

ACTA FACULTATIS ORTHODOXAE UNIVERSITATIS PRESOVIENSIS



NOVÁ SOCIÁLNA EDUKÁCIA ČLOVEKA II

Zborník príspevkov
z medzinárodnej vedeckej konferencie

Prešov 2013

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

NOVÁ SOCIÁLNA EDUKÁCIA ČLOVEKA II
(DUCHOVNÉ, ANTROPOLOGICKÉ, FILOZOFICKÉ,
PSYCHOLOGICKÉ A SOCIÁLNE ASPEKTY VÝCHOVY,
VZDELÁVANIA A PORADENSTVA DNEŠKA)

ZBORNÍK PRÍSPEVKOV Z MEDZINÁRODNEJ
INTERDISCIPLINÁRNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE
7. november 2013 v Prešove

Prešovská univerzita v Prešove
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešov 2013

Tento zborník príspevkov z medzinárodnej interdisciplinárnej vedeckej konferencie je výsledkom riešenia vedeckovýskumného projektu:

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

Recenzenti:

prof. ThDr. Ján Šafin, PhD.

doc. ThDr. Kryštof (Pulec), PhD., emeritný metropolita

doc. ThDr. Alexander Cap, CSc.

doc. PhDr. Tomáš Hangoni, PhD.

PhDr. Bohuslav Kuzyšín, PhD.

Príspevky neprešli jazykovou korektúrou.

Za jazykovú stránku zodpovedajú autori.

ISBN 978-80-555-0894-8

Vedecký garant konferencie:

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

Vedecký výbor konferencie:

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

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

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

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

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

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

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

prof. dr. hab. Zdzisław Wołk,
Uniwersytet Zielóno Górski, Zielóna Góra, PL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

doc. PhDr. Zlatica Bakošová, PhD.,
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského, Bratislava, SK

doc. Dr. Zdeněk Palán, Ph.D.,
Asociace institucí vzdělávání dospělých, Praha, ČR

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

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

Dr. hab. Łucyna Skorecka,
Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Warszawa, PL

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

Organizačný výbor konferencie:

PhDr. Bohuslav Kuzyšín, PhD.
Mgr. Ivana Vojtašeková, PhD.
ThDr. Ján Husár, PhD.
PhDr. Andrej Nikulín, PhD.
PhDr. ThDr. Maroš Šip, PhD.
Mgr. Anastazij Momot
Mgr. Martina Kormošová
Mgr. Veronika Holovačová
PhDr. Daniela Cehelská
Mgr. Martina Šipová
Mgr. Lucia Drotárová

OBSAH

<i>doc. PhDr. Mária Machalová, CSc.</i> EDUKAČNÁ SOCIÁLNA PRÁCA AKO ROZVOJOVÁ SOCIÁLNA PRÁCA.....	8
<i>prof. ThDr. Ján Šafin, PhD.</i> KRESŤANSTVO AKO NOVÝ SOCIÁLNY PORIADOK A TIEŽ O DUCHU A SILE.....	15
<i>prof. PaedDr. Milan Schavel, PhD.</i> VZDELÁVANIE V SOCIÁLNEJ PRÁCI A PERSPEKTÍVY V ĎALŠOM VZDELÁVANÍ SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV.....	19
<i>prof. PhDr. Ján Gabura, CSc. – Mgr. Ján Gabura, ml.</i> MOŽNOSTI UPLATNENIA BEHAVIORÁLNEJ TERAPIE V SOCIÁLNEJ PRÁCI.....	26
<i>doc. PhDr. Nadežda Krajčová, PhD.</i> VYSOKOŠKOLSKÁ PRÍPRAVA – CESTA K VZDELANOSTI?.....	31
<i>doc. ThDr. Radim K. Pulec, PhD.</i> Ο ΑΓΙΟΣ ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ ΕΠΙΣΚΟΠΟΣ ΠΕΝΤΑΠΟΛΕΩΣ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ.....	38
<i>doc. PhDr. Emil Komárik, CSc.</i> VÝUČBA CHARAKTERU V KONTEXTE MRAVNEJ A ETICKEJ VÝCHOVY.....	44
<i>doc. ThDr. Alexander Cap, CSc.</i> SVĚTÉ PÍSMO A JEHO VPLYV NA EDUKÁCIU ČLOVEKA.....	49
<i>doc. PhDr. Albín Škoviara, PhD.</i> ODMENY A TRESTY VO VÝCHOVE – SLEPÁ ULÍČKA ALEBO CHAOS POSTMODERNÝ.....	51
<i>doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc.</i> VÝCHOVA SOCIÁLNYCH SPÔSOBILOSTÍ PRE NOVÉ TISÍCROČIE.....	57
<i>dr. hab. Łucyna Skorecka</i> KREOWANIE KOMPETENCJI STUDENTÓW W ŚWIETLE KRAJOWYCH RAM KWALIFIKACJI.....	64
<i>doc. PhDr. Tomáš Hanganí, PhD. – PhDr. ThDr. Maroš Šip, PhD.</i> – <i>Mgr. Martina Šipová</i> EDUKAČNÁ PRÍPRAVA SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV V PALIATÍVNEJ STAROSTLIVOSTI.....	74

<i>doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc. – Mgr. Ing. Vladimír Gerka</i> FORMÁCIA VYSPELEJ OSOBNOSTI V KONTEXTE PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCIE.....	81
<i>Ks. dr hab. Bogdan Zbroja</i> WYCHOWANIE I SAMOWYCHOWANIE NA PRZYKŁADZIE ŚW. PAWŁA.....	94
<i>Dr hab. Małgorzata Duda – Mgr Katarzyna Wojtanowicz</i> WYKORZYSTANIE MEDIACJI W PRACY SOCJALNEJ.....	106
<i>PhDr. Bohuslav Kuzyšín, PhD. – Mgr. Peter Grejták</i> ONEIRO V TERAPII UMENÍM.....	117
<i>PhDr. Mária Kovaľová, PhD., MHA</i> ETIKOTERAPIA V PASTORÁLNO M PROCES E STAROSTLIVOSTI O SENIORA.....	123
<i>PaedDr. Dorota Smetanová, PhD.</i> SEXUÁLNA VÝCHOVA – PRAVDIVÁ EDUKÁCIA BEZ MÝTOV A PREDSUĐKOV.....	131
<i>ThDr. Ján Husár, PhD.</i> VDOVA A JEJ DAR (sociálny aspekt príbehu).....	142
<i>PhDr. Zuzana Polakovičová</i> PROFESIONÁLNA ETIKA V SOCIÁLNEJ PRÁCI.....	151
<i>Andrej Nikulin</i> MIESTO PSYCHOTERAPIE V DUCHOVNOM ŽIVOTE ČLOVEKA. VÝZNAM PSYCHOTERAPIE PRE ČLOVEKA	156
<i>Vasyl' Kuzmyk</i> VÝBRANÉ ZÁSADY FILANTROPIE PRVOTNEJ CIRKVI.....	164
<i>Pavol Tománek</i> SUICIDALITA V RODINE – PREVENCIA, PORADENSTVO Z POHLADU VÝCHOVY.....	169
<i>Andrea Javorská</i> FILOZOFICKÉ OTÁZKY VÝCHOVY A HUMANIZMU V GLOBALIZOVANOM SVETE.....	182
<i>Miroslav Šulík</i> KRIMINALITA MLÁDEŽE – PROBLÉM SÚČASNOSTI.....	192
<i>Tomáš Muszka</i> VPLYV DROGOVÝCH ZÁVISLOSTÍ NA VÝCHOVU, VZDELÁVANIE, DUCHOVNÚ A SPOLOČENSKÚ SITUÁCIU – VÝCHODISKOVÉ INŠTITÚCIE, PORADENSTVO	203

<i>Daniela Cehelská</i> ŠPECIFIKÁ VZDELÁVANIA V HOSTITEĽSKÝCH KRAJINÁCH PRE PRISŤAHOVALCOV, NÁRODNOSTNÉ MENŠINY A ĽUDÍ KULTÚRNE ODLIŠNÝCH.....	215
<i>Ivona Hološová</i> ALTERNATÍVY RODINNEJ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH.....	224
<i>Martina Kormošová</i> INTERNET – REVOLÚCIA A PROGRES.....	230
<i>Viera Kleinová</i> EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA AKO SÚČASŤ VÝCHOVNO- VZDELÁVACIEHO PROCESU V SÚČASNEJ ŠKOLE.....	236
<i>Lucia Drotárová</i> PERCEPCIA POTRIEB ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA U ŠTUDENTOV SOCIÁLNEJ PRÁCE V PREŠOVE.....	243

EDUKAČNÁ SOCIÁLNA PRÁCA AKO ROZVOJOVÁ SOCIÁLNA PRÁCA

Mária Machalová

Úvod

V krajinách Európy sa mení *filozofia edukácie*. Prioritou je *celoživotné učenie sa a permanentné vzdelávanie sa* v priebehu životnej cesty ľudí. Vyjadruje sa podpora psychickému, duchovnému a sociálnemu rozvoju osôb. Úlohou edukačnej sociálnej práce, v naznačenom trende, je identifikovať a prostriedkami edukácie *kultivovať individuálny potenciál* ľudí. Cení sa širokospektrálna *prípravenosť ľudí* k činnostiam v mnohorakých oblastiach ich realizácie.

Aspekty procesu individualizácie a edukácia dospelých

Od ľudí všetkých vekových kategórií, vo všetkých štádiách a etapách ich života sa očakáva aj požaduje, aby boli *psychicky pohotoví učiť sa, vzdelávať sa pre zvládanie úloh žitia, zvládanie náročných životných situácií, pre rozširovanie sebauplatnenia na trhu práce a sebarealizácie, pre prepájanie potrieb a očakávaní pracovného a osobného života*.

Vzdelávacie štruktúry pôvodne založené na *obsahu* sa menia, dôležitejším sa stáva *proces vzdelávania a individuálne spôsobilosti* vo vzdelávaní.

V súvislosti s edukáciou je diskutovaná otázka „*novej individualizácie*“. Prečo nová individualizácia? Zrejme z dôvodov, o ktorých možno uvažovať ako o *dvoch aspektoch procesu individualizácie*:

1. Prvý aspekt vyplýva z uplatnenia hľadiska spoločnosti – *Individualita človeka ako externalita je sociálnou kvalitou, prejavuje sa navonok*. Stáva sa podstatným komponentom života spoločnosti založenej na vedomostiach, intelektualizovaných činnostiach a individualizovanej kultúre vzťahov a komunikácie.

Zvyšuje sa náročnosť požiadaviek na individuálny potenciál v podobe spôsobilostí *k činnostiam a k výkonu*, v podobe *psychickej a sociálnej adaptability a flexibility* ľudí.

2. Druhý aspekt individualizácie vyplýva z hľadiska jednotlivého človeka. *Individualita človeka ako jeho internalita je psychicou kvalitou*. V psychológii je individualizácia proces *diferencovania a utvárania jedinečného celku osobnosti*. Individuálne psychické vlastnosti charakterizujúce konkrétneho človeka sa stabilizujú. Individualizácia tkvie v psychickom vývine ľudskej bytosti. Tá sa vedome či nevedome usiluje o *svoju identitu, o autonómiu, o celistvosť a integritu tela a psychiky, prežívania a správania*. *Vedomosť o svojej identite človek vyjadruje pojmom JA*. Bez náznaku patetickosti sa

žiada konštatovať, že **poslaním sociálnej edukácie dospelých je pomoc človeku** v jeho úsilí o **vlastnú psychickú a sociálnu identitu**. Tá sa utvára vnútornou – psychickou a vonkajšou činnosťou a sociálnymi rolami.

Individualita je psychicky, sociálne, duchovne rozvinutá osobnosť. Je psychicky dospelá (vyspelá) osobnosť. Individualita je proces, nie stav. Je sebarealizujúcou sa osobnosťou a v rámci možného rozvíja svoj individuálny potenciál.

O čo ide v živote človeka? A o čo ide v edukácii dospelých? Ako prostredníctvom edukácie naplniť životný časopriestor konkrétneho klienta sociálnej práce? V čom mu pomáhať a k čomu?

