partnerstvo-uz-aj-veciach> [cit. 06.09.2011]
- <http://www.ganymedes.info/archiv2006/rok2006.asp?intClanek=6> [cit. 06.09.2011]
- <http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=108&words=rozvody&x=0&y=0> [cit. 2.8.2012]
- <http://www.familienratgeber-nrw.de/index.php?id=1891> [cit. 2.8.2012]
- <http://www.patchwork-familie.ch/> [cit. 2.8.2012]
- http://www.genderonline.cz/uploads/3949132171ba66015aeeb530db5568201724a68f_konference-zivotni-drahy-z-kvantitativni-a-kvalitativni-perspektivy.pdf [cit. 2.8.2012]

doc. PaedDr. PhDr. ThDr. Pavol Tománek, PhD.

St. Elisabeth University of Health and Social Work

Nám. 1. mája 1

810 00 Bratislava

e-mail: fam.tomanek@gmail.com

Práca sociálneho pedagóga s deťmi zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia vo vzťahu k ich budúcnosti

Work of Social Pedagogue with Children from Unfavorable Social Protection in Relations to their Future

Dušan Galbavý

Abstrakt

Sociálne prostredie detí je významný faktor, ktorý ovplyvňuje vývin detí. Ak vnímame relatívne zdravé sociálne prostredie, v ktorom dochádza k prirodzenej socializácii dieťaťa zaoberáme sa vzťahmi, ktoré sa prirodzeným spôsobom konštruujú, či v prostredí rodinnom, školskom. Špecifickým cieľom výchovy a vzdelávania detí zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia v základnej škole je prostredníctvom eliminácie alebo odstránenia hendikepov vyplývajúcich zo sociálneho znevýhodnenia dosiahnuť primeraný rozvoj ich schopností tak, aby boli pripravení na školské vzdelávanie a výchovu v celej ich šírke.

Kľúčové slová: Sociálny pedagóg. Deti zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia. Kompetencie.

Abstract

The social environment of children is an important factor affecting the development of children. If we see a relatively healthy social environment in which there is a natural socialization of the child in the relationship that are naturally constructed, or in a family environment, school. The specific objective of education of children from socially unfavorable environment in the school is by eliminating or removing handicaps resulting from social disadvantage achieve adequate development of their capabilities so that they are ready for school education and training across their width.

Keywords: Social Pedagogue. Children from Socially Unfavorable Environment Competence.

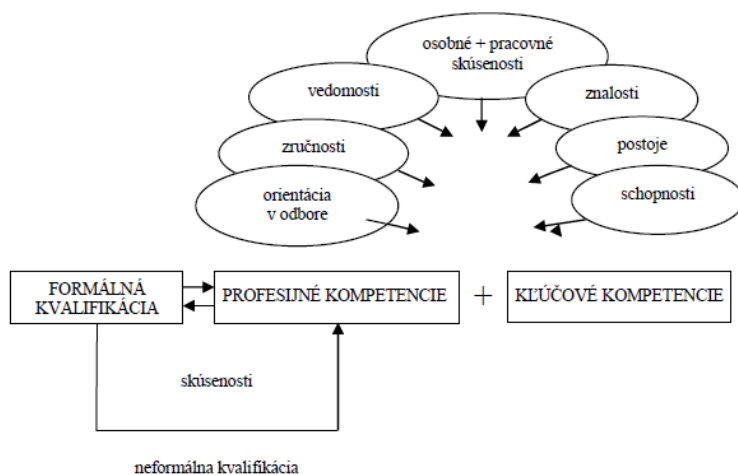
Úvod

Zákonom z 22. mája 2008 (§ 130 ods. 3) bol sociálny pedagóg ako odborník zaradený medzi zložky výchovného poradenstva a prevencie spoločne so školským psychológom, liečebným pedagógom, výchovným poradcom, koordinátorom prevencie a školským špeciálnym pedagógom. Svoju činnosť na základe zákona môže vykonávať v školách alebo v školských zariadeniach (diagnostické centrum, liečeno-výchovné sanatórium,

reedukačné centrum a školský internát). Podľa zákona č 317 z 24 júna 2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch, kde sa charakterizuje sociálny pedagóg podľa § 24 ako odborný zamestnanec školy nasledovne: „*Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovu závislých alebo inak znevýhodnených deťom a žiakom, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálno-pedagogického poradenstva, prevencie sociálno-patologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertíznu činnosť a osvetovú činnosť*“ (Zákon č. 317/2009). Je ešte množstvo faktorov, ktoré v našej legislatíve treba z oblasti sociálnej pedagogiky dopracovať, čo si však žiada viac trpezlivosti. Sociálny pedagóg je definovaný týmito zákonmi, avšak množstvo problémov vzniká pri vykonávaní samotného povolania v školskom prostredí. Preto je nevyhnutné, aby bol riadne zadefinovaný školský sociálny pedagóg v rámci platnej legislatívy. Dôležitým momentom celého systému plnohodnotného začlenenia pomerne novej profesie školského sociálneho pedagóga do praxe sa javí fakt, že je potrebná urýchlená spätná reflexia už vytvorených pracovných pozícií na školách. 5. fakúlt na Slovensku každoročne pripraví do praxe niekoľko stoviek sociálnych pedagógov. Ich uplatnenie na trhu práce je rôznorodé. Avšak prioritou by mala byť práve implementácia školských sociálnych pedagógov do edukačného systému základných a stredných škôl. Problémom sa javí práca školského sociálneho pedagóga na I. stupni základnej školy, kde sa na jednotlivých fakultách tento problém podceňuje. Na medzinárodnom vedeckom sympóziu (Socialia), konaného 27. októbra 2011 v Banskej Bystrici som vo vedeckej rozprave načrtnol tento problém, pred odbornou a vedeckou obcou. Z diskusie jednoznačne vyplynulo, že je potrebné zameranie budúcich odborníkov (školských sociálnych pedagógov) venovať sa problematike sociálnej a emocionálnej znevýhodnenosti deťom mladšieho školského veku. Upozornil som v mojom príspevku na možné problémy práve v kompetenciách školského sociálneho pedagóga k deťom mladšieho školského veku. Nepostačuje študentom sociálnej pedagogiky len vývinová psychológia, ktorá jediná na svojich prednáškach a kurzoch sa venuje predškolskej a školskej zrelosti a vývine dieťaťa. Problematike, ktorej sa venujem by sa mala v budúcnosti venovať väčšia pozornosť. Následnú problematiku som rozpracoval aj v pripravovaných skriptách „Sociálna pedagogika I.“ Ako sme konštatovali v predchádzajúcich riadkoch možnosti práce školského sociálneho pedagóga vychádzajú z jeho profesijných, ako aj osobnostných kompetencií.

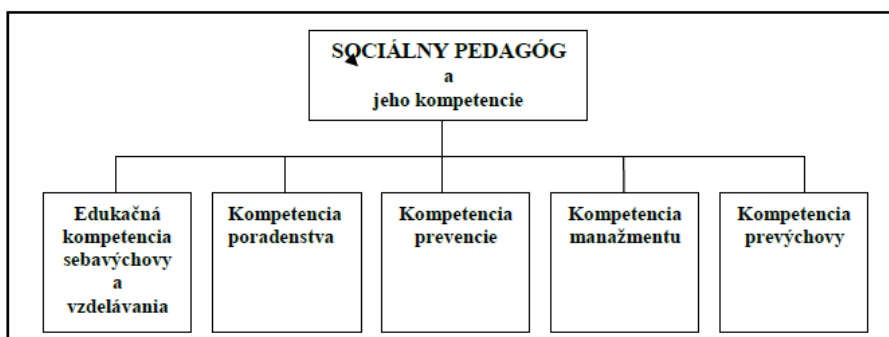
Pre kvalitnejšie pochopenie významu pojmu kompetencia je potrebné vymedziť si jej charakteristické znaky: „*Kompetencia je vždy kontextualizovaná – to znamená, že je vždy zasadená do určitého prostredia alebo situácie, ktoré sú vyhodnocované a spoluvytvárané aj predchádzajúcimi znalosťami, skúsenosťami, záujmami a potrebami ostatných účastníkov situácie.*

Kompetencia je multidimenzionálna – skladá sa z rozličných zdrojov (informácie, znalostí, schopností, predstavy, postoje, iné čiastočné kompetencie a atď.); predpokladá efektívne nakladanie s týmito zdrojmi, ktoré sú prepojené so základnými dimenziami ľudského správania. **Kompetencia je definovaná štandardom** – predpokladaná úroveň zvládnutia kompetencie je určená dopredu, zároveň je dopredu definovaná súborom výkonových kritérií (mierka či štandardy očakávaného výkonu v zmysle výsledkov činností a správania). **Kompetencia má potenciál pre akciu a rozvoj** – kompetencia je získavaná a rozvíjaná v procese vzdelávania a učenia, ktoré je považované za kontinuálne a celoživotné procesy a principiálne odvodené z konštruktu vstupných (zdrojových) faktorov a z hľadiska získavania, resp. rozvíjania kompetencií“ (Veteška, J., Tureckiová, M., s. 31 – 32). Avšak ani vzťah medzi kľúčovými pojmami ako sú kompetencia a spôsobilosť nie je jednoznačne vymedzený. V odbornej literatúre sa dočítame aj o kľúčových kompetenciách, ktoré sú špecifickejšim vymedzením pojmu kompetencia. Podľa I. Tureka sú kľúčové kompetencie „vhodné na riešenie celého radu väčšinou nepredvídateľných problémov, ktoré umožňujú jedincovi úspešne sa vyrovnat' s rýchlymi zmenami v práci, v osobnom i spoločenskom živote“ Turek, I. s. 6).



Ďalšie kľúčové kompetencie vymedzil v roku 1974 Mertens: „1) Základná kvalifikácia: základné myšlienkové operácie ako predpoklad kognitívneho zvládania najrôznejších situácií a požiadaviek, 2) Horizontálna kvalifikácia: získavať informácie, porozumieť iným, spracovať ich a chápať ich špecifickosť, 3) Rozširujúce prvky: základné vedomosti v rovine fundamentálnych kultúrnych techník (početné operácie) a znalostí dôležitých pre určité povolanie (napr. ochrana práce, práca na počítači...), 4) Dobové faktory: doplňovať medzery v znalostiach vzhľadom k moderným poznatkom

(*zákony, ústava, moderná literatúra a pod.*) (Veteška, J., Tureckiová, M., s. 28). Kľúčové kompetencie nemajú priamy vzťah ku konkrétnemu pracovnému miestu a predstavujú akési všeobecnejšie kvalifikácie bez nárokov na konkrétne pracovné miesto. Obsahujú schopnosti, zručnosti, postoje, hodnoty, osobné rysy a vlastnosti osobnosti. Umožňujú človeku jednať adekvátne v rôznych pracovných a životných situáciách. Zahŕňajú celé spektrum kvalifikácií, ktoré presahujú jednotlivé odbory a vyjadrujú individuálne kompetencie. Ku kľúčovým profesijným kompetenciám sociálneho pedagóga zaraďujeme nasledovné: edukatívnu a reedukatívnu kompetenciu, poradenskú kompetenciu, sociálno-pedagogickú kompetenciu, kompetenciu sociálno-výchovnej prevencie, intervencie, profylaxie a terapie, organizačno-manažérsku, evaluačnú, administratívnu a kooperačnú kompetenciu, komunikačnú kompetenciu, sociálnu a (re)socializačnú kompetenciu, integračno-kompenzačnú a facilitátorskú kompetenciu, sociálne a výchovne rehabilitačnú kompetenciu, osobnosť aktivizujúcu kompetenciu, stabilizujúcu a usmerňujúcu kompetenciu, kompetenciu sociálno-pedagogického výcviku. Všetky tieto spôsobilosti školského sociálneho peda-



góga sú nevyhnutnou súčasťou plnohodnotného vykonávania profesie.

Osobnostné predpoklady sociálneho pedagóga určuje jeho profil a rozvíjanie kompetencií. J. Hroncová sociálnemu pedagógovi priznáva nasledovné osobnostné predpoklady: „je osobným príkladom v zdravom spôsobe života a je presvedčený o práci a účinnosti prevencie, je osobnosť, ktorá vie komunikovať, kooperovať a koordinovať aktivity so žiakmi, kolegami, vedením školy, ale i s partnermi z iných organizácií, má predpoklady pre riešenie vzťahov, ale i hraničných životných situácií hlavne z hľadiska ochrany zdravia, má predpoklady pre rast a ďalšie vzdelávanie, nevyhnutná je odborná spôsobilosť v problematike všetkých sociálno-patologických javov“ (Hroncová, J., s. 201). Práca s deťmi a mládežou je poslanie, ktoré si vyžaduje množstvo úsilia, trpezlivosti a množstva empatie. Absolventi štúdia sociálnej pedagogiky by mali byť v prvom rade osobnosťami s tými základnými charakterovými črtami. To či študent sociálnej pedagogiky je osobnostne pripravený na povolanie, ktoré ho čaká je náročné. Všetko overuje až samotná prax, avšak bez

vyzbrojenia prosociálnymi vlastnosťami bude pôsobenie takéhoto odborníka dopredu odsúdené na zánik. V školskom prostredí sú nevyhnutné osobnostné predpoklady školského sociálneho pedagóga, ktoré spolu s jeho špecifickými kompetenciami môžu vytvoriť priestor pre kvalitného odborníka. Medzi kľúčové kompetencie školského sociálneho pedagóga môžeme považovať kompetencie podľa modelu Z. Bakošovej:

1. Edukačná kompetencia (výchovno-vzdelávacia kompetencia) – V oblasti výchovy detí a mládeže je popri rodine a škole vychovávateľom, pomocníkom a podporovateľom v procese formovania ich osobnosti. Znamená to teda, že sociálny pedagóg pôsobiaci v školskom prostredí môže, popri rodine, výrazne prispievať k rozvoju takých osobnostných vlastností a schopností mladých ľudí, ako sú prosociálnosť, ľudskosť, asertívne správanie sa, efektívna komunikácia, altruizmus, spolucítenie, úcta, všímavosť atď. Edukačná kompetencia umožňuje sociálnemu pedagógovi tvoriť teoretickú časť sociálnej pedagogiky. K tomu, aby bol schopný ju vytvárať, je nevyhnutná znalosť domácej i zahraničnej literatúry súvisiacej so sociálnou pedagogikou, ale aj literatúry príbuzenských vedných odborov. Na základe nadobúdaných vedomostí a schopností na úrovni teoretickej, je ďalej schopný uplatňovania jednotlivých poznatkov daných problematik v praxi, a to konkrétne priamo v teréne alebo rôznych výskumoch. Jeho teoretické schopnosti, vedomosti a poznatky ho oprávňujú k výučbe, či už na základných, stredných, alebo vysokých školách, a to najmä v predmetoch a študijných programoch súvisiacich s predmetom jeho skúmania alebo k výučbe predmetov, ktoré úzko súvisia s jeho špecifikáciou a popri sociálnej pedagogike patria medzi pomáhajúce vedné disciplíny. Okrem oblasti vzdelávania má veľký význam aj v oblasti výchovy ako mediátor a vychovávateľ. Jeho pôsobnosť je zameraná na deti a mládež. V oblasti pôsobenia na deti a mládež sa zameriava hlavne na usmerňovanie a podporu v ich životných rozhodnutiach, ukazuje im „správny smer“, učí ich osvojovať si ľudské vlastnosti, akými sú napr.: tolerancia, ústretovosť, ľudskosť, efektívna komunikácia v medziľudských vzťahoch, vedie ich k asertívnemu správaniu, prosociálnosti a mnohým ďalším osobnostným predpokladom a vlastnostiam, ktoré im umožňujú a ponúkajú možnosť ako byť „lepšími“. Edukačná kompetencia pri riešení problémov u detí mladšieho školského veku sa obmedzuje je značne obmedzená dôverou zo strany detí. Problémy tu vidia aj školskí sociálni pedagógovia, ktorí hovoria hlavne o probléme jedného učiteľa vo vyučovacom a výchovnom procese. Sociálni pedagógovia, tak edukačnú kompetenciu využívajú minimálne.

2. Kompetencia prevýchovy sociálneho pedagóga sa realizuje hlavne v prípadoch sociálnej, mravnej a emocionálnej narušenosti detí a mládeže, ako aj ich delikventného správania sa. Pri uskutočnených kriminálnych činoch detí a mládeže, pri zistení drogovej alebo inej závislosti atď. Prevýchova je náročný proces, ktorý sa uskutočňuje prostredníctvom metódy podpory a pomoci – sociálnej opory, rekonštrukcie osobnosti a prostredníctvom pretvárania.

Sociálny pedagóg využíva viaceré spôsoby sociálnej opory, ako sú poučanie, povzbudzovanie, diverzia, ventilácia, zásah do prostredia, nedirektívne a direktívne vedenie. Na zvládanie týchto prevýchovných opatrení musí sociálny pedagóg disponovať silnými sociálnymi spôsobilosťami (napr. vytrvalosť, dôslednosť, pevná vôľa). Kompetencia prevýchovy slúži sociálnemu pedagógovi na to, aby dokázal včasne odhaliť akýkoľvek odklon od normy, ktorá je všeobecne zaužívaná a platná, poprípade ak už je odklon od takejto normy v hlbokom štádiu jedinca, mal by dokázať svojimi poznatkami a skúsenosťami na takéhoto jedinca vplývať a prinavrátiť tak jeho stav do normálu v súvislosti so všeobecne platnými spoločenskými normami. Takýto odklon od normy sa môže prejavovať najmä v oblasti:

- **sociálnej** - kedy na jedinca môže prostredie, v ktorom žije a vyrastá vplývať negatívnym spôsobom
- **emocionálnej a mravnej** – ktoré nadväzujú na sociálnu a úzko s ňou súvisia, keďže sociálne prostredie ovplyvňuje správanie každého jedinca, prispôsobuje sa normám platným v konkrétnej sociálnej skupine, a ktorá tak ovplyvňuje prežívanie a mravné konanie jedinca
- **kriminálne činy** – od tých menej závažných až po závažnejšie, cez drobné krádeže často až po akty usmrtienia
- **látkové a nelátkové závislosti** – kde medzi látkové závislosti patrí užívanie rôznych legálnych (alkohol, cigarety) a nelegálnych drog (marihuana, heroín, pervitín, ...) a medzi nelátkové závislosti najmä patologické hráčstvo, závislosť od internetu, PC hier, ale i mobiloch a nakupovaniach a mnohých ďalších závislostí.

Uskutočňovanie prevýchovy si vyžaduje dokonalé znalosti z teórie sociálnej pedagogiky, psychológie, pedagogickej diagnostiky, špeciálnej pedagogiky, ale aj poznanie a orientovanie sa v prostredí, v ktorom sa jedinec, ktorému je poskytovaná pomoc, pohybuje a žije. Sociálny pedagóg tieto vedomosti nadobudol a získal aj vďaka edukačným kompetenciám, kde prostredníctvom sebavýchovy a samovzdelávania je oprávnený na to, aby mohol v praxi uplatňovať kompetenciu prevýchovy. Prevýchova žiakov nie je jednoduchý proces, je náročný na čas, a preto si vyžaduje, aby bol sociálny pedagóg vyzbrojený veľkou dávkou trepezlivosti, tolerancie, odhodlania, motivácie a vôle prispieť svojim reedukačným pôsobením k zlepšeniu, v lepšom prípade k úplnej náprave. Je veľmi dôležité stotožniť sa s tým, že výsledky svojej práce a snahy nie sú badateľné hneď v danom momente, ale sú dosahované až po určitom čase, dlhšom časovom úseku, preto je veľmi potrebné neočakávať úspech hneď, pretože takéto vízie môžu viesť k určitej deprivácii a prispieť tak v konečnom dôsledku až k syndrómu vyhorenia. Prevýchova v činnosti školského sociálneho pedagóga na prvom stupni ZŠ, je skôr na úrovni a pomoci konzultácii s učiteľkou danej triedy, ktorá je v tomto prípade najbližšou osobou v pri odbornej pomoci deťom. Avšak môžeme hovoriť o pomoci rodičom, kde by sadalo uvažovať o odborných sedeniach

v rámci školy, ako vychovávať, resp. prevychovávať svoje deti. Je potrebné vytvoriť takýto program pre rodičov na úrovni školy. Najmä pre rodičov, ktorí majú deti na prvom stupni základnej školy. Je dôležitý vzťah: **dieťa – školský sociálny pedagóg – učiteľ – rodič**. Avšak takýto projekt si vyžaduje okrem finančnej podpory, aj konzultácia so školským psychológom. Vytvorenie takéhoto projektu by malo značný vplyv na vzťahy detí zo sociálne znevýhodneného prostredia školy ako inštitúcie.

3. Kompetencia poradenstva sociálneho pedagóga v školskom prostredí vo vzťahu k deťom spočíva v pomoci dieťaťu (začleniť sa do kolektívu v prípade jeho zlej adaptability, v sociálnom správaní hlavne pri emocionálnych, mravných a sociálnych poruchách, pri narušenom rodinnom prostredí a rodinnej výchove, pri oslabení zdravotného stavu, v situáciách násilia v škole, pri záškoláctve a rôznych závislostiach atď. Sociálny pedagóg zabezpečuje poradenstvo pre učiteľov školy v rámci monitoringu a pomoci (najmä začínajúcim učiteľom) pri riešení rôznych pedagogických situácií. Reaguje na potreby učiteľov v oblasti relaxácie, psychohygieny, predchádzania vyhorenia (burn out efekt). Je podnecovateľom ďalšieho vzdelávania učiteľov a zabezpečuje ich ochranu pri agresívnom správaní sa rodičov. Pomáha rodičom detí školy pri narušenom rodinnom prostredí stabilizovať dieťa. Podáva rady rodičom o výchovnom procese efektívnej komunikácie s deťmi a vykonáva individuálne konzultácie o sociálno-patologických javoch a možných rizikách pre deti. Školský sociálny pedagóg by mal v oblasti kompetencie poradenstva voči svojim klientom vystupovať otvorene, s vysokou dávkou empatie, porozumenia a akceptácie, mal by využívať efektívne formy komunikácie, v ktorých vhodne zvolenými otázkami navádza záujemcov o poradenstvo, čiže svojich klientov k tomu, aby postupnými krokmi sami dospeli k určitému záveru, ku ktorému by malo patriť zvolenie vhodných metód a prostriedkov na riešenie danej situácie. Školský sociálny pedagóg by nemal poskytovať hotové riešenia, môže len ponúknuť viacero alternatív, z ktorých si potom klient má možnosť vybrať, alebo ho môžu len naviesť na tú „správnu cestu“. Pre takéto úspešné dosiahnutie cieľa sociálno-pedagogického poradenstva je nevyhnutné, aby ten, kto hľadá pomoc, bol vnútorne sám presvedčený o jej potrebe, pristupoval k nej dobrovoľne a aby ten, kto pomoc ponúka, vystupoval voči svojim klientom profesionálne a s vysokou dávkou entuziazmu.

Práca sociálneho pedagóga v oblasti sociálno-pedagogického poradenstva v súvislosti s prácou so školou, podľa Z. Bakošovej, plní 3 funkcie:

„1. Vo vzťahu k deťom školy

- sociálny pedagóg pomáha deťom začleniť sa do kolektívu, nebyť z neho vylúčený, čo by v konečnom dôsledku mohlo mať za následok zvýšený výskyt agresívneho správania u detí, depriváciu, sklony k rôznym látkovým a nelátkovým závislostiam,...

- pomáha deťom zvládať a odstraňovať emocionálne, mravné a sociálne poruchy, usmerňuje ich k správne konaniu
- učí deti vyrovnávať sa so situáciou súvisiacou s narušeným rodinným prostredím, výchovou v rodine alebo vyskytujúcim sa syndrómom CAN
- pomáha taktiež so zvládaním situácií, kedy je dieťa zdravotne oslabené a dbá tak aj o jeho zdravý životný štýl
- podieľa sa na zvládaní, odstraňovaní a prevencii detí v oblasti násillia na školách, šikanovania, chráni ich práva a úzko spolupracuje s ďalšími odborníkmi, s ktorými sa podieľa na zlepšení správania sa aktérov šikanovania (agresor verzus obeť) a svoju funkciu plní aj v oblasti záškoláctva, látkových a nelátkových závislostí

2. Vo vzťahu k učiteľom školy

- *sociálny pedagóg pomáha riešiť rôzne pedagogické situácie a problémy nie len skúseným, ale aj začínajúcim učiteľom*
- *dbá na to, aby potreby učiteľov v oblasti relaxácie a psychohygieny boli citlivo vnímané, aby sa na nereagovalo a aby sa tak predišlo možnému syndrómu vyhorenia učiteľov z dôvodu nedostatočného morálneho i finančného ohodnotenia*
- *často vystupuje ako aktér a motivátor v oblasti ďalšieho vzdelávania učiteľov, pôsobí ako motivačný činiteľ, dáva k dispozícii rôzne odborné publikácie, časopisy a organizuje odborné vzdelávacie kurzy*
- *tak ako vo vzťahu k deťom, tak aj vo vzťahu k učiteľom dbá o to, aby boli chránené práva učiteľov najmä vo vzťahoch učiteľ – rodič, ktorý by sa mohli správať agresívne a učí ich osobnej cti a dôstojnosti*

3. Vo vzťahu k rodičom detí školy

- *sociálny pedagóg pomáha rodičom stabilizovať svoje deti v takom prípade, ak je narušené alebo ohrozené rodinné prostredie, ak sú narušené vzťahy, nevhodná výchova a taktiež ponúka rady iných odborníkov.“*

Ako príklad môžeme uviesť prípad od sociálnej pedagogičky Mgr. Tomanovej, „ktorá uvádza žiaka s vážnymi problémami v správaní, vo vzťahoch k spolužiakom a v neustálom vyrušovaní. Sociálna pedagogička túto situáciu riešila tým, že sa snažila spolupracovať s jeho rodičmi. Po niekoľkých stretnutiach zistila, že problémom môže byť tiež vzťah medzi ním a jeho otcom. Rodičia sa spoločne na tomto stretnutí, kde sociálna pedagogička pôsobila ako mediátor, dohodli na ďalšom modeli a pravidlách fungovania rodiny. Po niekoľkých týždňoch, počas ktorých sa pravidelne stretávali sociálna pedagogička vnímala pozitívnu zmenu zo strany žiaka. Túto skutočnosť jej dali pocítiť aj rodičia žiaka. Pomáha rodičom k tomu, aby vedeli využívať vhodnú komunikáciu so svojimi deťmi, aby bola efektívna a poskytuje im rady, poprípade individuálne konzultácie k tomu, aby dokázali

včasne odhaliť rôzne sociálno-patologické prejavy svojich detí a aby sa ich naučili spoznať a rozoznávať.“ (Bakošová, Z., s. 171). Všetky tri spomenuté funkcie v oblasti kompetencie poradenstva sa môžu uplatňovať nie len vo vzťahu so školou, ale aj v iných rezortoch výchovy a vzdelávania, v ktorých je školský sociálny pedagóg oprávnený vykonávať svoju profesijnú funkciu. Nie vždy je samozrejme riešiť formou poradenstva situácie u detí mladšieho školského veku, hlavne, keď ešte samy deti nevedia uchopiť principiálne problém. Ukazuje ako správne riešiť u detí v mladšom školskom veku v poradenstve princíp jednoduchosti vo vysvetľovaní a hraní jednotlivých rolí

4. Kompetencia prevencie - Sociálny pedagóg sa často svojimi zámerne pôsobiacimi činmi, názormi, hodnotami a vystupovaním, môže podieľať na sociálno-pedagogickej prevencii voči rôznym negatívne pôsobiacim javom, akými sú napr. patologické hráčstvo, záškoláctvo, kriminalita, látkové i nelátkové závislosti, atď. a ovplyvniť tak možné riziká vyplývajúce z týchto patológií alebo im dokonca úplne predísť.

1. univerzálnu (primárnu), ktorá je zameraná na celú populáciu, **2. sekundárnu (selektívnu)**, zameranú na rizikové skupiny detí a **3. terciárnu**, ktorá sa orientuje na jednotlivcov a s konkrétnymi prejavmi závislosti. **Univerzálna (primárna) prevencia:** univerzálna prevencia zameriava svoje pôsobenie na celú populáciu, pôsobí na všetkých bez akéhokoľvek rozdielu a jej hlavným cieľom je vytvárať v spoločnosti zázemie a atmosféru, kde porozumenie a ochota prijať každého bez akýchkoľvek predsudkov a negatívnych postojov, má prvoradé miesto. Medzi najviac negativisticky prijímané skupiny patria zväčša príslušníci rôznych národnostných menšín, Rómovia, drogovovo závislí, bezdomovci a často i deti ulice a slobodné matky. Často sú to ľudia, ktorí majú v spoločnosti odlišné alebo obmedzené šance, ľudia ktorí sa do vzniknutej situácie dostali či už svojím vnútorným alebo vonkajším pričinením, ale hlavne sú to ľudia, ktorí si aj napriek všetkým okolnostiam zaslúžia pomoc a druhú šancu. Úlohou školského sociálneho pedagóga v rámci univerzálnej prevencie, je organizovanie rôznych akcií s priamym poskytovaním konkrétnych informácií širokej verejnosti, tvorba rôznych informačných letákov a plagátov s aktuálnou tematikou, rôzne besedy a stretnutia a taktiež by mali verejnosti ponúknuť možnosť zúčastňovať sa rôznych dobrovoľných akcií, kde priamo vstúpia do úzkeho kontaktu s ohrozenými a spoločnosťou odmietanými skupinami ľudí a môžu tak prispieť k pozitívnemu posunu vo svojom chápaní takýchto ľudí. Úlohou školského sociálneho pedagóga pri prevencii u detí mladšieho školského veku je dôležitá komunikačná kompetencia. Formou krátkych prednášok (téma: napr. šikanovanie, záškoláctvo, násilie v školskej triede a iné.) školský sociálny pedagóg pomáha predchádzať nežiaducim vplyvom v triede. Tu je však potrebná kooperácia rodičov a učiteľky, ktorá má triedu na starosti. Problémom sú však práve rodiny zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia, kde kontakt s rodičmi je problematický. Ideálny príklad je externá práca školského sociálneho pedagóga v rodinách

(rodinnom prostredí), napr. návšteva školského sociálneho pedagóga v rómskych rodinách. Programy, ktoré by boli zamerané na prevenciu práve v rodinnom prostredí na Slovensku nie sú rozpracované, resp. uvedené do praxe. Tu by sa dal implementovať rodinný program Homebuilders. **Sekundárna (selektívna) prevencia:** sekundárna prevencia sa na rozdiel od univerzálnej zameriava na určitú skupinu detí mladšieho školského veku, ktorí sa môžu ocitnúť v nevhodnom spoločenskom prostredí. Hlavnou úlohou školského sociálneho pedagóga v rámci sekundárnej prevencie je práca s konkrétnou ohrozenou skupinou detí, pri ktorej im poskytuje správne vzory správania sa v rozličných životných situáciách a prostrediach, v ktorých sa tieto skupiny pohybujú. Vedie ich k tomu, aby dokázali adekvátnym spôsobom reagovať na nevhodné správanie či už v rodinnom alebo inom sociálnom prostredí. Učí ich mnohokrát povedať „nie“, či už vo vzťahu k drogám, alkoholu, krádežiam alebo iným deliktom a nezopakovať tak prípadnú chybu a nevhodné správanie, ktoré im za príklad ponúka rodinné prostredie, prostredie rovesníkov a sociálne prostredie, v ktorom sa pohybujú. Takisto ich učí vážiť si samých seba a nebáť sa byť názorovo odlišný, a to za pomoci rôznych aktivít, v ktorých sa premietajú žiaduce vzory správania vo vzťahoch **rodičia – deti** a vo vzťahoch medzi **rovesníkmi navzájom** (Bizová, N., Neslušánová, S., s. 10).

Všetky spomenuté kompetencie sociálneho pedagóga majú všeobecný charakter. Ich uplatňovanie je možné všade tam, kde je potrebné pôsobenie sociálneho pedagóga. Okrem uvedených kompetencií má školský sociálny pedagóg právo zasiahnuť do vzťahov medzi žiakmi, regulovať nevhodné správanie jedinca t. j. vykonávať intervenciu. V rámci sociálnej intervencie ide o riešenie sociálno-patologických javov v prostredí školy a o nadväzujúcu prácu so žiakom, resp. skupinami žiakov na ich odstránení. „*Sociálny pedagóg môže vykonávať aj krízovú intervenciu, ktorú chápeme ako záťažovú a nepriaznivú. Cieľom tejto činnosti je pomôcť žiakovi integrovať zážitok z riešenia krízy do ďalšieho života, teda uchopiť zmysel krízy. Na riešenie krízovej situácii sa môže podieľať aj školský pedagóg, ktorý taktiež hľadá možné riešenia konkrétneho prípadu. Sociálny pedagóg najčastejšie intervenuje pri riešení šikanovania, záškoláctva, krádeží, agresivity a užívania návykových látok*“ (Bizová, N., Neslušánová, S., s. 10). Prieskum I. Emmerovej hovorí o výskyte patologických javov. Tie zaraďuje do nasledovného poradia:

- agresívne správanie žiakov (96,65 %)
- záškoláctvo (91,30 %),
- krádeže (73,91%),
- užívanie legálnych drog (56,52 %),
- užívanie nelegálnych drog (30,43 %),
- správanie, ktoré sa približuje k povahe nelátkových závislostí (21,74 %),
- delikventné správanie (17,39 %).

Príčinou vzniku sociálno-patologických javov môžu byť bežné záťažové situácie, ale aj krízové situácie v živote žiaka. Hlavnou príčinou však býva nedostatočná rodinná výchova.