Epicentrom aktivít, podujatí edukácie pre dospelých má byť *identifikácia, kultivácia a realizácia psychického potenciálu*. V záujme utvárania identity učiaceho sa človeka. Táto identita podporuje ďalšie identity (občana, pracovníka, rodiča, partnera a i.), pretože je spojená s rozširovaním a prehĺbovaním spôsobilostí, kompetencií pre život. *Individualita* nie je forma individualizmu v zmysle egoistických orientácií, ale *autentická vyspelá osobnosť*.¹

Náčrt individuality v súvislosti s psychickou dospelosťou

1. Individualita je spätá s **identitou človeka**. Možno ju pochopiť v kontexte osobnej histórie. Identita je determinovaná prostredím. Zmenami prostredia, vplyvmi prostredia sa určité vlastnosti jedinca menia. Tie, ktoré nadobúda socializáciou (personalizáciou, enkulturáciou).
2. Od identity sa odvíja **autonómnosť sebastačnosť a nezávislosť jedinca**, ktorú filozofi nazvali “relačnou autonómiou“, pretože nezávislosť je vymedzená v relácii k druhým ľuďom.
3. Od autonómnosti závisí schopnosť jedinca **slobodne sa rozhodovať** s vedomím osobnej zodpovednosti.
4. Individuálna sloboda rozhodovať sa, kladie nároky na **individuálnu tvorivosť v živote**.
5. Identita, autonómnosť, individuálna sloboda rozhodovať sa, tvorivosť, sú predpokladom k tomu aby sa ľudia integrovali:
 - A. Ako ľudská bytosť – ide o **psychickú integrovanosť**.
 - B. Ako jedinec do spoločnosti – ide o **sociálnu integrovanosť**.

¹ Koncept *psychickej dospelosti* sme vymedzili v monografiách:

MACHALOVÁ, M. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava 2004, 2006.

MACHALOVÁ, M. *Biodromálna psychológia pre pomáhajúce profesie: sociálnych pracovníkov, sociálnych pedagógov a sociálnych andragógov*. Brno 2010 a v ďalších prácach.

Vymedzenie psychickej dospelosti

Psychickú dospelosť možno identifikovať na základe somatickej, rozumuovej, emocionálnej sociálnej, duchovnej zrelosti konkrétneho človeka uplatnením:

a/ **Psychologického kritéria normality osobnosti** – obrazu, aký má byť konkrétny človek.

b/ **Sociálneho kritéria** – obrazu ako sa má konkrétny človek správať a konať.

Psychická dospelosť nie je funkciou chronologického veku, je výsledkom a osobným ziskom z realizácie vývinových úloh (determinovaných genotypom) a rozvojových úloh regulovaných samotným jedincom a i ďalšími ľuďmi – edukáciou (tzn. výchovou a vzdelávaním).

Z dôvodu výchovy, vzdelávania, učenia sa vyšší stupeň psychickej dospelosti sa môže dosiahnuť až v dospelom veku. Avšak nie každý človek, ktorý dosiahol určitý chronologický vek dospelého, je aj skutočne psychicky dospelý.

Koncept psychickej dospelosti v edukačnej sociálnej práci

1. *Koncept psychickej dospelosti je potrebné implementovať do teoretického rámca edukácie sociálnych klientov a aplikovať ho v aktivitách sociálnej pomoci poskytovanej sociálnym vychovávaním, sociálnym vzdelávaním a edukačným sociálnym poradenstvom.*

2. *V cieľoch a v obsahu edukácie sociálnych klientov sa majú zakódovať podnety rozvoja osobnosti v poznávacej, ale rovnako v hodnotiacej a prevádzajúcej (tvorivej) činnosti sociálnych klientov.*

3. *Je žiaduce uplatniť aktivity formovania hodnotovej orientácie, psychických vlastností (spôsobilostí), psychických procesov (od pociťovania po myslenie a cítenie) a psychických stavov (aktivácie, motivácie) sociálnych klientov.*

4. *Zohľadniť hodnotové orientácie, ktoré majú významnú úlohu v živote človeka. Cieľovosť a stabilita hodnôt predstavuje stabilitu a integráciu osobnosti. Hodnotové orientácie možno formovať, sú výsledkom socializácie, determinované sociálnymi skupinami (rodina, škola a iné), duchovnou a vecnou kultúrou spoločnosti.*

5. *Neuprednostniť iba kognitívne procesy a rozumové schopnosti. Rozvíjať rolu nielen kompetentnej osobnosti ale aj rolu morálnej osobnosti.*

6. *Rešpektovať, že vo vzdelávaní dospelých je osobnosť ovplyvnená životnými situáciami, podmienkami prostredia – sociálneho i edukačného.*

7. Psychická dospelosť *nie je stav*. Je výsledkom vývinu a rozvoja osobnosti a teda podlieha vývinovým zákonitostiam. Dospelá osoba smeruje síce k psychickej *rovnováhe* a k *stabilite* ale zároveň je tiež *flexibilná* a *tvorivá*.

8. Viest' sociálnych klientov k psychickej dospelosti. Psychicky vyspelí ľudia majú potrebu zdokonaľovať sa, rozširovať si vedomie o svojej osobe. Správajú sa *prosociálne*, sú *empaticí* a *altruistickí*.

V edukácii sociálnych klientov je žiaduce upriamiť pozornosť na rozvojové úlohy¹. Sú to výchovné a vzdelávacie úlohy, na ktorých aktívne participuje samotná osobnosť dospelého človeka. Rozvojové úlohy sa navodzujú a realizujú učením sa ľudí. Sú prostriedkom dosahovania psychickej dospelosti a cestou seberealizácie.

V načrtnutom kontexte je edukácia klientov sociálnej práce **procesom vzájomného zdieľania**, psychickým obohacovaním, podporou vývinu a rozvoja psychického a sociálneho potenciálu sociálnych klientov v procese a v prostredí edukácie.

Individuálny potenciál² a edukačná sociálna práca

Individuálny potenciál je na jednej strane *komplexnou dispozíciou jedinca* determinovanou genotypom a na strane druhej je *psychickou spôsobilosťou* (pripravenosťou a pohotovosťou) *jedinca*, ktorú nadobudol v procese *socializácie, personalizácie, enkulturácie*.

Individuálny potenciál je *zjednotením jedinečných dispozícií a spôsobilostí* každého človeka k určitému spôsobu a povahe *prežívania*, čiže myslenia a cítenia a spôsobu a povahe *správania*, čiže prejavovania sa a konania.

V individuálnom potenciáli sú zjednotené aspekty:

Aspekt potenciality – vo forme celku dispozícií (genotyp)

Aspekt realizácie – vo forme celku psychickej spôsobilosti (fenotyp)

V individuálnom potenciáli je implicitne (zahrnutý) *psychický potenciál*, tzn. súbor jedinečných dispozícií osoby, ktoré sú v priebehu jeho života transformované na: psychické vlastnosti vo forme *schopností, emócií, motívov*.

Psychické vlastnosti určujú u každého človeka čo môže – schopnosti; čo ako prežíva – emócie; čo chce, o čo sa usiluje – motívy.

¹ Koncept *rozvojových úloh* sme vymedzili v monografiách:

MACHALOVÁ, M. *Psychológia u vzdelávaní dospelých*. Bratislava 2004, Bratislava 2006.

MACHALOVÁ, M. *Biodromálna psychológia pre pomáhajúce profesie: sociálnych pracovníkov, sociálnych pedagógov a sociálnych andragógov*. Brno 2010 a v ďalších prácach.

² Tamže.

Systémová spôsobilosť k žitiu

Človek v primeraných podmienkach disponuje po celý svoj život schopnosťou zdokonaľovať sa psychicky a meniť svoje správanie. Psychologicky ide o prirodzený proces dosahovania celostnosti osoby. A tá má tendenciu k *sebariadeniu a sebauvedomeniu*.

Je otázkou, ako zmysluplne ľuďom zdôvodniť prečo je potrebné, aby sa *naučili učiť sa, a neodnaučili učiť sa* a doviest' ich k pochopeniu, že jediné čo môžu v sociálnom ohrození, a to bez akéhokoľvek obmedzenia použiť, sú ich vlastné schopnosti.

Zmysel edukačnej sociálnej práce možno hľadať v podporovaní rozvoja hypotetickej systémovej spôsobilosti ľudí k žitiu, ktorá v sebe zahŕňa širšie poňaté schopnosti:

1. *Schopnosť socializovať sa* (učiť sa spôsobom nadobúdania sociálnej skúsenosti).

2. *Schopnosť identifikovať sa* (učiť sa identifikovaním sa s niekým, s niečím v sociálnom prostredí). *Identifikovať sa sociálne, psychologicky, kultúrne, duchovne*.

3. *Schopnosť adaptovať sa* na aspekty a dimenzie sociálneho prostredia.

4. *Schopnosť integrovať sa* v sociálnom prostredí ako člen/členka sociálnych skupín a byť *psychicky, sociálne a duchovne integrovaným človekom*.

5. *Schopnosť identifikovať a realizovať svoj psychický a sociálny potenciál* k skvalitneniu svojho žitia.

6. *Schopnosť identifikovať a rešpektovať vlastné možnosti, limity a obmedzenia* osobného rozvoja v rámci sociálnych skupín a sociálnych vzťahov.

Vývin a rozvoj spôsobilosti k žitiu sa riadi programom zdedených a vrodenných dispozícií a programami *socializácie, enkulturácie a personalizácie*. Tieto programy sa uskutočňujú formálnymi a neformálnymi výchovnými a vzdelávacími činnosťami. Predpokladom skvalitnenia žitia v sociálnom prostredí ľudí a zároveň i jeho výsledkom je psychicky dospelý (vypelý) človek, ktorému je vlastný proces dosahovania vyššej úrovne *sebauvedomenia a prosociálnej sebarealizácie*.

Individualizačný proces je proces učenia sa a utvárania vlastnej *identity, autonómie, celistvosti a integrity* tela, psychiky, sociálneho a duchovného rozmeru života človeka.

Učenie sa je *interiorizácia* (zvnútornenie). *Učí sa celá ľudská bytosť* a teda učenie sa je *živý a tvorivý proces*.

Interiorizáciu možno chápať ako komplexný proces tvorby, v ktorom sa rozvíjajú a prejavujú *uvedomené i neuvedomené aspekty psychiky človeka*.

Interiorizácia je proces učenia sa, na ktorom participujú *kognitívne schopnosti, temperament vlastností osobnosti, motivácia a hodnotová orientácia* konkrétneho človeka.

Interiorizácia je psychickým mechanizmom, ktorým sa utvára *osobnosť* (personálna), *sociálna* a *kultúrna* identita človeka.

Úlohy edukačnej sociálnej práce v kontexte rozvoja spôsobilosti k žitiu

V edukačných programoch je potrebné zakódovať zmysluplné, t.j. pre oblasti života významné *ciele*. Ide o *transmisiu systému hodnôt spoločnosti a sociálnych klientov do teórie a praxe sociálnej edukácie*.

Venovať pozornosť *komplexným motívom edukácie*, t.j. hodnotovým orientáciám, resp. *interiorizovaným hodnotovým systémom* sociálnych klientov.

Edukáciu založiť na *iniciatíve, motivácii a participácii* sociálnych klientov.

- *Identifikovať* individuálny potenciál sociálnych klientov edukačného sociálneho poradenstva.
- *Poznať* osobnú životnú filozofiu sociálnych klientov, *venovať pozornosť hodnotovým orientáciám* klientov.
- *Viesť* sociálnych klientov k celoživotnému učeniu sa v rámci edukačných sociálnych programov *zameraných na prevenciu sociálnych problémov*.
- *Pre sociálnych klientov zo znevýhodnených a ohrozených cieľových skupín poskytovať sociálnu pomoc na základe transmisie ich aktuálnych edukačných potrieb do edukačného procesu*.

Edukačnou sociálnou prácou sa odкрýva *d'alší pohľad na zmysel a zameranie edukácie dospelých*.

Nóvum prípravy a realizácie edukačných aktivít spočíva v *zámere, ktorým je* :

sociálna pomoc – vedenie k svojpomoci a rozvoj individuálneho potenciálu sociálnych klientov.

Íde o formulovanie netradičného využitia *obsahov, foriem a metód edukácie dospelých*. Zmyslom edukačných sociálnych činností je podpora vlastnej aktivity ľudí pre dosiahnutie *zmeny sociálnej situácie*.

Podnecuje sa pochopenie edukácie ako dôležitého spôsobu, ktorým sa môže u človeka *navodiť zmena vžitého a neosožného prežívania reality*, napr. naučenej bezmocnosti, ak majú čeliť vlastnému sociálnemu znevýhodneniu. Následky sociálneho ohrozenia sa môžu prejaviť ako poruchy sociálnej adaptácie a oslabenie zdravia ľudí (ich somatického, psychického a duchovného zdravia).

Záver

Zmysel konceptu Edukačná sociálna práca pre dospelých a jeho dovedenia do praxe spočíva v tom, že v krízových sociálnych situáciách si ľudia ďaleko viac uvedomujú potrebu nielen *sociálnej zmeny* v ich živote, ale tiež *osobnej zmeny*. Je dobré viesť sociálnych klientov k prijatiu spoluzodpovednosti a k zvládnutiu sociálnej udalosti aj vlastným pričinením sa.

Dôvod k určitej premene vyjadril filozof Seneca slovami: „*Dokiaľ žijeme, učme sa ako žiť*“.

Zoznam bibliografických odkazov:

MACHALOVÁ, Mária *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. 1.vyd. Bratislava: Rádio Print, 2004. ISBN 80-969339-6-5; 2.vyd. Bratislava: Gerlach Print, 2006. ISBN 80-89142-07-9.

MACHALOVÁ, Mária *Biodromálna psychológia pre pomáhajúce profesie : sociálnych pracovníkov, sociálnych pedagógov a andragógov*. Brno: IMS, 2010. ISBN 978-80-87182-10-9.

*doc. PhDr. Mária Machalová, CSc.
Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešovská univerzita, Prešov, SR
e-mail: machalova.maria@centrum.sk*

KREŠŤANSTVO AKO NOVÝ SOCIÁLNY PORIADOK A TIEŽ O DUCHU A SILE

Ján Šafin

Hovoriť o kresťanstve, jeho historickom putovaní, bojoch o správne doktrínálne formulácie či presnejšie vyznania viery, životnom štýle, úspechoch aj pádoch, zákonite musíme hovoriť aj o Rímskej ríši, o politicko-kultúrnom odkaze mediteránneho sveta a sociálnom systéme, ktorý tam existoval a ktorý bol kresťanstvom postupne a napriek všetkým kritickým hlasom nenásilne transformovaný na iný hodnotový rebríček, ktorý s kresťanstvom prišiel. Dôvodov na to je hneď niekoľko. Jedným z najzákladnejších je antinómia, ktorá pred nami povstáva pri čítaní posvätných biblických textov, predovšetkým Evanjelia sv. Jána, a historickom postavení kresťanstva pred a po milánskom edikte r. 313. Konkrétne máme na mysli antinómiu medzi impériom a púšťou, medzi alternatívnou aj reálnou utópiou a eschatológiou. Tá je o to reálnejšia, že „kresťanstvo je,“ ako hovorí o. G. Florovsky, „svojou podstatou religia sociálna. Existuje staré latinské porekadlo, ktoré hlása: *Unus christianus nullus christianus* (jeden kresťan nie je žiaden kresťan). Nikto nemôže byť pravým kresťanom, pokiaľ zostáva osamotenou a izolovanou bytosťou. Kresťanstvo nie je predovšetkým učenie alebo disciplína, ktorú jednotliví ľudia môžu prijímať pre vlastné použitie a riadenie sa. Kresťanstvo je hlavne obec, t.j. Cirkev. V tomto ohľade je prevaha Starého aj Nového Zákona očividná.“¹ Preto si ranní kresťania hovorili „Nový Izrael“, „Duchovný Izrael“ a pod. až neskôr v antiochijskom prostredí medzi obrátenými pohanmi prijímú pomenovanie „christianoj“.

No zároveň je zrejmé, že toto spoločenstvo či obec sa objavilo v dobe veľkých historických premien, určite najväčších v celých dejinách. Ich vonkajším prejavom je zjednocovanie celého mediteránneho sveta do jedného nadnárodného štátneho útvaru. Historický kontext do ktorého sa narodil zakladateľ Cirkvi a náš Spasiteľ Isus Christos sú veľmi dobre známe. Bola to doba, kedy vládol prvý rímsky cisár v dejinách, koncentrujúci vo svojich rukách moc nad obrovským územím – vrátane Palestíny – s neobyčajne pestrým zložením obyvateľstva – vrátane Hebrejov. Význam tohto zjednocovania je o to väčší, že ono zďaleka neprebiehalo iba na teritoriálnom základe. Ešte dôležitejšou bola jednotná ideová báza. Synkretizácia rozmanitých prúdov a myšlienok je pre toto obdobie typická. Synkretizmus v religióznej filozofii, eklekticismus v jej sekularizovanej podobe, gnosticizmus

¹ FLOROVSKIJ, G.: Social'naja problema v vostočnoj pravoslavnoj cerkvi. In: *Vera i kultura*, St. Peterburg 2002, s. 596.

na pôde religiózno-mytologicko-filozofickej tvoria dôležitý obraz tej doby. A tu sa ríša stretáva s učením, ktoré bolo dokonale odlišné, netypické, neznáme. Všetko nasvedčuje tomu, že zmeny prebiehali nielen na etickej ale aj na metafyzickej úrovni. Nie natoľko nové formulácie nakoľko nová skúsenosť sa stávajú rozhodujúce.

Zaiste sa nájdú mnohí učení kritici, ktorí proti podobným tvrdeniam tvrdo vystúpia. Pacifisti a liberáli všetkých masti aj naďalej budú viniť Rím z násilia, krviprelievania a totalitarizmu. Marxisti a iní bádatelia v sociálnych dejinách ľudstva aj v samotnom kresťanstve uvidia iba prirodzený prejav hľadania lepších a spravodlivejších sociálnych podmienok a jeho počiatku uvidia skôr v dobe slávneho gladiátora Spartaka ako Isusa Christa. Že celý problém je oveľa zložitejší hádam nemusíme hovoriť. Predovšetkým dejiny Ríma zďaleka nepredstavujú iba dlhý rad vojen, gladiátorských zápasov, skazenosti a násilia. Rímska ríša vyrastá z dedičstva, ktoré zostavilo staré Grécko, grécka filozofia, predovšetkým stoická, vytýčiaci si za úlohu realizovať hlavne myšlienky klasickej gréckej filozofie (Sokrates, Platón, Aristoteles), to jest myšlienku o tom, že ľudský život spočíva na múdrosti, statočnosti, disciplíne a spravodlivosti. Z toho rastie ďalší politicko-kultúrny život v oblasti Stredomoria. A na tom stojí štát. Štát je štátom spravodlivosti. Gréci filozofi ale mysleli štát, ktorý nikdy neexistoval. Stoickí filozofi napriek tomu mali odvahu povedať, že túto ríšu násilia a krvi by bolo možné podbudovať touto myšlienkou. Bol však rímsky štát vôbec schopný pojať do seba tento grécky ferment? Starosť o dušu je ideou platónskeho štátu, z nej vyrastie aj stoická myšlienka, ktorú chceli vložiť do rímskeho impéria. A myšlienka *Sacrum Imperium* je zmysluplným návratom k tomuto presvedčeniu, že ľudský život je potrebné budovať na základe poslednej a najvyššej pravdy. Avšak konflikt človeka, ktorý chce žiť spravodlivo, so štátom, ktorý je len zdaním, ilúziou spravodlivosti, ktorý tak dramaticky a realisticky v celom svojom diele vylíčil Platón, tu naďalej trvá. Z tohto dedičstva vyrástla Európa a rastie z neho až do 15. storočia.¹

Keby sme chceli tento konflikt pojať viac povedzme filozoficky, potom by sme tu mohli hovoriť o zrážke sily a ducha. Hoci sa môže zdať, že toto slovne spojenie nie je najpresnejšie a najšťastnejšie, a zdať sa tak môže celkom právom, predsa len o tom s istým vysvetlením môžeme hovoriť. A ono isté vysvetlenie nemusíme ani veľmi sami vynachádzať. Stačí sa obrátiť k dielu skvelého rusko-francúzskeho mysliteľa a filozofa Nikolaja Berďajeva, ktorý svoju nesporne zaujímavú stáť nazval práve „Duch a sila“. Táto stáť vznikala v ťažkých a ešte viac sa sťažujúcich podmienkach začínajúcej Druhej svetovej vojny, akoby reagujúc práve na to, čo sa vo vtedaj-

¹ PATOČKA, J.: Zamyšlení nad Evropou, in: *Kultúrny život* 1990/6, s. 10.

ších dejinách práve dialo. Ale dajme slovo samotnému Berd'ajevovi: „Veria kresťania v silu ducha? Či veria kresťania v silu ducha? Znepokojujúca otázka, zvlášť znepokojujúca v našich dňoch, kedy je uctievaná práve sila. Treba povedať pravdu: drvivá väčšina ľudí, vrátane kresťanov, v našich dňoch, sú materialisti, nie síce doktrinálni, ale spôsobom života, a veria v materiálnu silu, v silu vojenskú a silu ekonomickú, silu zbraní a silu peňazí. Ľudia, ktorí príliš veria v duchovnú silu, vzbudzujú dojem hlupákov, z ktorých sa vysmieávajú. A zbytočne sa rozhorčujú nad marxistami. Obviňujú marxistov z toho, že neveria v samobytnú realitu ducha, uznávajú primát matérie a ekonomiky ako arcireality. No je veľmi otáznne, či aj samotní títo obviňovatelia veria v realitu a silu ducha a či túto silu ducha aj odhaľujú? V skutočnosti proti jednej materiálnej sile iba kladú druhú materiálnu silu. Nie marxizmus vymyslel dominanciu ekonomiky nad ľudským životom, on to len odhalil v samotnom živote.

Keď kladú proti sebe ducha a silu, tak sa vyjadrujú konvenčne a nepresne. Je nesprávne robiť takýto protiklad a hovoriť: vy ste za dominanciu sily v živote, ale my sme za dominanciu ducha. No pojem sily je mnohovýznamový. Mnohí psychológovia odvodzujú pojem sily zo skúsenosti svalového úsilia a od schopnosti vôle niečo realizovať. Takto akoby prebiehala projekcia sily do vonkajšieho sveta a pojem sily je naturalizovaný. Teraz populárna filozofia sily, vôle k moci je formou naturalistickej metafyziky. Filozofia sily je založená na chybnom pohľade na samostatnosť matérie, podriadenej iba vlastnému zákonu. Takzvaná filozofia života (Lebensphilosophie) je biologická filozofia, vedúca k apoteóze sily. Sila života je uznaná za najvyššie kritérium hodnôt, podľa maximy života je určovaný rozdiel medzi dobrom a zlom. Clages, výrazný predstaviteľ filozofie života, vidí v duchu parazita života, nepriateľa sily života. V duchu chceli vidieť epifenomén života, vo vyššom uvidieť epifenomén nižšieho. Pre jedných v tomto epifenoméne prebieha narastanie života, pre iných, ako pre Clagesa, naopak – oslabenie a uhasínanie života. No mňa teraz zo všetkého najviac zaujíma, že naturalistický, biologický pojem sily bol prenesený do sociálneho života. Toto priviedlo k apoteóze sily a silných, k ospravedlneniu násillia nad slabými. Sila sa stáva jediným prameňom pravdy a práva. Právo má iba silný. Silný má právo nútiť vyplňať svoju vôľu k moci. Už je to odhalené a v tomto má naša epocha usvedčujúci význam. V minulosti bola viera v donucujúcu silu prikrýta, duchom prikrývali pôsobenie sily nižšieho poriadku. Cirkev, ktorá si samu seba uvedomuje ako duchovný organizmus, sa neustále uchýľovala k sile štátu, k materiálnym zbraniam, aby mohla nimi vplyvať. Zložitost' nášho problému je ale v tom, že existuje nielen sila materiálna, ale aj sila duchovná. K duchu taktiež môžeme použiť kategóriu sily. Christos hovoril ako ten, kto má moc, t.j. hovoril so silou. A toto je obraz inej sily, než je tá, ktorej sa klania náš

svet. Veď my hovoríme: sila ducha, sila viery, sila myslenia, sila lásky, sila duchovného zdokonaľovania a žertvy, sila tvorivého vzostupu. Hovoríme o sila pravdy, sile slobody, sile zázraku, prevracajúceho moc prirodzenej sily. Viera môže hýbať horami. Takúto moc nemajú žiadni diktátori. Toto všetko svedčí o tom, do akej miery konvenčným je protiklad ducha a sily, pravdy a sily, práva a sily. Ideológia sily v sociálnom živote je veľmi spojená so lživým primátom politiky. V pravde, úloha, ktorá je pripisovaná politike, je nielen zveličená, ale aj obľudná. Politika je vampír, ktorý vysáva krv národov. Nároky politiky sú nadmerné, tieto nároky sú vždy totalitné. Politike patrí moc nad ľudským životom, nielen nad „politickou“ stránkou života, ale aj nad prejavmi života, ktoré nemajú nič spoločné s politikou, nad životom religióznym, duchovným, rozumovým, nad ľudskou tvorbou. A už neexistuje púšť, kde by sa dalo nájsť pred touto silou útočisko. Totalitarizmus súčasných štátov je spojený s touto prevládajúcou úlohou politiky. Sila v sociálnom živote ľudí je moc, a moc vládne mocnými donucovacími prostriedkami...“¹ Čo k tomu dodať? Snáď len to, že tieto slová ani po viac ako sedemdesiatich rokoch od ich vzniku nič nestratili na platnosti. Človečenstvo zostáva rovnako nepoučené a nepoučiteľné ako tomu bolo v čase dvoch strašných svetových vojen, ktoré vlastne boli vojnou jedinou. No napriek možnému skepticizmu, ktorý pritom ľahko vyvstáva, stojí za to bojovať za pravdu, pravdu v osobnom živote, pravdu etickú i metafyzickú, pravdu, jedine ktorá nás môže skutočne vyslobodiť.