Sociálny pedagóg môže v rámci intervencie vykonávať ochranné opatrenia v krízových situáciách, keď žiak svojím správaním a agresivitou ohrozuje bezpečnosť a zdravie ostatných žiakov, učiteľov a narúša výchovno-vzdelávací proces (napr. upokojiť žiaka, vylúčiť ho z výchovno-vzdelávacieho procesu a izolovať ho do samostatného priestoru). Ide o navrhnutie postupu, realizáciu a vypracovanie záznamu o dôvodoch a priebehu ochranného opatrenia. Školský sociálny pedagóg nielen že priebežne monitoruje takéhoto žiaka, ale aj predchádza potencionálnym situáciám vhodne zvolenou sekundárnou alebo terciárnou prevenciou. Komplex činností školského sociálneho pedagóga v rámci intervencie môže byť v praxi oveľa širší. Sociálna pedagogička Mgr. Vargová uvádza ako príklad žiačku 4. ročníka s diagnostikovanou poruchou správania a učenia. Žiačka pochádza zo veľmi sociálne slabej rodiny. Svojím agresívnym a neprispôsobivým správaním často narúšala vyučovací proces. U žiačky sa vyskytli prípady krádeže a záškoláctvo. Sociálna pedagogička spolupracovala s matkou, ktorá na stretnutia prichádzala pod vplyvom alkoholu alebo vôbec neprišla. Sociálni pedagógovia sa neskôr obrátili na soc. kuratelu a začali tento prípad riešiť s ňou. Žiačka sa dostala do diagnostického centra a škola jej navrhla individuálne vzdelávanie. Týmto zákrokom však riešenie situácie nekončí, žiačka je pod intenzívnym dohľadom. Hlavná úloha školského sociálneho pedagóga v uvedenom prípade spočívala v riešení akútnych prejavoch agresivity pri odizolovaní žiačky v individuálnych posedeniach, v písaní sociálno-pedagogických hlásení a správ pre sociálnu kuratelu, v komunikácii, v spolupráci so sociálnymi kurátormi, v spolupráci s triednym učiteľom a ostatnými vyučujúcimi.

Z príkladu môžeme vyvodiť, že školský sociálny pedagóg pôsobí vo viacerých oblastiach. Práve pôsobením vo viacerých oblastiach môže sociálny pedagóg doceliť efektívny výsledok, ktorý sa odzrkadlí nielen v právaní žiaka a jeho postojoch ale aj v ozdravení celkovej klímy triedy. Sociálny pedagóg má v riešení problémov nielen v školách ale aj v inštitúciách, v ktorých sú umiestnené „problematické“ deti nezastupiteľné miesto. Školský sociálny pedagóg má svoje kompetencie, ktoré by mal vedieť efektívne a ľudsky používať. Je potrebné si uvedomiť, že práve školský sociálny pedagóg má podstatnú úlohu v ovplyvňovaní žiaka. Jeho pôsobením sa žiak naučí adekvátne správať a orientovať sa v živote. Školský sociálny pedagóg tak monitoruje okolnosti, ktoré ohrozujú výchovu a vzdelávanie, okolnosti vzniku problémov vo výchove, vzdelávaní, v životnej orientácii žiakov. Poznáva sociálne prostredie žiaka (rodinu žiaka, školské prostredie, rovesnícke skupiny, záujmové a športové spoločenstvá) a jeho vplyv na výchovu a rozvoj osobnosti žiaka. Vo svojej práci pravidelne spolupracuje so všetkými odborníkmi podieľajúcimi sa na starostlivosti o deti. Možnosti

pôsobenia školského sociálneho pedagóga v rámci prevencie a intervencie sú napr. v oblasti sociálno-patologických javov u detí a mládeže. Ak si uvedomíme, že škola je popri rodine najsilnejším socializačným činiteľom u detí a mládeže, tak je nepochybné, že, v prípade, kde zlyháva rodina, musí zvýšené úsilie v oblasti prevencie uskutočňovať škola. Školy sú povinné zabezpečiť aktívnu ochranu detí a mládeže pred všetkými sociálno-patologickými javmi v zmysle Dohovoru o práve dieťaťa a realizovať včasnú prevenciu. Škola by mala vykonávať preventívne činnosti, najmä vo vzťahu k málo podnetnému rodinnému prostrediu dieťaťa a tu je priestor pre uplatnenie školského sociálneho pedagóga. Keďže sociálny pedagóg pozná rizikové a ochranné faktory optimálneho rozvoja detí a mládeže, môže ovplyvňovať prosociálny rozvoj žiakov a rozvíjať ich sociálne zručnosti. Osobitnú pozornosť školský sociálny pedagóg venuje deťom zo sociálne znevýhodneného prostredia, kde môžeme zaradiť prácu s deťmi so syndrómom CAN, deti z rómskych rodín a i. Tu je nesmierny prínos školského sociálneho pedagóga najmä pre výchovnú funkciu školy.

Bibliografia

- Bakošová, Z. 2008. Sociálna pedagogika ako životná pomoc. Bratislava: FIF UK, 251 s.
- Bizová, N., Neslušánová, S. Sociálny pedagóg v škole. In Pán učiteľ, 2010-2011, roč. 4, č. 5.
- Galbavý, D. 2017. Sociálna pedagogika (v príprave, tlač: Ružomberok marec 2017), 98 s.
- Hroncová, J – Emmerová, I.: *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2004, 279 s.
- Medzinárodné vedecké sympóziu „Socialia“, konané 27. Októbra 2011 v Banskej Bystrici.
- Turek, I. 2003. Kľúčové kompetencie. Bratislava: MC, 2003, 40 s.
- Veteška, J., Tureckiová, M. 2008. Kompetence ve vzdělávání. Hradec Králové : Grada, 2008. 159 s.
- Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

PhDr. et PaedDr. Dušan Galbavý, PhD.

Katolícka Univerzita v Ružomberku

Pedagogická fakulta

Hrabovská cesta 1

034 01, Ružomberok

e-mail: dusan.galbavy@ku.sk

Mama hotel a osamostatňovanie sa mladých ľudí

Mama's hotel and independent young girls and boys

Albín Škoviera

Abstrakt

Jedným zo súčasných trendov v živote mladých ľudí je mama hotel. Chlapci a dievčatá žijú s rodičom dlhšie, ako predchádzajúce generácie. Autor článku sa pokúsil pomenovať niektoré možné súvislosti.

Kľúčové slová: Mama hotel. Zodpovednosť. Výhody. Istota.

Abstract

One of the current trends in the lives of young people's in mama's hotel. Boys and girls live with their parents longer than previous generations. The author tried to name some possible connection.

Keywords: Mama's hotel. Responsibilities. Benefits. Security.

Proces osamostatňovania sa mladých ľudí, ktorého cieľom je **osamostatnenie sa**, je nielen dlhodobý, ale aj multidimenzálny. Mnohorakosť determinujúcich faktorov (sociálno-kultúrnych, ekonomických, psychologických a ďalších), ktoré sú súčasťou osamostatňovania sa tu bola aj v minulosti. Súčasnosť však ponúka výrazne zmenený obraz osamostatňovania sa, toto obdobie sa celkove značne predlžuje. Vystáva tu základná otázka: Malo by byť osamostatnenie sa skôr situácia **nevyhnutnosti**, keď sa o nás už nemá veľmi kto starať a ani na „sociálny štát“ sa nedá vo všetkom spoľahnúť, alebo by to mala byť prirodzená **ašpirácia** mladého človeka, ktorý (si) potrebuje dokázať, že dozrel a vie „stáť na vlastných nohách“?

Známy americký psychológ P. Zimbardo v rozhovore pre idnes.cz (23.10.2016) dostal otázku: „Píšete, že mladí lidé, především **mladí muži**, v současné době nejsou schopni vést „**normální život**“. Co tím myslíte? Není chápání „normálního“ života vždy relativní?“

Jeho odpoveď bola kritická: „**Pro mě normální život** znamená mít kamarády, přítelkyni, oženit se, mít rodinu a tím reprodukovat společnost. Mít vztahy se svými příbuznými, s matkou a otcem, vzdělávat se, volit, pracovat, být produktivní. To je normální život žitý v současné společenské realitě. V poslední době však s rozšířením virtuální reality stále více mladých mužů ustupuje od zdolávání těchto životních milníků. Rozšíření chytrých telefonů je podle mého názoru novou formou zla. Lidé se neustále dívají do těchto magických krabiček a nevnímají špatné věci, které se dějí kolem nich.“

Vybrané kontexty osamostatňovania sa

To, že je svet výrazne iný a žijeme v ňom svoj život inakšie, je fakt, ktorý ťažko spochybniť. Pred štyridsiatimi rokmi chodili deti do školy peši, dnes ich rodičia privezú autom, mali sme približne šesť televíznych kanálov, dnes ich máme stovky či dokonca tisíce, neboli ani mobily, ani internet a dané slovo bolo oveľa závažnejšie, ako dnes. Český geológ a filozof V. Cílek vo viacerých rozhovoroch v roku 2012, kedy sa v súvislosti s dátumom 12.12.2012, „aktivizovali“ úvahy o konci sveta, povedal: „Konec sveta tak, jak ho známe, se odehrál možná už někdy před dvěma lety. Jen jsme si toho zatím nevšimli.“

Postmoderna „sa ujala moci“. Lipovetsky (2013) konštatuje, že charakteristickým znakom prechodu od moderny k postmoderne (až) hypermoderne je únik zo systému, ktorý je postavený na pravidlách. Individualizmus však vedie od slasti k úzkosti, k strate zmyslu života a existencionalnej úzkosti, k redukovanému spotrebnému zameraniu života, k absolútnej dominancii prítomnosti. Formálne „oslobodzuje“ od „koreňov“ minulosti, ale nevedie ich ku skutočnému spracovaniu svojej minulosti. Ponúka iba alternatívu prítomnosti, pretože budúcnosť je neistá. Ak je všetko, ako aj v novinárske otázke zaznelo, vždy relatívne, kde hľadať istoty?

Aká je dnes výchova intencionálna a výchova v rodinách? Sme presvedčení o tom, že je nevyvážená, až prehnane poznačená humanistickými výchovnými teóriami, zneistením rodiča vo vlastnú schopnosť dobre vychovávať, sociálnym pedocentrizmom a mediálnym tlakom zameriavajúcim sa na spotrebu.

- Humanistické výchovné teórie sa stali akousi ideologickou nálepkou na to, že nič iné nemôže byť „ľudské“, funkčné, zmysluplné a pre dieťa dobré. Záujem jednotlivca sa stal kritériom toho, čo je dobré. Často bez vnímania záujmov a potrieb ostatných členov skupiny. Autorita sa stotožňuje s autoritatívnosťou (totalitou) a odmieta sa behaviorizmus aj tam, kde má oprávnené miesto.
- Rodičia si pod rozličnými tlakmi nezachovávajú svoju výchovnú autenticitu spojenú s vlastnou skúsenosťou, očakávajú jednoznačný návod na riešenia od odborníkov. Tí im neraz ponúkajú chaos. Rodičia prestali veriť tomu, že výchova je tvorivý (a teda aj intuitívny) dialóg a vzťah medzi rodičmi a dieťaťom, v ktorom neexistujú návody, len isté zásady.
- Sociálny pedocentrizmus sa prejavuje v nevyváženom vzťahu rodič (dospelý) – dieťa. Dieťa môže a nemusí (len preto, že je dieťa), rodič má a nesmie (len preto, že je rodič). Cez dohovor o detských právach v jeho extrémnych liberálno-socialistických interpretáciách sa z rodičov stávajú rukojemníci vlastných detí. Ak chce byť rodič naozaj zodpovedný, aké nástroje má na to, aby vymáhal oprávnené požiadavky voči dieťaťu? Oddeľovanie práva, nároku, zodpovednosti a plnenia si povinností je základným omylom sociálneho pedocentrizmu.

- Pokiaľ ide o mediálny tlak, vnímame tu psychologicky prepracovanú reklamu, ktorá z nás i detí chce mať „homo consumens“, kladie dôraz na okamžité uspokojovanie potrieb a túžob „tu“ a „dnes“, je v úplnom protiklade k idei sebaregulácie človeka. Navyiac je tu veľmi silný sociálny tlak referenčných skupín na to, aby sme my i naše dieťa (každý v svojej societe) boli „in“, resp. „cool“.

Rozpor medzi „zákonným“ vekom osamostatnenia sa (spravidla osemnástimi rokmi) a realitou osamostatňovania sa existoval aj v minulosti, ale nebol zďaleka tak vypuklý, ako je to dnes. Predlžuje ho čas (dĺžka) prípravy na profesiu. Reálne však, napriek tomu, že hovoríme o „vzdelanostnej spoločnosti“, vzdelanie tu má značne limitovanú hodnotu. Má na jednej strane formu sociálneho zabezpečenia, keď niekto študuje (a je celkom druhoradé, čo) nie je nezamestnaný, na druhej strane nie je významne viazané len na profesiu, ale často je viazané skôr na získanie postu. Jeho limity vychádzajú aj z toho, že na rozdiel od minulosti, nie je práca jediným legitímnym zdrojom príjmu.

P. Piňha (2016) upozorňuje ešte na absenciu jedného významného znaku spojeného s osamostatňovaním sa v minulosti v každej spoločnosti – prechodové (iniciačné) rituály.

Ak „životná kariéra“ dieťaťa v tradičnej kresťanskej výchove bola spojená s krstom, prvým svätým prijímaním a birmovaním /konfirmáciou a socialistická výchova paralelne pracovala so slávnosťami prijatia nového občana, pionierskym sľubom a odovzdávaním občianskych preukazov na národnom výbore, oba systémy sa v istých súvislostiach zaoberali tým istým – iniciačnými rituálmi, ktoré znamenali vždy vyššiu a vyššiu mieru zodpovednosti „oslávencov“.

Mama hotel – kto, koho a prečo potrebuje

Tradične sa za tri základné prvky osamostatňovania sa považovali :

- stabilné zamestnanie, ktoré bolo spravidla spojené s odbornou prípravou,
- samostatné bývanie, ktoré bolo často súčasťou stabilného zamestnania,
- uzavretie manželstva so založením rodiny, ktorými sa legalizoval partnerský sexuálny život.

Nestabilitu zamestnania nazývame dnes mobilitou pracovného trhu a ekonómovia ju považujú za jeden zo znakov hospodárskej prosperity. Výrobné inovácie i flexibilita trhu túto „istotu“ osamostatňovania sa len podčiarkujú.

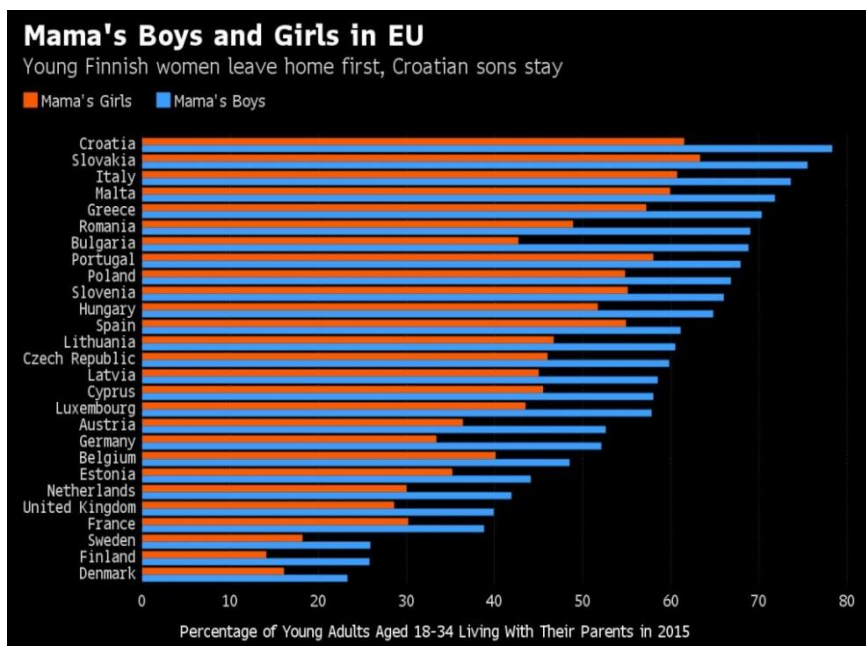
Samostatné bývanie (od podnikových ubytovní až po podnikové byty) bolo temer štandardnou ponukou najmä pokiaľ ide o robotnícke profesie. Dnes je to jav oveľa zriedkavejší.

Legitímne sexuálne vzťahy ani založenie rodiny nie sú v súčasnej spoločnosti viazané na manželstvo, akceptujú sa (zrejme pod tlakom mainstreamovej spoločnosti) aj v tých rodinách, ktoré majú blízko ku konzervatívnym hodnotám. Uzavretie manželstva sa považuje len za možný,

ale vôbec nie potrebný krok pre založenie rodiny a legitimizovaný partnerský sexuálny život.

Ak teda v minulosti boli v spoločnosti dané jasné katalyzátory, ktoré posilňovali osamostatňovanie sa jednotlivca, od právnych (tzv. starodievocká a tzv. staromládenecká daň), profesijných, až po „biologické“, a mladý človek mal aspiráciu osamostatniť sa, dnes môže žiť profesionálny, súkromný i sexuálny život pokojne aj bez nich. Pri mužoch mala nezanedbateľnú úlohu v osamostatňovaní sa aj prezenčná vojenská služba. Napriek tomu, že sme si vedomí jej viacerých negatív, vo vzťahu k dospievaniu mladého človeka bola reálne „prestrihnutím pupočnej šnúry“ medzi chlapcom a rodinou.

Na druhej strane, nie je nadštandardná podpora štátu v rámci osamostatňovania sa mladých ľudí skôr kontraproduktívna? Neoslabuje kohéziu širšej rodiny? Nemá vychádzať aspirácia predovšetkým od mladého dospelého?



(zdroj: The Dubrovnik Times)

Graf. č. 1: Bývanie chlapcov a dievčat s rodičom

Graf č.1 ponúka informácie z jednotlivých štátov za rok 2015, pričom sa sústreďuje na rozdiely medzi chlapcami a dievčatami. Z nášho pohľadu je zaujímavých niekoľko údajov:

- Podľa údajov Eurostatu býva s rodičmi temer 65 % žien vo veku 18 až 34 rokov a temer 75 % mužov. V rámci EU sú slovenské ženy v dĺžke bývania s rodičmi na prvom mieste pred Chorvátkami, muži na druhom mieste za Chorvátmi. Talianski muži a ženy sú na tretom mieste.

- Pokiaľ ide o najkratšie obdobie bývania žien s rodičmi, Fínky sú zastúpené 13 % a Dánky 15 %. U mužov sú to Dáni s 22 % a Fíni a Švédi s 25 %.
- Vo všetkých krajinách EU sa muži „držia maminej sukne“ dlhšie ako ženy. Českí muži a ženy sú štrnásty.

	2007	2015
Belgium	41,5	44,3
Bulgaria	59,7	56,2
Czech Republic	50,9	53,1
Denmark	15,9	19,7
Germany	44,0	43,1
Estonia	46,3	39,7
Ireland	51,5	48,8
Greece	59,2	63,8
Spain	55,2	58,0
France	28,6	34,5
Croatia	:	70,1
Italy	61,2	67,3
Cyprus	57,1	51,7
Latvia	58,4	51,9
Lithuania	54,7	53,8
Luxembourg	44,7	50,6
Hungary	51,5	58,4
Malta	64,3	66,1
Netherlands	33,3	36,0
Austria	47,0	44,7
Poland	59,4	60,9
Portugal	58,3	62,9
Romania	54,2	59,2
Slovenia	68,2	60,8
Slovakia	72,0	69,6
Finland	21,4	20,1
Sweden	22,3	22,2
United Kingdom	36,5	34,3
Iceland	32,6	36,4
Norway	19,9	22,9

(Zdroj: <http://appsso.eurostat.ec.europa.eu>)
Tab. č. 1: Porovnanie rokov 2007 a 2015

V niektorých českých „blogových“ komentároch bolo využívanie mama hotelov spájané predovšetkým s ekonomickou prosperitou štátu a nárokmi mladých ľudí. Nevylučujeme celkom toto spojenie, ale za primárne považujeme iné faktory. Práve pre „ekonomickú“ argumentáciu či zdôvodňovanie „chudobou“ sme sa rozhodli porovnať percentuálne zastúpenie mladých ľudí bývajúcich s rodičmi v roku 2007 (teda pred nástupom hospodárskej krízy) s rokom 2015. Ukázalo sa, že z 29 štátov, ktoré mali údaje z roku 2007 a 2015 bolo až 16 takých, kde sa vekový priemer dĺžky pobytu zvýšil. Celkove išlo o zvýšenie zo 47,23 % na 47,96 %. Ak by sme zaradili do výpočtov aj Chorvátsko, potom ide o zvýšenie na 48,7 %. Pritom o pretrvávajúcej hospodárskej kríze by sme mohli hovoriť azda iba v prípade Grécka.

V súvislosti s grafom i tabuľkou vyvstáva rad otázok. Napr..

- Ide pri využívaní mama hotelov o stupňujúci sa alebo klesajúci trend?
- S čím súvisia rozdiely vo využívaní mama hotelu medzi mužmi a ženami?
- Prečo sú tak veľké rozdiely medzi jednotlivými štátmi?
- Je možné hľadať podobné vysvetlenia tohto javu u všetkých štátov, alebo ide o také špecifiká, ktoré je ťažké dávať do všeobecnejšej schémy?
- V koho záujme je viac mama hotel na Slovensku? Mám, otcov alebo detí?
- S akými hodnotami súvisí využívanie mama hotelu? Sú to prosociálne hodnoty alebo viac egoizmus?
- Ako sa môže neskoršie osamostatňovanie premietat' do života novej rodiny?

Nie je našou aspiráciou odpovedať na všetky tieto otázky. Pokúsime sa však sformulovať niekoľko téz.

- Osamostatnenie sa je v kontextoch mladých ľudí západných štátov, kde je štandardným bývaním podnájom, vnímané inak, ako v postsocialistických štátoch, kde ide o bývanie spojené s osobným vlastníctvom.
- Využívanie mama hotelov má skôr stupňujúcu sa, ako klesajúcu tendenciu. Veľký nárast – temer o 6 % a 7 % – nastal vo Francúzsku a Maďarsku, ktoré majú značne odlišné štátne charakteristiky, kultúrne tradície aj ekonomiku.
- Naopak, v pobaltských štátoch, Estónsku, Litve a Lotyšsku, sa za osem rokov „zrýchľil“ odchod mladých ľudí od rodičov v priemere o 4,67 roka.
- Ekonomicky silné „sociálne štáty“ (najmä severské štáty a Veľká Británia, s výnimkou Grécka) majú nižší priemerný vek osamostatnenia sa ako štáty transformujúcich sa ekonomík.
- Severské štáty spojené s dominujúcou protestantskou kultúrnou tradíciou majú nižší priemerný vek osamostatnenia sa ako štáty s dominujúcou tradíciou katolicizmu (Malta, Chorvátsko, Taliansko, Slovensko, Poľsko).

- Postmoderna výrazne oslabila také „katalyzátory“ osamostatňovania sa ako sú vstup do manželstva a s tým spojená legitímne sexuálne súžitie, či vnímanie samostatnosti ako realizovanej dospelosti.
- Pri väčšom počte (predovšetkým chlapcov) v rodinách sa až na jedného, ktorý ostával, ostatní „museli“ osamostatniť. Jednodetné, či dvojdetné rodiny takýto tlak na dieťa nevytvárajú.
- Tzv. postsocialistické štáty a rodiny v nich sa iba teraz adaptujú na také spoločenské javy, akými sú vysoká miera rozvodovosti a rozpadu rodín, patchwork rodiny, ale i „syndróm prázdneho hniezda“. Najmä pre samotne žijúce matky je prítomnosť dieťaťa akosi zdieľanou samotou. Môže vytvárať aj ilúziu moci na dieťaťom.
- Postmoderna ako keby cez „istotu neistoty“ podporovala neochotu mladých ľudí prebrať za svoj život spoluzodpovednosť a akceptovala únik od preberania zodpovednosti za rodinu. Pobyt v domácom prostredí môže „nahrádzať“ práve takéto spoločenstvo rodiny.
- Súčasná teória výchovy ani jej prax nedokázali dostatočne reagovať na radikálne spoločenské zmeny a reálne k osamostatňovaniu sa mladých ľudí nevedú. Pasívne prijímajú pragmatické zameranie na prítomnosť, „dobré je to, čo mi vyhovuje“, ale nie s víziou budúcnosti. Víziou dospelosti by malo byť práve osamostatnenie sa.

Záver

Spoločné bývanie rodičov a dospelujúcich detí môže byť pre všetky strany v istom časovom období obohatením, ale rovnako aj skutočným utrpením. Má zmysel azda vtedy, keď nežijeme pod jednou strechou „každý sám“, keď si vzájomne pomáhame, či inak dávame hlbší altruistický zmysel spoločnému bývaniu. Keď ide o „potrebnú nevyhnutnosť“. Čo však vtedy, ak mladý človek nemá aspiráciu osamostatniť sa, nemá vlastne aspiráciu byť dospelý? V takom prípade môže byť spoločné bývanie obrazom neprijatia zodpovednosti, zneužívania výhod, pohodlnosti, egoizmu, ale aj úzkosti držiacej sa poznanej istoty v neistom svete.

Bibliografia

- CÍLEK, V. Rozhovor. SME, 21. 6. 2012
<http://appsso.eurostat.ec.europa.eu> [22. 2. 2017]
- LIPOVETSKY, G. 2013. Hypermoderní doba. Praha: Prostor. ISBN 978-8072-60283-4.
- PIŤHA, P. 2016. Kořeny současné evropské krize a nadějná východiska pro její řešení. Prednáška 12.5.2016 na Trnavskej univerzite.
<http://www.klara-news.cz/prof-phdr-petr-pitha-koreny-soucasne-evropske-krize-nadejna-vychodiska-pro-jeji-reseni>[13.1. 2017]

Škoviera, A.:

Mama hotel a osamostatňovanie sa mladých ľudí

Where the most under-35s live with their parents. The Dubrovnik Times
26.10. 2016

ZIMBARDO, P. 2016. Rozhovor. iDnes.cz (23.10.2016)

PhDr. Albín Škoviera, doc. PhD.

Pedagogická fakulta KU,

Hrabovská cesta 1A, 034 01 Ružomberok

e-mail: albin.skoviera@ku.sk

Možnosti a limity edukácie mladých dospelých v podmienkach detského domova

Possibilities and limits of education young adults in terms of children's home

Tichomír Gasparez

Abstrakt

Autor príspevku poukazuje na aktuálne problémy a úskalia sociálnej adaptácie mladých dospelých, ktorí opúšťajú detské domovy. Pomocou longitudiálneho prieskumu poukazuje na skutočnosť, že edukácia ako proces, ktorý zahŕňa všetky vplyvy na utváranie človeka, je účinnejšia ako bežné osvojovanie si životných zručností a nadobudnutie rôznych kompetencií.

Kľúčové slová: Detský domov. Mladý dospelý. Edukácia. Príprava na osamostatnenia sa. Sociálna integrácia. Sociálna adaptácia.

Abstract

Author of the paper highlights the current problems and pitfalls of social adaptation of young adults leaving orphanages. Using longitudinal survey points to the fact that the education of as a process involving all the effects on the formation of the individual, is more effective than conventional acquisition of life skills and the acquisition of various competencies.

Keywords: Children's Home. Young Adult. Education. Preparation for Self-Employment. Social Integration. Social Adaptation.

Úvod do problematiky

Mladí dospelí... dospievajúce deti... mládež... – sú pojmy, o ktorých veľa čítame, veľa o nich píšeme, skúmame ich pobyt v detských domovoch, celospoločensky skúmame ich integráciu do spoločnosti a preto si myslíme, že problematika týkajúca sa života mladých dospelých pred odchodom z detského domova a po odchode z detského domova je v určitom slova zmysle kameňom úrazu. Keď napr. jeden bývalý domovák „stroskotá“ na rôznych úskaliach dennodenného života, tak ihneď prichádza reakcia: určite nebol dostatočne pripravovaný na odchod... detský domov musel zlyhať... a môžeme pokračovať rôznymi inými hodnotiacimi výrokmi.

A. Juhásová vo svojom príspevku s názvom *Životné perspektívy mladých dospelých po ukončení pobytu v detskom domove* konštatuje, že

„činnosti zamerané na odchod do života dospelých za bránami detského domova, ktoré by mali pripravovať zamestnanci detských domovov v spolupráci s deťmi sú vo svojom rozsahu minimálne. Väčšinou sa jedná o krátkodobé aktivity, ako sú týždenné pobyty, pár hodín teoretického rozhovoru na danú tému, pred odchodom z domova“. Tento výrok je podľa nás trochu zavádzajúci, autorka konštatuje niečo, čo je len polopravda, skúsi generalizovať, zovšeobecniť daný problém, ale nejakým spôsobom zabudla sumarizovať, že existuje veľa úspešných domovákov, ktorí práve preto mohli „pravou nohou vykročiť do života“, lebo boli dobre pripravení na osamostatnenie sa, a zároveň nechali, aby ich „dobrí ľudia“ vychovávali a sprevádzali. Z tohto dôvodu by sme časť výroku A. Juhásovej preformulovali nasledovne: „...vo svojom rozsahu v niektorých prípadoch minimálne..“.

Väčšina mladých ľudí sa stretáva s problémom osamostatnenia sa od rodičov. Sociologické výskumy potvrdzujú tú skutočnosť, že Slovenskí muži opúšťajú rodičov vo veku 31,5 rokov a Slovenky ako 29,8 ročné. Mladý človek z detského domova taktiež musí odísť, ale oveľa skôr, ako mladí ľudia odchádzajú z rodinného hniezda. Odchod z rodinného hniezda nedefinuje žiaden zákon, avšak možnosti pobytu mladého dospelého v detskom domove a jeho odchod z detského domova je v zákone ukotvené.

Pod osamostatnením sa vo všeobecne sa myslí prechod z detského domova do bežného pracovného, spoločenského, rodinného života a znamená zabezpečiť si bývanie a vedieť sa samostatne užiť. Je to proces, avšak ako každá minca má dve strany, tak aj na tento proces môžeme nazerať rozmanitým spôsobom. Inak to hodnotia mladí dospelí, zamestnanci detského domova a iným spôsobom to vníma aj spoločnosť, resp. aj daný výskumník.

Odchod z detského domova je kľúčovou zmenou, znamená prechod do samostatného života, konfrontáciu s viacerými problémami a rizikami naraz. A na túto zmenu treba vopred pripraviť každého jednotlivca, pretože je evidentné, že v porovnaní s rovesníkmi, vyrastajúcimi v rodinách, musia títo ľudia prevziať za seba zodpovednosť oveľa skôr, bez opory z pôvodnej, fungujúcej rodiny, ktorá u ostatnej populácii hrá často významnú rolu počas celého života.

Mladí dospelí a ich sociálna adaptácia

U nás na Slovensku každoročne ukončí ústavnú starostlivosť, teda pobyt v detských domovoch dovŕšením plnoletosti okolo 300 mladých ľudí. N. Blahová (2014) tento fenomén popisuje nasledovne: „Z detských domov na Slovensku postupne odchádza po dosiahnutí plnoletosti veľké množstvo mladých dospelých, ktorí boli vyňatí zo svojho pôvodného rodinného prostredia. Aj keď nejde o homogénnu skupinu mladých dospelých, nezamestnanosť, slabá kvalifikácia a celkovo zvýšené riziko sociálnej exklúzie zasahujú týchto ľudí častejšie ako rovesníkov, vyrastajúcich vo svojich

rodinách. Pre mnoho mladých dospelých, ktorí opúšťajú detské domovy, je táto cesta veľmi ťažká.“

Túto problematiku vnímajú aj samotné detské domovy, v každom prípade určite máme rovnaký názor, lebo v prvom rade umiestnením dieťaťa do detského domova sa výrazne sťažuje jeho východisková pozícia pri jeho sociálnej adaptácii v dospelosti a po opustení detského domova. V druhom rade však nastávajú rôzne komplikácie v špecifických prípadoch niektorých osôb alebo minoritných skupín (etnické menšiny, osoby s postihnutím, mentálna retardácia, poruchy správania, atď.), ktoré sa od väčšinovej populácie výrazne odlišujú a nie sú schopné dosiahnuť prirodzeným spôsobom vysokú mieru socializácie, teda sociálnu integráciu. Sociálnu integráciu charakterizuje J. Slowík (2007) ako proces rovnoprávneho začleňovania človeka do spoločnosti – teda niečo úplne prirodzené, čo sa týka každého člena spoločnosti.

Brajerová k tomu popisuje ešte jeden negatívny fenomén, tzn., že sociálna adaptácia mladých dospelých je aj v oblasti rodičovskej spôsobilosti do značnej miery narušená. „*Odchod adolescentov z detského domova a začlenenie sa do spoločnosti, môžu sprevádzať rôzne problémy, ktoré si mladí dospelí uvedomujú pri hľadaní práce, bývania alebo pri budovaní partnerských vzťahov*“ (Brajerová, 2011, s. 135). Problémy v nadväzovaní a udržaní si dlhotrvajúcich partnerských vzťahov, ako aj znížená rodičovská zodpovednosť, môže mať príčiny práve v absencii emocionálnych podnetov.

Vo všetkých skúmaných oblastiach je teda možné vidieť, že mladí dospelí, ktorí vyrastali v detských domovoch, vo viacerých prípadoch preukazujú známky zhoršenej sociálnej adaptácie.

Spoločnosť priateľov detí z detských domovov Úsmev ako dar ponúka konkrétnu pomoc pre mladých dospelých, ktorí potrebujú pomoc a poradenstvo po odchode z detského domova. Ide najmä o hľadanie práce, ubytovania, poskytnutie sociálneho poradenstva či pracovnej asistencie. Ich sociálna výpomoc mladým dospelým zahŕňa vybavenie práce, bývania, poskytovanie štipendia pre študujúcich, zakúpenie stravy podľa potreby, zdravotné vyšetrenia, vstupné lekárske prehliadky, cestovné, pomoc slobodným matkám s deťmi, mladým rodinám s deťmi.