Zoznam bibliografických odkazov:

FLOROVSKIJ, G.: Social'naja problema v vostočnoj pravoslavnoj cerkvi. In: *Vera i kultura*, St. Peterburg 2002, s. 596.

Le Messenger. Vestnik ruskogo christijanskogo dviženija, Paríž-New York – Moskva I/1989, No 155, s. 98-100.

PATOČKA, J.: Zamýšlení nad Evropou, in: *Kultúrny život* 1990/6, s. 10.

prof. ThDr. Ján Šafin, PhD.
Katedra cirkevných dejín a byzantológie
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešovská univerzita, Prešov, SR
e-mail: jan.safin@unipo.sk

¹ *Le Messenger. Vestnik ruskogo christijanskogo dviženija*, Paríž-New York – Moskva I/1989, No 155, s. 98-100.

VZDELÁVANIE V SOCIÁLNEJ PRÁCI A PERSPEKTÍVY V ĎALŠOM VZDELÁVANÍ SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV

Milan Schavel

Vzdelávanie v sociálnej práci

Vzdelávanie sociálnych pracovníkov na Slovensku zaznamenalo v poslednom období výrazný rozmach. Táto situácia bola spôsobená výraznou absenciou odborníkov, ktorí sa mali podieľať na riešení nových sociálnych problémov po roku 1989 vplyvom spoločenských, politických a ekonomických zmien. Tieto zmeny zároveň vyvolali potrebu nových legislatívnych noriem v oblasti sociálneho zabezpečenia, ktorých plnenie si vyžadovalo fundovaných, odborne erudovaných sociálnych pracovníkov.

Záujem o štúdium v študijnom odbore sociálna práca prevyšoval od začiatku kapacitné možnosti škôl, počet študentov na univerzitách a vysokých školách je vysoký, ich motivácia pre štúdium je rôzna. Zvýšený záujem už zamestnaných uchádzačov o štúdium sociálnej práce podnietila skutočnosť vyplývajúca z prijatia zákona č. 312/2001 Z.z. o štátnej službe, podľa ktorého, zamestnanec štátnej správy musel v rámci výkonu svojich odborných činností splňať minimálne podmienku ukončeného prvého stupňa vysokoškolského štúdia. V tomto prípade išlo najmä o zamestnancov okresných úradov, neskôr úradov práce, sociálnych vecí a rodiny s podmienkou začať študovať v zmysle vyššie uvedeného zákona do konca roka 2005. Záujem začať študovať odbor sociálna práca prejavili aj iné cieľové skupiny ako napr. zamestnanci policajného zboru, trestnej justície, colných úradov, sociálnej poisťovne, samosprávy miest a obcí ako aj podnikatelia, bankový úradníci, zamestnanci súkromných firiem najmä na úseku personálnych vecí a pod. Na tento mimoriadny záujem začali reagovať aj vzdelávanie inštitúcie na Slovensku svojimi ponukami prostredníctvom akreditovaného vzdelávacieho študijného programu, ktorý ponúkajú nielen na svojich kmeňových univerzitách a vysokých školách, ale aj v menších mestách. Za posledné obdobie výrazne vzrástol počet poslucháčov a absolventov v študijnom odbore sociálna práca.

Opodstatnenosť študijného odboru sociálna práca je nespochybniteľná aj napriek tomu, že už niekoľko rokov sa vedú diskusie najmä v akademickom prostredí či ide o vedu, praktickú činnosť alebo aplikáciu metód rôznych spoločenských vied prostredníctvom sociálnej práce do praxe.

Je potrebné si uvedomiť, že opodstatnenosť sociálnej práce ovplyvňuje už dlhoročne aj fakt, že sociálna politika prezentuje nový smer a rozloženie zodpovednosti štátu a občana sa výrazne menia: dôraz sa kladie na posilnenie zodpovednosti občana nielen za kvalitu svojho života, ale aj za svoju rodinu.

Dôležitý je výber vhodných aplikovaných metód sociálnej práce, ktorý by mal zabrániť osobnej a sociálnej dezintegrácii občana a pôsobiť proti jeho dlhodobému zotrvaní v situácii odkázanosti na pomoc iných, tak aby sa neefektívne neznehodnocovali značne obmedzené použiteľné zdroje štátu.

Už prijatím zákona o sociálnej pomoci sa v roku 1998 predpokladala zmena pozície, orientácie a úloh sociálnej práce z úrovne bezmocného administrátora na úroveň hlavného nástroja, ktorým sa realizujú reformné ciele sociálnej ochrany občanov. Faktom je, že tento predpoklad otvoril priestor pre rozvoj a ďalší rast sociálnej práce ako významnej sociálnej profesie najmä v oblasti sociálnych služieb, sociálnej prevencie, sociálnoprávnej ochrany ako aj kompenzácií dôsledkov ťažkého zdravotného postihnutia. V tom čase bola často formulovaná otázka, ako a či vôbec je súčasná prax výkonu sociálnej práce a prípravy vzdelávania sociálnych pracovníkov pripravená primerane reagovať na nastolenú požiadavku zmeny, na to, aby sa skutočne mohla stať účinným a reálnym nástrojom implementácie novej sociálnej politiky. Odpoveď je jednoznačná, akademická obec veľmi pohotovo reagovala na požiadavky praxe a potreby zabezpečenia často aj špecifických odborných činností v sociálnej praxi. Boli spracované nové študijné programy, kreovali sa nové študijné predmety, teoreticky boli rozpracované témy ako sociálne poradenstvo, supervízia, sociálna prevencia, krízová intervencia a ďalšie. Publikovali sa pre toto obdobie nové monografické diela. Osobnosťou, ktorá sa významne podieľala na kreovaní študijného odboru bol v tom období doc. Štefan Strieženeč¹.

V podstate od začiatkov kreovania študijného odboru sociálna práca prebieha diskusia o ukotvení profesie v praktickom prostredí výkonu sociálnej práce a o akceptovaní sociálnej práce ako spoločensko – vedného odboru. Dovoľujeme si teda na tomto mieste upozorniť na nasledovné okruhy problémov :

- dlhoročne prebiehajúca avšak nedostatočne štrukturovaná, často partiikulárna a utilitaristická diskusia o tom , kto je a kto nie je sociálnym pracovníkom, kto môže túto profesiu vykonávať, aké vzdelanie a kvalifikácia sú potrebné pre jej výkon, či je sociálna práca samostatnou vednou disciplínou a profesiou alebo je len zastrešujúcim názvom pre určitý súbor činností

¹ Štefan Strieženeč, docent v odbore sociálna práca, prvý predseda Asociácie vzdelávateľov v sociálnej práci, autor monografií v odbore sociálna práca : Slovník sociálneho pracovníka (1996), Úvod do štúdia sociálnej práce (1999), Teória metodológie sociálnej práce (2006). Zaslúžil sa o autonómiu študijného odboru sociálna práca ako vysokoškolského študijného odboru. Zomrel v roku 2006.

a poznatkov z iných vedných disciplín, t.j. diskusia o samotnej podstate, definícii, charaktere a hraniciach sociálnej práce¹,

- dynamický nárast počtu škôl a vzdelávajúcich inštitúcií v predchádzajúcom desaťročí deklarujúcich vzdelávanie v sociálnej práci, sprevádzaný roztrieštenosťou obsahu vzdelávacích programov, výkonom a kvalitou povinnej praxe študentov, ako aj absenciou uceleného, inštitucionálne zabezpečeného systému ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov²,

- súčasná prax v obsadzovaní miest sociálnych pracovníkov vo verejnej správe a v zariadeniach sociálnych služieb využíva príliš širokú definíciu kvalifikačných predpokladov vzdelania bez štandardného vymedzenia kvalifikačných požiadaviek zamerania a lebo odboru vzdelania zamestnancov sociálnej sféry, čo vyústilo do nedostatočnej kvalifikovanosti zamestnancov, spätne negatívne ovplyvňuje celkové vnímanie sociálnej práce ako profesie a nevedie k tvorbe potrebných štandardizovaných podmienok pre jej profesionálny výkon.

Vysoké školy vytvárajú obrovský potenciál odborne kvalifikovaných sociálnych pracovníkov, ktorí sú na svoje povolanie **pripripravení** – teda **univerzálne**, samotný profil absolventov jednotlivých vysokých škôl je približne rovnaký (viď. SCHAVEL, M., DÁVIDEKOVÁ, M. Vzdelávanie v sociálnej práci na Slovensku a v Čechách – porovnanie obsahu štúdia. Sociálni práce/Sociálna práca roč. IV. č. 1/2005).

Dovoľujeme si pripomenúť, že profily absolventov a sumár odborných kompetencií formulovala najmä pracovná skupina pod vedením prof. Tomeša a členov pracovnej skupiny, ktorú tvorili zástupcovia jednotlivých vzdelávacích subjektov pod garanciou Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR a Asociácie vzdelávateľov v sociálnej práci v rokoch 1996 – 2000). Napriek tomu, že prebiehajú niektoré snahy o inováciu študijných programov v odbore sociálna práca, môžeme konštatovať, že tieto majú charakter len modifikovania študijného programu prostredníctvom voliteľných predmetov, alebo prebieha tvorba a zavádzanie študijných programov s takzvaným zameraním napr. na sociálnu prácu v štátnej správe, verejnej správe alebo na poradenstvo, pričom tieto študijné programy neprofilujú absolventa k väčšej odbornosti pri výkone svojich činností, navyše ho môžu pri uvádzaní zamerania

¹ Vymedzenie sociálnej práce ako praktickej činnosti je čiastočne definované v Zákone č. 448/2008 Z.z. o sociálnych službách a v Zákone č. 305/2005 Z.z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele.

² Charakteristika študijného odboru sociálna práca je zverejnená na web. stránke Akreditačnej komisie pre posudzovanie spôsobilosti zabezpečovať vysokoškolské vzdelávanie v študijných odboroch na určených stupňoch vysokoškolského štúdia. Charakteristiku študijného odboru je potrebné inovovať, iniciatívu vyvíja najmä Asociácia vzdelávateľov v sociálnej práci. V oblasti ďalšieho vzdelávania rezort práce, sociálnych vecí a rodiny doposiaľ nemá spracovaný ucelený systém – koncepciu ďalšieho vzdelávania zamestnancov v sociálnej sfére.

v doklade o ukončenom vzdelaní obmedzovať v jeho pracovnom uplatnení. Na druhej strane je prítomný fakt, že nové fenomény a špecifiká v pracovných pozíciách sociálneho pracovníka vyvolávajú potrebu jeho neustáleho odborného skvalitňovania. Jednou z dôležitých možností je vytvorenie systému celoživotného vzdelávania sociálnych pracovníkov.

Celoživotné vzdelávanie

Na potrebu ďalšieho vzdelávania ako súčasť vzdelávania celoživotného upozorňujú aj absolventi študijného odboru, ktorí sa v praxi často stretávajú najmä s problémami v oblasti poradenskej činnosti pri práci s klientom, nedostatkom manažérskych zručností v oblasti riadenia sociálnych subjektov alebo konkrétnej orientácie v špecifických problémoch, ako sú oblasti sociálnych služieb, sociálnoprávnej ochrany, sociálnej práce s konkrétnymi cieľovými skupinami, konkrétne v oblasti sociálnej práce s drogovými závislými a inými sociálno patologickými javmi, nezamestnanými, rodinami s ekonomickými problémami, ťažko zdravotne postihnutými, osobami vyššieho veku, dlhodobo chorými a umierajúcimi, azylantmi, ďalšími marginalizovanými mi skupinami a pod.