Ďalej táto organizácia má aj vypracovaný dopytovo-orientovaný projekt s názvom „*SOS program pre mladých dospelých*“ V každej regionálnej pobočke organizácie v nadväznosti na príslušný kraj začal pôsobiť jeden mentor, ktorého úlohou je mentoring a sprevádzanie mladého dospelého v procese osamostatňovania sa pred ukončením ústavnej starostlivosti a najmä po odchode z detského domova.

Charakteristika detí a mladých dospelých v detskom domove

Predtým, ako budeme charakterizovať mladých dospelých v detskom domove, musíme aspoň vo všeobecnosti a v skratke charakterizovať deti

v detskom domove. Na otázku, ako napr. „aké sú deti v detskom domove?“ – každý zamestnanec zariadenia dokáže odpovedať. Tie odpovede sú veľakrát len subjektívne názory, pesimistické výroky, rezignujúce slogany a žiaľ absentuje veľakrát odbornosť spojená s objektivitou, sociálne cítenie, psychologický nadhľad, pedagogická erudícia a skutočná empatia u vychovávateľov.

A. Škoviera (2007) realizoval dvojpoložkový informatívny prieskum pre vychovávateľov, ktorí pracujú v detských domovoch, resp. v náhradnej starostlivosti. Respondenti dostali dve otázky, prvá otázka cielene bola zameraná na problémy (výchovné problémy detí) a druhá na morálne vlastnosti. V nasledujúcej tabuľke (tab. č. 1) uvádzame prieskumné zistenie (názory vychovávateľov v počte 90), čo je podľa nášho názoru – ako o tom píše aj Škoviera (2007, s.29) – skôr značkujúce ako charakterizujúce videnie detí v náhradnej starostlivosti. Jednostranný pohľad respondentov môžeme nazvať aj normatívno-moralizujúcim pohľadom a sme hlboko presvedčení, že takéto videnie už poukazuje na skutočnosť, že vychovávatelia skôr vidia len problémy, negatívne javy, deviáciu, odchýlky od normy a nie skutočné vlastnosti, danosti a vedomosti detí.

Rovina výchovných problémov	Fajčenie, vyhýbanie sa školským povinnostiam, ADHD, pasívne trávenie voľného času, organizácia času, neskoré príchody, časté požičiavanie si a branie si cudzích vecí, neudržiavanie vlastných vecí v poriadku, zlé hospodárenie s peniazmi
Rovina morálnych vlastností	Klamanie, lenivosť, neochota pomáhať, požadovačnosť, egocentrizmus, nedostatok vôle a vytrvalosti, vulgárnosť, spurnosť a popudlivosť, neovládanie sa – neadekvátne riešenie problémov a konfliktov, ohováranie a donášanie, vyberavosť, slabosť – závislosť od vodcov. (Škoviera, 2007, s. 28-29)

Tabuľka 1: Výchovné problémy detí a morálne vlastnosti detí

Deti v detskom domove sú deti, ktoré majú tie isté potreby ako ostatné deti vyrastajúce v bežných, tzv. normálnych rodinách, majú tie isté sny, aj oni chcú byť milované, chcú mať svojich ľudí, avšak majú veľa zvláštností. Základom je „*narušenie dynamicko-motivačného a regulačného systému osobnosti, konkrétne zameranie a ešte konkrétnejšie oslabenie a regres poznávacích aktivít vychádzajúcich z nestimulovania... a nepodporovania poznávacích aktivít v rannom detstve*“ (Zelina, 1980, s. 30-31). Keďže v ich živote poznávacie a rozvojové potreby neboli dostatočne saturované, v podmienkach detského domova naša pedagogická intervencia má opodstatnenú úlohu. Preto edukácia detí a mladých dospelých je primárnou úlohou každého zainteresovaného zamestnanca.

Na otázku, aké sú deti v detskom domove, bez moralizovania a bez značkovania uvádzam štyri kategórie detí. Vo všeobecnosti, keď sa jedná

o výchovu, tak ten proces vždy predpokladá určitý vzťah medzi vychovávateľom a vychovávaným, a predpokladá určitú interakciu medzi nimi. Ako to všetko prebieha v detskom domove? To všetko heslovite uvádzame v nasledovnej tabuľke (tab. č. 2), je to vlastne verbálna a behaviorálna reakcia detí v každodennom živote v interakcii s dospelou osobou. Tabuľku sme vytvorili pomocou dlhodobého pozorovania detí v našom detskom domove.

<p>1.skupina detí ÁNO - ÁNO Ich verbálna reakcia je normálna Je u nich primeraná komunikácia s dospelým Majú komformné správanie Dodržiavajú normy a pravidlá Sú dobre prispôsobiví (verbálny a behaviorálny súhlas)</p>	<p>2.skupina detí NIE - ÁNO Ich verbálna reakcia je provokujúca Väčšinou oponujú dospelým Ich správanie je v norme Dodržiavajú normy a pravidlá (verbálny nesúhlas a behaviorálny súhlas)</p>
<p>3.skupina detí ÁNO - NIE Ich verbálna reakcia je normálna Je u nich primeraná komunikácia s dospelým Ich správanie je provokujúce Normy a pravidlá porušujú (verbálny súhlas a behaviorálny nesúhlas)</p>	<p>4.skupina detí NIE - NIE Ich verbálna reakcia je veľmi provokujúca Vždy oponujú dospelým Ich správanie je problémové Normy a pravidlá porušujú Nie sú prispôsobiví (verbálny a behaviorálny nesúhlas)</p>

Tabuľka 2: Behaviorálna reakcia detí v každodennom živote v interakcii s dospelou osobou

Detský domov a mladý dospelý

Ďalej venujeme pozornosť mladým dospelým, teda skupine dospievajúcich, ktorí ako deti žili buď v samostatnej skupine alebo v profesionálnej rodine. Existuje skupina zainteresovaných ľudí, ktorá preferuje pobyt mladých dospelých naďalej v profesionálnych rodinách alebo v samostatných skupinách, teda tam, kde doteraz mali bezpečné prostredie, kde mali doteraz zabezpečenú výchovu a starostlivosť. Ale existuje aj skupina takých ľudí a s ich názorom sa naplno stotožňujem, ktorí preferujú pre mladých dospelých (hlavne pre tých, ktorí sú intelektovo v norme) pobyt v detskom domove v samostatných skupinách pre mladých dospelých.

Na Slovensku v našich detských domovoch (hlavne v neštátnych) existujú profesionálne rodiny, v ktorých sú umiestnení aj mladí dospelí. Profesionálni rodičia zabezpečujú pre nich stravovanie a bežnú starostlivosť rovnako ako mladším deťom, snažia sa ich usmerňovať v tom, ako viesť samostatný život, pristupujú k nim podľa ich špeciálnych vývinových potrieb a hlavne nerobia výnimky vo výchove. Profesionálne rodiny vynaložia veľké úsilie u nich na prípravu na povolanie a detský domov pomocou odborníkov im poskytuje poradenstvo. Už dlhodobo existuje aj u nás na Slovensku nový trend, nový životný štýl, ktorý sa začal šíriť z Talianska a má názov „mama

hotel“. Odborníci u nás – hlavne sociológovia a psychológovia - tento fenomén pomenovali pojmom dospelosť v dome. Tak nazývajú nie celkom normálny a prirodzený postoj mladých ľudí, ktorí sú už formálne dospelí, sú samostatní, existenčne sebestační, majú určité vzdelanie a napriek tomu bývajú u svojich biologických rodičov. V ústavnej starostlivosti existuje problém osamostatnenia sa mladého dospelého. Túto problematiku by bolo potrebné riešiť tímovo a včas (Gasparez, 2012). Mladí dospelí, ak zostanú v profesionálnej rodine až do svojho oficiálneho odchodu z detského domova, budú určitým spôsobom využívať „mama hotel“. Pomocou prieskumu (z r. 2011-2012) sme zistili, že existujú altruisticky založené manželské páry (niekedy s náboženským presvedčením), ktorí sú ochotní prijať aj mladých ľudí a všetko urobia preto, aby sa „ich domovák“ nedostal na ulicu, ale toto riešenie dlhodobo nie je efektívne. Je to také charitatívne opatrenie, ktoré posilňuje pohodlie a vypočítavosť u mladého dospelého. Samozrejme, ak zotrvanie mladého dospelého v profesionálnej rodine je ekonomicky a existenciálne nevyhnutnosťou, tak dočasne má aj výchovný význam.

Na bezpečný odchod z detského domova by mali pripraviť aj tých mladých dospelých, ktorí zotrvávajú v profesionálnych rodinách, lebo zneužívať ochotu dobrých ľudí vo svoj prospech, sa časom vypomstí. Mladí dospelí si môžu časom zvyknúť na to, že bežné činnosti a ich organizáciu vykonávajú profesionálni rodičia alebo mladšie deti v rodine. To môže byť dôvodom, že prácu nevykonajú iniciatívne, načas a dôsledne alebo sa jej aj vyhýbajú. Potom si povinnosti nedokážu plniť sami a vykonávajú ich len na príkaz alebo na upozornenie. Tak sa pomaly stáva mladý človek lenivým a pohodlným a bude mať skreslené názory na život a dianie vo svete. Sme presvedčení o tom, že ak mladý dospelý zotrvá v profesionálnej rodine aj vtedy, keď to už nie je vhodné a účelné, tak postupne si svoju neschopnosť sám pred sebou už dokáže ospravedlniť. Práve preto včasná a tímovo organizovaná príprava na osamostatnenie, resp. edukácia bude efektívna, keď sa na tom budú spolupodieľať aj profesionálni rodičia. Nemali by zabrzdiť bezpečný a naplánovaný odchod mladého človeka, pretože v opačnom prípade posilňujú „*citovú a sociálnu invaliditu*“ sociálne a emocionálne narušeného domováka.

Vytvorenie samostatnej skupiny pre mladých dospelých je vhodné riešenie, lebo na jednej strane ponúka istotu a bezpečie pre mladého človeka, na druhej strane každého v tejto skupine motivuje a stimuluje k zodpovednosti, k samostatnosti, atď. Podľa nášho názoru tzv. „mama hotel pre odchovancov“ nemôže byť dobrým riešením, lebo časom vzniknú určité rodinné a existenčné problémy, ktoré už nebude riešiť odborný tím detského domova, ale musia si to zabezpečiť už vo vlastnej réžii.

Samostatná skupina pre mladých dospelých v detskom domove vtedy môže spĺňať svoje poslanie, keď pre skupinu mladých ľudí neponúka len priestor, teda bývanie, ale keď sa stane edukačným prostredím v záujme bezpečného odchodu mladých ľudí do života a zároveň skupina pre mladých dospelých môže byť aj „*dielňou*“, kde zainteresované zamestnanci detského

domova pomocou pedagogického majstrovstva môžu vykonávať takú edukačnú činnosť, ktorú môžeme považovať za umenie.

Prečo preferujeme každopádne edukáciu mladých dospelých? Naša sedemnástročná prax v detskom domove a naše pedagogické presvedčenie nás nenechá, aby sme nehľadali odpovede na nasledovné otázky, a tieto otázky sú pre nás ako dilemy:

- Môžeme nahradiť edukáciu v detskom domove sociálnou prácou?
- Stačí len vycvičiť deti, aby si osvojili rôzne kompetencie do života?
- Nahrádzame pojmy „výchova“, „sprevádzanie“, „kultivácia osobnosti“, „edukácia“ s pojmami „príprava na osamostatnenie sa“, „poradenstvo“, „konzultácia“, „návštev“, „tréning“.
- Hľadáme najlepší záujem dieťaťa, resp. mladého dospelého, pričom sledujeme priemernú dĺžku pobytu dieťaťa v detskom domove a ekonomické ukazovatele?
- Saturujeme len potreby detí podľa individuálneho plánu rozvoja osobnosti alebo sa snažíme vykonať pedagogické majstrovstvo?
- Naše deti zostanú naďalej deťmi alebo sa stanú klientmi? Ale klienta nikto nemôže predsa vychovávať, lebo klient je odberateľom služby.
- Keď sochár nemá (alebo nemôže mať) náradie, ako môže z dreva vyrobiť „vysnívanú“ sochu? Je to absurdum, nie?

Edukácia v detskom domove

Nechceme sa zaoberať na tomto mieste teóriou výchovy, pretože každý absolvent pedagogickej fakulty ovláda základné pojmy, teda musí presne zadefinovať aj to, čo je výchova, ale podľa nášho názoru aj to by mal vedieť, že čo všetko nemôžeme považovať za výchovu. Výchova, teda edukácia v skratke je súčasť výchovnej skutočnosti, činnosť, smerujúca k získaniu a zdokonaleniu schopností a vlastností človeka. M. Zelina pojem výchova definuje nasledovne: „*Výchova je profesionálne, odborné a cieľavedomé udržiavanie, zdokonaľovanie a rozvíjanie pozitívnych a funkčných možností človeka, psychických funkcií, procesov a vlastností osobnosti*“ (Zelina, 2005, s. 10). Zo sociologického hľadiska zmyslom výchovy a socializácie je pripraviť dieťa, resp. mladého človeka na vstup do samostatného života v dospelosti, zabezpečiť mu priaznivé podmienky pre jeho úspešnú sociálnu adaptáciu.

Nám však ide o trochu viac i keď možno máme také názory, ktoré väčšina dnešných vychovávateľov v našom postmodernom svete už nemá. Immanuel Kant chápe výchovu ako nevyhnutný predpoklad toho, aby sa človek stal človekom, „*pretože humanizovať človeka, priviesť ho k tomu, aby sám svojím uvedomelým konaním dospel k poznaniu a uskutočňovaniu plnosti svojej slobody, sa nedá nijako inak ako práve pomocou výchovy*“ (Kouřim, 2000).

Vo všeobecnosti sa hovorí, že v detskom domove prebieha náhradná výchova. Ale doteraz nechápeme, ako môže byť výchova náhradnou? Nie je

to vlastne nenahraditeľná činnosť pri formovaní človečenstva? Podľa nás nahradiť sa nedá to, čo je v živote nenahraditeľné.

Edukácia a príprava na osamostatnenie sa mladých dospelých

Výskumníci v niektorých krajinách Európskej únie skúmali problematiku osamostatnenia sa mladých dospelých, teda išlo im o to, ako sa po odchode z detského domova mladí ľudia adaptovali, v najlepšom prípade ako sa integrovali do spoločnosti. Empirický výskum zo Škótska ukázal významný vzťah medzi prípravou na osamostatnenie sa a úspešnosťou mladého človeka po odchode. Existujú dôkazy o tom, že čím lepšie sú mladí ľudia pripravení v troch oblastiach (samoobslužné, praktické a interpersonálne zručnosti), tým viac sa zvyšuje pravdepodobnosť, že si sami v neskoršom živote poradia (Fico, 2012).

Odborníci tiež poukázali na skutočnosť, že veľká väčšina mladých dospelých sa po odchode z detského domova vracia späť do pôvodného rodinného prostredia, v ktorom, pokiaľ sa s rodinou nepracovalo, pretrvávajú rovnaké patológie, ako v čase vyňatia dieťaťa. Mladí dospelí sa tak ocitajú v takých istých pomeroch, z ktorých vyšli, a je tu veľká pravdepodobnosť, že preberú sociálne vzorce tohto prostredia (Liptáková, 2013).

M. Fico uvádza, že existujú 3 kategórie mladých ľudí po odchode z náhradnej starostlivosti a je možné ich zaradiť do nasledovných skupín. Existuje skupina mladých dospelých, ktorí sú „adaptovaní“, ďalej existuje skupina mladých dospelých, ktorých nazýva ako „prežívajúci“, a do tretej skupiny patria „obete“ a „problémoví“ mladí ľudia. Charakteristiku jednotlivých skupín uvádzame v nasledujúcej tabuľke (tab. č. 3).

„ADAPTOVANÍ“	bezpečné upevnenie vo vzťahu, dosiahnutie dobrej úrovne vzdelania pred opustením detského domova, plánované opustenie detského domova, existencia partnera a založenie rodiny, dobrý vzťah s pôvodnou rodinou, existencia bývania, stabilná práca, pozitívne vnímanie vlastnej identity, podpora od bývalých vychovávateľov/liek, nezávislosť na dostupnosti služieb následnej starostlivosti
„PREŽIVAJÚCI“	zlyhávanie náhradnej rodinnej starostlivosti, odchod z detského domova v mladšom veku alebo náhly odchod, problémy v osobných a profesionálnych vzťahoch po opustení detského domova, častá nezamestnanosť alebo neuspokojivá práca, periódy bezdomovectva, nutnosť podpory zo strany služieb následnej starostlivosti
„OBETE“ „PROBLÉMOVÍ“	extrémne patologické skúsenosti z pôvodnej rodiny, s ktorými nie sú schopní sa vyrovnáť, viacnásobné skúsenosti s rôznymi detskými domovmi, viacnásobné problémy v priebehu ústavnej starostlivosti, poruchy v osobných vzťahoch, v správaní, problémy vo vzdelávaní, problémy v udržaní si bývania, izolácia, samotárstvo, mentálne postihnutie, nezamestnanosť, bezdomovectvo, nedostatočnosť pomoci služieb následnej starostlivosti

Tabuľka 3: Typológia mladých ľudí po odchode z náhradnej starostlivosti (Fico, 2012)

Pri edukácii máme na zreteli skutočnosť, že naši mladí ľudia majú tie isté základné potreby ako ich rovesníci, majú teda aj také isté psychické potreby, ktoré majú dospievajúci ľudia. Podľa Bettnerovej (1995) tie potreby môžeme charakterizovať nasledovne:

- Potreba niekam patriť, mať pocit spolupatričnosti.
- Potreba pocitu sebadôvery a sebaúcty.
- Potreba vlastnej hodnoty a prínosu pre seba samého i okolitú spoločnosť

Avšak našu dospievajúcu mládež môžeme charakterizovať s výrokom známeho rapera: „*Jsem generace Ypsilon, nemusím nic, a můžu všechno, a možností mám milión, tak je zkouším, zkouším po jednom.. že je ti to jedno? že se tě to netýká? snad přijde zlom! že je ti to jedno? že se tě to netýká? Jsi generace Ypsilon!*“ Majk Spirit spieva s E. Farnou o tom, že naša mládež akoby nič nemusela robiť, ale mala by mať všetko, len tak, zadarmo a ihneď. M. Spirit popisuje to, čo z pedagogického hľadiska vníma ako generačné vedomie. A podľa nášho názoru generačné vedomie v súčasnom postmodernom svete aj v inštitucionalizovaných podmienkach má svoj základ v postojoch a názoroch, ktoré vznikli ako reakcia na zdieľané sociálne prostredie.

Quo vadis mladý dospelý? Kam smeruješ po odchode z detského domova? Sú to otázky pre nás nielen na zamyslenie, ale hlavne pri stanovení našich edukačných cieľov, pri realizácii rôznych výchovných aktivít, atď. Z teoretického hľadiska môžeme ilustrovať mladého dospelého tak, ako je tu na schéme uvádzané (schéma č. 1). Pri edukácii počítame s endogénnymi faktormi, ktoré vplyvujú na osobnosť, ktoré ovplyvňujú poznávacie procesy, procesy prežívania a nadobúdania sociálnych spôsobilostí, ďalej počítame s exogénnymi faktormi, v našom prípade ich uvádzame ako societu mladého človeka. Tento sociálny svet obsahuje také prvky ako je biologická rodina, priatelia, spolužiaci, ďalej mediálny svet, rôzne náboženstvá, sem zaraďujeme kultúru a neposlednom rade generačné vedomie mladého človeka. Ako exogénny faktor v edukačnom prostredí pôsobí aj samotná inštitúcia, v našom prípade detský domov, ako primárne sociálne prostredie, sem preto môžeme zaradiť inštitucionálnu kultúru, klímu detského domova, kvalitu a odbornosť personálu, výchovných programov, atď.

Sme o tom hlboko presvedčení, že socializácia mladých dospelých, ich úroveň socializácie úzko súvisí aj so skutočnosťou, že edukácia v rôznych rovinách a rôznych oblastiach musí prebiehať aj v podmienkach detského domova. Po odchode zo zariadenia mladý dospelý môže dosiahnuť rôzny stupeň socializácie, je to vlastne špeciálno-pedagogický pohľad na osamostatnenie sa.

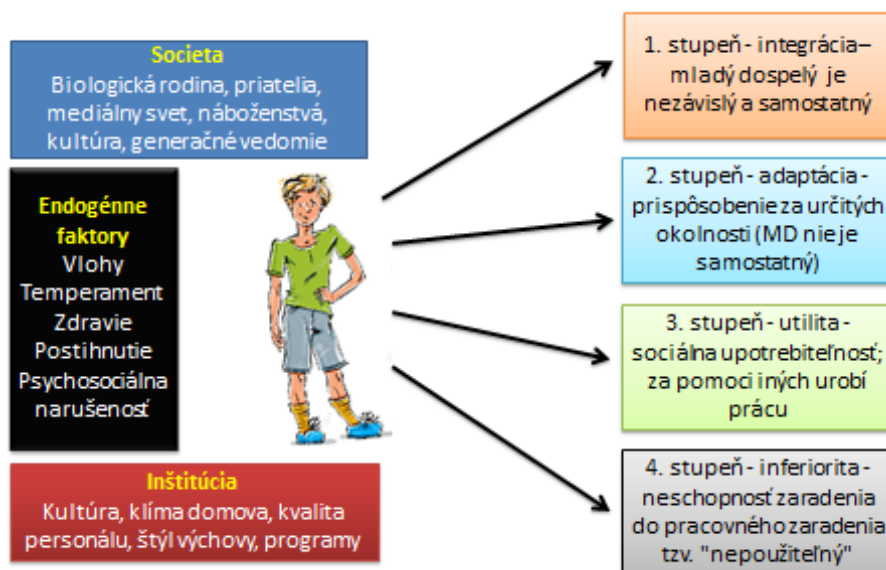


Schéma 1: Model socializácie mladého dospelého

Závery longitudinálneho prieskumu v detskom domove

Od roku 2000 intencionálne pozorujeme spoločenskú integráciu našich mladých dospelých. Detský domov Dobrý Pastier n.o. v Jelke aj po odchode mladého dospelého naďalej ponúka svoje poradenské služby. Náš prieskum bol longitudinálny, pretože skupina subjektov (mladých dospelých po odchode z detského domova) bola skúmaná opakovane, teda od r. 2000 do r. 2016.

V prvom rade sme hľadali odpovede na nasledovné otázky:

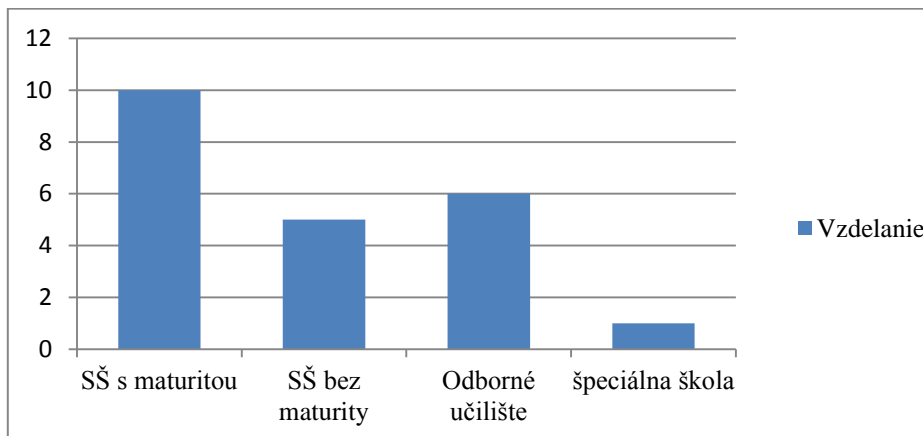
1. Aký je priebeh a stupeň socializácie mladých dospelých po odchode z detského domova?
2. Aké sú ich úspechy a neúspechy?

Ďalej počas rozhovorov s niektorými mladými dospelými sme dostali od nich spätnú väzbu ohľadne ich pobytu v detskom domove.

V detskom domove od roku 2000 do roku 2016 bola poskytnutá starostlivosť mladým dospelým v počte 22. Z toho boli chlapci v počte 14 a dievčatá v počte 8.

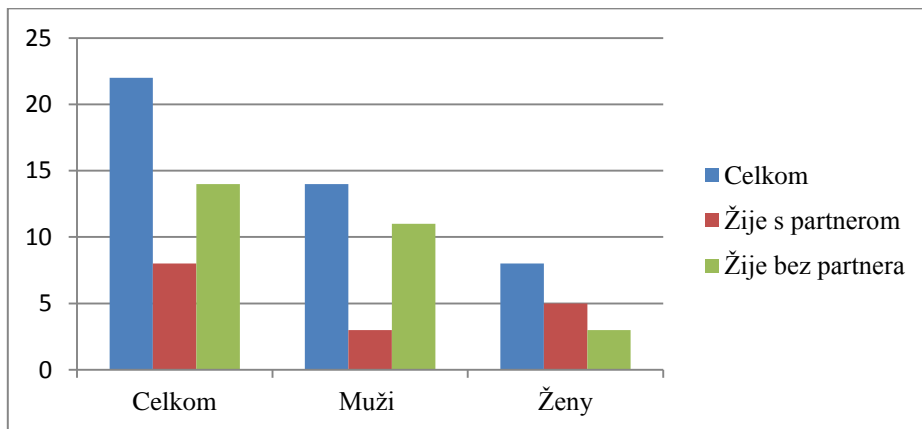
Priemerná dĺžka pobytu v detskom domove bola 8,2 rokov, z toho najdlhší pobyt trval 14 rokov a najkratší pobyt 4 roky.

Z celkového počtu (22) t. č. piati bývajú v rodinnom dome (spoločne s manželom, resp. partnerom), jedna má vlastný byt pomocou ŠFRB, v podnájme bývajú šiesti, na ubytovni bývajú dvaja, piati bývajú u niekoho blízkeho (rodinný príslušník, známa osoba, atď.), jeden v dome na pol ceste, jeden v domove sociálnych služieb a jedna odchovankyňa nemá vyriešené vhodné bývanie.



Graf 1: Vzdelanie mladých dospelých

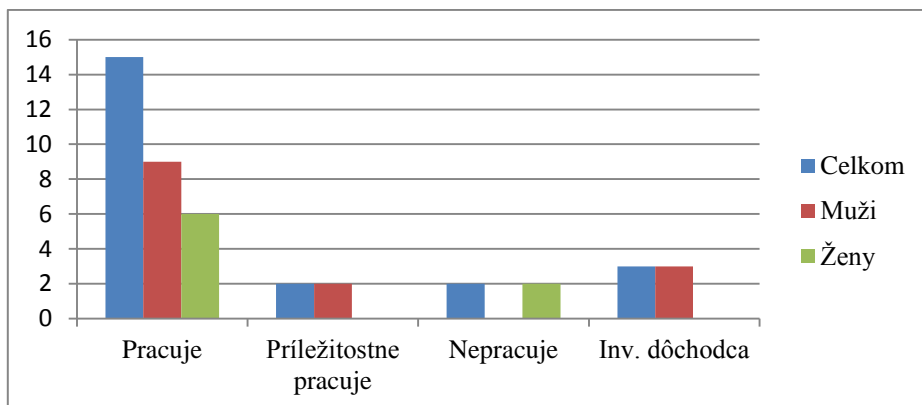
Strednú odbornú školu s maturitou ukončili 10 mladí dospelí, stredné odborné učilište 5 mladých dospelých, odborné učilište 6 mladých dospelých a špeciálnu školu zo zdravotných dôvodov 1 mladý dospelý. Vodičský preukaz získali 11 mladí dospelí, teda 50 % z celkového počtu.



Graf 2: Rodinný status mladých dospelých

Rodinný status mladých dospelých poukazuje na skutočnosť, že z 22 mladých dospelých momentálne žijú v partnerstve, resp. v manželstve 8, bez partnera žije v počte 14.

Počet narodených detí je 10, t. č. zaznamenávame aj 1 tehotenstvo. Doteraz ani jedna rodina nezlyhala, o deti sa riadne starajú ich rodičia.



Graf 3: Pracovný status mladých dospelých

Z 22 mladých dospelých pracuje 15, príležitostne pracujú 2, nepracujú 2, poberajú invalidný dôchodok 3 (z toho 2 pracujú aj ako brigádnici).

Z nášho longitudinálneho prieskumu vyplýva, že vzdelanie (kvalifikácia, rekvalifikácia, kurzy, atď.) je bytostne dôležité pri sociálnej adaptácii. Kto získava stredoškolské vzdelanie, má lepšie predpoklady na to, aby sa uplatnil na trhu práce. Odchovanci, ktorí si založili rodinu, sa starajú o vlastné deti a pracujú, majú aj vhodné bývanie.

Sú odchovanci v počte 3, ktoré získali stredoškolské vzdelanie, avšak ich komplexný zdravotný stav neumožňuje aby vykonali fyzickú prácu, takže oni poberajú invalidný dôchodok ale popritom sa snažia brigádnicky si zabezpečiť príjem.

Jedna odchovankyňa získala síce stredoškolské vzdelanie, ukončila štúdium, avšak momentálne nepracuje a nemá ani vhodné bývanie.

Z 22 odchovancov 17 odvádzajú odvody, platia dane, teda sú pre spoločnosť prospešní.

Doteraz sme nemali vedomosti o tom, žeby z 22 odchovancov niekto mal dočinenia so zákonom, teda nikto nebol trestne stíhaný.

Môžeme konštatovať, že po odchode z náhradnej starostlivosti odchovanci v počte 17 získali 1. stupeň sociálnej integrácie, teda sú „adaptovaní“ do spoločnosti, jedného môžeme označiť ako „problémového“, dvoch môžeme zaradiť do skupiny „prežívajúceho“ a u jedného môžeme hovoriť o inferiorite.

Avšak odchovanci v počte 3 (1 problémový, 2 prežívajúci), ktorí bývajú u svojich rodičov, resp. u niekoho známeho sú v ohrození, pretože v ich sociálnom prostredí je zvýšený výskyt sociálno-patologických javov, ktoré sú v spoločnosti väčšinou hodnotené ako nežiaduce, alebo dokonca neprijateľné (alkoholizmus, drogové závislosti, gamblérstvo).

Na tomto mieste uvádzame spätnú väzbu od jedného bývalého domováka, ktorý pred desiatimi rokmi opustil bránu detského domova. Teraz

je ženatý, má zabezpečené bývanie, žije usporiadaný rodinný život. „V prvom rade chcem podotknúť, že je veľmi ťažké vychovávať a ovplyvniť mladých dospelých. Títo ľudia majú totiž svoj vlastný svet, do ktorého si nedajú rozprávať a nepočúvajú nikoho. V tomto veku majú mladí ľudia iné záujmy, búrka sa im hormóny atď. Je veľmi dôležité naučiť ich základy do života, to znamená, aby si vedeli upratať, navariť aspoň základné jedlá a vykonať bežné domáce práce. Je dôležité, aby mladý dospelý absolvoval možnosť privyrobenia si možnosťou brigádnickej činnosti. Získava tým zručnosti pre zaradenie sa do pracovného procesu a skúsenosti s tým spojené. Keďže všetci dobre vieme že práca je základom dospelosti. Medzi mladými dospelými by sa malo pristupovať bez akýchkoľvek rozdielov. Úspech by som videl v zmene vzdelávania a to formou duálneho vzdelávania, kde daný zamestnávateľ zabezpečí nielen štúdium, ale aj garantuje, že po ukončení štúdia mladý dospelý dostane možnosť pracovať v danej firme a v uvedenej profesii. Je dôležitá taktiež dlhšia kontrola nad mladými dospelými po ich odchode z detského domova.“ .

Čo by mohol ponúknuť detský domov pre mladých dospelých?

Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny dňa 21.10.2011 vydalo tlačovú správu s názvom *V detskom domove nebude viac ako 10 detí pod jednou strechou*. V tejto správe je definované, že Detské domovy sa musia výraznejšie sústrediť na podporu osamostatňovania mladých dospelých. Mladí dospelí sú odchovanci detských domovov po dosiahnutí plnoletosti. V detských domovoch by sa mal vytvárať priestor na ubytovanie a pomoc mladým dospelým aj po dovŕšení 18 roku veku, mali by vznikáť samostatné skupiny pre mladých dospelých, a to tiež predovšetkým v samostatných bytoch či domoch. Okrem poskytnutia bývania by mali dostať mladí dospelí aj podporu v snahe dosahovania aj vyššieho ako stredoškolského vzdelávania.

Podľa nášho názoru práve preto je nesmierne dôležité, aby sme podľa pedagogických zásad uskutočnili edukáciu v rôznych oblastiach (ako napr. sebaopoznanie, samostatnosť, zodpovednosť, právne vedomie, profesijná príprava, zdravie, svet práce, financie, interkulturalita, médiá, partnerské vzťahy, vnútorný hodnotový systém, atď.)

Pobyt v samostatnej skupine pre mladých dospelých

Podľa Zákona NR SR č. 305/2005 Z.z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov (ďalej len „zákon“) § 49 ods. 3 „ak ústavná starostlivosť skončí dosiahnutím plnoletosti, môže mladý dospelý požiadať detský domov o poskytovanie starostlivosti až do jeho osamostatnenia sa, najdlhšie do 25 rokov veku. Osamostatnenie na účely tohto zákona je zabezpečenie si bývania a schopnosť samostatne sa živiť.“

Pobyt v samostatnej skupine pre mladých dospelých je definovaný v legislatíve (§ 53, ods.4, písm. d zákona).