Absolventi štúdia v odbore sociálna práca poukazujú aj na potrebu supervidovania svojej práce. Prieskumy ukázali, že približne až 90 % sociálnych pracovníkov má záujem o supervidovanie svojej práce. Využitie supervízie v praxi sociálneho pracovníka mnohí odborníci považujú za formu zvyšovania odbornej kompetencie a zároveň formu ďalšieho vzdelávania. Zároveň môžu supervízne výcviky predstavovať ďalšiu oblasť vzdelávania odborne erudovaných a motivovaných absolventov sociálnej práce.

Otázka celoživotného vzdelávania je aktuálna aj z dôvodu prijatých dokumentov v rámci štátov Európskej únie a teda aj Slovenska. Naša vláda prijala už v roku 2004 uznesením vlády SR č. 157 z 25.2.2004 aj **Koncepciu celoživotného vzdelávania** v Slovenskej republike a v roku 2007 **Návrh stratégie celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva** s cieľom dobudovať systém celoživotného vzdelávania a celoživotného poradenstva.

Dôležitosť celoživotného vzdelávania zdôrazňujú najmä dokumenty prijaté v orgánoch Európskej únie, ako sú napríklad:

Memorandum o celoživotnom vzdelávaní, ktoré bolo prijaté v Bruseli v roku 2000 a je základným materiálom pre rozvoj celoživotného vzdelávania v európskom priestore, pričom zvyrazňuje význam celoživotného vzdelávania pre rozvoj krajín Európskej únie.

Komunitárny program Európskej únie – Program celoživotného vzdelávania do ktorého sa zapojila aj Slovenská republika dňom 1.1.2007, (možnosť využitia programu **Grundtvig**, ktorý sa venuje potrebám vzdelávania dospelých pri zvyšovaní ich vedomostí a zručností, ďalej je to **program**

Jean Monnet podporujúci inštitúcie a aktivity v oblasti európskej integrácie vo vysokoškolskom vzdelávaní). Zainteresovaní odborníci sú toho názoru, že program celoživotného vzdelávania je jedným z najefektívnejších nástrojov spolupráce v európskom kontexte.

Tendencie v oblasti podpory celoživotného vzdelávania formuluje aj **Li-sabonská stratégia** v rámci ktorej sa za hlavné ciele považuje zvyšovanie kvality ľudského potenciálu prostredníctvom vzdelávania so zámerom zabezpečiť prepojenie s oblasťou zamestnanosti a sociálnej kohézie.

Pre oblasť celoživotného vzdelávania je významný aj **Bolognský proces** v rámci ktorého najmä na zasadnutí účastníkov bolo v roku 2001 v Prahe prijaté komuniké v ktorom výrazne rezonovala podpora aktivít v rámci celoživotného vzdelávania.

Komparovaním niektorých systémov celoživotného vzdelávania v oblasti sociálnej práce v iných krajinách sme zistili, že napríklad systém ďalšieho vzdelávania je kvalitne rozpracovaný v Maďarsku, kde je dokonca prijatý zákon o ďalšom vzdelávaní sociálnych pracovníkov na rozdiel od iných krajín, ako je napr. Spolková republika Nemecko, Česká republika, Rakúsko a zároveň aj naša republika, kde je celá oblasť ďalšieho vzdelávania postavená na spontánných aktivitách vzdelávacích inštitúcií alebo občianskych združení, ktoré podporujú (často nesystémovo) skvalitnenie niektorých činností formou krátkodobých vzdelávacích programov. Dobre rozvinutý systém tzv. nadstavbového štúdia po ukončení magisterského stupňa v odbore sociálna práca majú rozpracovaný v Spojených štátoch amerických.

Perspektívy v ďalšom vzdelávaní sociálnych pracovníkov

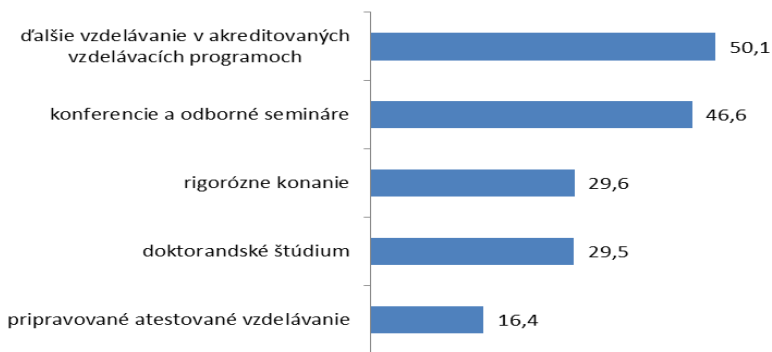
Pre vytvorenie komplexného systému ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov na Slovensku je priaznivé obdobie. Na mnohých otvorených podujatiach deklarujú potrebu ďalšieho vzdelávania aj zástupcovia rezortu práce, sociálnych vecí a rodiny. Potrebu vzdelávania pociťujú, ako sme už spomínali aj samotní sociálni pracovníci. Niektoré legislatívne predpoklady pre realizáciu ďalšieho vzdelávania sú už prijaté, žiaľ takmer vôbec sa nenapĺňajú. Je to napr. zákon č. 312/2001 Z.z. o štátnej službe, zákon č. 552/2003 Z.z. o výkone prác vo verejnom záujme, zákon č. 311/2001 Z.z. - zákonník práce, ale aj zákon č. 305/2005 Z.z. o sociálno právnej ochrane a sociálnej kuratele, alebo iniciatívne návrhy v procese prípravy zákona o sociálnych službách. Ako nevyhnutné sa ukazuje **kreovanie ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov v špecializovaných formách** prostredníctvom akreditovaných vzdelávacích aktivít (schvaľovacím orgánom je Akreditačná komisia MŠ SR pre ďalšie vzdelávanie), obsah jednotlivých vzdelávacích aktivít musia pritom tvoriť odborníci z praxe a skúsení pedagógovia. Ďalšie vzdelávanie musí poskytnúť svojim absolventom možnosť skvalitniť svoje **profe-**

sionálne kompetencie a vytvárať lepšiu možnosť **uplatniť sa na trhu práce**.

Druhou dôležitou cieľovou skupinou pre oblasť ďalšieho vzdelávania v sociálnej práci by mali byť absolventi I. alebo II. stupňa v príbuzných študijných odboroch, ktorí vykonávajú sociálnu prácu, ale nie sú absolventmi tohto študijného odboru. Sú to najmä špeciálni a liečební pedagógovia v zariadeniach sociálnych služieb, ktorí majú z pôsobenia v týchto typoch subjektov dlhoročnú prax. Ďalšie vzdelávanie sociálnych pracovníkov by malo vytvoriť široký priestor **pre záujemcov štátnej správy, samosprávy a subjektov mimovládnych organizácií**, ktorých aktivity sú orientované na prácu v sociálnej oblasti.

Súčasťou systémového riešenia ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov musí byť aj **vytvorenie predpokladov pre finančné ohodnotenie** tých, ktorí sa dlhodobo a cieľavedome vzdelávajú. Podnety pre tieto stimuly môžeme nájsť v odmeňovaní napr. lekárov alebo najnovšie aj učiteľov. Práve skúsenosti z oblasti vzdelávania lekárov, ako aj reflektovanie samotných potrieb sociálnych pracovníkov viedlo vedenie Vysokej školy zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave k iniciatívnemu kroku zriadiť **k 1. novembru 2007 Inštitút ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov** v rámci svojej organizačnej štruktúry. Tento dôležitý krok vytvára predpoklad pre vytvorenie podmienok ku konštituovaniu uceleného systému ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov v intenciách vyššie uvedených myšlienok.

Dôkazom opodstatnenosti ďalšieho vzdelávania absolventov sociálnej práce je napr. aj výskum, ktorý sme uskutočnili u absolventov Vysokej školy zdravotníctva a sociálnej práce, výskumu sa zúčastnilo 1880 absolventov magisterského štúdia v odbore sociálna práca. Parciálny údaj uvádzame v nasledujúcom grafe.



Graf 1 Záujem respondentov o odbornú graduáciu

Záver

Je prirodzené, že kreovanie a realizácia systému ďalšieho vzdelávania si vyžaduje účasť viacerých zainteresovaných odborníkov – zástupcov Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny, akademickej obce a skúsených odborníkov z praxe.

Dovoľujeme si taktiež upozorniť, že sociálna práca je na Slovensku etablovaná dve desaťročia, bolo by dobré si uvedomiť, že pri jej rozvoji nejde len o otázku čisto akademickú, často spochybňujúcu úroveň a kvalitu praktického využitia vedomostí a zručností absolventov v sociálnej praxi. Musíme si uvedomiť, že ide aj o otázku existenčného smerovania a praktického zabezpečenia tejto profesie v súčasnej slovenskej spoločnosti.

Perspektívou pozitívnej zmeny v posilnení postavenia sociálnych pracovníkov a samotnej profesie je profesionalizácia sociálnej práce v zmysle naplnenia deklarovaného záujmu aj samotnej Vlády SR v Programovom vyhlásení : „Vytvoriť podmienky pre zabezpečenie profesionalizácie sociálnej práce“. Ministerstvo práce sociálnych vecí a rodiny SR pripravuje za podpory Asociácie vzdelávateľov v sociálnej práci legislatívnu normu, ktorá by mala očakávania sociálnych pracovníkov v zmysle ich profesionálneho a statusového postavenie naplniť.

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

MOŽNOSTI UPLATNENIA BEHAVIORÁLNEJ TERAPIE V SOCIÁLNEJ PRÁCI

Ján Gabura – Ján Gabura, ml.

Sociálna práca i psychoterapia ako pomáhajúce disciplíny majú spoločný cieľ, v spolupráci s klientom riešiť jeho problémy a umožniť klientovi zvýšiť kvalitu jeho života. V teoretickej koncepcii sociálnej práce predstavujú psychoterapeutické teórie jeden zo základných pilierov jej bazálnej filozofie a súčasne efektívnu metódu uplatňovanú pri praktickej spolupráci s klientom. Efektívne prepojenie sociálnej práce a psychoterapie potvrdzuje Paynova (2005) terapeutická paradigma sociálnej práce.

Kratochvíl (2012) rozlišuje dva základné ciele psychoterapie. Jeden z cieľov psychoterapie je zameraný na odstránenie príčin a príznakov „ochorenia“ klienta a druhý smeruje skôr k reedukácii, resocializácii, reorganizácii, integrácii a rozvoju klientovej osobnosti. V kontexte sociálnej práce výrazne prevažuje druhý uvedený cieľ, obohatený o sociálne faktory ekosystému, v ktorom klient žije.

Napriek tomu, že sociálna práca a psychoterapia navzájom úzko komunikujú, majú niektoré spoločné teoretické východiská, využívajú podobné postupy, metódy práce a techniky predsa len sa v určitých kvalitatívnych a kvantitatívnych kritériách odlišujú. Zatiaľ čo sociálnemu pracovníkovi postačuje graduované vysokoškolské vzdelanie príslušného odboru, psychoterapeut má náročné postgraduálne štandardizované podmienky prípravy, ktorých splnenie ho oprávňuje pre výkon psychoterapie. Psychoterapiu na Slovensku legislatívne zastrešuje ministerstvo zdravotníctva, ktoré sa mocensky snaží kontrolovať túto oblasť, napriek tomu, že psychoterapiu frekventovane využívajú aj iné rezorty (rezort práce sociálnych vecí a rodiny, rezort školstva). Ani vo svete nie je tradíciou (až na vzácne výnimky), aby psychoterapia bola vo výhradnej kompetencii zdravotníctva.

Psychoterapia sa v oblasti sociálnej práce často uplatňuje ako samostatná metóda práce s klientom, ktorú môže realizovať iba kvalifikovaný terapeut. Niektoré postupy a techniky psychoterapie môže však využívať aj sociálny pracovník bez toho, aby svoju prácu s klientom nazýval psychoterapiou (napríklad rodinná a súrodenecká konštelácia, práca s odporom, nácvik aserťivity, komunikačný tréning, pozitívne posilňovanie, formulovanie životných cieľov, práca s kresbou klienta, modelovanie, hranie rolí, atď.). V tejto súvislosti je dôležitý kontext a hĺbka využívania týchto techník. Sociálny pracovník zvyčajne nepracuje s individuálnou identitou klienta, menej využíva interpretáciu prežívania klienta, nepracuje systematicky so symbolickým materiálom.