Ďalej podľa § 53, ods. 7 zákona mladý dospelý môže zotrvať po skončení ústavnej starostlivosti po dosiahnutí plnoletosti v samostatnej skupine, ... ak o to požiada, a ak je to vhodné a účelné. Podmienky zotrvania mladého dospelého dohodne detský domov písomne s mladým dospelým. Súčasťou písomnej dohody je aj konkrétny plán prípravy na osamostatnenie sa mladého dospelého.

Pobyt v samostatnej skupine prináša každému mladému dospelému bezprostredné skúsenosti, lebo na viacerých úrovniach musí zmeniť svoje postoje, musí vykonať také činnosti, s ktorými sa doteraz ešte nestretol, musí byť samostatnejším, musí kooperovať s ostatnými členmi skupiny a musí byť zodpovednejší. A hlavne musí rešpektovať a dodržiavať domáce pravidlá, tzv. spoločne definované podmienky spolubývania.

Na jednej strane mladý človek denno-denne musí vykonať (okrem prípravy na povolanie) sebaobslužné činnosti (nákup, pranie, žehlenie, upratovanie) a na druhej strane vykoná aj také činnosti, ako napr. čistenie okien, odmrazovať mrazničku, vyčistiť upchatý sifón, selektovať odpady, úprava prostredia, atď. Postupne si musí zvyknúť nato, že v bežnom živote nebude mať okolo seba „servis“. Práve preto samostatná skupina nefunguje ako „mama hotel“, ale ponúka istotu, bezpečie, pomoc, usmernenie a spätnú väzbu pre každého člena skupiny,

Interkultúrna výchova

Cieľom interkultúrnej výchovy (*angl. intercultural education, nem. Interkulturelle Erziehung, maď. interkulturális nevelés*) v detskom domove je podpora a upevňovanie vzájomných vzťahov medzi deťmi tým, že sprostredkujeme poznanie vlastného kultúrneho zakotvenia a aj porozumenie iným kultúram, vedieme ich k porozumeniu narastajúcej kultúrnej rozmanitosti a k schopnosti vedieť ju nielen pasívne prijať, ale aj komunikovať a spolupracovať s príslušníkmi iných kultúr a zlepšovať tým aj vzťahy medzi majoritou a minoritami v spoločnosti. Cielená interkultúrna výchova rozvíja u detí vnímanie a hodnotenie rôznych, kultúrne podmienených spôsobov života a v rovine postojov a hodnôt pestuje u detí rešpekt, toleranciu, solidaritu a zmysel pre spravodlivosť.

Mediálna výchova

Cieľom mediálnej výchovy (*angl. media education, nem. die Mediaerziehung, maď. mediális nevelés*) je, aby deti v detskom domove lepšie porozumeli pravidlám fungovania mediálneho sveta a primerane veku sa v ňom orientovali, aby dokázali posudzovať mediálne šírené posolstvá, objavovať v nich to hodnotné, pozitívne formujúce ich osobnostný

a profesionálny rast a aby dokázali si uvedomiť negatívne mediálne vplyvy na svoju osobnosť a snažiť sa ich zodpovedným prístupom eliminovať.

Svet práce – pracovná výchova

Svet práce, resp. pracovná výchova (angl. manual training, nem. Arbeitserziehung, maď. munkára nevelés) v detskom domove je chápaná ako súbor konkrétnych praktických činností. Vo všeobecnosti cieľom tejto snahy je vybudovať a upevniť pracovné návyky, umožniť dospievajúcim deťom, aby dobrovoľne vykonávali brigádnickú prácu, aby získali bezprostredné skúsenosti v oblasti práce. Je nesmierne dôležité, aby ešte pred dovŕšením dospelosti si vybuodovali pozitívny vzťah k práci a zodpovednosť za kvalitu svojich i spoločných výsledkov práce.

Osvojenie si základných pracovných zručností a návykov v rôznych pracovných oblastiach, organizácia a plánovanie práce, práca v kolektíve, vytrvalosť a sústavné plnenie zadaných úloh môže byť pre každého mladého človeka kameňom úrazu. Keďže deti v detskom domove majú aj v tejto oblasti sťažené podmienky a zlú štartovaciú čiaru, cieľavedomá pracovná výchova a ich sprevádzanie do sveta práce – neskôr na trhu práce – si vyžaduje to, aby deti autenticky a objektívne poznávali okolitý svet, aby mali potrebnú sebadôveru, aby si vytvárali nový postoj vo vzťahu k práci, technike, výrobe, službám a životnému prostrediu. Cieľ tejto výchovy je splnený, keď dieťa pochopí, že ľudská práca ako činnosť nie je nutné zlo v živote človeka, ale možnosť a príležitosť k sebarealizácii a k rozvíjaniu spoločenského dobra.

Je dôležité poukázať nato, že podľa §-u 227, §-u 228 Zákonníka práce po dovŕšení 15 roku veku mladistvý môže vykonávať aj brigádnickú činnosť študentov. Je potrebné, aby čím ďalej tým viac mladých ľudí získalo možnosť si financie aj zarobiť legálnou cestou ešte počas prípravy na povolanie, čím získajú už včas pracovné zručnosti.

Výchova k sebapoznaniu

Sebapoznanie (angl. self-knowledge, nem. die Selbsterkenntnis, maď. önismeret) vo všeobecnosti je schopnosť porozumieť svojim myšlienkam, pocitom, emóciám. Podľa gréckeho filozofa, Sokrata je sebapoznávanie privilegovaný spôsob zušľacht'ovania vlastnej duše a dosahovania cnosti. Pri sebapoznaní človek vníma, čo sa mu deje vo svojom vnútri a nestotožní sa so všetkým, čo sa tam objaví, najmä s myšlienkami. Sebapoznanie ďalej znamená spoznať seba so všetkými svojimi stránkami aj silnými aj slabými. Znamená to spoznať dôvody z minulosti, ako napr. prečo u človeka existujú tie slabšie stránky. Sebapoznanie znamená na základe pochopenia dôvodov z minulosti, ktoré ovplyvňujú naše konkrétne správanie, prijať seba, odpustiť si, prevziať zodpovednosť za seba a korigovať naše konanie. Ak preberáme zodpovednosť za svoje myslenie, konanie, prestávame viniť okolnosti okolo

seba. Podľa nás to je veľmi dôležitým krokom pre deti vyrastajúce v náhradnom prostredí.

Človek žije v integrite a to aký má postoj človek k sebe, prejavuje aj smerom von. Podobný postoj prejavuje aj k ľuďom. Ak sa bojí prejaviť otvorene pocity a názory, bude ich potláčať aj u ostatných. Ak nedokáže prijať seba so všetkými stránkami, nedokáže prijímať so súcitom ani ostatných. Ak sa nebude snažiť porozumieť sebe a vidieť svoju zraniteľnosť, nebude rozumieť ani ostatným. V našej výchovnej práci s mladými dospelými zámerne hľadáme také chvíle, kedy môžeme im bez zbytočného psychologizovania pomôcť na dôvernej báze odpovedať na nasledujúce otázky:

- Čo by si si prial/a teraz od života?
- Čo ťa robí šťastným?
- Čo ti prináša smútok, čo ťa vie nahnevať?
- Čo chceš v živote dosiahnuť? Máš nejaké osobné plány?
- Na aké otázky by si rád dostal/a odpoveď?
- Akého životného partnera by si si vybral/a?
- Keby si mohol zmeniť niečo vo svojej minulosti, čo by to bolo?
- Dokážeš pomenovať tvoje slabé stránky?
- Máš také vlastnosti, na ktoré si hrdý/á?
- Ako by si chcel/a stráviť svoj posledný deň života?
- Máš svoj hodnotový rebríček? Čo je pre teba dôležité na tomto svete?

Vo všeobecnosti človek s nízkou sebaúctou v situáciách, ktoré nie sú podľa jeho očakávaní reaguje vzťahovačne a cíti potrebu vďaka nedôvere a boľavým pocitom z minulosti sa chrániť či už obviňovaním, alebo reaguje odmietaním komunikácie. V podstate v oboch prípadoch uteká pred zodpovednosťou, tak ako utekajú aj deti v detskom domove. Preto prirodzene nechcú brať žiadnu zodpovednosť na seba.

Vloženie sebapoznania jednoduchým spôsobom do edukačného programu patrí k rešpektujúcim prístupom a môže pomôcť do dospelosti. Sme o tom presvedčení, že vychovávateľ, resp. pedagogický zamestnanec, ktorý pracuje s deťmi a mládežou musí rozumieť ich pohnútkam správania a pritom je dôležité spoznať aj sám seba. To isté je aj napísané na chráme v Delfách: γνῶθι σαυτόν (gr. gnóthi seautón). Ovládať a riadiť sám seba a svoj život, pestovať vôľu a uskutočniť svoje predsavzatie, ako o tom píše aj M. Zelina (2002) nemusi byť len snom pre deti v detských domovoch.

Príprava na povolanie

Príprava na povolanie (angl. be bracing for profession, nem. die Berufsausbildung, maď. hivatásra való felkészülés) je povinnosťou každého mladého dospelého, ale pomoc pri príprave na povolanie je povinnosťou detského domova.

Mladí dospelí, ktorí odchádzajú z detského domova, majú sťaženú situáciu pri svojom uplatnení na trhu práce a to všetko sa prejavuje určitými

spoločnými znakmi, ktorými sú hlavne v prvom rade absencia praktických skúseností v určitom druhu praktickej profesionálnej činnosti a v druhom rade nenadobudnuté pracovné zručnosti a návyky.

Väčšinou prichádzajú na trh práce s veľkou víziou a veľkými požiadavkami, ale veľmi rýchlo sú sklamaní realitou trhu práce. Práve preto získanie stredoškolského vzdelania musí byť prioritnou úlohou pre každého zainteresovaného (detský domov a mladý dospelý).

Po skončení základnej školy alebo špeciálnej základnej školy deti v detských domovoch majú možnosť vzdelávať sa ďalej: na stredných odborných školách, na stredných odborných učilištiach, v gymnáziách, v odborných učilištiach a praktických školách.

Ďalej získanie rôznych kvalifikačných kurzov ako aj získanie vodičského preukazu zvyšuje pravdepodobnosť, že mladý dospelý ako uchádzač na trhu práce bude mať lepšiu štartovaciu čiaru, bude mať viac aj lepšie možnosti pri výbere práce.

Naša prax poukazuje na skutočnosť, že integrácia žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v bežnej škole má tiež svoj zmysel.

Pri príprave na povolanie nestačí len podporovať vzdelávanie mladých dospelých na rôznych formách štúdia, ale je potrebný aj určitý aktívny dohľad na štúdium. Pri riešení rôznych úloh (písomné skúšky, záverečné skúšky, maturitné skúšky, vypracovanie maturitných otázok, vypracovanie projektu, testovanie, atď.) potrebujú pedagogické vedenie, odborné rady a niekedy aj emočnú podporu pri záťažových situáciách.

Výchova k manželstvu a rodičovstvu

V našom detskom domove výchova k manželstvu a rodičovstvu (angl. education for matrimony and parenthood, nem. Bildung für Ehe und Elternschaft, maď. házasságra és szülői hivatásra való nevelés) prebieha v profesionálnych rodinách a intencionálne prostredníctvom vedených aktivít v skupinovej forme s názvom Matrimoniagogika pre mládež. Naša výchova vstupuje aj do takých citlivých oblastí, akými sú ľudská reprodukcia a sexuálne vzťahy, kvalita starostlivosti o deti, zodpovedné partnerské vzťahy, vzťahy pred manželstvom i v manželstve, výber životného partnera, fungovanie v partnerstve, príprava na rodičovstvo, biblické poňatie manželstva, manželstvo v rôznych náboženských systémoch, rodina a vzťahová sieť, etika manželských vzťahov, problematika manželskej plodnosti, sexuálne prenosné infekcie, interrupcia, atď.

Výchova k zodpovednosti

Pojem zodpovednosť zahŕňa celú škálu ľudských vlastností napr. uvedomelosť, dochvilnosť, dôslednosť, zdvorilosť, opatrnosť, poslušnosť, a mohli by sme menovať ďalšie pozitívne vlastnosti, ktoré by sme tak radi videli u našich detí a mladých dospelých. Psychológia ako veda vo

všeobecnosti definuje zodpovednosť ako pohotovosť konať podľa požiadaviek a noriem, ktorá má charakter povinnosti. V tomto majú deti z detských domovoch určitý handicap.

Milovať našich mladých dospelých tým správnym spôsobom si vyžaduje pomáhať im pri rozvíjaní ich sebaregulovania a sebaovládania, znamená formovať ich na slobodných a zodpovedných ľudí.

V každodenných interakciách musíme pedagogicky pomáhať mladým ľuďom formovať ich charakter, preto výchova k zodpovednosti (angl. responsibility education, nem. die Erziehung zur Verantwortlichkeit, maď. felelősségtudatra való nevelés) si často nevyžaduje žiadne aktivity, besedy, prednášky, lebo to všetko prebieha aj v bežných činnostiach.

Hlavnou úlohou výchovy k zodpovednosti v detskom domove je, aby sa mladí dospelí naučili byť zodpovední sami za seba, aby si osvojili schopnosť riadiť samého seba, aby si dokázali určiť priority, aby neunikali od problémov, ale riešili ich adekvátnym spôsobom a prípadne vyhľadali prípadnú pomoc. Je jej kardinálnym cieľom, aby sa mladí dospelí naučili dodržiavať dohody a aby akceptovali konsenzus.

Právne poradenstvo

Deti v detských domovoch dokážu pomenovať to, na čo majú právo. Dohovor o právach dieťaťa priniesol významnú zmenu, od jeho prijatia už deti nemajú len povinnosť poslúchať dospelých, naopak majú svoje práva, ktoré musia rešpektovať ich rovesníci, dospelí aj celá spoločnosť. Po *dovršení dospelosti pre tých, ktorí získajú status „mladý dospelý“* je právne vedomie trochu chaotické. Doteraz ich „vzdelávali“ o ich právach a od razu na nich čaká nejaká iná realita. V spoločnosti dospelý človek má nielen práva, ale má aj povinnosti. To pochopiť, akceptovať a prijať trvá dlhšie, ako v bežných rodinách. Mladý dospelý nad sebou má ešte „ochranné krídlo“ detského domova a práve preto nemôže, niekedy ani nechce sa správať tak, ako právne zodpovedný dospelý človek. Avšak aj domováci musia pochopiť, že neznalosť zákona neospravedlňuje!

Právne poradenstvo (angl. legal counselling, nem. die Rechtsberatung, maď. jogi tanácsadás) alebo praktickú právnu náuku pre dospievajúcu mládež v detskom domove považujeme za dôležitú úlohu a celý edukačný proces s rôznymi aktivitami v tomto smere má nasledovné ciele: vážiť si zákon a chápať nevyhnutnosť dodržiavania právnych noriem pre efektívne fungovanie celej spoločnosti v demokratickom a právnom štáte, rozvíjať sociálne cítenie mladých ľudí, upevňovať morálne a charakterové vlastnosti ako zodpovednosť, dôslednosť, presnosť, disciplinovanosť, vlastenectvo a úctu k právu.

Skupinové aktivity sú zamerané na nasledovné témy:

- základné práva a slobody,

- fungovania súdництва,
- pracovné právo,
- trestné právo,
- právo sociálneho zabezpečenia,
- teória štátu,
- fungovanie spoločnosti,
- voľby (občianska participácia),
- úradné písomnosti (životopis, žiadosti, zmluvy, podanie sťažnosti a podnetu, atď.).

Výchova k finančnej gramotnosti

Finančná gramotnosť (angl. advance literacy, nem. die Finanzerkenntnis, maď. pénügyi jártasság) podľa Národného štandardu finančnej gramotnosti (NŠFG) „je schopnosť využívať poznatky, zručnosti a skúsenosti na efektívne riadenie vlastných finančných zdrojov s cieľom zaistiť celoživotné finančné zabezpečenie seba a svojej domácnosti“.

V dnešnej spoločnosti rozhodovanie človeka, spojené s jeho existenciou, je úzko previazané aj s ekonomickým rozhodovaním v každodennom živote. Realita súčasného sveta nás však upozorňuje nato, že napriek dobe, v ktorej je možné sa pomerne jednoducho a rýchlo dostať k rôznym informáciám, je nevyhnutné vzdelávať deti a mládež v oblasti finančnej gramotnosti. Finančná gramotnosť ako kompetencia doteraz nie je zadefinovaná v štátnom vzdelávacom programe ako prierezová téma, avšak do vzdelávacieho obsahu je ju možné začleniť, napr. do jednotlivých predmetov. Detský domov je domovom opustených detí, práve preto od útleho veku je dôležité rozvíjať schopnosť detí orientovať sa vo sfére peňazí, chápať potrebu zabezpečenia peňazí pre uspokojovanie životných potrieb, prijímať finančné rozhodnutia a finančnú zodpovednosť, atď.

Plánovať tok peňazí a hospodáriť s nimi v každodenných životných situáciách pre mladých dospelých vo všeobecnosti je ťažkou úlohou. Preto intencionálne sa zameriavame na nasledovné tematické okruhy: človek vo sfére peňazí, finančná zodpovednosť a prijímanie rozhodnutí, zabezpečenie peňazí pre uspokojovanie životných potrieb – príjem a práca, plánovanie a hospodárenie s peniazmi, úver a dlh, sporenie, investovanie, poistenie.

Zároveň deti ako aj mladí dospelí v detskom domove sú motivovaní k tomu, aby z vreckového s ich súhlasom si tvorili úspory.

Výchova k zdraviu

Sme o tom presvedčení, že zdravie ako stav kompletnej fyzickej, duševnej a sociálnej pohody je východiskovým predpokladom existencie a fungovania ostatných hodnôt. Výchovu k zdraviu (angl. Health education, nem. Gesundheitserziehung, maď. egészséges életmódra nevelés) v detskom

domove môžeme vymedziť i ako „výchovno-vzdelávacie aktivity, ktoré podporujú porozumenie zdravotným problémom, rozvíjajú postoje k zdravému spôsobu života, hygienické návyky a zdravotné praktiky v súlade so zdravotnými potrebami jednotlivca“ (Švec, 2002).

Výchova k zdraviu ako dynamický proces medzi mladými dospelými pôsobí v smere utvárania vedomého vzťahu k zdraviu, napomáha formovaniu zdravotnej kultúry a predovšetkým prospektívneho zdravotného správania.

Domnievame sa, že mladá generácia na jednej strane má svoj „kult tela“, avšak na druhej strane je ľahostajná voči sebe. Neváži si samu seba, ani svoje zdravie. Preto zámerne sme definovali nasledovné čiastkové ciele v rámci tejto výchovy:

- reálny záujem o svoje zdravie, vážiť si zdravie ako hodnotu,
- zdravý životný štýl, dbať o svoje zdravie tu a teraz,
- podpora duševného, fyzického a sociálneho zdravia, chápať zmysel fyzickej a psychickej pohody, ktorá vo výraznej miere podmieňuje a určuje kvalitu všetkého ostatného v každodennom živote
- podpora pohybových aktivít a športu, rozvíjanie telesnej zdatnosti a aktívne využívanie voľného času,
- prevencia sociálno-patologických javov (látkové a nelátkové závislosti).

Spirituálna výchova a sprevádzanie mladých ľudí

Je zaujímavé, že človek potrebuje existenciálnu istotu, napriek tomu chce odmietnuť všetko, čo doteraz bolo jasné, zrozumiteľné a všeobecne platné. Domnievame sa, že človek od počiatku je náboženským tvorom, je teda Homo Religiosus a preto verí, že musí existovať absolútna skutočnosť, existuje skutočná pravda a všetko má svoj zmysel (Gasparez, 2013). Súhlasíme s M. Dojčárom, ktorý je presvedčený o tom, že „hoci je proces desakralizácie súčasťou gigantickéj premeny sveta, ktorú na seba vzali priemyslové spoločnosti a ktorá bola umožnená desakralizáciou kozmu vplyvom vedeckého myslenia, najmä senzačných objavov fyziky a chémie, nie je isté, či je procesom definitívnym a či nebude raz zvrátený znovuobjavením posvätnej dimenzie ľudskej existencie“ (Dojčár, 2008, s. 105).

Náboženstvo, viera a životné confessio musí byť naďalej súčasťou nielen našej spoločnosti, ale predovšetkým aj edukácie, preto lebo „náboženská dimenzia je neoddeliteľnou súčasťou ľudského bytia a zdá sa, že to ani nikdy nebolo inak. Pre svoju trvalú prítomnosť v dejinných premenách ľudského fenoménu je náboženstvo považované za antropologickú konštantu“ (Dojčár, 2008, s. 105). *Spirituálna výchova a sprevádzanie mladých ľudí* (angl. *Spiritual education and accompaniment of young people*, nem. *Geistige Erziehung und Begleitung von Jugendlichen*, maď. *fiatal felnőttek spirituális nevelése és kísérése*) v detskom domove má nasledovné ciele:

- sprostredkovanie kresťanských hodnôt (spirituálna axiologizácia),
- utváranie duchovnej identity dospelujúceho,
- rituály, oslavy,
- prijať život ako dar,
- otvárať sa sociálnemu rozmeru, službe, solidarite a dobročinnosti,
- spracovanie straty,
- uzdravenie vzťahov,
- prijať novú životnú perspektívu, prijatie samého seba
- metanoia (gr. μετάνοια) - zmena zmýšľania, prechod z jedného stavu myslenia do iného, dynamická zmena.

Je teda potrebná edukácia mladých dospelých v detských domovoch?

V edukácii mladých dospelých v podmienkach detského domova neexistujú skratky alebo lacné riešenia. Samozrejme ten proces má svoje možnosti, má svoje úskalia ako má aj svoje limity a svoje hranice. Sme o tom presvedčení, že edukácia má v každej dobe – aj v tej dnešnej - v podmienkach detského domova svoje opodstatnenie a zmysel.

Prikláňame sa k charakteristike edukácie v najširšom zmysle, k chápaniu edukácie ako uvedomelej, ale aj neuvedomelej formácie človeka, ktorá zahŕňa všetky vplyvy na utváranie človeka, pričom zohľadňujeme všetky faktory, ktoré človeka nezanechajú takým, aký bol pred ich pôsobením, ale ktoré ho vnútorne premieňajú v zmysle metanoi. Mladý človek, ktorý odchádza z detského domova, možno opustí jeho bránu, ale nemusí sa strácať v bežnom živote, nemusí stroskotáť, ale môže kráčať na svojej životnej ceste so vztyčenou hlavou diametrálne odlišne ako jeho rodičia.

Vo výchove mladých dospelých zohrávajú dôležitú úlohu osobné skúsenosti jednotlivca, reakcie, odpovede na podnety okolitého sveta a ustavičné skúšanie seba samého.

Vynakladanie vlastných síl, snaha o dosiahnutie cieľa i prípadný neúspech formuje osobnosť mladého človeka a zároveň pomocou transcencie môže prekročiť svoje inštinktívne a pudové správanie a môže prevziať zodpovednosť za seba a za iných.

Podľa B. Kudláčovej (2006) edukácia je aktívna činnosť človeka, v našom prípade mladého, dospelujúceho človeka, je to univerzálny poriadok činností a poznania, analogický poriadku bytia a to všetko je majstrovským umením.

Dlhoročná prax v detskom domove nás vedie k presvedčeniu, že edukácia vo svojej podstate a v pôvodnom porozumení nie je len sprostredkovaním vedomostí, zručností, návykov, ale stávaním sa človeka človekom. Preto výrok od J. A. Komenského môže byť inšpiráciou pre každého pedagoga: „Človek sa môže stať človekom iba výchovou.“

Bibliografia

- BETTNEROVÁ, B. et Odvaha žít svůj život. Hradec Králové: Konfrontace, 1995. ISBN 80-7178-042-3.
- BLAHOVÁ, N. *Nezamestnanosť a mladá dospelí*. [Online] <http://nataliablahova.sk/clanok/nezamestnanost-mladi-dospeli>.
- BRAJEROVÁ, L. 2011. Príčiny inštitucionalizácie detí a ich socializácia. In: Socialia 2011 – Participácia inštitúcií verejnej správy a pomáhajúcich profesií na prevencii sociálno-patologických javov u detí, mládeže a dospelých v Slovenskej republike a v iných krajinách Európskej únie. Banská Bystrica : PF UMB, 2011. s. 135 – 138. ISBN 978-80-557-0305-3.
- DOJČÁR, M. 2008. Po stopách posvätna In: *Topológia človeka vo vzťahu k výchove a vzdelávaniu v európskej tradícii*. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave. Pedagogická fakulta. 2008, s.105-108, ISBN 978-80-8082-242.2.
- FICO, M. 2012. *Mladí ľudia odchádzajúcich z detských domovov a ich uplatnenie sa na trhu práce*. Bratislava : Inštitút pre výskum práce a rodiny. 2012. 136 s.
- GASPARCZ, T. 2012. *Úskalia profesionálneho rodičovstva*. Diplomová práca. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave. Pedagogická fakulta. 2012. 89 s.
- GASPARCZ, T. 2013. *Možnosti sociálno-pedagogickej činnosti v Reformovanej kresťanskej cirkvi na Slovensku*. Rigorózna práca. Trnava : Trnavská univerzita v Trnave. Pedagogická fakulta. 2013. 124 s.
- JUHÁSOVÁ, A. Životné perspektívy mladých dospelých po ukončení pobytu v detskom domove. ISSN 1805-062X, 1805-0638. [Online] Dostupné na <http://www.Grantjournal.com/issue/0501/PDF/0501juhasova.pdf>.
- LIPTÁKOVÁ, S. 2013. Pod jednou Strechou sa stretli odborníci pomáhajúci mladým dospelým. [Online] <http://www.usmev.sk/sk/nase-projekty-a-programy/vzdelavanie/seminare>.
- KOLLÁROVÁ, A. 2013. Profesionálna rodina ako prostriedok socializácie detí a mladých dospelých z detských domovov. [Online] Dostupné na http://www.prohuman.sk/socialna-praca/professionalna-rodina-ako-prostriedok-socializacie-deti-a-mladych-dospelych-z-ded_
- KOUŘÍM, Z.: Otázky výchovy. In: *Filozofia*, 55, č. 2. Bratislava: Infopress 2000
- KUDLÁČOVÁ, B. 2006. *Fenomén výchovy (historicko-filozoficko--antropologický aspekt)*. 1. vyd. Trnava : Typi Universitatis Tyrnaviensis/VEDA, 2006. 160 s. ISBN 80-8082-060-0.
- SLOWÍK, J. 2007. *Speciální pedagogika*. Praha : Grada. 2007. ISBN 978-80-247-1733-3.
- SPIŠÁKOVÁ - PECINOVÁ, M. Systém osamostatňovania sa mladých dospelých po odchode z detského domova. [Online] <http://www.socialni prace.cz/zpravy.php?oblast=3&clanek=784>.

- ŠKOVIERA, A. 2007. *Trendy náhradnej výchovy*. Bratislava : PETRUS. 2007. 172 s. ISBN 978-80-89233-32-8.
- ŠKOVIERA, A. 2004. *Emocionálne a sociálne narušené dieťa a jeho inštitucionálna výchova*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum. 2004. 64 s. ISBN 80-8052-208-1.
- ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: Iris, 2002, s. 154 - 273. ISBN 80-89018-31-9.
- ZELINA, M. 1980. Inštitucionalizované dieťa – niektoré psychologické zistenia a súvislosti výchovy. In: *Podmienky výchovy v súčasných detských domovoch*. Bratislava : VÚDPaP. 1980. S. 27-40.
- ZELINA, M. – UHEREKOVÁ, M. 2002. *Ako byť sám sebou? Program CESTY*. Bratislava : Poľana s.r.o. 2002, 64 s. ISBN 80-89002-57-9.
- Zákona NR SR č. 305/2005 Z.z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov.*
- V detskom domove nebude viac ako 10 detí pod jednou strechou. Tlačová správa 21. 10. 2011. Bratislava : Ústredie práce, sociálnych vecí a rodiny. [Online] Dostupné na http://www.upsvar.sk/buxus/docs/TS_koncepcia_ustavnej_starostlivosti.pdf.

PhDr. Mgr Tichomír Gaspárecz

Dobrý Pastier n.o. Detský domov Dom Dobrého Pastiera

Hlavná ul. 159/2

925 23 Jelka

e-mail: dobrypastierno@stonline.sk, gasparecz.tihamer@gmail.com

Dospívání dětí v adoptivní rodině

Adolescence and Children in Adoptive Families

Adriana Sychrová

Abstrakt

Příspěvek seznamuje s problematikou dospívání dítěte v adoptivní rodině. Představuje dospívání jako období sociálních, biologických a psychických změn. Cílem je ukázat specifické odlišnosti, které mohou mít vliv na proces dospívání v adoptivních rodinách. Mezi základní se řadí raná zkušenost dítěte spojená s vytvářením vazby a proces tvorby identity v dospívání.

Klíčová slova: Dítě. Adopce. Osvojení. Adolescence. Dospívání. Attachment. Identita.

Abstract

The paper deals with the theme of adolescence children growing up in adoptive families. It shows adolescence as a period of social, biological and psychological changes. The aim is to show specific differences that may affect the process of growing up in adoptive families. Among the basic differences belong early child's experiences associated with attachment and the process of creating identity.

Keywords: Child. Adoption. Adolescence. Attachment. Identity.

Úvod

Dospívání je všeobecně přijímané jako rizikové období. Někdy i samotní adoptivní rodiče očekávají a priori problémy a dopředu se obávají výchovných obtíží. Na dané období se však nepřipravují (Klimeš, 2008). Podle životních fází Eriksona je období dospívání charakterizováno jako období hledání a krize identity, což je značně příznačné právě pro situaci adoptovaných dětí. Fáze dospívání navazuje na předcházející období školního věku a zároveň tvoří předpoklad pro fázi rané dospělosti. Postupné zvládnutí etap a jejich dobré prožití se stává podmínkou zdravého vývoje osobnosti (Kovařík, 2004). Občas slyšíme o případech bouřlivého dospívání, poruchách chování, zhoršených vztazích a rozpadech vztahů. Nemůžeme však říci, kolika rodin se problémy týkají a konkrétně jakých dětí. Bohužel, je nutné konstatovat, že v České republice nejsou adoptované děti nijak soustavně sledovány a neprobíhají ani žádné dlouhodobé výzkumy zaměřené na adoptivní nebo biologické rodiče. Nejsou k dispozici žádné statistické údaje, pouze počty dětí každoročně svěřených do předadopčnické péče a do osvojení. Existuje rovněž minimum materiálů o praktické výchově dětí. Často

se pak soustředí spíše na malé děti a na období po příchodu dítěte do náhradní rodiny. Za cennou považují kniha americké autorky s názvem *Adopce*, vztah založený na slibu (Schoolerová, 2002), která se věnuje i období dospívání. Je však zasazená do amerického prostředí, které je v mnohém odlišné. Většina dalších publikací se zaměřuje spíše na popisnou charakteristiku osvojení, často i na proces zprostředkování. Přijmutím dítěte jakoby zájem o adoptivní rodiny mizel. Informace k příspěvku jsem tudíž čerpala z výzkumů a publikací věnujících se adopci v zahraničí (Brodzinsky, 1993; Nelson, Fox, Zeanah, 2014; Peters a kol., 1999), dále pak z tradičních domácích zdrojů v oblasti náhradní rodinné péče (Vágnerová, 2012; Klimeš, 2008; Frantíková, 2008; Vrtbovská, 2010).

Cílem příspěvku je ukázat, jak probíhá dospívání v adoptivní rodině a jaké specifické odlišnosti mohou mít vliv na proces dospívání. Příspěvek je rozdělen na tři hlavní části. První část předkládá širší charakteristiku dětí v osvojení, druhá část pojednává o dospívání v současném světě s tím, že používá rovněž neurobiologický pohled. V poslední části se již konkrétněji zabývám dospíváním dětí v adoptivních rodinách. V následujícím textu budu jako synonyma užívat pojmy *adopce* a *osvojení* nebo *adoptivní rodiče* a *osvojitelé*. Termín *osvojení* bývá považován za právní, pojem *adopce* se používá častěji v běžné řeči.

1 Charakteristika adoptovaných dětí

Zahraniční údaje říkají, že zhruba 2% populace dětí do 18 let jsou děti adoptované (Brodzinsky, 1993). V České republice je to patrně méně, neboť ročně se podle statistik Ministerstva práce a sociálních věcí osvojí 500 až 600 dětí, narodí se kolem 100 000 dětí. Většina dětí bývá osvojena do jednoho roku. Můžeme se domnívat, že zde žije asi stejný počet dětí v osvojení jako v ústavní péči, což není zanedbatelné množství. Osvojení je právní a psychosociální instituce, která nahrazuje dítěti jeho biologickou rodinu, do které se narodilo. Rodiče dítě buď opustili, nebo o něj pečovat nechtěli či nemohli a s osvojením souhlasili. Soud následně svěřil dítě do péče osvojitelům. Při osvojení jde o přijetí cizího dítěte za vlastní, čímž dítě ztratí veškeré vazby, a to právní i psychologické, na svou původní rodinu. K propojení rodiny biologické a adoptivní nedochází. Osvojení je považováno za instituci anonymní.

Děti, které přicházejí do osvojení, mívají problematické nebo rizikové rodiče. Sobotková zjistila (2010), že v 82,4 % případů nemají matky o dítě zájem. Jde tedy o děti nechtěné. Podrobnější obraz matek poskytuje analýza příčin umístění dětí do kojeneckých ústavů (Veřejný ochránce práv, 2013, s. 12): „Jedná se o matky z dysfunkčních rodin, s rizikovým chováním (abúzus alkoholu, návykových látek, prostituce), ženy s velmi špatným sociálním zázemím (bez dokončeného základního vzdělání, bydlení, někdy bezdomovkyně), ženy s psychiatrickým onemocněním, ženy s hraničním intelektem, dívky ze školských

zařízení, která opouštějí bez zajištění dalšího zázemí... Početně poměrně malou skupinku tvoří děti týrané či zneužívané rodiči... Poslední fenomén představuje tzv. migrující matka, která velmi často mění místo svého pobytu (v těhotenství i v době po porodu) a je s ní tudíž velmi obtížný kontakt. ...v posledních letech se vyskytly i matky velmi dobře finančně i společensky situované, které své děti do ústavu odkládají proto, aby mohly pokračovat ve svých profesních kariérách“.