Na druhej strane je potrebné si uvedomiť, že pojem psychoterapia sa v oblasti sociálnej práce používa inflačne (niekedy sa dokonca zneužíva). Za psychoterapeutov sa deklarujú sociálni pracovníci, ktorí nemajú zodpovedajúcu kvalifikáciu a dokonca ani ich intervencie nemajú s psychoterapiou nič spoločného. Niekedy je nepochopiteľné, že sociálny pracovník začína proces sanácie rodiny „psychoterapiou“ v situácii, keď rodine hrozí deložovanie, má problémy s dlhmi, čistotou, ekonomikou, školskou dochádzkou detí.

Napriek niektorým spoločným znakom sociálnej práce a psychoterapie je nevyhnutné diferencovať medzi týmito dvomi systémami pomoci najmä v záujme zrozumiteľnej ponuky klientom či rešpektu k hraniciam odborných kompetencií oboch profesií.

V súčasnosti existuje množstvo konkurujúcich si psychoterapeutických škôl, ktoré si dogmaticky nárokuje na najvyššiu mieru efektívnosti a kvality. Dôvodom môže byť snaha odlišovať sa od iných psychoterapeutických škôl, získať dominantné postavenie či viac-menej skryté ekonomické motívy. V aktuálnej teórii psychoterapie sa však postupne upúšťa od hlásania superiority jednej psychoterapeutickej školy nad ostatnými školami (Karasu, 1996, Prochaska, Norcross, 1999). Vychádza sa z premisy, že rôznymi psychoterapeutickými cestami možno prísť k rovnakému cieľu, ktorý predstavuje riešenie problému klienta a jeho spokojnosť. Napriek trendom volajúcim po jednotnej univerzálnej koncepcii psychoterapie existuje v súčasnosti veľký počet odlišných psychoterapeutických škôl. Karasu (1996) usporiadal labyrint súčasných smerov a škôl trocha mechanicky do štyroch relatívne široko koncipovaných teoreticko – metodologických prístupov, z ktorých vychádza prevažná väčšina psychoterapeutických škôl. Tieto prístupy založené na celej škále komparatívnych dimenzií označil ako dynamický, behaviorálny, experienciálny a eklektický prístup. Podobne rozdeľujú súčasnú psychoterapiu aj Vybíral a Roubal (2010), ktorí okrem psychoanalyticko-psychodynamického prúdu, kognitívno-behaviorálneho prúdu, humanisticko-zážitkového prúdu, integratívneho prúdu pridali navyše prúd zameraný na terapeutickú prácu s rodinou. Samozrejme, že existujú aj školy, ktoré nemožno zaradiť do tejto štruktúry, príkladom môžu byť systematické, ekosociálne, multikulturálne či naratívne školy.

V ďalšej časti nášho príspevku sa budeme orientovať iba na behaviorálny prístup v systéme psychoterapie. Pojem „behavior“ je prevzatý z angličtiny, kde znamená správanie sa. Správanie možno antropocentricky definovať ako všetko, čo človek robí, ako akúkoľvek činnosť človeka (Murdoch, Barker, 1996). Topografiu správania chápu uvedení autori ako spôsob, akým sa správanie realizuje. Správanie má zvyčajne tri dimenzie: frekvenciu, trvanie a intenzitu. Každý človek má určitý repertoár svojho správania a v rôznych situáciách efektívne alebo neefektívne využíva určitý spôsob správania.

Zmena správania sa môže realizovať upevňovaním existujúceho správania alebo osvojením si nových foriem správania.

Behaviorálny prístup v psychoterapii sa začal rozvíjať v Spojených štátoch amerických v kontexte experimentálnej psychológie, najmä tej časti, ktorá sa zaoberala procesmi učenia a pokúšala sa aplikovať výsledky na poruchy ľudského správania. Bola to súčasne reakcia na dominujúcu introspektívnu psychoterapiu (najmä psychoanalýzu), ktorá považovala správanie za prejav vnútorného prežívania. Behaviorálne koncepcie urobili koperníkovský obrat v chápaní správania, pretože tvrdili, že klinicky najvýznamnejšie je správanie samotné. Predpokladali, že zmenou správania príde následne aj k zmene myslenia a prežívania. Tento prístup teda vychádza z predpokladu, že každé správanie je výsledkom toho čo sa človek naučil či nenaučil. Behavioristi považujú správanie za merateľné, teda objektivizovateľné. Za otca behaviorizmu je považovaný J.B. Watson, ktorý prvý použil pojem behaviorizmus a identifikoval jeho užitočnosť pri liečbe problémov (Možný, Praško, 1999). K zakladateľom behaviorálnej terapie patrí podľa Kratochvíla (2012) aj H.J. Eysenck a J. Wolpe. Bazálnym základom behaviorálnej terapie sú teórie učenia a ostatné edukatívne koncepcie. Primárnym zdrojmi tohto prístupu sú metódy klasického podmieňovania (I.P. Pavlov), operačného podmieňovania (B.F. Skinner), ktoré sú podporené teóriou posilňovania (C.I. Hull) a fixovaním nových poznatkov či zručností. V koncepciách viac-menej prevažujú väzby typu podnet reakcia, ktorých finalizáciou je vytváranie nových spojov a ich verifikácia v praktickom živote. Centrálnym jadrom psychoterapeutickej intervencie je symptóm či vonkajšie správanie, na rozdiel od dynamického prístupu kauzálne súvislosti nebývajú pre behaviorálneho terapeuta centrálné významné. Terapeutický vzťah v tomto prístupe najčastejšie monitoruje vzťah učiteľ – žiak, terapeut spolu s klientom vytvárajú často asymetricky štruktúrované učebné spojenectvo. Citová vrelosť, prijatie a práca so vzťahom môžu byť behaviorálnym poradcami využívané, ale nepovažujú sa za základné terapeutické prostriedky umožňujúce zmenu v živote klienta.

V sedemdesiatych rokoch minulého storočia podľa Praška a Kosovej (1998) rozšíril A. Bandura dovedy viac – menej reaktívne spôsoby učenia o sociálny rozmer. Intenzívnu starostlivosť venoval učeniu zástupnou skúsenosťou, čo je vlastne učenie bez pokusov, kedy sa klient učí pomocou pozorovania a imitácie. Tento typ učenia účinne využiteľný v sociálnej práci Bandura (1970) nazval sociálnym učením. Do procesu sociálneho typu učenia sa teda zapájajú percepčné procesy a mentálne aktivity osobnosti.

Stern (1991) sumarizuje východiská behaviorálnej terapie a formuluje jej spoločné rysy: behaviorálna terapia usiluje o priamu zmenu problematickeho správania, smeruje vždy k úprave súčasného správania, predpokladá, že

problémové správanie sa dá pochopiť a meniť podľa rovnakých princípov učenia, ktorými sa riadi nepproblémové správanie.

Behaviorálny psychoterapeutický prístup má v svojom repertoári aj direktívnejšie techniky ako napríklad priame dávanie rád, inštruovanie, učenie, sprevádzanie klienta, podmieňovanie, posilňovanie, nácvik, tréning, modelovanie, persúázia, implózia, paradoxná intencia, averzívna terapia, atď. Prostredníctvom týchto techník sa terapeut spolu s klientom snažia odstrániť poruchové správanie klienta, neželaný symptóm alebo pripravovať klienta na efektívnejšie formy správania, konania a zvládania náročných životných situácií. Behaviorálna psychoterapia je prevažne krátkodobá a často využíva rôzne podporné techniky na urýchlenie žiaducej zmeny. Jej prístup je nehistorický, snaží sa upriamovať pozornosť na objektívnu prítomnosť. Kratochvíl (2012) tvrdí, že behaviorálny prístup odmieta akékoľvek špekulácie, stavia na objektívne pozorovateľných faktoch a ich deskripcii. Aj v behaviorálnom prístupe vytvára terapeut pre klienta priestor, aby sa rozhodol do akej miery a akým spôsobom sa zapojí do procesu riešenia prezentovaného problému. Pre svoju časovú nenáročnosť, rýchle smerovanie k zmene, pragmatický a merateľný výsledok je často využívaná v oblasti sociálnej práce ako terapeutický prístup alebo sociálni pracovníci môžu využívať niektoré jej dielčie techniky.

V kontexte širokého behaviorálneho terapeutického prístupu môžeme uvažovať o štyroch špecifických variáciách. Prvá variácia je postavená na klasickej pavlovovskej paradigme podmieňovania, ktorú využíva napríklad systematická desenzibilizácia či implozívne techniky (Wolpe, Lazarus, Stampel), Druhý typ je založený na operačnej paradigme priameho pozitívneho alebo negatívneho posilňovania (Skinner, Azrin), tretí na paradigme sociálneho učenia (Bandura, Phillips) a štvrtý na paradigme kognitívneho podmieňovania (Ellis).

Behaviorálne terapeutické prístupy bývajú často úzko prepojené s kognitívnymi školami. Kognitívne koncepcie preniesli ťažisko práce s klientom na oblasť myslenia človeka. Predstavitelia kognitívnych škôl (Beck, 1976) zdôrazňujú, že dôležitý je význam, ktorý človek pripisuje podnetu a nie podnet samotný. Snažia sa minimalizovať iracionálnosť v myslení, prežívaní a správaní človeka, učia odlišovať objektívnu skutočnosť od subjektívneho hodnotenia tejto skutočnosti, analyzovať kognitívne omyly, preferujú zmenu myslenia klienta, ktorá spätne ovplyvňuje jeho správanie.

Prepojenie behaviorálnych a kognitívnych princípov práce s ľuďmi predstavuje kognitívno-behaviorálna terapia, ktorá prepája kognitívne a afektívne stavy nepohody s behaviorálnymi udalosťami. Jedným z najfrekvencovanejších problémov tejto terapie je určiť, ktoré behaviorálne udalosti majú byť cieľovým správaním a rozlíšiť, ktoré udalosti sú príčinou a ktoré násled-

kom (systémový prístup na riešenie tohto problému lineárnej kauzality využíva cirkulatívne pýtanie sa). Mahoney (1991) a Ellis (1977) uvádzajú, že kognitívno-behaviorálna terapia je väčšinou krátkodobá, každé stretnutie má dohodnutú štruktúru a jednoznačný program, opiera sa o otvorenú aktívnu spoluprácu terapeuta a klienta, sústreďuje sa na konkrétne jasne definované problémy, stanovuje funkčné ciele, jej cieľom je dosiahnutie sebestačnosti klienta.

Behaviorálny prístup je frekventovane využívaný v tradičnej sociálnej práci, kde sociálny pracovník často vystupuje v roli experta, ktorý rýchlo monitoruje aktuálnu situáciu a učí klienta potrebné zručnosti alebo manažuje riešenie jeho problému.

Použitá literatúra:

- BANDURA, A. 1970. Psychotherapy Based upon Modeling Principles. In: Handbook of Psychotherapy. New York: Wiley, 1970
- BECK, A.T. 1976. Cognitive Therapy and Emotional Disorders. New York: International University Press, 1976.
- ELLIS, A. 1977. The Basic Clinical Theory of Rational – Emotive Therapy. New York: Springer, 1977.
- KARASU, T. B. 1996. Deconstruction of Psychotherapy. Jason Aronson, Inc. 1996.
- KRATOCHVÍL, S. 2012. Základy psychoterapie. 6. aktualizované vydání. Praha: Portál, 2012. ISBN 978-80-262-0302-5
- MAHONEY, M.J. 1991. Cognition and Behavior Modification. Cambridge: J. Ballinger, 1991
- MOŽNÝ, P. – PRAŠKO, J. 1999. Kognitivně – behaviorální terapie. Úvod do teorie a praxe. Praha: Triton, 1999, ISBN 80-7254-038-6
- MURDOCH, D. – BARKER, P. 1996. Základy kognitivně – behaviorální terapie. Brno: Filosofická fakulta Masarykovy univerzity, 1996
- PAYNE, M. 2005. Modern social work theory. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2005
- PRAŠKO, J. – KOSOVÁ, J. 1998. Kognitivně –behaviorální terapie úzkostních stavů a depresí. Praha: Triton, 1998, ISBN 80-85875-46-2
- PROCHASKA, J. – NORCROSS, J. 1999. Psychoterapeutické systémy. Praha: Grada, 1999. ISBN 80-7169-766-4
- STERN, R.: 1991. Behaviorálne techniky. Príručka pre terapeuta. Bratislava, PaMP, 1991
- VYBÍRAL, Z. – ROUBAL, J. 2010. Současná psychoterapie. Praha: Portál, 2010, ISBN 9780-80-7367_682-7

VYSOKOŠKOLSKÁ PRÍPRAVA – CESTA K VZDELANOSTI?