Před svěřením do osvojení či do jiného typu náhradní rodinné péče byly donedávna téměř všechny děti umístěny první měsíce či roky života v kojeneckém ústavu. Vlivem postupné deinstitucionalizace a kladení důrazu na pozitiva rodinné výchovy pro zdravý vývoj dítěte se v posledních letech začaly děti svěřovat také do přechodné pěstounské péče. Odtud následně přecházejí k osvojitelům do trvalé péče. Pobyt dítěte v ústavním zařízení pro děti do tří let se ukazuje v těsné souvislosti s následným horším vývojem dítěte. U dětí se manifestuje opožděný psychomotorický vývoj, socioemoční vývoj a somatický vývoj, poruchy intelektu a vývoje řečových schopností nebo zdravotní obtíže. Asi třetina dětí vykazuje poruchy chování. Oproti vrstevníkům mají děti větší obtíže se zvládnutím školních povinností (Ptáček, Kuželová, Čeledová, 2011). Dlouhodobé výzkumy rumunských dětí, které strávily svůj raný vývoj v rumunských sirotčincích, a posléze byly umístěny do osvojení v zahraničí, ukazují kromě předchozích problémů na změny v kognitivním vývoji a ve vývoji mozku. Ačkoli děti začaly žít v rodinném prostředí, zůstal u nich patrný tzv. stín rané ústavní zkušenosti. Jen u malého počtu dětí se objevilo vylepšení srovnatelné se situací dětí z běžných rodin. Z našeho pohledu je podstatné tvrzení, že vzhledem k velikosti deficitů u dětí, které byly pozorovány u osmiletých dětí, neočekávají autoři změnu ani v období dospívání, kdy dochází k neuronální reorganizaci. Výsledky však dosud nejsou známy. Jako podstatný se jeví věk příchodu dítěte do rodiny. Obecné doporučení zní: „čím dříve - tím lépe“ (Nelson, Fox, Zeanah, 2014). Jako významná se ukazuje hranice 6 měsíců věku. Bylo zjištěno, že děti umístěné do náhradní rodiny do 6 měsíců věku, mívají ve školním věku lepší úroveň celkových schopností oproti dětem, které se do rodin dostaly až po 2. roce života (Vágnerová, 2012). Na paměti bychom měli mít i genetické předpoklady dětí. „Dědičné dispozice se mohou projevit tendencí daného dítěte preferovat nebo v souladu se svými předpoklady vytvářet určité situace (a přispívat tak k dalšímu rozvoji dané vlastnosti), např. vyhledávat fyzickou aktivitu a vzrušující hry, než sedět v klidu u četby. To se děje ve větší míře až v období dospívání, dítě nemá takové možnosti“. Jednotlivé genetické dispozice se totiž mohou manifestovat až v době, kdy dané funkce většinou dozrávají. V období dospívání se tak mohou objevit změny v chování, na které nejsou rodiče připraveni (Vágnerová, 2012, s. 18).

Z metodologického hlediska se soustavné sledování a posuzování vývoje adoptovaných dětí považuje za značně složité. Výsledky studií se proto značně liší, mnohé nelze generalizovat. Důvodem může být například výběr malých vzorků populace, nebo se výzkum zaměřuje pouze na

adoptované děti, které již nějaké obtíže vykazují, a jedná se klinické studie. Nejpodstatnější snad bývá uvědomit si, s jakými skupinami dětí jsou děti při výzkumu srovnávány. Je známo, že adoptované děti prosperují mnohem lépe než jejich vrstevníci v pěstounské péči a institucích. Dosahují ale lepších výsledků i ve srovnání se svými sourozenci vychovávanými v biologické rodině (Brodzinsky, 1993; Petres a kol., 1999). Můžeme tedy shrnout, že osvojení je všeobecně považováno za prospěšné pro dítě, které ho potřebuje.

2 Dospívání v současném světě

Dnešní dospívající a to jak v běžných tak adoptivních rodinách žijí v jiném světě než jejich rodiče. Některé odlišnosti souvisejí se změnami ve struktuře rodin, jež doznaly značné variability. Na rodiny mnohem více působí zrychlující se tempo života, tlak na výkon a postupná a nezadržitelná digitalizace. Pokud uvažujeme o tom, že polovina partnerství se rozpadá, pak značná část dětí žije pouze s jedním rodičem nebo s rodičem nevlastním. Když mají oba rodiče zájem na výchově, děti se pohybují mezi dvěma domácnostmi - matky a otce. Běžně se dnes mluví o patchworkových rodinách tvořených několika rodinami původních rodičů dítěte i se svými dalšími dětmi od jejich nových partnerů. Orientovat se ve spleti rodinných vztahů bývá dosti náročné.

Snaha rodičů zabezpečit rodinu a poskytnout materiální standard vede k nedostatku času na dítě. Děti tak mohou být přetěžovány nároky rodičů i společnosti a zdůrazňováním úspěšnosti jako hlavního cíle života. Na druhou stranu bývají děti ponechány nekontrolovanému trávení volného času na sociálních sítích či hraním videoher a podobně. Kontakty s vrstevníky realizují nejen osobně, například ve škole, ale především skrze „připojení se“. Současná generace dospívajících používá počítače, tablety, chytré telefony již od útlého věku. Jsou součástí jejich života, možná i identity. Starší generace rodičů, stejně tak jako předchozí generace, příliš nerozumí světu dospívajících. Lze však říci, že mezi generacemi nebyly nikdy takové rozdíly jako dnes. Virtuální změny a digitální svět jsou natolik rychlé, že není možné udržet s dospívajícími krok. Přesto zůstávají rodiče významnými autoritami pro vývoj svých dětí i v období dospívání.

V tradičním psychologickém pojetí se vývojové období dospívání dělí na dvě fáze – ranou adolescenci neboli pubescenci (cca 11. až 15. rok věku) a pozdní adolescenci (přibližně od 15. do 20. roku) (Vágnerová, 2005). Siegel (2016) řadí období dospívání mezi 12. a 24. rok věku. Především v anglicky mluvících zemích se běžně používá pojem teenager – označuje jedince ve věku 11 až 19 let. Období dospívání je provázeno výrazným tělesným dospíváním spojeným s pohlavním dospíváním, tzv. pubertou. Změny zevnějšku souvisí úzce se změnou sebepojetí a reakcí lidí okolo dospívajícího. Ten se postupně emancipuje z vývojově překonaných vazeb. U dospívajícího dochází ke změně způsobu myšlení a schopnosti abstraktního

uvažování. Hormonální změny vedou k přeměnám v emočním prožívání. Začíná se objevovat experimentování s partnerskými vztahy. Starší pubescenti se chtějí odlišovat, volí specifický životní styl, zájmy, hodnoty, kterým přisuzují absolutní hodnotu. Potřeba citové akceptace má v dospívání jinou podobu než v raném dětství. Jedná se spíše o potřebu přijatelné pozice ve světě, která zahrnuje rovněž oblast výkonu a sociální akceptace. Pozdní adolescence je pak zaměřena především na rozvoj vlastní identity související se snahou o sebepoznání a sebevymezení. Dochází k aktivnějšímu přístupu k seberalizaci. Dospívající zkouší experimentovat s různými způsoby chování, okolím je to však chápáno problematičtěji. U některých dospívajících může dojít k odlišnému tempu biologického, psychického a sociálního vývoje, což bývá zdrojem výrazného napětí (Vágnerová, 2005). Týkat se to může právě dětí v osvojení.

Až do 60. let 20. století se termíny adolescentní krize či generační konflikt považovaly za běžně přijímané. Psychologické teorie zdůrazňovaly, že pro období dospívání je charakteristický jeho dramatický a konfliktní průběh, což se v mnohém dochovalo jako obecně přijímaný koncept. Přestože v psychologii je tento koncept opuštěn, v obecném povědomí přetrvává. Jeho vyhraněné polohy pak říkají, že dítě, které vyvolává konflikty, vzdor a u něhož objevujeme rizikové chování, můžeme považovat za zdravě se vyvíjející. Naopak klidný přechod k dospělosti se hodnotí jako přinejmenším podezřelý (Boková, 2011). Uvedme si základní tři mýty a omyly, které již byly především neurobiology, vyvráceny, ale které stále komplikují prožívání dospívání jak mladým lidem, tak jejich rodičům i vychovatelům (Jensen a Nutt, 2015; Siegel, 2016):

- *Adolescenti jsou impulzivní a zmítání emocemi z důvodu návalu hormonů.*

Ze současných poznatků víme, že i když se hormonální hladina reálně zvyšuje, průběh adolescence určují změny mozku nikoli hormony (Siegel, 2016). Utvářejí se nová spojení mezi různými částmi mozku, do oběhu se dostávají chemické látky – transmittery, což má za následek nevídanou flexibilitu a růst mozku, ačkoli postupně začne ubývat šedé hmoty mozkové, především ta nervová spojení, která nebyla využívána nebo posilována (Jensen a Nutt, 2015).

- *Adolescence je pouze období nezralosti a teenageři musejí dospět. Mladí jsou rovněž vzdorovití a neustále v opozici, jen proto, že se chtějí lišit a dělat potíže. Mluví se o tom, že se dospívání se musí „přetrpět“.*

Naopak, testování hranic nebo vyhledávání vzrušujícího, může zásadním způsobem ovlivnit vývoj zásadních charakterových rysů (Siegel, 2016). Propojení předních čelních laloků s ostatními částmi mozku trvá nejdéle. Zde jsou ovšem umístěna centra umožňující přemýšlet, posuzovat, abstraktně uvažovat, plánovat, dále zdroje pro sebeuvědomění či schopnosti posuzovat riziko. Pomocí této části mozku se dokážeme rozumně rozhodovat, což se od dospívajících běžně požaduje. Mozek

toho ovšem není zcela schopen, je dospělý pouze z 80%. Proto vykazují mladí poněkud ne-normální chování, změny nálad, jsou popudliví, impulzivní, nesoustředění, nedokončují věci do konce, vyhledávají právě to již dříve řečené vzrušující a riskantní chování bez přemýšlení o důsledcích. Zaostává pozornost, disciplína, zvládání emocí. Navíc, je zde ještě jedná důležitá odlišnost od mozku dospělého. Dospívající mozek je citlivější k vnitřnímu systému odměn, vyplavuje se v něm více dopaminu, hovoří se o jakémisi druhu bažení po odměnách. Proto vyhledávají adolescenti silné zážitky, z chyb se nedokážou poučit, mají sklon k závislostem (Jensen a Nutt, 2015).

- *Dospívání představuje období přechodu od závislosti k samostatnosti.* Je známo, že i přes obvyklou snahu po osamostatnění, se považují vztahy s rodiči, za podstatné a prospěné. „*V tomto období se mění povaha citových pout k rodičům, k nimž si adolescenti v dětství vytvořili citovou vazbu, a začínají pro ně být důležitější kamarádi. Nakonec se naučí posunout od dětské potřeby péče: nejprve se odtahují od rodičů a dalších dospělých a více se spoléhají na své vrstevníky, potom sami dokážou poskytovat péči a přijímat pomoc ostatních.*“ (Siegel, 2016, s. 15)

Nové pohledy na období dospívání přináší v posledních deseti letech právě výzkumy mozku, které se postupně od zájmu zaměřeného na období raného věku nebo naopak věku stárnutí přesouvá k zájmu o pozornosti na období dospívání. Neurobiologové upozorňují, že dospívání souvisí se specifickým vývojem mozku, který lze dobře stimulovat a jehož schopnost učit se je ohromující. V tomto věku můžeme hledat jejich silné stránky a podporovat jejich talenty. Při tom všem se musí počítat s důležitou podmínkou - mozek mladého člověka je výrazně ovlivněn sociálním prostředím. Podle neurologů se v období dospívání může dosáhnout nejlepších výsledků při nápravných procesech a odborné pomoci (především při potížích s učením a emočních problémech), což se jeví v souvislosti s tématem osvojení dětí jako optimistické. Více než se předpokládalo, se může změnit výše IQ. Mezi 13 a 17. rokem věku se u třetiny populace IQ nezmění, u druhé třetiny však poklesne a u poslední třetiny se IQ zvýší. Přestože výkonnost mozku je ohromující, považuje se zároveň za mnohem zranitelnější, především vůči důsledkům kouření, pití alkoholu nebo kouření marihuany, což je mezi dospívajícími dosti rozšířené (Jensen a Nutt, 2015).

3 Dospívání v náhradní rodině

Téma dospívání dětí v osvojení je tématem širokým. Není možné pochopit jedince bez vnímání sociálního kontextu, v němž se rozvíjel. Říká se, že každá rodina je originální svým prostředím. O rodinách s osvojeným dítětem to platí dvojnásob. Dítě si do rodiny přináší svou životní zkušenost, která je typická ztrátou rodičů. Také adoptivní rodiče zažívají ztrátu – a to schopnosti mít vlastní dítě, neboť většinu z nich motivuje k osvojení

dlouhodobá neplodnost. Ztrátu pravděpodobně pocítují i biologičtí rodiče. Vzniká specifický triangl vztahů dítě - adoptivní rodiče - biologičtí rodiče, který ovlivňuje osvojení jako takové i jednotlivé strany trianglu. Ty se se svými ztrátami vyrovnávají odlišně. Dítě se musí vyrovnat s tím, že je adoptované, adoptivní rodiče se vyrovnávají s faktem, že nejsou biologickými rodiči a biologičtí rodiče se ztrátou vlastního dítěte, které vychovává někdo cizí. Období dospívání bývá z tohoto důvodu náročné jako pro dospívajícího tak pro adoptivní rodiče.

Je potřeba nutně zdůraznit, že většina adoptivních rodin žádné větší problémy nemá a děti dobře prosperují (Brodzinsky, 1993). Podle Peterse a kol. (1999) se neliší ani pocit štěstí, spokojenosti a přináležitosti u dětí vyrůstajících v biologických a adoptivních rodinách. Podobné skóre bylo zaznamenáno i u adoptivních a biologických rodičů dětí. Přesto můžeme podle Brodzinského (1993), který se dlouhodobě zabývá psychologickými aspekty osvojení, považovat adoptované děti za skupinu, která je ohrožena častějším výskytem emocionálních problémů, problémů s chováním a problémů se vzděláváním. Až 15% jedinců v léčebných pobytových a psychiatrických zařízeních bývá adoptovaných. Sám autor ale upozorňuje na větší citlivost osvojitelů vůči jakýmkoli atypickým projevům v dětském chování a mnohem dřívější vyhledání psychologické nebo psychiatrické pomoci v situacích, které biologičtí rodiče řeší běžně v rodině.

Dospívání v náhradní rodině ovlivňuje několik zásadních faktorů: z našeho pohledu jsou důležité především biologické změny, o kterých bylo pojednáno v předchozích kapitolách. V dospívání se může mnohem více projevit kvalita citové vazby (attachmentu) dítěte a adoptivních rodičů. S předchozími faktory se v úzké souvislosti jeví jako významný proces tvorby identity, který je odlišný, bude doprovázet jedince až do dospělosti, a ve skutečnosti i během ní.

3.1 Kvalita citové vazby dítěte a rodiče

Tradičně se rozdělují typy vazeb do čtyř skupin:

- Bezpečná vazba
- Nejistá vyhýbavá vazba
- Nejistá ambivalentní vazba
- Nejistá dezorganizovaná vazba.

V současnosti se prosazuje jednodušší rozdělení typů vazeb pouze do dvou základních skupin:

- Organizovaná vazba (bezpečná, vyhýbavá, rezistentní)
- Dezorganizovaná vazba (Koukolík, 2006).

Bezpečná vazba je psychologický a sociální ochranný faktor pro budoucí vývoj dítěte. Předurčuje pozitivní vztah mezi dítětem a rodičem, lepší vrstevnické vztahy a vztahy dítě-učitel v dětství, vyšší míru sebeúcty a odolnosti. Vyvíjí se v raném věku dítěte, Erikson mluví o tvorbě základní životní důvěry nebo nedůvěry, které si dítě odnáší skrze vztah s matkou nebo

blízkou osobou. Bezpečná vazba se však nemusí vytvořit ani mezi dítětem a jeho vlastními rodiči, stává se tak jen v 67 % případů, v náhradních rodinách pak v 47 % případů. Nejisté druhy vazeb bývají v některých případech rizikem pro vývoj psychopatologických změn. Předpokládají problematičtější vztahy dítě-rodič, dítě-vrstevníci, agresivitu, úzkost a konfliktní vztahy s učiteli. Věková hranice 6 měsíců je považována za vývojovou fázi zásadní pro rozvoj vztahu s blízkou osobou. Pokud dítě tuto nezbytnou zkušenost nezíská, bývá náprava velmi obtížná. Typ vazby ale nelze považovat za osudově daný (Vágnerová, 2012; Kovařík a kol., 2004; Koukolík, 2006).

Velké obtíže a bezradnost vychovatelům způsobují děti s poruchou vazby, jejichž chování se jeví atypicky. Poruchy citové vazby se projevují jako neschopnost se připoutat. Děti neumí ani po umístění do nové rodiny využít bezpečného prostředí, radost a výhod z nových laskavých vztahů (Vrtbovská, 2010). Chování dětí plynoucí z dezorganizované vazby se objevuje při současném působení několika rizikových faktorů. Řadí se mezi ně především: nevyřešená ztráta rodiče, chudoba, deprese a bipolární porucha matky, špatné zacházení dítěte, alkoholismus nebo jiný druh chemické závislosti matky, umístění dítěte do institucionální péče atd. Porucha vazby vyplývající z abnormálního sociálního chování zneužívaných nebo opomíjených batolat a dětí v ústavní péči se nazývá reaktivní porucha vazby. Diagnostikována bývá do 5. roku věku. Porucha vazby dezorganizovaného typu má závažné důsledky. Spolu s genetickými vlivy a vlivy prostředí se stává rizikovým faktorem pro vznik poruchy chování v dětském věku a v dospívání (Koukolík, 2006).

Děti, které mají vážné poruchy attachmentu jsou výchovně náročné, jejich chování je chápáno špatně jako zlobení a nevděk, bývá pro rodiče neúnosné, nezvladatelné, obtěžující a vyčerpávající. U dětí se mohou projevovat typické příznaky chování jako je uzavřenost a odmítání, hromadění nebo hltání jídla, agresivní chování vůči sobě i ostatním, lhaní a krádeže, nedostatečný kontakt očima nebo také opožděně vyvinuté svědomí a přehnaná touha po náklonnosti apod. (Schoolerová, 2002). Dítě osvojitele svým chováním zraňuje. Zároveň samo je zraňováno. Vrtbovská (2010) doporučuje jako pomoc - naučit dítě jak se připoutat, což je velmi složité a zapotřebí je jistý druh terapeutického rodičovství. Používají se speciální výchovné postupy a vhodné terapeutické vedení. U nás se jako pomoc rozšiřuje především dyadická vývojová psychoterapie.

3.2 Proces tvorby identity dítěte v adoptivní rodině

Schoolerová (2002), která se zabývá výchovou adoptovaných dětí, zdůrazňuje, že v dospívání potřebují adolescenti hledat odpovědi na citlivá témata. V této souvislosti mluví o krizi identity a o „genealogickém chaosu“. Dospívající proto zkoušejí různé druhy identity, především pak tu, o které jsou přesvědčeni, že by mohla být identitou biologických rodičů. Provází je silné pocity opuštěnosti a odlišnosti. V této době si dospívající propojuje minulé zkušenosti s představami o budoucím rozvoji své osobnosti, které

dohromady dávají odpověď na otázku: kdo jsem? Jde o vyrovnávání se s tím, že mám jednak biologické i adoptivní rodiče. V této fázi se vyskytuje nejistota a nespokojenost se sebou samým, zvýšená kritičnost, emoční labilita, nejistota. Dospívající se srovnává s ostatními osobami a uvědomuje si svou výraznou odlišnost. Dochází k odmítnutí původních vzorců a hledání jiných, které jsou přitažlivější a aktuálnější (Vágnerová, 2012). Vyrovnání s minulostí je pak pro dospívající jednodušší, pokud jim osvojitelé o adopci sdělují informace již v dětství, rodiče se snažili o otevřenou komunikaci a dítěti nic nezatajovali. V tom případě se adopce stává součástí historie jedince, ale i všech členů rodiny.

Podle Klimeše (2008) by mělo být cílem výchovy v adoptivních rodinách vytvoření smíšené identity. Pro adoptivní rodiče to znamená snažit se pomáhat tak, aby si dospívající mohli vytvořit také tu část identity, která je odlišná od identity osvojitelů. Adoptivní rodiče mají situaci ztíženou, neboť nemohou použít zkušenosti ze svého vlastního dospívání. Nejtěžší okolnosti pak pravděpodobně prožívají děti etnicky odlišné, především děti romské. Osvojitelé jim zpravidla ukazují, že je přijímají takové, jaké jsou, ale společnost jejich odlišnost odmítá (Frantíková, 1999). Mnoho adoptivních rodičů v této době zažívá pocit ohrožení, bojí se, že udělali výchovné chyby a dítě ztratí. Ptají se, co asi zdědilo dítě po rodičích? Co nás ještě překvapí? Jaké vlastně bude? Další otázky a těžkosti se mohou týkat také soužití se sourozenci dítěte, často nevlastními a různého věku. Klimeš (2008) zdůrazňuje, že právě v této době se projeví největší výchovné chyby rodičů. Proto by se měla identita budovat aktivně a otázky po původní rodině by měly být normální součástí rozhovorů v rodině (Dnes je běžné vytvářet „knihu života“ o jeho historii). Identita by měla být vyjádřena vždy pozitivně.

Již víme, že průběh osvojení nemusí být klidný a bezproblémový. Mnohé rodiny se setkávají s menšími, jiné s většími obtížemi. Konkrétní ukázkou přináší výsledky výzkumu autorky provedený v náhradních rodinách. Ukázalo, že negativní zkušenosti s výchovou dětí v dospívání, jsou náhradními rodiči chápány z velké části jako osobní rodičovské selhání: „...poruchy chování jsou náhradními rodiči hodnoceny jako nezávažnější výchovné přestupky. Pokud se objeví, prožívají je bolestně. Jedná se především o krádeže, lhání nebo ubližování druhým dětem. V případě krádeží nechtějí rodiče, aby se o tom nikdo nedověděl, ani okolí ani sociální pracovníce. Mají strach, aby dítě nekradlo ve škole, v obchodě nebo aby krádeže neřešila policie. Při výskytu soustavných krádeží...musí rodiče ...vyvinout důmyslné bezpečnostní a organizační mechanismy v domácnosti, které mají zabránit dalším krádežím. Jsou však značným omezením svobody všech členů rodiny, především náhradních matek, které působí jako policistky ve vlastním domě. Krádeže dětí by se daly charakterizovat jako domácí. Děti kradly doma. Ukradené peníze využívaly na nákup cigaret, značkového oblečení, kupovaly dárky pro spolužáky. Druhé děti si tím předcházely, chtěly se jim zavděčit nebo si zlepšit své postavení mezi dětmi.“ (Sychrová, 2015, s. 147-148) Rodiče pak následně

aplikovali různě úspěšná výchovná a organizační opatření ve svých domácnostech (zamykání pokojů, zákaz vstupu do některých místností, ukládání peněz do trezoru). Nikdo z nich však nevyužil psychologickou, psychiatrickou ani terapeutickou pomoc, která by asi v některých případech mohla být účinná. Tím se problémy prohlubovaly. Klimeš (2008) praktická opatření v domácnostech nazývá „krájením bytu“. V bytě se tak vytvoří jasné zóny, do kterých mohou vstupovat jenom rodiče a zóny, kam může vstoupit také dospívající. Jde o jedno z možných řešení impulzivních krádeží u dětí. Dospívajícím se nedává příležitost, aby mohli krást. Podle autora nejde o řešení ideální, jedná se o narušenou domácnost, ale přesto funkční. Pro rodiče je však opatření velice náročné a jeho realizace ovlivňuje celou rodinu.

Závěr

Děti přijímané do osvojení se často podobají dětem, které přicházejí do pěstounské péče nebo do péče ústavní. Bývají to děti z podobného nevhodného rodinného prostředí, děti nechtěné, opuštěné, děti s poruchou vazby nebo s projevy rizikového či problémového chování a podobně. Když se pak v jejich vývoji a zvláště v období dospívání objeví problémy, neexistuje ani pro děti ani pro osvojitele systematická odborná podpora vyznačující se znalostí dané problematiky, což prohlubuje závažnost stavu.

Domnívám se, že současný stav je poznamenán dvěma skutečnostmi. Za prvé se osvojení chápe rigidně jako právní rodičovství se všemi důsledky, které z toho vyplývají, neboť rozhodnutím soudu se osvojitelé stávají rodiči. Tím se počítá s tím, že výchovu zvládnou a pokud se objeví problémy, mohou využívat pedagogické a psychologické služby určené pro běžné rodiče. Zapomíná se na fakt, že osvojení je založeno také na psychologickém rodičovství, jehož tvorba není tak jednoduchá a rychlá a mnoho osvojitelů může překvapit. Za druhé se jedná o fakt, že současná transformace systému péče o ohrožené děti, která probíhá v ČR od roku 2009, zvýhodnila správně pěstounskou péči nad péči institucionální, která byla předimenzovaná. Zapomnělo se ale na osvojení jako třetí základní formu náhradní péče o dítě, které rovněž vyžaduje podporu. Také z nového občanského zákoníku (č. 89/2012 Sb.) je zřejmé, že do náhradní péče se řadí pouze pěstounská péče a péče ústavní. Osvojení se stalo typem specifického příbuzenství. Zákon o sociálně-právní ochraně umožňuje poradenství osvojitelům. Je však uvedeno vágně, nejsou vymezeny způsoby financování k tomu určené, takže reálně neexistuje. Situace je tedy taková, že pěstouni mají svou širokou podpůrnou psycho-sociální síť financovanou státem, osvojitelé nikoli. Vzhledem k výše uvedeným důvodům je téměř nezbytné orientovat svou pozornost také na rodiny adoptivní a vytvořit podpůrný systém, který by pomohl všem stranám adoptivního triangu - dětem – adoptivním rodičům i rodičům biologickým. Všechny tři strany zatím zůstávají na své cestě osamocené.

Bibliografie

- BOKOVÁ, L. 2011. Krizové situace v rodinách s dospívajícím dítětem. 2011. In : *Sborník studií. Rodiče dětí a jejich problémy*. [online]. Sdružení Linka bezpečí, 2011, p. 81-100 [cit. 2017-01-13]. Dostupné na internete: <<http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1378730213.pdf>>. ISBN 978-80-904920-1-1>
- BRODZINSKY, David M. 1993. Long-term Outcomes in Adoption. *The Future of Children: Adoption*. [online]. 1993, vol. 3, no. 1, Spring, s. 153-166 [cit. 2012-03-11]. ISSN 1054-8289. Dostupné na internete: http://www.princeton.edu/futureofchildren/publications/docs/03_01_12.pdf. >
- FRANTÍKOVÁ, Jana. 2008. *Dospívající dítě v náhradní rodině*. Praha: Rozum a cit, 2008.
- JENSEN, Frances E. A NUTT, Amy E. 2015. *Mozek teenagera*. Praha: Dobrovský, s.r.o, 2015. ISBN 978-80-7390-190-5.
- KLIMEŠ, J. 2008. *Budování identity dítěte*. Praha: Rozum a cit, 2008.
- KOUKOLÍK, F. A DRTILOVÁ, J. 2006. *Vzpouza deprivantů. Nestvůry, nástroje, obrana. Nové přepracované vydání*. Praha: Galén, 2006. ISBN 80-7262-410-5.
- KOVAŘÍK, Jiří a kol. 2004. *Náhradní rodinná péče v praxi*. Praha: SNRP, 2004. ISBN 80-7178-957-7
- NELSON Charles A., FOX Nathan A. a Charles H. ZEANAH. 2014. *Romania's abandoned Children. Deprivation, Brain Development, and the Struggle for Recovery*. Cambridge, Harvard University Press, 2014. ISBN 978-0-674-72470-9.
- PETERS, B. R. 1999. Adopted children's behavioral problems: A review of five explanatory models. *Clinical Psychology Review*. [online]. Vol. 19, No. 3, pp. 297-328, 1999. [cit. 2016-12-12]. Dostupné na internete: <http://adopta.hr/images/pdf/adopted_children.pdf>
- PTÁČEK, R., KUŽELOVÁ, H. a ČELEDOVÁ, L. 2011. *Vývoj dětí v náhradních formách péče*. Praha: MPSV, 2011. ISBN 978-80-7421-40-2.
- SCHOOLEROVÁ, Jayne E. 2002. *Adopce, vztah založený na slibu*. Praha: Návrat domů, 2002. ISBN 80-7255-066-7.
- SIEGEL, D. J. 2016. *Rozbouřený mozek: dospívání, teenageři a jejich výchova*. Praha: Triton, 2016. ISBN 978-80-7553-040-0.
- SOBOTKOVÁ, Irena. 2010. Biologické rodiny dětí, které jsou navrhovány do náhradní rodinné péče. *E-psychologie*. [online]. 2010, roč. 4, č. 1, s. 51-57 [cit. 2011-11-12]. ISSN 1802-8853. Dostupné na internete: <<http://e-psycholog.eu/pdf/sobotkova.pdf>>.
- SYCHROVÁ, A. 2015. *Pedagogické aspekty náhradní rodinné péče*. Pardubice: Univerzita Pardubice, 2015. ISBN 978-80-7395-955-5.

- VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Vývojová psychologie I. Dětství a dospívání*. Praha: Karolinum, 2005. ISBN 80-246-0956-8.
- VÁGNEROVÁ, M. 2012. *Psychický vývoj dítěte v náhradní rodinné péči*. Praha: SNRP, 2012. ISBN 978-80-87-455-12-2.
- Veřejný ochránce práv. Zpráva ze systematických návštěv. Zdravotnická zařízení poskytující péči ohroženým dětem do 3 let věku. Kojenecké ústavy*. 2013. [online]. [cit. 2016-12-12]. Dostupné na internete: <http://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/ochrana_osob/2013/NZ-25_2012-kojenecke-ustavy.pdf>
- VRTBOVSKÁ, P. 2010. *O ztraceném dítěti & cestě do bezpečí: attachment, poruchy attachmentu a léčení*. Praha: Natama, 2010. ISBN 978-80-86620-20-6
- Zákon č. 89 ze dne 3. února 2012 občanský zákoník. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 2012, částka 33.
- Zákon č. 359 ze dne 9. prosince 1999 o sociálně-právní ochraně dětí a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o sociálně-právní ochraně dětí), ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 1999, částka 111.

Mgr. Adriana Sychrová, Ph.D.

Univerzita Pardubice, Fakulta filozofická
e-mail: adriana.sychrova@upce.cz

Dilema dospívání v pěstounské péči a kontakty s biologickými rodiči

The Dilemma of Adolescence in Foster Care and Contacts with the Biological Parents

Petr Fabián

Abstrakt

Předkládaných příspěvek se zabývá problematikou dospívání dítěte v pěstounské péči a kontakty s biologickými rodiči dítěte. Jako východisko je zde použita analýza potřeb dítěte pro úspěšný rozvoj k osobnosti vzhledem ke všem osobám, které se na procesu dospívání dítěte v pěstounské péči účastní. Závěrem jsou načrttnuty nové výzvy pro sociální práci.

Klíčová slova: Dospívání. Pěstounská rodina. Rodičovství. Resilience.

Abstract

Given article describes problematics of adolescence of children in a foster care and contacts with children's biological parents. Analysis of children's needs for their successful growth, due to all the people that take part in the process of adolescence of children in a foster care, is being used as a starting-point. In the end there is an outline of new challenges for social work.

Keywords: Adolescence. Fost Family. Parenthood. Resilience.

Tento příspěvek se bude zabývat problematikou dospívání v pěstounské rodině. Budeme se nad tímto tématem zamýšlet z pohledu dítěte, pěstounů, biologických rodičů a sociálních pracovníků, jejichž role je zde po novele příslušných zákonů v ČR velmi významná.

Puberta je jedním ze zásadních období v životě každého člověka. Je to období procesu fyzických změn, kdy se dítě mění na dospělého jedince a také překotných citových projevů.

U obou pohlaví dochází ke změnám tělesné struktury, růstu a překotných hormonálních změn.

Puberta je rovněž obdobím, které prověří diplomatické schopnosti výchovy rodičů a mnohdy jim přidá dosti starostí s potomkem. Obvykle se lidé v pubertě bouří proti autoritám, zejména pak proti autoritě rodičovské, podporují ideály své doby, navazují kontakty a poznávají první lásky. Dochází

však i k pochopení druhé strany dospělosti, nutnosti soběstačnosti, pochopení krivdy a zklamání.

Z vývojového hlediska se utváří identita mladého dospělého člověka.

Identita ve svém způsobu utváření probíhá na základě vlastní kontinuity historie. Kontinuita historie je základním prvkem pro utváření mladého dospělého člověka.

Změna - kvalitativní i kvantitativní - v pubertě potřebuje mít pevné základy, které stavíme od narození, snad i v prenatálním životě. Pokud se utváří nové pohledy na život - to je cílem puberty - potřebuji mít něco jistého pro situace, kdy nové v nás je ještě nejisté.

Mladý dospívající chce přebírat dospělé role, chce být i vnímán jako dospělý a zkusit nést odpovědnost - možná více touží po právech.

Co potřebuji jako dospívající mladý člověk k tomu, abych pubertu zvládl? Osobně si myslím, že nechat dozrát vztah ke svým rodičům, dokázat přijmout některé situace a především přijmout sebe, se svými změnami, sny, představami jak to budu dělat jinak.