Nadežda Krajčová

*„Cílem vzdělání a moudrosti je, aby člověk viděl před sebou
jasnou cestu života, po ní opatrně vykročoval, pamatoval na minulost,
znal přítomnost a předvídal budoucnost“.*

J. A. Komenský

Vysoké školstvo na Slovensku je síce dôležitou témou a edukácia sa neustále vyhlasuje za politickú prioritu, no v skutočnosti tomu tak nie je. Práve naopak. Prax ukazuje, že tento, z hľadiska budúcnosti krajiny, nevyhnutný spoločenský proces, je vnímaný ako veľmi nákladný a všetky vládne garnitúry, a to aj napriek svojim vyhláseniam o potrebe prednostnej podpory školstva, sa ho usilujú minimalizovať. Paradoxne práve verejnosť i politici si myslia, že to školstvo to nejako vydrží.

My, vysokoškolskí učitelia si uvedomujeme, že tomu tak nie je, ale zároveň si i bolestne uvedomujeme, že to veľmi ťažko dokážeme ovplyvniť. Dotácia štátu – neplnenie záväzkov Lisabonskej stratégie dávať do školstva 2% – je ale iste problémom, ktorý komplikuje i rozvoj akademických očakávaní tak učiteľov ako aj študentov.

Nerada by som sa venovala peniazom. Tento pre materializovaný svet nesvedčí kultúrnym očakávaniam. Kultúra, vzdelanie nikdy v histórii ľudstva neboli ekonomicky výhodné, ale historické skúsenosti nám potvrdzujú, že každá investícia sa v znásobenej podobe spoločnosti vrátila. Nechcem analyzovať ani štruktúrované učiteľské štúdium, ktoré ako ukazujú skúsenosti, nevytvorilo podmienky pre skvalitnenie prípravy učiteľov. Odborná verejnosť už podniká kroky k spojeniu bakalárskeho a magisterského štúdia učiteľstva.

Ak vychádzame z poslania vysokých škôl môžeme konštatovať, že vysoké školstvo plní v modernej spoločnosti tri hlavné úlohy: umožňuje získanie najvyšších stupňov vzdelania, je základom výskumného a vývojového potenciálu krajiny a poskytuje spoločnosti ďalšie špecifické služby, obvykle súvisiace s jej rozvojom a s rozvojom regiónu, v ktorom je príslušná vysoká škola lokalizovaná. Vysoké školy sú obvykle tiež významným poskytovateľom ďalšieho vzdelávania (Správa o stave školstva, s. 51). Majú za úlohu pripravovať budúcu inteligenciu v rôznych odboroch spoločenského vedenia a tak vytvárať podmienky pre uplatnenie mladých ľudí na trhu práce a rozvoj spoločnosti. A aká je skutočnosť?

V akademickom roku 2011/12 poskytovalo vysokoškolské vzdelávanie 20 verejných vysokých škôl, 3 štátne a 12 súkromných.

Tabuľka č. 1 Podiel vysokých škôl a univerzít z hľadiska počtu

Školy	Počet
verejné	20
štátne	3
súkromné	12

Štatistiky potvrdzujú, že máme najviac vysokých škôl na svete v prepočítaní na počet obyvateľstva, ale paradoxne aj najviac nezamestnaných absolventov vysokých škôl, ktorí si nevedia nájsť prácu vo svojom odbore.

Čo to spôsobilo, aké ciele by sme si mali klásť, aby sme naozaj poskytovali vzdelanie len tým najlepším absolventom stredných škôl?

Vychádzajme z cieľa vysokoškolského vzdelania. Chceme mať vzdelaného, vysoko odborne pripraveného jedinca, rozhladeného, tvorivého, pracovitého so schopnosťami neustále sa zdokonaľovať. Zároveň eticky slobodného, teda takého, ktorý pozná svoje hranice, slobodu, ale i múdrosť poznania nevyhnutnosti. Toto želanie je uskutočniteľné len vtedy, ak sme schopní vytvoriť podmienky pre takýto rozvoj osobnosti v podmienkach vysokej školy. A ukazuje sa, že tomu tak nie je.

Prvým problémom je skutočnosť, že sa univerzitné vzdelanie stalo **masovým vzdelaním**. Masovosť prináša komplikovanosť nielen organizačnú, ale predovšetkým kvalitatívnu. Doteraz nikdy a nikde v histórii masám sa univerzitné štúdium neposkytovalo. Na univerzitách študovali predovšetkým tí najšikovnejší, aby odbor, ktorý budú v budúcnosti prezentovať a rozvíjať, bol stále kvalitnejší. Priemerne pripravení jedinci nedokážu doviest' svoj odbor k nadpriemernosti. Krajina – štát nebude profitovať z priemerných jedincov.

Univerzitné vzdelanie znamenalo v minulosti aj **všestrannejšiu erudíciu**. Veľmi často študenti, napr. medicíny absolvovali kurzy zo sociológie, etiky, filozofie, prípadne iných odborov ľudského vedenia. I týmto sa odlišovali absolventi vysokých škôl od ostatných, že boli všestranne erudovanejší, komunikatívnejší, sčítanejší, a tak aj schopnejší uvážene rozhodovať, vecne argumentovať.

V súčasnosti máme podobné očakávania – chceme mať vzdelaného, autonómneho človeka – teda osobnosť erudovanú, schopnú na základe vlastného hodnotenia a zvnútornených hodnôt odborných aj spoločenských žiť a pracovať v spoločnosti. Zároveň bytosť otvorenú, pripravenú reagovať na nové podnety neustále meniaceho sa sveta.

Aká je však skutočnosť? Keďže sme na fakulte, ktorá už tradične pripravuje budúcich učiteľov, budem sa venovať učiteľským fakultám. I toto štúdium sa stalo masovým.

Počet študentov učiteľstva za posledné roky stále narastá. Tým, že je učiteľských fakúlt veľa a populačné ročníky slabé, sa na fakultách znižujú pri prijímacom konaní kvalitatívne nároky na uchádzačov. Tento prístup spôsobuje, že na vysoké školy sa dostanú študenti, ktorí veľmi problematcky spĺňajú objektívne predpoklady pre štúdium na vysokej škole. Znamená to, že šancu študovať na univerzitách dostali aj menej nadaní študenti a menej pripravení absolventi stredných škôl.

Aktuálne prijímame študentov na veľkú väčšinu študijných programov v súlade s tendenciami evidentnými na Slovensku bez prijímacích skúšok, na základe výsledkov zo stredných škôl. Zároveň však vieme, že kvalita stredných škôl je veľmi rôznorodá. Dosiahnutý študijný priemer nie vždy odráža skutočnú úroveň získaného vzdelania, ani pripravenosť na vysokoškolské štúdium.

Myslím si, že v súčasnosti na učiteľských fakultách študujú **tri skupiny študentov**. Prvú tvoria tí študenti, ktorí naozaj vidia svoju budúcnosť v pedagogickej profesii, druhú skupinu tvoria mladí ľudia, ktorí predpokladajú, že štúdium je také ľahké, že ho zvládnu a potom, keď budú mať absolútorium, budú robiť čokoľvek, čo sa im naskytne, zväčša v zahraničí. Vysoké školy sú v mnohých prípadoch i dočasným útočiskom pre mladých ľudí, ktorí nie sú schopní uplatniť sa po strednej škole na domácom trhu práce ani sa realizovať v zahraničí. A tak trávajú na vysokej škole vyčkávacie obdobie, teda obdobie pokiaľ sa im nenaskytnú iné možnosti.

Skutočnosť je teda taká, že máme veľa študentov učiteľstva. Aj keď je z celkového počtu vysokoškolských študentov percento študentov učiteľských odborov v SR skoro dvojnásobné v porovnaní s priemerom krajín EÚ, do školskej praxe nastupuje iba časť z nich. Na jednej strane je to dôsledok výrazne atraktívnejších podmienok v iných oblastiach (najmä pre učiteľov cudzích jazykov), na druhej strane dôsledok nekonceptnej personálnej politiky v poslednom desaťročí. Najväčším dôvodom je, podľa môjho názoru, ekonomické a spoločenské nedocenenie významu učiteľskej práce.

Vo väčšine krajín výkon pedagogickej profesie poskytuje vysokú úroveň dôvery, sociálnej prestíže a ekonomického statusu, o ktorom naši učitelia nemôžu ani snívať. Masovosť prijímaných uchádzačov spôsobuje, že máme v skupinách veľa študentov. A tak sme prestali s nimi diskutovať, pýtať sa na ich názor, presvedčať ich o istých pravidlách, ba čo viac, aj my sami, teda učitelia, sa niekedy podľa nich správať.

Ďalším dôvodom prečo sa vysokoškolské vzdelávanie v kontexte jeho kvality stáva problematické je i to, že sa **redukujú počty priameho kontaktu** so študentmi. Celkom správne vysokoškolské štúdium má byť postavené na samostatnom štúdiu. Ale zorientovať sa, nadchnúť a diskutovať je nevyhnutné. Východisko z týchto problémov by mohlo byť v legitímnej požiadavke znižovať počty prijímaných. Väčší dôraz klásť pri výbere uchádzačov na selekciu a kvalitu študentov.

Problematické je aj to, že **i obsah vzdelávania** nezodpovedá potrebám. Prestali sme pripravovať a rozvíjať tie odbory, ktoré nutne naša spoločnosť potrebuje. Spoločenská prax nepotrebuje len lekárov, manažérov, právnikov, učiteľov.

Paradoxne vo vysokoškolskej príprave sa zdá byť kontraproduktívna i informačná erupcia. **Média a informačný bum** – množstvo informácií rôznych z hľadiska kvality i rôznorodých z aspektu odborov i z aspektu integrácie i diferenciacie poznatkov vedie k povrchnosti v štúdiu. Je oveľa jednoduchšie nájsť odpoveď na všetko opýtaním sa strýka „Google“.

Teda počas vysokoškolskej prípravy študenti menej pracujú s odbornou literatúrou. Vytráca sa v ich individuálnej príprave hľadanie súvislostí, ich komparácia, kritická analýza čítaného, hľadanie a formulovanie východísk a pod. I samotný fakt, že knihy sú také drahé, že sa stali pre väčšinu študentov, na rozdiel od minulosti, takmer nedostupné, nahráva hľadaniu jednoduchšej cesty.

Ďalší problém, ktorý je problémom našej spoločnosti je **étos - mravný základ**. Obdobie posledných dvadsaťštyri rokov, ktoré spájame s demokraciou, so slobodou a humanizmom, skutočne prinieslo veľa pozitív do života. Postindustriálna spoločnosť, teda naša súčasnosť býva všeobecne vnímaná ako kvalitatívne nový a vyšší stupeň modernity. Problém je v tom, že s jej prejavmi, resp. dôsledkami sme pravdepodobne v plnom rozsahu nepočítali. Predovšetkým v sociálnej oblasti dochádza k prudkému nárastu nerovnosti, v oblasti práce výrazne pribúda neplnohodnotných foriem zamestnaní, čo okrem iných vecí ohrozuje systémy financovania sociálneho štátu (Keller, J., 2010). Okrem týchto, žiaľ, táto doba priniesla mnoho zmien, ktoré sa javia z pedagogického aspektu ako problematické. Bezbrehý individualizmus prezentovaný absolutizáciou slobody jedinca, extrémna materializácia spoločnosti, komercializácia kultúry, preferovanie hedonistických pôžitkov, protirečivosť prezentovaných hodnôt spôsobuje, že hlavne mladí ľudia akoby strácali pôdu pod nohami. Sú vystavení medializácii, ktorá často prezentuje kauzy svedčiacie o nemorálnosti ako o niečom úplne všednom, dokonca akceptovateľnom, a tak sa v našej civilizácii množia dezintegratívne procesy. Tradície, autorita vzdelanosti i snaha o slušnosť, vzájomnú úctu a ochotu spolupracovať sa stávajú, v návale agresivity spojenej s konkurenčným často

bezohľadným prostredím, málo akceptovateľné, ba dokonca smiešne. Peniaze, nástroj života silných jedincov, oslabujú humanistický rozmer demokracie. V našom každodennom živote je stále viac preferovaný ideál sily a bohatstva. Charakter a usporiadanie spoločenského systému, teda širšie spoločenské prostredie, je plné extrémneho individualizmu, netolerancie až ľudského ohrozenia (Kučerová, S., 2013). Je prirodzené, že arogancia moci a peňazí sa implantuje i do edukačných procesov.