Výše avizované změny ve vývoji mladého člověka v pěstounské péči, jsou silně ovlivněny povinnými i kontakty s biologickými rodiči, které jsou dnes v ČR zákonem nařizeny.

Nabízí se zde několik otázek:

Jakou roli má dospívající dítě přebírat?

Koho má vnímat jako rodiče, nebo model dospělého chování?

Jaké má možnosti dospět ve vyrovnaného dospělého jedince?

Nevytváříme novou generaci našich klientů?

Kromě teoretických východisek, využijeme i dva rozhovory s pěstouny o dospívání jejich pěstounských dětí.

Kazuistiky

Kazuistiky dospívajícím dětí v pěstounské péči

Rodina, která vykonávala "zařízení pro výkon pěstounské péče".

Naši rodinou prošlo 17 dětí a k tomu 4 vlastní. Celkově musím říct, že rozdíl byly zásadní. U vlastních dětí jsme navazovali na naši vlastní historii. Ta šrouby více DNA je něco víc, než jen genetický materiál. Především jsme znali děti od početí, děti měly k nám zásadně jiný vztah a tato ji odst se projevila v pubertě. Pořád jsme pro ně s manželkou zůstali autoritou. Taky jsme znali sebe, umět jsme některé věci předpokládat.

Toto všechno neplatilo u pěstounských dětí. Všechny chtěly v pubertě poznat své rodiče. Setkání s rodinou byla většinou tragédie. Nazval bych to "využít a odkopnout". Taky jsme vůbec nic neuměli předpokládat, neznali jsme vztah má týká a dítěte v těhotenství a raném dětství. Samozřejmě máš mnoho informací z předávání dítěte, ale tyto informace jsou jen kusé a zprostředkované, chybí tam osobní zkušenost.

V současnosti, kdy je nám jako pěstounům sděleno, že pobyt dítěte je jen přechodný, se situace zhoršila. Děti nemají možnost zůstat u nás doma, být u nás doma.

Tohle nás naštěstí potkalo jen okrajově a děti, které už mají svou rodinu, tak se s námi setkávají, břemeno to tak, že jsou u nás doma.

Ne všechno se však podařilo, některé děti šly přes výchovný ústav, některé i skončily ve vězení.

Neumím si vysvětlit, že děti z počátku našeho pěstounství jsou na tom lépe, ve smyslu resilience.

Co vnímám jako důležité, že děti mohou být u tebe doma, že jsou tvoje. Pokud nás testovala, tak právě pro tento přístup - zda je bereme takovými jakými jsou.

Druhá kazuistika:

Naši Janu jsme přijali, když jí bylo 9 let. Do této doby vyrůstala s babičkou, která přestala mít sílu na výchovu. Její máma se objevila doma jen někdy, teď vůbec nevíme kde bydlí.

Jana se snáší a koukám rychle šzila, prostě si padli do oka. Od začátku se však hrozně přejídala. J jedno jaké máš vzdělání, že tomu rozumíš odborně, stejně s tím moc nenaděláš.

Zásadní změna přišla, když nabylo právní moci rozhodnutí o svěřeni do péče a zároveň, že jsme se talíře poručníky. Najednou přejídání skončilo, prostě začala být u nás doma.

S babičkou máme pravidelný kontakt, ale tak, že jednou přijede ona, podruhé příjezdem za ní my.

Janička se umí v tom pohybovat, nezneužívá to, ale trochu trnem jaké to bude až se puberta rozjede úplně.

Změny v náhradní rodinné péči

V rámci transformace služeb pro děti v ohrožení a motivování modelem Velké Británie (Children act 1989) jsme přijali zákonnou normu o podporování kontaktu dítěte v NRP a biologickými rodiči vyhláška č.473/2012Sb. Jak uvádí Sobotková a Očenášková (2014), tato forma kontaktu není ve Velké Británii významně finančně podporována. Tato situace nastala i v ČR.

Pěstounské rodiny mají podporu a zároveň mají povinnost kontaktů s biologickou rodinou dítěte, případně dětí.

Tato nová nařízení v českém právním řádu nemají žádnou zákonnou ani finanční podporu. Terapeutická sezení může nařídít soud, ale jen v období, kdy je ještě dítě v domácnosti.

Jako pomoc pro rodiny sice existuje sociální služba - SAS - sociálně aktivizační služby, ale tyto služba je primárně nastavena na zvládnutí začleňování do společnosti, nikoliv na terapeutickou práci s rodina směřující ke změně rodinných modelů a přístupů k dítěti.

Děti v náhradní rodinné péči

Děti v NRP mají kontinuitu svého dětství narušenou a to větší či menší míře. Zdá se, že nejvíce tuto složku ovlivňuje doba pobytu v problémových prostředí doma a věk v jakém dítě odchází do pěstounské rodiny. Dalším významným faktorem jsou dovednosti pěstounských rodičů.

Z našich velmi stručných pohledů pěstounů na své děti vyplývá, že velmi důležitá je osobní pocit dítěte, že je někde doma.

Podle Schofielda a Beek (2009) je ideální stav NRP, kdy mladý dospělý má takové vztahy a zázemí se svými pěstouny, že má možnost i nadále zde být doma. Pro takový stav je nutné, aby pěstounští rodiče měli s dítětem velmi dobrý a bezpečný vztah. Zde platí Matějčkovo - rodičovství psychologické je více než rodičovství biologické (1994).

Zároveň musíme zohlednit, že dítě chce znát své kořeny. Někdy hledá vysvětlení pro otázku "Proč rodiče nechali dojít věci tak daleko, že nemohu být s nimi? Chtěli o mne vůbec starat? Nebylo jsem přítěží?"

Takových to a podobných otázek nás může v problematice dospívání mladého dospělého napadnout mnohem více, ale zřejmě by to nic nepřineslo pro naše téma.

Nový český právní řád začal vnímat biologické rodičovství jako důležitější než to psychologické, a zároveň nařídil kontakty mezi dítětem v NRP a biologickým rodičem - vyhláška č. 473/2012Sb.

Potřebu znát své kořeny, popisuje mnohá literatura, např. Sen a Broadhurst (2011), který se odvolává na podobné nařízení v Velké Británii z roku 1989 (Children act 1989), kteří zároveň upozorňují na možný pocit selhání u biologických rodičů, který může vést ke skryté, někdy i otevřené válce o pozornost dítěte.

V tomto kontextu se naše dilema rozšiřuje ještě o další rozměr - rozměr vnímání vlastního rodičovství u rodičů jejichž děti byly umístěny do NRP. Tento prvek je rovněž ovlivněn cílem náhradní péče a střetem kultur.

Resilience

Děti umístěvané do pěstounské péče jsou ovlivněny mnohými faktory. Patří mezi ně důvody umístění, osobnostní charakteristika, zdravotní a psychický stav, věk ve kterém přišly do pěstounské rodiny, případně změny pěstounské péče a v neposlední řadě i osobnosti pěstounů a prostředí pěstounské rodiny a další.

Úspěšnost v dospělosti a resilience je možno dle Sobotkové a Očenáškové (2014, s.50-53) postavit na několika základních pilířích, které se vzájemně ovlivňují a doplňují:

- stabilní umístění
- hluboký citový vztah
- utváření pozitivní identity

Tyto jednotlivé prvky se vzájemně doplňují a jsou na sobě závislé. Současně všechny odpovídají teorii Matějčka o dětských potřebách a o psychologickém rodičovství.

Nabízí se otázka, zda setkávání s rodiči dítěte neohrožuje naplnění těchto podmínek, nebo za jakých podmínek je možno naplňovat potřeby dítěte v NRP a zároveň naplňovat potřeby biologického rodiče. V jaké roli je zde pak pěstoun a případně i doprovázející organizace?

Střet kultur

Problematika střetu kultur nastává v NRP téměř vždy. Jednou formou je stav, kdy dítě přichází ze sociálně slabého prostředí do rodiny, která žije jiným způsobem života, uznává jiné hodnoty, případně je jinak nábožensky založená.

Další složitým střetem kultur je umístění dítěte minoritního etnika - např. romského - do rodiny majoritního etnika. Tento střet kultur je možná více složitý. Samy tyto děti sebe nazývají "kokosáci". Na povrchu jsou hnědí, ale uvnitř jsou bílí. Myslí jinak, chovají se jinak, mají rozdílné zvyky a vyjadřování, často jsou i jinak vzdělaní než ostatní lidé jejich etnika. Na druhou stranu velmi často prožívají nepříjetí ze strany majoritního etnika.

Proces a jeho aktéři

Dítě v pěstounské rodině se nachází v mnohoúhelníku jiných dospělých, kteří zasahují do jeho výchovy. Někteří mají především povinnosti, jiní především práva. Tyto procesy a vztahy, se často vyznačují nepřehlednými vzájemnými interakcemi.

Pokud se dítěti poštěstí, že vyrůstá celé své dětství se svými rodiči a pak i v pubertě do mladé dospělosti, třetí plochy, které se objevují v pubertě jsou jiné. Již výše citovaný pěstoun sám sděluje, že na dospívání vlastní děti se mohli trochu připravit.

Další změna pro pěstouna je situace, kdy má dítěti poskytnout jen dočasný domov. Má být jen rodinou formou ústavní péče, ale on chtěl být pěstounem např. proto, aby dal jinému dítěti rodinu. Znova jej školí a vysvětlují mu, že nemá dítěti dovolit aby mu říkal mámo a táto.

Do takto složitých vztahů dnes přichází sociální pracovník s tím, že má za povinnost zprostředkovávat kontakt mezi dítětem a jeho rodinou. Jeho novým cílem je podnikat takové kroky, aby se dítě mohlo vrátit k rodičům. Má za sebou několik pokusů o udržení dítěte v domácím prostředí a často zklamání, že se mu nepodařilo motivovat rodinu ke změně.

Biologický rodič bývá v jiné situaci. Může mít pocit osobního selhání, může mít pocit, že má konečně klid, může s pěstounem bojovat o přízeň dítěte, aby se vyrovnal s pocitem selhání, může hledat cesty ke změně. Někteří sociální pracovníci sdělují, že rodiče nechťejí být "otravováni", ať se sociálka postará, když jim je vzala. V rámci vlastního sledování kazuistik máme i situace, kdy

rodič má jedno dítě doma a druhé v pěstounské péči. O dítě, které má doma se stará dobře v rámci svých dovedností, o dítě v NRP nejeví žádný zájem.

Dítě v pavučině vztahů

Celý tento příspěvek je o dospívajících dětech. Dospívající mladý člověk se zpravidla těší na plnoletost, nebude muset poslouchat rodiče, kteří jsou z jiného století, bude se moci starat sám o sebe, dělat si co chce a jak on chce. To jsou zcela zdravé tužby, patří k tomuto vývojovému období. Dítě si může ujasnit své cíle, tužby, hodnoty kterým věří. Zároveň má za sebou zázemí svých rodičů, sourozenců případně širší rodiny.

Každý máme v sobě předivo přesvědčení a očekávání, kterým jsme se přizpůsobovali, neboť to po nás chtěly autority - otec, matka, děda, babi, kamarádi, paní učitelka. Toto předivo je velmi silné, někdy v něm ani nevíme kým vlastně jsme nebo co ve skutečnosti chceme. A toto všechno puberta zpochybní. Tento zpochybňující stav je vlastně silnou stránkou puberty

Pěstounské dítě je v jiné situaci. To předivo je zřejmě složitější a do hry vstupuje daleko více proměnných - viz kazuistiky. Celou nepřehlednou situaci ztěžuje fakt, že ještě musí zaujmout stanovisko vůči svým pěstounům i vůči svým rodičům. Dítě je součástí příběhu obou rodin (Sobotková, Očenášková 2014).

Kritici starého modelu NRP v ČR sdělovali, že pěstounská péče je někdy skrytá adopce.

Dle mého názoru, pokud chci dítěti poskytnout domov, a to i v dospělosti, dávám mu prostě prostor být někde doma a vyrůstat v dospělého jedince. Jen naplňuji jeho potřeby a problematika adopce je jen z tohoto pohledu právní úkon.

Dalším významným prvkem pro dítě, v situaci utváření vnímání svého místa v pěstounské rodině, může být fakt, že pěstounská péče je často prezentována jako forma zaměstnání. Dítě pak může sebe vnímat jako pracovní nástroj, nebo může tuto situaci používat k nátlaku proti pěstounům - jste za to placení, tak po mně nemůžete chtít ani pomoc s úklidem.

Pěstounská rodina

Do nedávna se pěstounská péče těšila "poklidnému životu". Jednou ročně byli zváni na vzdělávací semináře, většinou na ně nezbylo místo, a občas je navštívil sociální pracovník magistrátu.

Pokud pěstounům šlo o dítě, měli poklidný prostor pro naplňování jeho potřeb. Pokud se vyskytly problémy, možná je někdy nechtěli řešit, nechtěli být viděni.

Pěstouni měli sice možnost mnoho problémů ukrýt, ale rovněž mohli ohrožovat dítě a jeho rozvoj.

V současné situaci, kdy je pěstounská rodina pravidelně navštěvována sociálními pracovníky, kdy musí docházet na povinná školení, má nástroje na pomoc v péči a zároveň méně problémových situací ukryje.

Toto je výrazné pozitivum současného systému.

Samozřejmě i tady se najdou výjimky, kdy se problémy zamlčují, doprovázení se děje jen jako.

Biologická rodina

Jedná se o rodiče, kteří přivedli dítě na svět. Zpravidla s ním prožili první roky, v některých případech se v rodině vystřídalo více pečujících osob. Mohli být vysoce zátěžovým prvkem pro vývoj dítěte (často i byli).

Biologický rodič dítěte může prožívat různé vnitřní stavy.

- může cítit úlevu, to v případech, že dítě bylo vnímáno od samého počátku jako přítěž, nebo se přítěží stalo.
- může mít pocit vlastního selhání. V takovém případě je zde určitý pozitivní vztah, nebo pozitivní emoce k dítěti. Je zde základ pro práci na změně. Případně může mít pocit vlastního selhání jako rodiče, ale zároveň může cítit významnou úlevu.
- rovněž se zde může odehrávat transgenerační přenos osobní zkušenosti rodiče, že dítě je vhodné mít, ale stát se o ně postará. Rovněž je potřeba vzít v úvahu, že se neuměl o dítě postarat, prostě neměl pozitivní zkušenost s rodičovstvím. Pod pojmem “pozitivní zkušenost” vnímáme, že neměl blízkou osobu, která by naplňoval jeho potřeby.

V takto jen zkráceně definovaném prostředí, by mělo docházet ke kontaktům s dítětem, které je v jiné rodině, je součástí jiného příběhu a rodičovství rodičů se omezilo jen na dobu setkání.

Tyto kontakty se mohou odehrávat v různých formách:

- přímé kontakty na neutrální půdě
- přímé kontakty při pobytu dítěte ve své biologické rodině
- nepřímý kontakt - využití moderních komunikačních prostředků

Vlastní pojetí rodiče, způsoby kontaktů a vzájemná interakce, která bude nezvládnutá, může přinést transgenerační přenos patologického chování. Přesněji formulováno, vychovávali bychom si další generaci klientů.

Sociální pracovník

V dobách první republiky, kdy se pěstounská péče pro složité případy odehrávala v koloniích, doprovázející osobou byl pedagogický pracovník. V současnosti doprovázení a vedení případu vedou sociální pracovníci, ale v situaci kdy se dodržují doporučení jsou na sobě nezávislí, jsou z různých organizací nebo úřadů.

Po zavedení nového systému SPOD, musí pěstounskou rodinu jednou za dva měsíce navštívit sociální pracovník doprovázející organizace, jednou

za půl roku sociální pracovník OSPOD (orgán sociálně právní ochrany), a pěstouni musí navštěvovat vzdělávací semináře, které zaštiťuje doprovázející organizace.

Funkční sociální práce v těchto situacích je založena na velmi dobrém vztahu mezi sociálním pracovníkem obce a sociálním pracovníkem doprovázející organizace. Bez jejich vzájemné souhry nefungují - nebo se stanou jen teorií - dva základní nástroje pro výkon SPOD - případové konference a IPOD-y (Individuální plán ochrany dítěte).

Dalším důležitým styčným bodem jejich spolupráce je práce s biologickou rodinou.

Pracovník doprovázející organizace má připravovat dítě, pěstouny a biologické rodiče na asistovaný kontakt.

Sociální pracovník magistrátu má dlouhodobě pracovat s biologickou rodinou, ale nemá žádné nástroje. Výkon funkce OSPOD je postaven na rozhodnutí soudu, práce s rodinou je postavena na dobrovolnosti. Pokud rodiče dítěte nechtějí spolupracovat, neexistuje žádná možnost jak je ke spolupráci přinutit. Přesto přezevšchno, sociální pracovník z OSPOD-u zůstává v pozici kontrolní. To on napomínal rodiče, on vzal dítě z jejich domácnosti.

Východiska a cesty

Pro hledání cest a východisek, je vhodné si na počátku ujasnit základní axiomy a východiska, které použijeme jako základnu pro naše další hledání.

Jedním se základních axiomů vnímám přijetí faktu, že rodič, který dá dítěti vztah a bezpečí domova je rodičem v tom pravém slova smyslu. Nejde tedy o to, kdo poskytl genetický materiál, ale o to, kdo poskytl domov a bezpečí.

Dítě jsme “přesadili” do jiného kontextového rámce rodiny a způsobu života. Velký vliv na tento stav má doba, po kterou bylo dítě v biologické rodině, v jaké věku přišlo do pěstounské rodiny. Jak velká je disproporce v socioekonomickém prostředí rodin, případně i kulturně. Zde se objevuje zásadní dilema: “existuje hranice, která zhorší / zjednoduší přechod pěstounského dítěte do samostatného života, či zvládnání dospívání?”

Další otázka je, zda jsou ochotny obě skupiny rodičů pracovat na vzájemné interakci, nebo kontakty vnímají jako nutné zlo, které se musí vzhledem k zákonům dodržet? Taky mohou vnímat kontakty s dítětem jako bitevní pole, uzavírat koalice s dítětem nebo pěstouny, ale na tomto bitevním poli nesou vítězové, jen poražení (Škoviera 2014, s. 74).

Jako optimální se jeví dlouhodobá terapeutická práce s biologickou rodinou dítěte. Taky do doporučují autoři Sen a Broadhurst (2011). Z jejich příspěvku vyplývá, že pokud má být funkční vztah mezi biologickým rodičem a dítětem v NRP, musí se systematicky s rodiči pracovat. Sami však připouští, že nejlepší výsledek pěstounské péče je ten, že dítě má domov u svých pěstounů i v dospělosti. Taky upozorňují na fakt, že dítě v pěstounské péči potřebuje

hodně času na získání pocitu jistoty, tedy spotřebuje hodně času v předpubertálním věku na to, aby se mohlo cítit jistě a bezpečně v novém prostředí.

Sociální pracovník se zde jeví jako základní jednotící prvek pro všechny zúčastněné. Celý příběh pěstounské péče se odehrává v mnohoúhelníku:

- dítě a jeho postavení v obou rodinách
- pěstouni a jejich rodina
- biologická rodina, případně rodiny
- sociální pracovník doprovázející organizace
- sociální pracovník magistrátu

Jediná osoba, která je pro všechny zúčastněné společná je sociální pracovník doprovázející organizace. Je zpravidla jedinou osobou v celém procesu, která má osobní kontakty se všemi účastníky pěstounské péče.

Očekávané výsledky

Na předcházejících stranách, jsme se snažili popsat strukturu na jejímž pozadí probíhá výchova a dospívání dítěte v pěstounské péči.

Sociální pracovník a pěstouni stojí před nelehkým úkolem. Mají umožnit dítěti vyrůst v mladého dospělého člověka, který by si měl vědět rady s těžkostmi života. Tyto dovednosti jsou závislé na osobním přijetí dítěte, že v pěstounské rodině je doma, že má s pěstouny dobrý vztah Sobotková, Očenášková (2014). Zároveň mají dokázat vybalancovat případné kulturní a společenské rozdíly mezi pěstounskou a biologickou rodinou. Taky zde zůstává nelehký úkol v podporování pěstounů k seznamování dítěte s jeho případnou odlišnou kulturou, s jinými kořeny - např. situace menšin.

Nové výzvy

Sociální pracovník stojí před novými výzvami. Zcela zásadní výzvou je taková podpora pěstounské rodiny, aby dítě mělo příležitost vybudovat bezpečný vztah s pěstouny, mít příležitost být někde doma a toto bezpečí potřebuje pociťovat především v období dospívání.

Další významnou výzvou je koordinace takového vztahu všech účastníků pěstounské péče, aby snížil riziko výchovy nových klientů. Jedná se o zamezení transgeneračního přenosu způsobu života na další generace dětí.

Podporu všech účastníků pěstounské péče mohou narušovat nebo posilovat kontakty s biologickou rodinou. Na toto reaguje Every Child Matters (2003), který nařizuje obezřetné volení doby pro kontakty dítěte v pěstounské péči s jeho rodiči. Rovněž upozorňuje na nutnost terapeutické práce s biologickými rodiči, právě z důvodů, aby dítě mohlo se cítit doma bezpečně.

Sociální pracovník zde stojí před potřebou rozsáhlejšího vzdělání, než jen v oboru sociální práce. Jeho úkol směřuje k postupnému přebírání povinností sociálních pracovníků OSPOD v práci a s motivací biologických rodičů dítěte. Jeho vztah s rodiči není zatížen odebráním dítěte z rodiny.

Svým přístupem může být základním kamenem tvořícím bezpečí pro všechny zúčastněné strany, především však pro dítě a pěstouny. Jeho role již přestane být převážně kontrolní, ale hlavně podpůrná. Podpůrná pro bezpečí, které umožní dítěti zvládnout nástrahy dospívání a umožnit mu rozvinout jeho osobní potenciál.

Bibliografia

- MATĚJČEK, Z. 1994. *Co děti nejvíc potřebují: Eseje z dětské psychologie*. Praha: Portál, 1994. Rádcí pro rodiče a vychovatele. ISBN 8071780065.
- PERRY, B. D., SZALAVITZ, M. 2016. *Chlapec, kterého chovali jako psa: příběhy dětí, které překonaly trauma*. Praha: Portál, 2016. ISBN 9788026211129.
- SOBOTKOVÁ, I., OČENÁŠKOVÁ, V. 2013. *Pěstounská péče očima dospělých, kteří v ní vyrostli: trendy vs. zkušenosti*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2013. ISBN 9788024438214.
- ŠKOVIERA, A. 2015 *MALÁ POLEPŠOVŇA (pre rodičov)*. Bratislava: FICE - NS - v SR, Bratislava, 2015 ISBN 978-80-971901-0-1 internetové zdroje: Every Child Matters 2003, [online] [cit. 25.1.2017] https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/272064/5860.pdf
- SEN, R. BROADHURST, K. 2009 *Contact between children in out-of-home placements and their family and friends networks: A research review* [online] Child and Family Social Work 2011, 16, pp 298–309, [cit. 12.1.2017] dostupné n internete: https://www.researchgate.net/publication/227739579_Contact_between_children_in_out-of-home_placements_and_their_family_and_friends_networks_A_research_review
- SCHOFIELD, G., BEEK, M. Growing up in foster care: Providing a secure base through adolescence [online] Article in Child & Family Social Work 14(3):255 - 266 August 2009 with 48 Reads, DOI: 10.1111/j.1365-2206.2008.00592.x [cit. 15.1.2017], dostupné na internete: https://www.researchgate.net/publication/227683052_Growing_up_in_foster_care_Providing_a_secure_base_through_adolescence

Mgr. Petr Fabián

Komenského univerzita v Bratislavě
Pedagogická fakulta
Račianska 59, Bratislava, 813 34
e-mail: Petr.fabia@gmail.com

Mladá dospelosť mentálne postihnutých ako rizikové obdobie

Young Adulthood of the Mentally Disabled as a Risk Period

Slávka Hýblová

Abstrakt

V príspevku sa autorka zamerala na obdobie mladej dospelosti u mentálne postihnutých ľudí a na riziká, ktoré toto obdobie so sebou prináša. Táto špecifická skupina mladých ľudí je veľmi heterogénna, preto naznačuje len určité možné cesty, ktorými musí mladý mentálne postihnutý človek prejsť od závislosti k osamostatneniu sa v oblasti pracovnej sebarealizácie, vytvorenia si vlastnej domácnosti až po budovanie partnerských vzťahov, prípadne založenia rodiny. Neodmysliteľnou je v tomto socializačnom a inkluzívnom procese podpora najbližšej rodiny a celej spoločnosti.

Kľúčové slová: Mladá dospelosť. Partnerské vzťahy mentálne postihnutých. Pracovné začlenenie mentálne postihnutých. Samostatné bývanie. Socializácia. Sociálna rehabilitácia.

Abstract

In the article the author focused on the period of young adulthood for mentally disabled people and the risks brings that this season. This specific group is very heterogenous, therefore, suggests only certain possible paths, which mentally disabled person must go from dependence to independence in areas of work selfrealization or the creation of own home. To relationships of founding families. Inherent in this process is the support of the family and whole society.

Keywords: Employment Integration of the Mentally Disabled. Independent Living of the Mentally Disabled. Leisure Time of the Mentally Disabled. Relationships of the Mentally Disabled. Social Rehabilitation of the Mentally Disabled, Socialization, Working Inclusion. Young Adulthood.

Ľudia s mentálnym postihnutím patria medzi najzraniteľnejšie a najstigmatizovanejšie skupiny. V porovnaní s intaktnou populáciou sú zdravotne postihnutí ľudia 2-3krát častejšie nezamestnaní a pravdepodobnosť získania vzdelania je u nich o polovicu nižšia. Len každý tretí má ukončené vzdelanie. Sú 2-5x častejšie vystavení násiliu než ich rovesníci (Ossowska, 2013) Ako ukázali výskumy, ľudia s mentálnym postihnutím sú skupinou,

ktorá má so zamestnanosťou najväčšie problémy. Napriek tomu, že sú tu pre nich rôzne možnosti ako by mohli využiť svoj potenciál, často sú diskriminovaní a väčšina zostáva nezamestnaná. (Mišová, 2017)

Ďalšími rizikovými faktormi sú:

- izolácia a osamotenie
- povrchné vzťahy so známymi
- nízka úroveň podielu na kultúre a zábave
- pasívny životný štýl
- častá potreba rehabilitácie alebo liečenia
- väčšia zaangažovanosť rodiny, nevyhnutnosť ekonomickej podpory
- vystavenie sa diskriminácii
- partnerské, finančné problémy súvisiace s nezamestnanosťou
- stres spôsobovaný psychickým prežívaním zdravotného postihnutia
- väčšia pravdepodobnosť sexuálneho zneužitia

Vo vývinovej psychológii sa dospelosť najčastejšie člení na tri životné etapy (mladá, stredná a staršia dospelosť), pričom členenie a rozdelenie dospelosti nie je zhodné. Mladá dospelosť sa vymedzuje na obdobie od 20. do 30. roku života, podľa Vágnerovej (2007) dokonca do 40. roku života. Dospelosť charakterizujú určité medzňiky, ktoré by mal človek v tomto období dosiahnuť. Aspoň tak je to spoločensky očakávané. Charakteristickými atribútmi dospelosti je nájdenie si relatívne stabilného pracovného miesta, samostatné bývanie a vstup do manželstva, založenie rodiny a výchova detí. U študentov vysokých škôl sa toto očakávanie posúva na dobu po skončení štúdia. U mladých ľudí s mentálnym postihnutím sa získanie zamestnania odvíja od dosiahnutého vzdelania, ktoré súvisí so stupňom mentálneho postihnutia. Pracovné začlenenie je rovnako ako u ich rovesníkov dôležitou formou osamostatnenia sa a seberealizácie.

Pracovné začlenenie

Práca, zamestnanie a voľný čas majú spoločné to, že je nutná motivácia a vlastná aktivita jedinca. Aktívnosť a motivovanosť človeka môžu byť ovplyvnené výchovou, jeho vlastným temperamentom, osobnosťou, ale tiež organickým poškodením CNS s dôsledkom mentálneho postihnutia. Ale naopak práve práca, zamestnanie a plnohodnotné trávenie voľného času môžu pozitívne ovplyvňovať učenie, jednanie, rozvoj osobnosti, vývin kognitívnych a motorických schopností. Týmto všetkým sa zvyšuje sebavedomie, ktoré pomáha k osamostatňovaniu. Úspešné zamestnanie mentálne postihnutého mladého človeka je závislé od jeho vnútornej motivácie, jeho dosiahnutého vzdelania, individuálnych schopností a zručností, ale tiež od motivácie jeho blízkych pre to, aby tento proces bol úspešný.

Poskytnúť ľuďom s mentálnym postihnutím prácu znamená nielen to, že sa im poskytla možnosť zárobku a zlepšila sa ich životná úroveň, ale že sa im priznala ich sociálna pozícia a umožnila ekonomická nezávislosť.

Voľný trh práce je určený pre ľudí, ktorí chcú pracovať na bežnom pracovnom trhu a k úspešnému zamestnaniu sa a udržaniu si práce nepotrebujú žiadne podporné služby.

Podporované zamestnávanie je komplex služieb, ktorého cieľom je podporiť klientov, aby si našli prácu a udržali si miesto na voľnom trhu práce. Od ľudí s mentálnym postihnutím sa očakáva, že zvládnu základné sociálne zručnosti. Podporované zamestnávanie im potom pomôže získať a rozvinúť zručnosti spojené so získaním a udržaním si práce.

Chránené pracovisko a chránené dielne sú pracoviská, kde pracuje najmenej 50 % občanov so zdravotným postihnutím. Tieto pracoviská sú určené tým, ktorí nechcú, alebo nemôžu pracovať na voľnom trhu práce, z dôvodu svojho zdravotného stavu, ktorý im neumožňuje plnohodnotne sa zapojiť do bežného pracovného prostredia. Pre mentálne postihnutých ľudí je tu poskytnutá zvýšená ochrana a režim práce je prispôsobený ich zdravotnému stavu.

Samostatná zárobková činnosť, ktorá sa vykonáva v chránenej dielni, alebo na chránenom pracovisku.

Pracovná terapia je odborná činnosť na osvojenie pracovných návykov a zručností pod odborným vedením na účel obnovy, udržania alebo rozvoja fyzických schopností, mentálnych schopností a pracovných schopností a začlenenia mentálne postihnutého do spoločnosti.

Náhradné plnenie znamená, že firmy a obchodné spoločnosti objednávajú výrobky z chránenej dielne

Záujmová činnosť ako práca. U mladého človeka s mentálnym postihnutím je význam záujmovej činnosti omnoho väčší hlavne pre tých, ktorí z rôznych dôvodov trvalo nepracujú, a teda ani nemajú protipól práce - voľný čas. V týchto prípadoch sú to práve záujmy, ktoré im dávajú individualitu, pocit seberealizácie a životnú tému. (Blažek-Olmrová, 1988) Využitie voľného času musí byť koncipované, organizované a snahou je, aby sa život človeka s mentálnym postihnutím čo najviac podobal ľuďom bez postihnutia.

Práca ako prostriedok liečebnej rehabilitácie. Pracovná činnosť zlepšuje celkovú fyzickú kondíciu a napomáha liečebnej rehabilitácii.

Samostatné bývanie

Finančné osamostatnenie sa mladých ľudí býva spojené s potrebou odstáť sa od rodičov a vytvoriť si vlastnú domácnosť. „Vyletenie z hniezda“ býva u detí s mentálnym postihnutím oveľa komplikovanejšie. Otázka samostatného bývania je pre človeka s mentálnym postihnutím tým viac zložitejšia, čím viac podpory vo svojom živote potrebuje. Nesúvisí to iba so stupňom postihnutia. Niektoré zručnosti a schopnosti neovláda jednoducho preto, že ich ho nikdy nikto nenaučil. Ukázalo sa, že ľudia s mentálnym postihnutím pochádzajúci z rodín, kde prevládala hyperprotektívny štýl výchovy, ktorý ich zbavoval povinností (Mišová I., Trubínyová).

Mladý človek môže zostať bývať so svojou rodinou alebo bývať v niektorom zo zariadení sociálnych služieb. Napriek skutočnosti, že na Slovensku sa už dlhší čas hovorí o veľkej deinštitucionalizácii sociálnych služieb, čo by v praxi malo znamenať otvorenie sa komunite a riešeniam komunitného charakteru, zmeny prichádzajú len veľmi pomaly. Veľkokapacitné zariadenia nezanikajú, komunitných (napríklad zariadenie podporovaného bývania) je málo.

V zariadeniach, kde je o klientov komplexne postarané, vzniká nebezpečenstvo, že sa stanú pasívnymi a úplne závislými od poskytovaných služieb. Keď zostanú žiť s pôvodnou rodinou, môže sa stať, že sa dostanú do izolácie a hlavným životným partnerom sa stane matka či iný najbližší príbuzný. Študie ukázali, že ak boli zaistené komunitné služby vysokej kvality, väčšina inštitucionalizovaných užívateľov jasne preferuje život v komunite a vykazuje vyššiu úroveň osobnej spokojnosti a sociálnej začlenenosti, s menšími problémami súvisiacimi s pocitom opustenosti a nebezpečenstva, než sa očakávalo. (Spoločnosť Dúha, 2017)

Mali by sa budovať služby vysokej kvality v rámci komunity, ktoré by nahradili inštitucionálnu starostlivosť. Tieto služby by mali začať od potrieb a osobných preferencií jednotlivých klientov. Mali by zaistiť podporu pre rodinu a neformálnych opatrovateľov a byť prínosom ľuďom, ktorí žijú v komunitě, ale bez adekvátnej podpory.

Najúspešnejším výsledkom socializácie mentálne postihnutého človeka je jeho samostatné bývanie, ktoré je ale závislé od viacerých faktorov. Stupeň mentálneho postihnutia je len jedným z nich. Dnes už spoločnosti pre pomoc mentálne postihnutým poskytujú službu, ktorá sa nazýva podpora samostatného bývania. Je určená pre tých, ktorí premýšľajú o osamostatnení sa a bývaní nezávisle na rodičoch a potrebujú niekoho, kto by ich v tom podporil. Tiež je určená pre tých, ktorí už sami bývajú, ale majú určité problémy v hospodárení, starostlivosti o seba či o domácnosť, s platením účtov či jednaním na úradoch.

Partnerský vzťah a uzatvorenie manželstva

Ľudia s mentálnym postihnutím sú najrizikovejšou skupinou z hľadiska sexuálneho zneužitia, pretože sú dôverčiví, nevedia sa brániť, predpokladať nebezpečenstvo a v neposlednej rade nemajú dostatočné informácie v tejto oblasti. Mnohí odborníci vidia príčinu v nedostatočnej a nesprávne realizovanej výchove k manželstvu a rodičovstvu. V kapitole 23 Rešpektovanie domova a rodiny sa v Dohovore OSN o právach osôb so zdravotným postihnutím uvádza, že „*zmluvné štáty prijímú účinné a primerané opatrenia na odstránenie diskriminácie osôb so zdravotným postihnutím vo všetkých záležitostiach týkajúcich sa manželstva, rodiny, rodičovstva a partnerských vzťahov na rovnakom základe s ostatnými, aby zabezpečili:*

- (a) uznanie práva všetkých osôb so zdravotným postihnutím, ktoré sú vo veku vhodnom na uzavretie manželstva, uzavrieť manželstvo a založiť si rodinu na základe slobodného a plného súhlasu budúcich manželov;
- (b) uznanie práva osôb so zdravotným postihnutím slobodne a zodpovedne rozhodovať o počte a vekovom odstupe svojich detí a ich práva na prístup k informáciám primeraným veku a k sexuálnej výchove a výchove k plánovanému rodičovstvu, a poskytnutie prostriedkov nevyhnutných na uplatňovanie týchto práv;
- (c) zachovanie fertility osôb so zdravotným postihnutím, vrátane detí, a to na rovnakom základe s ostatnými.

Potreba mať blízke vzťahy vytvára kvalitu života každého človeka. Hĺbka blízkosti a porozumenie, ktoré s druhým človekom zdieľame, ovplyvňuje, kým sa pre nás tento človek stáva. Pre osoby s mentálnym postihnutím môže byť rozlišovanie týchto vzťahov veľmi zložitá. Môže dochádzať k situáciám, kedy jednotlivé role vo vzťahu nepochopia rovnako, a preto naviazanie vzťahu môže byť spomalené či znemožnené. Z tohto dôvodu je dôležité naučiť ich lepšie sa orientovať v slovnom označení jednotlivých vzťahov, rozumieť sociálnej roli, očakávaniu, emóciám, ktoré tieto vzťahy môžu prinášať. Správna „čitateľnosť vzťahov“ pomáha byť v bezpečí a chráni pred zneužitím vlastnej osoby, pomáha chrániť vlastné práva a lepšie rešpektovať práva druhých ľudí. Toto „učenie sa vzťahom“ môže byť ešte komplikovanejšie v situáciách, kedy dieťa vyrastalo mimo prirodzeného rodinného prostredia. Normy a pravidlá spoločnosti sú odlišné od noriem a pravidiel rodiny a pre človeka s mentálnym postihnutím sa môžu zdať neprehľadné. Aj preto je potrebné naučiť ho významom jednotlivých situácií vo vzťahu k očakávaniam spoločnosti. Dlhú dobu odborníci verili, že nedostatky v schopnosti myslieť a rozumieť abstraktným vzťahom v spoločnosti nedovoľuje ľuďom s mentálnym postihnutím zvládnuť očakávania, ktoré spoločnosť na ne bude klásť. Podľa Solovskej (2013) však obmedzenie orientovať sa v abstraktnom svete môže byť kompenzované učením sa v konkrétnych situáciách a opakovaným riešením každodenných problémov. Postupné získavanie sociálnych zážitkov pomáha človeku s mentálnym postihnutím lepšie sa orientovať v spoločnosti, pretože nie je plne závislý na pomoci a starostlivosti druhých a stáva sa pre spoločnosť prínosným.

Ako uvádza Míšová (2017), ľudia s mentálnym postihnutím potrebujú v oblasti sociálnej rehabilitácie najmä rozvíjanie:

- **komunikačných zručností:** hovoriť k veci, obsahovo zrozumiteľne, pragmaticky, vytvoriť primeraný očný kontakt, ovládnuť nevhodné prejavy verbálnej i neverbálnej komunikácie,
- **základných sociálnych zručností:** počúvať iných, poradiť, nadviazať rozhovor, vyjadriť názor
- **rozvinutých sociálnych zručností:** požiadať o pomoc, ospravedlniť sa, prijať chybu, uvedomiť si chybu, byť k sebe kritický,

- **zručností rozhodovania sa:** vybrať si z viacerých alternatív tú najvhodnejšiu, zvažovať riziká spojené s rozhodnutím a pod.,
- **zručností spojených s riešením problému:** nájsť príčinu problému, hľadanie riešení, aplikácia riešenia do praxe,
- **zručností spojených s plánovaním:** vytýčiť si cieľ, plánovať kroky k jeho dosiahnutiu, postupná realizácia krokov, hľadanie príčin neúspechu.

Úlohou rodičov a najbližšieho okolia je podporovať mladého človeka s mentálnym postihnutím v naplňovaní sociálnych rolí, ktoré sú charakteristické pre obdobie dospelosti (zamestnanie, partnerský a rodinný život, kvalitné prežívanie voľného času, ďalšie vzdelávanie, orientácia v ponuke sociálnych služieb rôzneho charakteru).

Bibliografia

- BAZALOVÁ, B. 2004. Sexualita mentálne postihnutých. Praha: Orfeus, 2004. ISBN 80-903519-0-5.
- BLAŽEK, B. – OLMROVÁ, J. 1988. Světy postižených. Praha: Avicenum. 1988. 180s. ISBN 08-083-88.
- CHVÁTALOVÁ, H. 2012. Jak se žije dětem s postižením po deseti letech. Praha: Portál. 2012. 147s. ISBN 978-80-262-0086-4.
- MIŠOVÁ, I.-STAVROVSKÁ, Z.-ZÁHORCOVÁ, V. 2009. Dohovor OSN o práвах osob so zdravotným postihnutím. Bratislava: ZPMP v SROV.2009.56s. ISBN 978-80-89344-02-4
- NOVOSAD, L. Zdravotní znevýhodnění a riziko sexuálního zneužití či napadení. In Ochrana zdravotně postihnutých před sexuálním zneužitím. Praha: Elán, 2002.
- PIPEKOVÁ, J. 2010. Kapitoly ze speciální pedagogiky. Brno: Paido. 2010. 402s. ISBN 978-80-7315-198-0.
- SOLOVSKÁ, V. 2013. Rozvoj dovedností dospělých lidí s mentálním postižením. Praha: Portál. 2013. 192s. ISBN 978-80-262-0369-8.
- ŠKOVIERA, A. 2008. Kapitoly z výchovy a převýchovy. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum. 2008. 90s. ISBN 978-80-8052-327-5.
- ŠTĚRBOVÁ, D. 2013. Rodiny s postiženými dětmi. „Tak trochu jiné rodiny?“ Olomouc: Univerzita Palackého. 2013. 280s. ISBN 978-80-254-3459-9.
- VÁGNEROVÁ, M. 2007. Vývojová psychologie. Praha: Karolinum, 2007. 522s. ISBN 978-80-246-1318-5.
- MIŠOVÁ, I. 2017. NÁRODNÁ RADA OBČANOV SO ZDRAVOTNÝM POSTIHNUTÍM V SR. Sociálna rehabilitácia pre ľudí s mentálnym postihnutím. [online].©2017[cit.2017-02-27] Dostupné z : <http://www.nrozp.sk/index.php/soc-rehabilitacia/mentalne-postihnutie/97-socialna-rehabilitacia-ludi-s-mentalnym-postihnutim>
- OSSOWSKA, I. R. 2013. Młodzi – niepełnosprawni Sytuacja społeczna i zawodowa. Varšava: Fundacja. 2013. 26s. NIP 527-13-11-973.

Hýblová, S.:

Mladá dospelosť mentálne postihnutých ako rizikové obdobie

SPOLEČNOST DUHA. 2017. Podpora samostatného bydlení. [online].

©2017 [cit.2017-02-27] Dostupné z :

[http://www.nrozp.sk/index.php/soc-rehabilitacia/mentalne-](http://www.nrozp.sk/index.php/soc-rehabilitacia/mentalne-postihnutie/97-socialna-rehabilitacia-ludi-s-mentalnym-postihnutim)

[postihnutie/97-socialna-rehabilitacia-ludi-s-mentalnym-postihnutim](http://www.nrozp.sk/index.php/soc-rehabilitacia/mentalne-postihnutie/97-socialna-rehabilitacia-ludi-s-mentalnym-postihnutim)

ZÁKON O SOCIÁLNYCH SLUŽBÁCH 448/2008 Z.z. 2017.

[online].©2017[cit.2017-02-27] Dostupné z :

<http://www.zakonypreludi.sk/zz/2008-448>

Mgr. et Mgr. Slávka Hýblová

Doktorandka Vysokej školy zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety
v Bratislave

e-mail: hyblova.s@gmail.com

Životný príbeh adolescentov so zdravotným znevýhodnením prostredníctvom skupinovej arteterapie

Life Story of Adolescents with Disabilities Through Group Art Therapy

Barbora Kováčová, Jozef Leščinský

Abstrakt

Príspevok dokumentuje výsledky výskumu, ktorý bol realizovaný v skupine adolescentov so zdravotným znevýhodnením. Prostredníctvom arteterapeutickej etudy – čiary života – bola spracovaná životná cesta skupiny adolescentov so zdravotným znevýhodnením s retrospektívno-perspektívnym pohľadom na ich životné príbehy.

Kľúčové slová: Adolescent so zdravotným znevýhodnením. Životný príbeh. Arteterapia.

Abstract

The paper documents results of a research that was conducted in a group of adolescents with disabilities. Through an art therapy etude – The Life Line – a life journey of a group of adolescents with disabilities was processed with the goal of a retrospective-prospective view on their life stories.

Keywords: Adolescent With Disabilities. Life Story. Art Therapy.

Životný príbeh adolescentov – výsledky výskumu a interpretácia

Samotné obdobie adolescenta so zdravotným znevýhodnením je možné považovať za sťaženú situáciu vzhľadom na jeho potreby, možnosti a limity v priebehu vývinovej fázy, taktiež aj na špecifické osobitosti, ktoré vyplývajú z jeho zdravotného znevýhodnenia (Kováčová, 2014).

Obdobie adolescencie prináša výraznú zmenu v živote človeka, zvlášť v živote človeka so zdravotným znevýhodnením. Je tým, ktorý sa musí vyrovnávať nielen so zvyčajnými ťažkosťami tohto obdobia (pozri Kuric, 2001). Adolescent je nútený čeliť ťažkostiam špecificky súvisiacimi s jeho zdravotným znevýhodnením, ktoré ovplyvňovalo jeho doterajší psychický a fyzický vývin.

Na zobrazenie životného príbehu sme použili arteterapeutickú techniku Čiara života. Autori (Campbellová, 2000; Tavel – Kanálik, 2008, Šicková – Fabrici 2006, a i.) popisujú rôzne modifikácie tejto aktivity. Tavel a Kanálik (2008) píše, že účastníci znázornia na dlhý papier v podobe čiary

svoj **životný príbeh** a ten podľa Šickovej – Fabrici (2006) zachytáva významné udalosti ich života. V ďalšej časti práce so znázorneným príbehom môže účastník popísať, čo považuje za zlomové body v svojom živote.

Na samotný zber dát sme využívali pozorovanie, krátke individuálne rozhovory a skupinové spätné väzby (zaznamenávali sme výroky a verbálne výpovede ku konkrétnym situáciám, ktoré skupinu ako takú zaujali). Pozorovanie sa týkalo výhradne tvorby klientov počas dotvárania čiary života, ktorá predstavovala akoby osnovu osobného životného príbehu. Na základe analýzy jednotlivých rozhovorov sme vygenerovali tri témy – základ do života, liečebný proces a zmysel života, ktoré sa vo výpovediach opakovali u každého z účastníkov arteterapeutických stretnutí. Boli zaradené aj z toho dôvodu, lebo samotní klienti boli ochotní sa k nim vyjadrovať a boli súčasťou ich životných čiar. Témy, ktoré zostávali okrajové (v tejto skupine) sme zaradili ako súčasť jednotlivých arteterapeutických stretnutí na podporu reziliencie a vulnerability.

Téma : Základ života

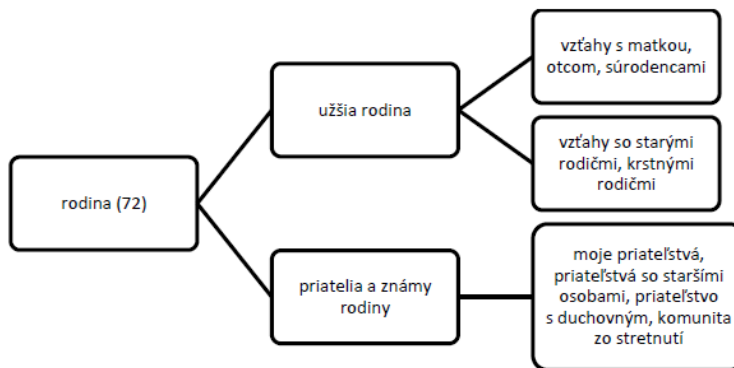
Autenticky vnímaný životný príbeh klienti stvárnili na samostatný papier, ktorý mal dĺžku približne jedného metra. Počas tvorby pomerne často využívali možnosť prechádzať sa pomedzi ostatných, často sa aj pýtali, alebo komentovali. Väčšina klientov zakresľovala svoje narodenie prostredníctvom symbolov ako hviezda, bod, srdce alebo modrý kruh. Jeden z klientov vložil na začiatok svojej životnej čiary symbol slnka s odôvodnením „ *bol som vytúžené decko, strašne ma chceli a ja som rád, že som sa narodil práve mojim rodičom. Mám veľa fotiek z tohto obdobia. A sú pekné*“ [R3]. K narodeniu ani jeden z klientov zo skupiny nevpisoval dátum svojich narodenín – „*nemyslím si, že je to podstatné*“ [R8], *my oslavujeme narodeniny všetci v lete, lebo sme letní ...*“ [R9]. Celkovo narodenie počas životnej cesty bolo spracované „akoby“ s odstupom, čo je možné vysvetliť aj obdobím, v ktorom sa klienti nachádzajú.

V prvom období raný vek si klienti nespomínali na nič zvláštne, pamätajú si, že často cestovali a boli s mamou doma (pamätali si konkrétne piesne a hry). V tomto období zaznamenávame kresby jednoduchého typu domu s rôznofarebnou škálou farieb, tváre ľudí so zväčša pozitívnym emocionálnym prejavom (úsmev – otvorené ústa doplnené s bublinami, v ktorých je popísané *haha, ju-chu-chu, pec nám spadla a pod.*) Aj počas individuálnych rozhovorov na toto obdobie majú klienti pomenej spomienok v porovnaní s ďalšími obdobiami. U jedného klienta sa objavuje kresba plyšového maca tmavohnedej farby so žltými šľapajami (k samotnej kresbe sa klient nechcel vyjadriť, pozn.). Maco (predpokladáme, že to bola hračka v ranom veku, na ktorú klient má veľmi pekné spomienky) bol veľmi precízne výtvarne spracovaný s využitím tieňovania, s využitím až 5 odtieňov hnedej farby.

Obdobie predškolského veku je samotnými klientmi často popisované ako obdobie rodiny. Od tohto vývinového obdobia (3-6 rokov) sa téma rodiny pomerne často objavovala v rôzne použitej symbolike. Väčšina klientov rozdeľovala na rodinu blízku a ďalekú, čo bolo zdôrazňované najmä počas verbálnych výpovedí. Delenie rodiny na užšiu a priateľov sme využili pri vizualizácii hierarchizovania rodiny ako takej (Schéma 1).

Schéma 1

Hierarchizácia kategórie rodina



Matka a súrodenci boli v čiare života znázorňovaný najčastejšie. Otec akoby v tejto rodine chýbal. Buď odišiel práve v tomto období, nevydržal psychický tlak a náročnú starostlivosť o syna/dcéru alebo bol pomerne často v práci.

Môj otec ma nebil, len som ho nemal, neviem, ako to, proste nemal ... tak on prišiel, najedol sa, s mamou sa porozprával a išiel spať, potom išiel do práce. Stretávali sme sa potom neskôr, keď som chodil na rehabilitácie a až potom, neskôr, potom už mi aj čo-to povedal, zasmial sa a tak. Ja som otca mal i nemal [R3].“

Klienti sa s otcom stretli až v období staršieho veku, kedy už boli pre neho „partneri na porozprávanie sa a na pomoc na dvore, pri nákupe a tak“ [R11].“

Mnohí klienti venovali znázorneniu tváre, tvár zvýšenú pozornosť – kreslili základné detaily ako oči, ústa, nos a vyfarbili celú plochu (pozn. bledoružovou, červenou alebo bledohnedou). U jedného klienta pozorujeme zakresľovanie bublín, ktorými znázorňoval rozhovor osôb na čiare života s ním ako s osobou (na čiare on ako osoba nebol nakreslený, pozn.). Svoje odpovede klient [R8] potom prezentoval počas spätnej väzby v tretej časti stretnutia. Boli to odpovede na otázky, ktoré sa týkali súrodeneckej rivality a návštev u starých rodičov („ ... bývajú ďaleko. Je to strašné, keď človeka, ktorého strašne ľúbite, vidíte raz za leto. Je to strašné! Moja babina je super! ... je jediná, ktorá má nechá ísť samého a nevodí ma za ruku ... “ [R8]).

V tomto období v kategórii rodiny rezonovala téma priateľov a známych, ktorá sa prepája s inštitúciami zabezpečujúcimi starostlivosť o klientov. Klienti zakresľovali veľa domov (rôznych veľkosti a typov) a ciest k nim, kostol (aj kaplnku, aj kalváriu, kde dominovala krížová cesta), veľa tvárí – s rôznymi emocionálnym prežívaním (smiech, plač, hnev, krik, nadávanie). Samotné nadávanie sa spájalo najmä s hrami na pieskovisku a s pobytom v škole. V tomto období až 45 % klientov pocíťovalo odpor voči nim z dôvodu ich postihnutia. Boli takí, ktorý ten odpor „poznali“ z rozprávania rodičov (...keď neboli peniaze a štát sa zbavil všetkých chorých a nevládných, kriplov a aj nášho XY¹) a z vlastnej skúsenosti.

Klient [R8] tvrdí, *„boli sme takýto dvaja, on bol hluchý a ja som bol krivý. Ale Kajo deťom nevedel ako ja. Mne robili zle, potkýnali ma a keď ma oplľuli, tak ma mamina zobrala preč. To bola moja prvá škôlka, potom som chodil do triedy s cigánmi, tí mi dali pokoj alebo .. (ticho) robili zle, ale nie tak ako tí v tej prvej škôlke, tak ako predtým. A tam som vydržal až do školy. Nemal som kamarátov. Ale hrával som sa s tetou Lujzou (pozn. pani Lujza bola v materskej škole zamestnaná ako pomocná upratovacia sila. Riaditeľka materskej školy sa obávala, že deti budú klientovi [R8] robiť zle tak pani Lujza bola jeho asistentkou počas hier vonku, z výpovede matky klienta [R8]). Luli, áno Luli (smiech) ona sa tak nevolala, ja som jej dal také meno ... ona ma naučila stavať kocky, piecť koláče, jasnačka z piesku aj blata, a tak .. všetko ma naučila, ozaj všetko, bola skvelá, teraz je už teta na dôchodku, ale vždy bude Luli a Barb jej to meno vôbec nevedí !!! [R8]*

Stretávali sa s rôznymi ľuďmi, najmä počas sviatkov a víkendov. Oslavy a výročia sa oslavovali sporadicky, skôr sa preferovali sviatky ako Veľká noc, Vianoce a jubilea starších príbuzných v rodine. Pomerne málo cestovali, viac-menej sa zdržiavali doma, alebo ak chodili mimo domu, tak zvyčajne na krúžky.

„Ja sa pamätám, že sme chodili na výstavy z Centra (Centrum voľného času). To bolo toho toľko, že neviem čo bola také pekné, jáj áno boli sme na výstave a boli tam holé ženské (ticho, chichotanie, opätovne ticho) a vychoška nám zakázala sa ísť kuknúť a zakrývala nám oči a šepkaním sa nám vyhrážala a bola celá červená [R3]

Pravidelne cestovali kvôli lekárskej starostlivosti a kontrolám v poradni.

„Strašne veľa sme cestovali, preto mám tam cesty (na čiare života, pozn.), aj sanitku, lebo nás vozila domov, po operácii a tak. Toto obdobie bolo zlé, nikde inde som nebol, len nemocnica, biela stena, špinavá zem, krv, ihla a tak (pomenovávanie objektov z výtvarnej produkcie s názorným ukazovaním) ... a akú farbu má smrad a špina? Hnedá? Bolo tam špinavo a tiekli tam vécká, a smrdelo to!!! ... [R10].

¹ doslovné prepisy z výpovedí klientov (na základe vypočutého v rodine) počas arteterapeutickej intervencie

Podmienky poskytovania starostlivosti najmä v nemocničnom zariadení bola veľmi zaujímavá a obsahovo významná téma pre všetkých v skupine. Téma, ku ktorej sa každý vyjadril a dokonca aj doplnil objekt do svojej životnej cesty s poznámkou, „*Ako som na to mohol zabudnúť?*“ Klient [R8] doplnil niekoľko výfukov za sebou a počas diskusie povedal. „*Smrad sa kreslí takto*“

Pomerne často s obdobím 8 a 9-teho roku života klienti zakreslili školu. Objavovali sa symboly s názvami (uvádzame ich autentické prepisy) ako prvá kniha s názvom „*šlabykár, pero, papiere, ceruzky, balóny, ihrisko plné detí, školská taška*“. Jeden z klientov nakreslil svoju životnú cestu formou krátkych sekvencií, podľa neho tzv. „*živých obrazov*“. Vek 8 rokov zvýraznil modrou farbou. Nakreslil triedu v nej lavice v dvoch radoch, v prvej lavici sedel on a lavica za ním bola prázdna („*to aby ma nevyrušovali*“). Celá trieda bola farebne spracovaná v svetlých odtieňoch. Učiteľka stála medzi dvomi radmi a jednou predĺženou rukou hladila žiaka v prvej lavici. „*Mal som ju rád a aj ona mňa. a potom ma ešte učila aj na druhom stupni, ... matematiku a tu má tak cvičila*“ [R10].

Téma : Liečebný proces

Samotná **liečba**, ktorá bola realizovaná z dôvodu zdravotných problémov sa vyskytovala v životných príbehoch skôr vo verbálnych výpovediach klientov. S liečebným procesom boli s tým spájané symboly ako krv, srdce, ihla, vlasy (po chemoterapii), posteľ a ako súčasť konkrétnych situácií najmä z prostredia nemocnice a liečebne. Do tejto témy je možné zaradiť dve abstraktné témy – **bolesť a smrad**. Tému bolesť, ktorá je klientmi znázorňovaná ako „malý škriatok“, alebo väčšie množstvo bodov nahustených do nekonkrétneho útvaru (pomenovaný ako Bubo, Bubák) spomínajú pomerne často. Je spájaná s operáciami a rehabilitáciou. Tému smradu, ktorú sme v texte už popisovali (v téme Základ života), spomenieme ešte v súvislosti s tvorbou príbehu, čo vznikol na základe improvizácie ku koncu stretnutia. Vzniklo tak viac príbehov s fantazijným dejom a nemali nič spoločné so životným príbehom. Príbehy popisovať nebudeme, skôr spomenieme, že po ich prerozprávaní klienti verbalizovali pocity ako upokojenie, uvoľnenie, radosť (pozri Živný, 2010). V príbehoch smrad nadobúdal obrovské rozmery, ktoré na konci príbehu akoby „vyprchali“. Bolo to popisované, že ich strach a obavy z kreslenia sa rozplynuli počas prvých stretnutí.

Samotné znevýhodnenie nebolo v kresbách znázorňované, klienti mali snahu sa vyhnúť zobrazovaniu samého seba. Taktiež ľudské postavy

² pani učiteľka si dokončila vzdelanie a prešla učiť na špeciálnu základnú školu. Pôsobila tam aj v centre špeciálno-pedagogického poradenstva. Pre žiakov, ktorí mali vypracovaný IVP na základnej škole poskytovala odborný-poradenský servis priamo v škole v rámci reedukačných hodín. „bolo to dobré, lebo nemuseli ísť po škole k nej do poradne, z výpovede matky klienta [R10].“

znázorňovali skôr symbolicky, hlavy s náznakom končatín, niekedy sa postavy skrývali za reálne väčšie predmety, ktoré stáli pred nimi (auto, kolotoč, kopec hlíny. Napriek tomu, že klienti boli opakovane vyzývaní, aby niečo povedali okolo vlastného výtvarného prejavu. Pomerne dobre pôsobila aj neinterpretovaná spätná väzba, ale i ponuka imaginácie premietnuť sa do tvaru, ktorý bol súčasťou jeho/jej životnej cesty, či ponuka rozhovoru medzi obrazmi. Boli to inšpiratívne situácie najmä pre klientov, ktorí tento spôsob práce nepoznali.

Téma : Zmysel života

Téma zmyslu života sa začala vynárať v kresbách najmä v období, keď klienti vstupovali do prvého ročníka a výrazne rezonovala počas celej školskej dochádzky. Výtvarné spracovanie tohto obdobia poskytovalo klientom získať náhľad na obdobie školy, ktorý si najviac pamätajú. Pri opise rôznych situácií ako boli hnev na učiteľku kvôli známke, bitka s kamarátom (z neznámeho dôvodu), vysmievanie sa, či neustále chýbanie v škole a s tým súvisiace dopisovanie úloh a písomných prác, vznikol priestor pre zmysel pochopiť vlastné prežívanie z nadhľadu.

Bolo to skutočne tak, ako som to ja pociťoval? Ako som sa cítil ...?

Malo okolie pravdu alebo mi ubližovali?

Mnohí klienti mali obavy pred tým, čo ich v budúcnosti čaká. Pociťovali túžbu byť úspešní a zarábať, a potom mať ženu a rodinu. Ich obavy zo života, resp. veľkej neznámej zakresľovali pomocou otáznikov, čiernej diery alebo otvorených dverí (bez kľučky). Návrat do rodiny, ak by boli neúspešní pripúšťali všetci klienti s tým, že prišli by domov, keby ich vítali. *„Lebo odchod z domu znamená prísť potom len na návštevu, pochváliť sa ako sa darí, čo deti, robota a tak ...“* [R8].

Rodinu považujú za stabilné miesto, ale nie za miesto podpory v období samoty, žiaľu, či straty. *„Každý má problémy, ktoré musí sám riešiť, pokúsiť sa o to, aby vedel, ako sa do nich nemá dostať“*. Klienti verbalizovali svoje obavy, a to konkrétne sa obávali nie nedostatku lásky, skôr straty lásky od niekoho veľmi blízkeho (nemysleli tým rodičov), ak by zlyhali v intímnych situáciách. A to by z nich robilo ešte viac osamejšími.

Celkovo vek na čiare života od 15 do 18 rokov bol spracovaný v tmavých farbách, objavovali sa symboly ako napr. srdce vytvorené z dvoch polovic – jednej čiernej, jednej červenej, zlomený Amorov šíp, dom, ktorý vyzeral opustený (projekcia klientovej predstavy o sebe samom – zostanem ako prst holý a sám).

Stretnutia ohľadom životnej cesty boli skončené. Na základe nich ďalšie stretnutia budú koncipované na prácu s obavami, smútkom, (ne)dobrovoľnou izoláciou s integrovaním aktivít zameraných na vulnabilitu a rezilienciu.

Záver

Životný príbeh popísaný formou výpovedí zo skupinových i individuálnych rozhovorov poukazuje na skutočnosť, že táto skupina, ktorú tvorili adolescenti so zdravotným znevýhodnením má pomerne podobné problémy ako ich intaktní rovesníci. V tejto skupine klientov rezonuje téma obavy a zlyhania v budúcnosti. Späť do minulosti sa z klientov navracia málokto, skôr majú tendenciu chcieť vedieť viac o svojich možnostiach, ktoré môžu využiť pre ich vlastné dobro a ďalší život.

Ich výtvarné možnosti boli v začiatkoch dosť strohé, minimálne spracovávali plochu, vo väčšine prípadov to boli symboly, alebo útržky z objektov. Skôr svoj život a peripetie, s ktorými sa stretli verbálne popisovali. Obava ako taká je výrazná vo výtvarnom spracovaní a plne si uvedomujú svoj limit. Nevieť kresliť, nenaučil som sa ... bol častou výpoveďou k doplneniu výtvarnej produkcie.

Životný príbeh tejto skupiny je dokončený (aspoň pre toto obdobie). Ich spätný pohľad do obdobia detstva a školského veku bol zaujímavou cestou, ktorú ocenili všetci zúčastnení počas záverečnej diskusie. Vyjadrili potrebu „skúsiť sa rozprávať na konkrétne témy a skúsiť ich výtvarne znázorniť“, „nebať sa, ved' sme to skúsili a išlo to.“ Účastníci sa zhodli v tom, že ak budú viac výtvarne tvoriť, možno sa naučia aj viac čítať z kresieb a nemusia toľko rozprávať – „ved' maľovaním a bez toho, aby rozprávali sa môžu dorozumievať“.

Príspevok je parciálnym výstupom z projektu KEGA 069/UK-4/2015 *Podpora sociálnej adaptácie adolescentov so zdravotným znevýhodnením prostredníctvom skupinovo orientovanej arteterapie*

Bibliografia

- ADOLESCENCE (defining). 2015. *Journal of Adolescent and Family Health*. Vol. 7: Iss. 2, Article 2.
- CAMPBELLOVÁ, J. 2000. *Techniky arteterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi. Skupinové výtvarně-terapeutické činnosti pro děti i dospělé*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80-7178-204-1
- CANFIELD, J., SICCONI, F. 1998. *Hry pro výchovu k odpovědnosti a sebedůvěře*. Praha: Portál. 384 s. ISBN-10: 80-7178-194-0
- COLEMAN, P. 2003. Perceptions of parent-child attachment, social self-efficacy and peer relationships in middle child-hood. *Infant and Child Development*, 12, p. 351–368.
- ČAČKA, O. 2000. Psychológia duševného vývoja detí a dospelých s faktormi optimalizácie. Brno MU.2000. s.378. ISBN 978-80-7239-060-0
- KOVÁČOVÁ, B. 2014. *Liečebná pedagogika vo vývine človeka. Liečebná pedagogika I. Vybrané kapitoly z liečebnej pedagogiky z biodromálneho hľadiska*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, 2014. ISBN 978-80-223-3736-6

- KURIC, J. 2001. *Ontogenetická psychologie*. Brno: Cerm. 179. ISBN 978-80-214-1844-3
- LHOTOVÁ, M. 2010. *Proměny výtvarnej tvorby v arteterapii*. 1.vyd.České Budějovice: Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. 2010. 199 s. ISBN 978-80-7394-209-0.
- MACEK, P. 1999. *Adolescencia. Psychologické a sociálne charakteristiky dospievajúcich*. Praha. Portál. ISBN 978-80-7178-348-X
- RILEY, S. 1999. *Contemporary art therapy with adolescents*. London ; Philadelphia: Jessica Kingsley, 1999. 285 s. ISBN 978-1-85302-636-2.
- ŘÍČAN, P. 2004. *Cesta životem: vývojová psychologie*. 2. preprac. vyd. Praha : Portál, 2004. 390 s. ISBN 80-7367-124-7
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2006. *Arteterapia ú(zá)žitkové umenie?* Bratislava: Petrus, 2006. ISBN 80-89233-10-4.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J. 2016. *Základy arteterapie*. 3. rozšírené vydanie. Praha: Portál.
- TAVEL, P., KANÁLIK, T. 2008. Praktické možnosti psychologické práce s témou zmyslu života u detí a mládeže. *E-psychologie* [online]. 2 (1), 36-46 [cit. 22-09.2016]. Dostupný <[http://e-psycholog.eu/ pdf/tavel-et al.pdf](http://e-psycholog.eu/pdf/tavel-et al.pdf)>. ISSN 1802-8853.
- YAKHYAEV, Z., KOVÁČOVÁ, B. 2016. Vulnerabilita a reziliencia adolescentov so zdravotným znevýhodnením. *Prolegoména skupinovej arteterapie orientovanej na adolescenta so zdravotným znevýhodnením*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2016. S. 53-63. ISBN 978-80-223-4160-8.
- ŽIVNÝ, H. 2010. Literárny text ako terapeutický nástroj (Čajka Jonathan Livingston Bratislave) In: ŠICKO, J., ŠICKOVÁ, J. 2010. *Terra terapeutica. Medzi nebom a zemou*. Bratislava: OZ Terra terapeutica, 2010, s. 164-151. ISBN: 978-80-970398-2-2

doc. PaedDr. Barbora Kováčová, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky a psychológie
Hrabovská cesta 5512/1A
034 01 Ružomberok
e-mail: barbora.kovacova@ku.sk

prof. ThDr. PaedDr. Jozef Leščinský, PhD.

Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta, katedra pedagogiky a psychológie
Hrabovská cesta 5512/1A
034 01 Ružomberok
e-mail: jozef.lescinsky@ku.sk

Dětská práce v Africe v kontextu chudoby

Child Labour in Africa in the Context Of Poverty

Monika Nová

Abstrakt

Příspěvek pojednává o tématu dětské práce v Africe v kontextu chudoby. Zabývá se tématem vzdělávání a filozofickou koncepcí Ubuntu v rovině řešení problémů. V textu jsou použité zdroje z odborných knih a především z vlastní zkušenosti z praxe autorky.

Klíčová slova: Dětská práce. Vzdělávání. Chudoba. Afrika.

Abstract

The paper describes the topic of child labor in Africa in the context of poverty. The main topics of education and the philosophical concept of ubuntu problems. The text used the sources from books and from the practical experience of the author.

Keywords: Child labor. Education. Poverty. Africa.

Úvod: Dětská práce v subsaharské Africe

Problematika dětské práce je stále aktuálnějším tématem. Dnes ji můžeme zařadit do problému globálního. Setkáváme se s ní jak v nejbohatších zemích, tak v těch nejchudších. Každé dítě na světě má právo na vzdělání. Zajištění těchto práv vyžaduje splnění určitých povinností a právě stát má odpovědnost tato práva dodržovat. Avšak v určitých oblastech tomu tak i dnes není. K naplňování těchto práv by měly taktéž přispívat obchodní společnosti a další subjekty. S postupem času vznikly organizace, které se tímto problémem zabývají a snaží se počet pracujících mladistvých snížit, či úplně odstranit. Mnohdy si ani neuvědomujeme, že právě děti mají podíl na výrobě velké části produktů, se kterými se denně setkávají. Od roku 2000 se počet pracujících dětí velmi snížil a to z 246 miliónů na 168 miliónů dětí. Největší pokrok byl zaznamenán v letech 2008 – 2012, kdy došlo k poklesu z 215 miliónů na 168 milionů. Zejména u pracujících dívek došlo k výrazné změně – snížení o 40 % a u chlapců o 25 % (ILO, 2013). V tomto případě, zde hraje velkou roli postavení vlád zemí a také firem, které jsou v pozici zaměstnavatelů. Těmto firmám jde však nejvíce o zisk a nejnižší náklady, většinou přehlíží tyto „nedostatky“ a snaží se přesunout výrobu do oblastí, kde se nachází nejlevnější pracovní síla. Nejvyšší absolutní počet se nachází v okolí Asie (78 milionů), vzhledem k podílu obyvatelstva je subsaharská Afrika i nadále oblastí s nejvyšším výskytem dětské práce (21 %). Nejvíce dětí pracuje v sektoru

zemědělství – 98 milionů (59 %), ve službách 54 milionů a v průmyslu 12 milionů (ILO, 2013).

Dětské práce v regionech Subsaharské Afriky je nejčetnější a je zde běžná již mnoho století. V částech východní a jižní Afriky je nejvyšší podíl dětí zapojených do práce na světě vůbec. Okolo 150 milionu dětí se zde denně setkává s výkonem práce. UNICEF ve své zprávě z roku 2015 upozorňuje na diskriminaci a to zejména u domácích prací u dospívajících. Ačkoliv zjištěná data ukazují, že je do dětské práce zapojeno více chlapců než dívek, odhaduje se, že 90 % dětí zapojených do domácích prací jsou právě dívky (UNICEF, 2013). Výběr pohlaví je vnímáno z hlediska tradice. Žena je téměř v každé společnosti brána jako bytost, jejímž úkolem je starat se o dům, vaření a děti a k těmto činnostem vzdělání nepotřebuje (ILO, 2002). S prací se zde denně setkává 40 % dětí ve věku od 5 do 14 let v porovnání se západní Evropou, kde pracuje 16 % dětí a Severní Amerikou (21 %), je toto číslo diskutabilní. Tento věk však skrývá značné rozdíly mezi jednotlivými zeměmi (Bass, 2004). Největším zaměstnavatelem je zemědělský sektor, ve kterém pracuje 70 % světové dětské populace v Africe, podle odhadů je v sektoru zastoupeno 56 – 72 milionů dětí. Pracující však musí čelit velkému množství rizik. Setkávají se zde s nebezpečnými nástroji, pesticidy a dalšími chemickými látkami. Často nepoužívají ochranné pomůcky a postupují zvýšenému riziku poranění, v některých případech jde dokonce i o smrtelná zranění (Ibid.). Dalším typem, který je pro Afriku obvyklý, jsou hazardní práce. Do tohoto typu práce spadá jakákoliv práce, která je pro dítě fyzicky náročná a má dopad na morální a psychický vývoj dítěte. Jedná se zejména o práci v podzemí, ve výšce, pod vodou, činnosti s nebezpečnými materiály a technikou a práce trávající dlouhé hodiny.

Do tzv. hazardních prací je zapojeno 28,8 milionů, v procentním vyjádření je situace v Subsaharské Africe nejvážnější – 10 % pracujících dětí (ILO, 2013). Jelikož se jedná o velice citlivé téma, povědomí o této činnosti je velice malé. Některé formy prací bývají stále neviditelné skrze obtížný monitoring. Pracovní kontroly nemají právo vstupovat do soukromých dílen či domů, kde je tato činnost vykonávána a tak je celá situace ztěžována. V zemích jako je Somálsko, Súdán, Etiopie, či Togo pracuje až polovina všech dětí. Kromě sektoru zemědělství se s dětskou prací můžeme setkat ve službách, průmyslu, ale také v dalších nezákonných aktivitách jako je prostituce, pornografie, či prodej drog (Bass, 2004).

Příčiny dětské práce v subsaharské Africe

Chudoba

Chudinské státy mají vyšší tendenci k výskytu dětské práce a to díky nízké kvalitě vzdělání a nedostatku škol. Z hlediska poptávky po práci jsou právě děti upřednostňovány před dospělými. Jeví se jako levná pracovní síla, tudíž firma dá přednost dítěti z hlediska nákladů. Také zde velkou roli hrají slabé zákony. Výsledkem je pak vysoká míra nezaměstnanosti dospělých ve

většině afrických zemí (Hronová, Začalová, Štuková, 2012). Studie Světové banky „Voices of the poor“ prováděna roku 2000 s cílem porozumění tohoto termínu a navržení možných řešení pro boj s tímto rozsáhlým problémem, zahrnuje výpovědi více než 60 000 lidí z 60 zemí světa. Začarovaný kruh chudoby je obtížné prolomit. Dva zcela odlišné pojmy sociální vyloučení a chudoba jsou hluboce propojeny. Chudí lidé zůstávají chudí z toho důvodu, že jsou vyloučeni z přístupu ke zdrojům, nesdílí dostatek informací. Roku 1990 Světová banka určila hranici extrémní chudoby (tzv. absolutní chudoba, viz také extrémní chudoba) příjem dosahující 1 USD/den v paritě kupní síly. V roce 2005 byla tato hranice zvýšena na částku 1,25 USD/den a 2,50 USD/den (Ravallion, Chen, & Sangraula, 2009). Tento stav nastává, pokud člověk není schopen uspokojit své základní (fyziologické a biologické) potřeby. Jde zejména o stravu, ošacení, přístřeší, zdravotní péči a vzdělání. Přípustná hodnota daného ukazatele se označuje jako tzv. hranice chudoby. Avšak toto určení s sebou přináší jisté nedostatky. Každý stát má svůj vlastní práh pro určení chudoby. Jinak tomu bude např. v USA v porovnání např. s Etiopií. Lidé s odlišnou úrovní života budou mít zajisté každý jiný pohled na to, co pro ně znamená chudoba. Stanovení této hranice je diskutabilní. Někteří tvrdí, že nastavení je příliš vysoké, jiným se zdá naopak příliš nízké. Díky této hranici můžeme sledovat pokrok v odstranění chudoby v rozvojovém světě (Deaton, 2010).

V nejchudších zemích je hranice chudoby nízká a není zaznamenán téměř žádný ekonomický růst. Měření chudoby nejvíce závisí na tom, v jakém stavu se lidé nachází. Ve vyspělých zemích je stanoven takový standard, který by si mohl dovolit každý jedinec. Naproti tomu v chudých zemích si tento standard nedokážou představit a byl by tam těžko aplikovatelný. Lze tvrdit, že absolutní chudoba je běžnější v chudých zemích, zatímco relativní spíše v bohatých. Běžnější typ měření chudoby je relativní chudoba. Tento typ měření nám definuje žití pod relativním prahem chudoby. Pojem nám takzvaně porovnává příjmy mezi populací. Příkladem může být rodina, která má vysoké příjmy, dokáže zajistit základní potřeby, ale v porovnání s příjmy většiny populace je její úroveň relativně nízká. Lidé, žijící ve vyspělých zemích, kteří mají příjem nedosahující této výše, mají nárok na sociální pomoc (Ravallion, 2009). Velkým problémem v rozvojových zemích je tzv. „debt bondage“. Jedná se o situaci, ve které se ocitne rodina s tak nízkými příjmy, že je nucena si půjčit peníze. Později zjistí, že není schopna své dluhy splácet a jediným východiskem je odpracování si tohoto dluhu. Tyto rodiny jsou pak nuceny posílat pracovat své děti. Tomuto problému se snaží zabránit několik mezinárodních organizací. Především organizace ILO, která vydala mezinárodní dohody, které debt bondage zakazují (Falola, 1994).

Nedostatečné vzdělání

Vzdělání je v mnoha zemích Afriky téměř nedosažitelné, i když je bráno jako základní předpoklad rozvoje osobnosti. Problémem je nedostatek finančních prostředků a školních zařízení. Pro rodiče je pak tento výdaj na své dítě velice nákladný. Vezmeme-li do úvahy další náklady spojené s navštěvováním školy jako je doprava, stravování, finanční prostředky na školní pomůcky, apod. V případě, pokud je školné zdarma, rodič i tak musí zaplatit za tyto vedlejší potřeby. Politika každého státu by se měla snažit posílat co nejvyšší investice právě do vzdělávacího sektoru.

Některé státy však vynaloží peníze raději na zbrojení, v horším případě o tom, kam půjdou peníze dál, často rozhodují zkorumpovaní úředníci. Navštěvování školy bývá v těchto oblastech velice nákladné a zajištění vzdělání pro všechny je pro stát velice drahá záležitost. Z toho důvodu rodiče považují posílání svých dětí do práce za nejproduktivnější využití času. V rozvinutých státech rodiče často investují mnoho peněz do vzdělání svých potomků, aby tak znásobili své bohatství. V chudých státech však nespočet rodin nemá peníze ani na pokrytí základních pomůcek pro rozvoj svých dětí. Mezinárodní organizace ILO podporuje cíle vzdělávání skrze důstojné pracovní strategie, včetně boje proti dětské práci. Peníze jsou investovány také do školení pracovníků a učitelů.

V kontextu současného zvýšení vzdělanosti by státy měly zavést dostupné vzdělání pro všechny děti bez rozdílu. Pokud by se stalo školství vyspělejší, děti by neměly dostatek času na práci. Z dlouhodobého hlediska se tato možnost zdá být pozitivní. Děti získají potřebné vzdělání, zajistí si tak lepší budoucnost a získají větší příležitost na pracovních trzích. V letech 1990 a 2011 se prostřednictvím UNICEF podařilo zvýšit počet dětí navštěvujících školu, počet se zvýšil z 33 % na 50 %. UNICEF rozvíjí mnoho projektů na podporu dětí a umožňuje jim získat základní vzdělání. Staví nízkonákladové školy, kde se neplatí školné a děti zde nejsou povinni nosit uniformy. Hlavní myšlenkou je fakt, že si školy staví sami obyvatelé vesnic. Materiál a nářadí jim poskytuje organizace. Zajišťuje také přípravu učitelů, vybavení škol a učební pomůcky. Dalším příkladným projektem, ve spolupráci s Nadací Nelsona Mandely, je tzv. „Školy pro Afriku“. Projekt je významný pro svůj výskyt v oblastech, kde je nejvíce znevýhodněných dětí, především dívek, sirotek a dětí z extrémně chudých rodin (UNICEF, 2004). Velice znepokojujícím faktem je, že v oblastech subsaharské Afriky jsou investice do vzdělávání nejnižší, ačkoliv jsou tam potřeba nejvíce.

Příčiny ekonomické zaostalosti subsaharské Afriky

Ačkoliv je tento region výrazně zásoben nerostným bohatstvím, setkáváme se zde se špatnou životní úrovní, nedostatečnou zdravotní péčí a nedostatky ve školství. Pro zanalyzování současné situace je třeba neopomenout historické události.

Koloniální minulost

Nejen v Africe vedl kolonialismus k obohacování mocností a urychlení průmyslového rozvoje zemí. Prostřednictvím kolonialismu vznikly rozdíly mezi rozvinutými a rozvojovými státy a mimo jiné způsobily hospodářský úpadek. Nadvláda evropských států způsobila ne příliš pozitivní vývoj a výrazně poznamenala život v afrických zemích. Jako počátek vzniku kolonialismu se datují na 80. léta 19. století (Iliffe, 2001). Do roku 1880 považovali Evropané Afriku za ne příliš atraktivní, bez surovinových zdrojů a zaměřovali se především na státy v okolí pobřeží a na sever, kde se jevíly výhodnější podmínky pro odbyt evropského zboží a přístup k přírodním zdrojům. Pokud došlo k zabránění větších území (např. jižní Afrika a Alžírsko), šlo většinou pouze o strategické plány a mocenské důvody (Lacina a kol., 1987). Po roce 1880 se na území Afriky vrhli Evropané a rozdělili si regiony. Jelikož o bohatství země bylo známo poměrně málo, šlo spíše o objevení nových, zatím neznámých, zdrojů. Každá mocnost se snažila obsadit co největší území a často šlo o nepromyšlené pronikání na území, jejichž rentabilita se v tehdejší době rovnala nule (Lacina a kol., 1987). Motivace evropských mocností byly různé. Snaha upevnit své mocenské pozice a to prostřednictvím získávání nových území plynula ze všech mocností. U Francie bylo hlavním cílem obnovení svého mocenského statusu, který se zhroutil po porážce v prusko-francouzské válce, a Německo se snažilo o nastolení rovnováhy sil v Evropě (Reid, 2011).

V roce 1884 se v Berlíně konala tzv. Berlínské konference, které se zúčastnilo 14 států a která řešila situaci v Africe a její následné rozdělení. Cílem bylo dohodnutí se států na spolupráci v boji proti obchodu s otroky. Také zde byly ustanoveny opatření proti vzniku dalších válek mezi mocnostmi. Tento proces se také mimo jiné označuje jako „Hon na Afriku“. Nově do hry vstoupilo také Německo, Itálie a Belgie. I přes časté konflikty a spory mezi mocnostmi, které provázely dělení Afriky, nedošlo v tomto období k válkám. Nicméně definitivní rozdělení kontinentu a s ním spojené úsilí Německa, se staly hlavní příčinou první světové války (Lacina a kol., 1987). Kolonialismus po sobě zanechal mnoho důsledků. Osvobozené země zůstaly bez fungujícího státního systému a nerozvinutého hospodářství. Vývoj se nezlepšil ani po nástupu supervelmocí SSSR a USA, kdy se Afrika dostala ještě do většího úpadku a stala se ještě více rozvrácená. Po koloniálním období následovala dekolonizace, kdy vzniklo 17 nezávislých států a která s sebou opět přinesla značné problémy. Státy se mezi sebou lišily zejména počtem obyvatel, územím a zásobami nerostných surovin. Hlavní příčinou, vedoucí k dekolonizaci byl africký nacionalismus a nezávislost. Zatímco některé země získaly nezávislost dříve (např. Belgické Kongo), jiné si musely projít zdlouhavými boji a válkami (portugalské kolonie). (Záhořík, 2012).

Chudoba a její dopad na děti a rodiny v Africe

Více než 45 % africké populace žije s příjmem nižším než 1USD na den. Chudoba je v Africe regionálně nerovnoměrně rozložena (v některých zemích činí míra absolutně chudých 90 %, v jiných nedosahuje ani 10 %), nejvíce chudých je mezi ženami (70 % chudých z celé Afriky), (Adamcová, 2006).

Role rodiny

Africké rodiny jsou velké a zastávají jednotku a základ sociální struktury země. Rodina má významné místo v africké kultuře. Výjimečnost se odvozuje od její náklonnosti k širší rodinné skupině. Množství členů může být proměnlivé, centrální postavou je muž, který rozhoduje o veškerých věcech týkající se jeho rodiny. Rodinné hodnoty jsou stále silné a významné, rodinné struktury jsou zachovány. Většina rodin žije pohromadě z důvodu dostupnosti a zajištění jídla a dalších nutných požadavků k přežití. Nejstarší člen rodiny, je zásadní postavou rodiny. Mimo jiné je rodina také nejdůležitějším kritériem pro určení růstu a přijetí identity. Jako všude na světě je rodina brána jako uzavřený celek, nejdůležitějším posláním a úkolem rodiny je reprodukce s cílem vychovat takové potomky, aby z nich vyrostli produktivní členové a mohli se zapojit do široké společnosti (Taylor, 2006). Na socializaci dětí v rodině se kromě rodičů podílejí i širší rodina a komunita. Socializace se často rozděluje jak podle věku, tak podle pohlaví v průběhu celého dospívání dítěte. Děti se v matrilineárních rodinách učí, že za ně jejich otec nese minimální zodpovědnost a učí se naplňovat požadované rodinné hodnoty. Cennými vlastnostmi u chlapců jsou zejména poctivost, odvaha a důvěryhodnost. Chlapci se učí ukazovat respekt ke starším tak, že je nechají vždy jako první v domě najíst a v domě se starají o udržování světla – např. chlapci pomáhají starším při sběru dřeva na oheň. Ti chlapci, kteří nemají požadované sociální a osobnostní vlastnosti, ocitají se často v izolaci. Např. mezi kmenem „Bemba“ v Zambii jsou tito jedinci nazýváni Nibalaya (ti, co se neumí postarat). Socializace dívek je zacílená na získání hodnot a dovedností nezbytných pro poskytování péče o děti a celou rodinu. Kromě toho se dívky učí být co nejsamostatnější v zemědělských pracích a zručnosti v obchodu na trhu (Ndangwa, 2000).

Tradiční role matky v africké společnosti

V Africe je role matky velmi uznávána, přesto jsou ženy nuceny pracovat i v době těhotenství a mateřství. Úloha matky je nezbytná při porodu a prvních měsících života dítěte. Rodička odchází z práce těsně před porodem a po porodu se ihned vrací, systém mateřské dovolené neexistuje. Z důvodu regenerace sil a přímé péče o novorozence zůstává doma jen po dobu prvních týdnů po porodu a poté začíná opět pracovat (Clayden, 2007). Matka je s dítětem v neustálém kontaktu, má ho při práci přivázané na zádech či na

bříše v chitenge (šátku). Nošení dětí v šátku má celou řadu výhod. Jde především o velice blízkou interakci mezi matkou a dítětem. Z praktického hlediska v Africe je nošení v šátku výhodné kvůli pracovnímu nasazení matky, která se může věnovat svému povolání i brzo po porodu, neztrácí možnost pracovat a tím ani stálý příjem, kterým žíví často celou rodinu. Většinou ženy pracují na poli či v zemědělském průmyslu. Funkci matky zastává při výchově často i nejstarší dcera rodu.

Závěr: Tradiční filosofie versus řešení chudoby

Skutečnost do jaké míry ovlivňuje chudé prostředí život jedince, rozvoj osobnosti, je již dlouholetým předmětem diskuzí. Problematická prostředí pro jedince jsou především ta, která jsou svou podstatou a skladbou podnětů závadová a deviační. Taková prostředí neskýtají vůbec záruku žádoucího rozvoje osobnosti a přímo jej často ohrožují. Otázkou však zůstává, zda chudoba v Africe, která je z našeho západního úhlu pohledu označovaná jako absolutní chudoba, poskytuje místním dětem, mladým lidem a rodinám štěstí a uspokojení. Zda to nejsou jen naše západní pohledy a stanovené částky, tzv. finanční hranice na den, které nám mají sdělovat, již určitou nepohodu v žití. Ale co když jsou tito lidé, mnohem šťastnější než mi v materiálním světě a dokáží tak svoji chudobu řešit i přes určitou filosofii žití v chudobě?

Po skončení koloniálního období obyvatelé Afriky chtěli obnovit specifickou africkou kulturu, a proto se snažili oživit tradiční filosofii Ubuntu / Unhu. Ubuntu je výraz označující africkou etiku a humanismus. Zahrnuje duchovno, formy chování a náboženství, které přinášejí do společnosti smysl života a zachovávají kontinuitu. V komunitě se jedná o vzájemnou závislost. Součástí vzdělávání se měly stát prvky komunitarismu a Ubuntu. Ve vzájemných vztazích se projevuje společnou africkou tradicí, tzn. laskavost, štědrost, zdvořilost, respekt a soucit by měla být normami a ctnostmi každého jedince (Higgs, 2012). Filosofie Ubuntu odráží způsob života afrických lidí. Je to filosofie vesmíru, lidstva, existence, života, smrti, celostní filosofie zahrnující náboženství, právo, medicínu, politiku a ekologii. Tato filosofie rozvíjí africkou osobnost a identitu a pomáhá členům komunit řešit jejich morální problémy (Mungwini, 2011) a často řeší i problémy, které se týkají nedostatku finančního i materiálního, ve kterých se jedinec či rodina nacházejí. Ubuntu je zároveň v jakémsi protikladu k evropskému způsobu života. V africké filosofii jedinec nemůže existovat sám, ale je vždy propojen s komunitou jiných jedinců. Vztahy mezi lidmi jsou založeny na kulturních vztazích, povinnostech, konvencích a odpovědnosti. Komunita ovlivňuje jedince, který není izolován (Higgs; 2012).

Moderní evropské vzdělávání v kolonizované Africe rozvinulo „podnikatelské já“ (výraz autorů Masscheleina, Simmonse in Mugwini, 2011). Znamená to, že žáci jsou izolovaní a navzájem si konkurují. Důraz je kladen především na seberozvoj a sebeurčení. Žáci si utváří svůj vlastní život,

každé dítě má pro sebe udělat více, než dosáhli jeho rodiče. Po nezávislosti je ve vzdělávacím systému stále zakořeněn evropský základ, přetrvává eurocentrický světový názor a jeho kulturní obsah. Naopak původní filosofie výchovy má kořeny ve filosofii Ubuntu, která je považována za nutnou součást formálního procesu vzdělávání. Mysl, srdce a emoce se zapojují do tohoto pojetí vzdělávání. Podle některých Afričanů dokonce došlo k úpadku dobrých mravů u mladé generace v důsledku koloniálního školství (Mungwini, 2011).

Vzdělání vycházející z africké reality by mělo být založeno na domorodých znalostních systémech, které jsou charakteristické komunitou a africkou etikou Ubuntu. I když je kultura Afriky velmi různorodá, sjednocují ji právě africké zkušenosti v domorodých znalostních systémech (Higgs, 2012). V důsledku kolonialismu a postkoloniality je mnohými vnímána minulost sentimentálně, ale je nutné nepřeceňovat sounáležitost tradičního afrického života.

Bibliografie

- ADAMCOVÁ, P. et al. Úvod do rozvojových studií. 1. vydání. Praha: Vysoká škola ekonomická, 2006. 297 s. ISBN 80-245-1057-x.
- ABDI, A. A. Europe and African thought systems and philosophies of education. *Cultural Studies*. 2008, roč. 22, 2, s. 309-327.
- BASS, L. Dětská práce v subsaharské Africe. Lynne Rienner Publishers, 2004, 213 s. ISBN 978-1588262868
- CLAYDEN, P. No benefit of early cessation of breastfeeding in the Zambia Exclusive Breastfeeding Study (ZEBS). *HIV I-Base*. 2007, 8, 5, p. 25, 26. ISSN 14724683.
- DEATON, A. Price indexes, inequality, and the measurement of world poverty. Princeton University, 2010. [online]. [cit. 2017-08-02]. Dostupné z: <http://goo.gl/FALczf>
- FALOLA, T. Pawnship in Africa: Debt Bondage in Historical Perspective. Westview Press, 1994, 341 p. ISBN 0813384575. [online]. [cit. 2017-09-02]. Dostupné z: <http://goo.gl/puE1v5>
- HIGGS, P. African Philosophy and the Decolonisation of Education in Africa: Some critical reflections. *Educational Philosophy and Theory*. 2012, roč. 44, 2, p. 37-55.
- HRONOVÁ, T., ZAČALOVÁ, P. Dětská práce. Příčiny, souvislosti, důsledky a řešení. Praha: Člověk v tísni. 2012
- ILLIFE, J. Afrika a Afričané- dějiny kontinentu. Vyšehrad Praha, 2001, 375 s. ISBN 80 7021-468-6.
- ILO. About Child Labour. IPEC, 2016. [online]. [cit. 2017-08-02]. Dostupné z: <http://goo.gl/pvobt>

- ILO. Conventions on Child Labour. IPEC. 2016. [online]. [cit. 2017-09-02]. Dostupné z: <http://goo.gl/AAwrxR> ILO. Marking progress against child labour.
- ILO: Geneva, 2016. [online]. [cit. 2017-09-02]. Dostupné z: <http://goo.gl/QS4DxA>
- LACINA A KOL. Nejnovější dějiny Afriky. Praha: Nakladatelství Svoboda, 1987.
- MUNGWINI, P. The Challenges of Revitalizing an Indigenous and Afrocentric Moral Theory in Postcolonial Education in Zimbabwe. Educational Philosophy and Theory. 2011, roč. 43, 7 p. ISBN 773787.
- NDANGWA, N. Social welfare in Zambia. Lusaka: Multimedia publication, 2000. 112 p. ISBN 9789982301060.
- SACHS, J. The End of Poverty: Economic Possibilities for Our Time. USA: Penguin, 2005. 416 p. ISBN 978-1594200458.
- RAVALLON, CHEN, SANGRAULA. Dollar a day revisited. 2016. [online]. [cit. 2017-08-02]. Dostupné z: <http://goo.gl/W5saBj>.
- REID, R. Dějiny moderní Afriky od roku 1800 po současnost. 1. vyd. Praha: Grada, 2011. ISBN 978-80-247-3079-0.
- TEMBO, E. L. Research report on the study to determine whether poverty contributes to street children – case of Kalingalinga compound. Lusaka: The University of Zambia, 2007. 20 p.
- UNICEF. Programy pomoci. Praha. [online]. [cit. 2017-08-02]. Dostupné z: <http://goo.gl/AdPcci>
- ZÁHOŘÍK, J. Ohniska napětí v postkoloniální Africe. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2012, 274 s. ISBN 978-80-246-1961-3.

PhDr. Monika Nová, PhD

Univerzita Karlova v Praze,
Husitská teologická fakulta
Pacovská 4, 140 21
Praha 4, Česká republika
e-mail: monika.nova@htf.cuni.cz

Code of Ethics for Publishing Articles in the Scientific Journal:

STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE

The publication process in the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is governed by the standards for publication ethics of the scientific board of EU companies Elsevier and COPE/Committee on Publication Ethics.

Duties of Authors According to the Code of Ethics

The authors submitting articles to STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE declare that their manuscripts are entirely original works. The following duties listed for authors, editors, reviewers and the publisher are binding for them and they must adhere to the principles of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE.

Standard for Manuscripts, Access to Data and Their Retention

The authors of articles are obliged to use objective reasoning and objective results of scientific research. The data base of a scientific research should be explicitly presented. Scientific studies must be sufficiently detailed and the references used must enable readers to reproduce their work objectively.

The authors of the articles may be asked to provide source data used in the studies and articles for editorial control purposes, and if it is possible, the author should retain the used data for a reasonably long period after the publication.

Misleading or intentionally incorrect statements are considered unethical.

Originality and Plagiarism

The authors should ensure that they have written entirely original works, and if the authors have used the work and/or words of others, that this has been appropriately cited or quoted. Plagiarism in all its forms constitutes unethical behaviour and is unacceptable. Plagiarism takes many forms, from 'passing off' another's paper as the author's own paper, to copying or paraphrasing substantial parts of another's paper (without attribution), to claiming results from research conducted by others.

Multiple, Redundant and Concurrent Publication

An author should not in general publish manuscripts describing essentially the same research in more than one journal of primary publication. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical behaviour and is unacceptable.

Citing sources

Authors should cite publications that have significantly influenced the reported article.

The article should always contain correct and full quotation of another's paper. Information obtained privately must not be used or reported without explicit, written permission from the source, or from the owner of the property rights.

Authorship of the Article

Authorship should be limited to those who have made a significant contribution to the final conception, design, execution, or interpretation of the reported study, article or paper. All those who have made substantial contributions should be listed as co-authors. Where there are others who have participated in certain substantive aspects of the paper, they should be recognised in the article. The corresponding (responsible) author should ensure that all appropriate co-authors and no inappropriate co-authors are included on the paper, and that all co-authors have seen and approved the final version of the paper and have agreed to its submission for publication.

Fundamental Errors in the Published Works

When an author discovers a significant error or inaccuracy in their own published work, it is the author's obligation to promptly notify the journal editor or publisher and cooperate with the editor to retract or correct the paper if deemed necessary by the editor. If the editor or the publisher learns from a third party that a published work contains an error, it is the obligation of the author to cooperate with the editor, including providing evidence of accuracy of the original results to the editor when requested.

Duties of Editors According to the Code of Ethics

Publication decision: Editor in Chief of STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE may accept, reject or request corrections of the articles reported to the journal for publication.

In case both reviews are positive, the text is accepted to be published with the approval of editorial board. If both reviews are negative, the text is rejected. If one of the reviews is positive and the other negative, the author is invited by the editor in chief to edit the article. Subsequently, the article will be reconsidered. Unpublished materials disclosed in a submitted article must not be used in anyone's own research without the express written consent of the author.

Publication Decision

Accepting articles into individual issues of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE is in the competence of editorial board of the journal which takes into account the reviews and other material acquired from the managing editor. The validation of the article in question and its importance to researchers and readers must be realized in accordance with the editorial rules. The managing editor is thus subject to legal requirements in case of libel, copyright infringement and plagiarism. The managing editor may confer with other editors or reviewers in making these decisions. The managing editor works with the manuscripts solely from the perspective of their content and quality

Confidentiality

The editor in chief or anyone in the editorial office of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE must not provide any information about submitted manuscripts to any subjects other than the corresponding author, reviewers, potential reviewers, members of the editorial board and publisher.

Participation and Cooperation on Handling Complaints

The editorial office shall take specific measures in case of complaints of ethical character regarding the submitted or published manuscript. These measures will generally include contacting the author of the manuscript or paper and giving due consideration to the respective complaint or claims made. The measures further include communications to the relevant institutions and research bodies and if the complaint proves to be justified, correction will be published, or the article will be retracted, or other correction will be implemented. Each reported case of unethical behaviour in publishing in the journal must be investigated, even in the case that the article has been published long time ago.

Duties of Reviewers According to the Code of Ethics

Promptness: The accepted texts will be provided to two reviewers who are professionals in the given area and come from other workplaces than the author of the text. If the reviewer is not able to finish the review of the manuscript within the agreed deadline, he/she must communicate with the editor so that the manuscript will be provided to another reviewer.

Contribution to Editorial Decisions

Reviewer helps the editor and editorial board of the scientific journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE with editorial decisions about publishing/rejecting articles. Reviewer's comments assist the author in improving the paper. Peer review is an essential component of formal scholarly communication.

Further Aspects/Time Perspective of Review Procedure

Each suggested reviewer who does not feel qualified to review a certain manuscript, or who knows that he/she will not be able to make the review within the agreed deadline, should notify the redaction office and excuse him/herself from the review process.

Confidentiality

Any manuscripts received for review must be treated as confidential documents. Reviewers must not show the manuscript or discuss the manuscript with anyone unless the redactor in chief of the journal STUDIA SCIENTIFICA FACULTATIS PAEDAGOGICAE permits it.

Objectivity

Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the author is inappropriate. Referees should express their views clearly with supporting arguments.

Citation of Sources

Reviewers should point out the data and information that are wrongly cited or not cited at all by the author. Any proclamation that the data or information were already published in the past must be supported by relevant documentation. A reviewer should bring to the attention of the editor any substantial similarity or overlap between the manuscript under consideration and any other published paper of which the reviewer has personal knowledge.

Publishing and Competing Interests

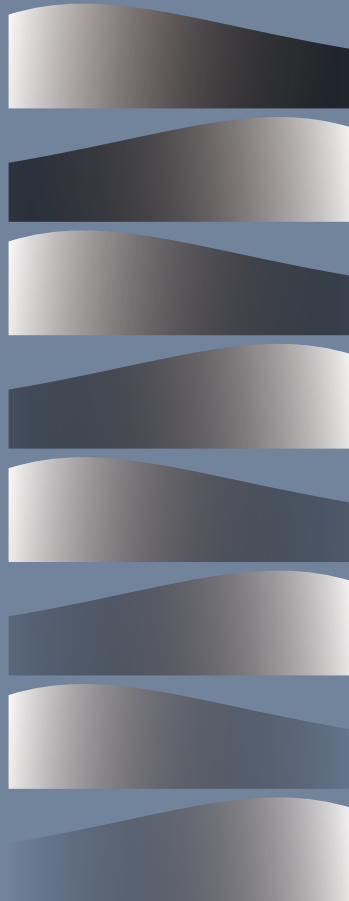
Unpublished materials disclosed in a submitted manuscript must not be used in a reviewer's own research without the express written consent of the author. Substantial information or ideas obtained through peer review are considered confidential and must not be used for personal advantage of the reviewer. Reviewers should not review articles in which a conflict of interests resulting from competitive or other relations with the author may arise.

DUTIES OF THE PUBLISHER

The publisher defines the relationship between the publisher, editors and other contracting parties, respects the confidentiality (e.g. towards the participants of a research, authors, professional reviewers), protects intellectual property and copyright, and also supports editorial independence.



/3/ 2017
ročník XVI.



ISSN 1336-2232



9 771336 223005 06