Výsledkom toho je skutočnosť, že v prostredí škôl sa začínajú v znásobených podobách prejavovať ich dôsledky. Agresivita spoločnosti sa postupne implantuje do konania dospelých a cez nich aj do konania detí. A tak v edukačnom prostredí napádanie, už nielen slovné, sa postupne stáva všednou, no zároveň tragickou skúsenosťou pre deti a mládež. Prináša im poznanie, že hodnoty, ktoré im prezentujú výchovné inštitúcie v spoločnosti (predovšetkým rodina a škola), nie sú preferované a uznávané. A tak sa zase, ako už neraz v našej histórii, dostávame k dichotómii výchovných vplyvov. Preferovanie a potvrdzovanie humanistických princípov, o ktoré sa snažíme v edukačnom systéme, sú spoločenskou skúsenosťou sponchybňované do tej miery, že otriasajú vo svojich základoch i hodnoty dospelých ľudí.

Donedávna sme akceptovali tézu, že morálny rozvoj osobnosti je už v podmienkach vysokej školy neaktuálny. Skutočnosť je však iná. Rozkolísanosť hodnôt spoločnosti sa odráža vo výchove človeka, a tak aj na vysokú školu prichádzajú študenti, pre ktorých nie je charakteristická autonómia, teda správanie sa na základe zvnútornených spoločenských hodnôt a mravnej kompetencie. Viera vo všeľudské hodnoty ako sú dobro, láska, úcta nie je samozrejmosťou súčasťou osobnosti vysokoškolačka.

To je dôvod, pre ktorý, okrem rozvíjania kognitívnej stránky osobnosti študenta vysokej školy, máme paradoxne povinnosť kultivovať aj mravnú stránku, a tak od učiteľov vysokej školy očakávame okrem sprostredkovania najnovších poznatkov aj akceptovanie a prezentovanie hodnôt spoločnosti (Krajčová, N., 2003).

Prostredie VŠ už samotným svojím poslaním by malo byť príkladom mravného vplyvu. Tu by sa študenti mali učiť, predovšetkým od nás pedagógov, čo znamená akceptovať, argumentovať, usudzovať, vecne a konštruktívne kritizovať, uvážene rozhodovať, robiť kompromisy, byť zodpovedný a tolerantný. I na pôde fakulty, tak ako by to malo byť vo všetkých výchovných inštitúciách, je veľmi dôležité nielen to, čo hovoríme, ale i to, čo robíme. Študenti veľmi jednoznačne dokážu dešifrovať všetko, čím prispievame k ich osobnostnému rozvoju. Preto je nevyhnutné, aby vysokoškolské vzdelanie nebolo len o hlbokej špecializácii v odbore, ale z dôvodu stavu spoločnosti aj o potrebe akcentovania mravných hodnôt. Kultúrne podmienky, pozitívne hodnoty, vysoká odbornosť a vysoká úroveň medziľudských vzťahov,

to všetko by malo byť pre univerzitnú edukáciu charakteristické. Na vysokých školách potrebujeme kvalitných vysokoškolských učiteľov, ktorí sú nielen odborne, ale aj odborne- metodicky pripravení pracovať so študentmi. Oni totiž prezentujú odbor a najmä cez prácu učiteľov študenti vnímajú kvalitu konkrétnej vysokej školy.

Potrebujeme neustále skvalitňovať obsah študijných odborov a podmienky edukačného procesu. V neposlednom rade získavať spätnú väzbu, aby sme tak vytvorili predpoklady pre zefektívňovanie edukačného procesu vysokoškolskej prípravy.

ZÁVER

Univerzity by mali opúšťať vzdelaní a mravní ľudia. Na vzdelaných ľuďoch je najväčšia ťarcha, ale i zodpovednosť za svet, v ktorom žijeme. Hlboká špecializácia, či schopnosť variovať poznané, je základom úspešnej budúcnosti našich absolventov v praxi. Ak v histórii bolo dobro v prospech iných jedným z princípov vzdelávania nech je to tak aj v súčasnosti. Človek dospel paradoxne v snahe o stále väčší blahobyť, bezpečie a kultúrnu úroveň k opaku – do stavu globálnej krízy a mnohostranného ohrozenia biosféry planéty, života, zdravia a kultúry nevynímajúc (Kučerová, S., 2013). Myslím si, že vzdelávanie je jednou z ciest, ako sa postupne dostávať z tejto krízy. Napriek všetkej zložitosti súčasnej doby pripravujeme kvalitných odborníkov, ľudí, ktorí budú vedieť a budú chcieť dokázať vo svojom odbore viac. Priemerní študenti budú podávať priemerné výkony aj v praxi. Verme v osobnostný rozvoj človeka i v to, že dnešná mládež dokáže odolať nástrahám súčasnej civilizácie, ak preto urobíme na vysokej škole čo najviac. Neznižujme nároky na prijatie, na zvládnutie podmienok štúdia, aby sa nám nestalo, že sa budeme báť nekompetentnosti našich absolventov. Ak má poskytnúť vysokoškolské štúdium cestu k profesionalite v konkrétnom odbore, potom trvajme na tom, aby to tak skutočne bolo. Je to v rukách pedagógov, oni sú tými, ktorí musia strážiť úroveň svojho odboru. Neprofesionalitu, nezáujem, povrchnosť niekedy aj neschopnosť či nepripravenosť adekvátnou formou poskytnúť študentovi to, čo potrebuje, sa nám, žiaľ, vráti a to si iste nikto z nás neželá.

Literatúra:

- KELLER, J. 2010. Tri sociálne svety. Praha: SLON, 2010.
- KRAJČOVÁ, N. 2003. Problémy pedagogickej profesie z hľadiska jej sociologickej analýzy, 2003: In: Biodromálne premeny učiteľa – učiteľ v premenách času. Prešov: FF PU, 2003. s. 236-242. ISBN 80-8068-231-3.
- KUČEROVÁ, S. 1999. Aktuální otázky etické výchovy. Praha: Karolinum, 1999.

- KUČEROVÁ, S. 2013. Kríza ako systémová chyba dnešnej civilizácie (online). (cit. 2013-04-23). Dostupné na: www.ceskenarodnilisty.cz/clanky.
- LIESSMANN, K.P. 2008. Teórie nevzdělanosti. Praha: Academia, 2008.
- STOKLOVÁ, T. 2012. Nebezpečné známosti. Praha: SLON, 2012.
- Správa o stave školstva, s. 51. Dostupné na: www.minedu.sk

*doc. PhDr. Nadežda Krajčová, PhD.
Prešovská univerzita v Prešove, FHPV,
Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie.
Katedra pedagogiky, Prešov, Slovenská republika
e-mail: nadezda.krajcova@unipo.sk*

Ο ΑΓΙΟΣ ΝΕΚΤΑΡΙΟΣ ΕΠΙΣΚΟΠΟΣ ΠΕΝΤΑΠΟΛΕΩΣ ΩΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ

Radim K. Pulec

Ο Άγιος Νεκτάριος Επίσκοπος Πενταπόλεως αποτελεί έναν φάρο, ο οποίος είναι αναγκαίος την σημερινή εποχή όσο ποτέ άλλοτε για να μας οδηγήει αφού με την αγία και ασκητική ζωή του, την υπομενετικότητά μα πάνω απ' όλα με την συγχωρητικότητά του μας δείχνει τον δρόμο που οφείλουμε και εμείς να ακολουθήσουμε. Έναν δρόμο ανηφορικό μόν, που θα οδηγήσει όμως σε μια νέα ζωή, στη Βασιλεία των ουρανών.

Εκτός όμως απο φάρος, τον οποίο αν ακολουθούμε θα οδηγηθούμε με βεβαιότητα στην Βασιλεία των ουρανών, ο Άγιος Νεκτάριος είναι υπόδειγμα και πρότυπο διδασκάλου και μάλιστα άριστου διδασκάλου, για μια παιδεία ξεχωριστή και όπως πρέπει να είναι.

Στον λόγο του «Περί της κλήσεως των εφήβων εν τη κοινωνία» θεωρεί πως η παιδεία είναι σπουδαία και βιαστική, πράγμα που εξηγεί. Μας λέγει λοιπόν ο Άγιος ότι η παιδεία είναι «σπουδαία μεν για τη μεγάλη αποστολή που τις έλαχε, βιαστική δε για τη σύντομη διάρκειά της, στην οποία πρέπει να συντελεσθούν πολλά και μεγάλα».

Την νεότητα ο Άγιος την ονομάζει «διάδοχο γενιά» στην οποία το Έθνος με την Πολιτεία παραδίδουν «τις παρακαταθήκες των προγόνων και όλους τους θησαυρούς των προηγούμενων γενεών».

Επειδή είναι τόσο σπουδαία η αποστολή των νέων και τόσο βαριά η παρακαταθήκη την οποία έχουν να φέρουν εις πέρας προσπαθεί να τους ενθαρρύνει στους πνευματικούς αγώνες και κυρίως τους νουθετεί να αγωνίζονται και να επιδιώκουν πάντοτε στη ζωή τους την αρετή καθώς και να τρέφουν ιδιαίτερη εκτίμηση και αγάπη προς το πρόσωπο του Χριστού με τον οποίο και πρέπει να ζούν ενωμένοι μέσω της μυστηριακής ζωής.

Ιδιαίτερη αξία έχουν τα λόγια του Αγίου προς τους μαθητές του Γυμνασίου της Λαμίας, τους οποίους νουθετεί με τους εξής λόγους: «Αγαπητά μου παιδιά, στους αγώνες σας απαιτείται γενναία απόφαση και αμετάπτω το φρόνημα προς απόκτηση της αρετής. Γιατί οι αναποφάσιστοι, αυτοί που με αμέλεια και ραθυμία αρχίζουν τον αγώνα της αρετής, ταχύτατα μεν αποθαρρύνονται και ηττώνται, πολύ εύκολα δε γίνονται ριψάσπιδες και τρέπονται σε φυγή».

Απαραίτητο ανάγνωσμα των μαθητών θεωρεί την Αγία Γραφή, όπου περιέχεται όλος ο πλούτος της Θείας Οικονομίας. Επισήμανε πολύ συχνά ότι για να προοδεύσουν στη ζωή τους πραγματικά τα παιδιά θα πρέπει να συνδιάζουν «την ευσέβεια και την επιστήμη» και έτσι θα ευημερούν.

Όλοι οι λόγοι του Αγίου προς τους νέους εμπεριείχαν την σπουδαία αλήθεια της πίστεώς μας ότι «χωρίς την ενάρετη ζωή, είναι ανέφικτος ο ύψιστος προορισμός του ανθρώπου» που είναι να επιτύχει το καθ' ομοίωσιν.

Ο Άγιος Νεκτάριος εκτός απο την έμπνευση του απο την Αγία Γραφή και τους Πατέρες της Εκκλησίας, δίδασκε τους νέους και με το δικό του παράδειγμα, με το παράδειγμα της δικής του ζωής. Ένας μαθητής του σημειώνει χαρακτηριστικά σε επιστολή του το 1897:«Ευτυχώς στις μέρες μας υπάρχει αυτή η ωραία ψυχή του Σεβασμιωτάτου μας Διευθυντού... Τον βλέπεις να ζει εντός του κόσμου και όμως αισθάνεσαι ότι δεν είναι άνθρωπος του κόσμου... Προσεύχεται άνευ υπερβολής νυχθημερόν... όντας ανεξίκακος, αγαπά τους πάντες και αποπλίζει με το αθώο βλέμμα... Συναναστρέφεται με ποικίλα πρόσωπα, τα οποία γαληνεύει και κατευθύνει προς τον ενανθρωπήσαντα Σωτήρα με πρωτοφανή ευγένεια και πραότητα... Είναι άνθρωπος αλλά ζει αγγελικά».

Η μεγάλη αξία του Αγίου Νεκταρίου ως παιδαγωγού φαίνεται κατά την περίοδο που ανέλαβε την Διεύθυνση της περιωνύμου Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής απο τον Μάρτιο του 1894,στην οποία εργάστηκε μετά ζήλου για την εμφύτευση στους ιεροσπουδαστές του ιερού και υψηλού πόθου της ιερωσύνης, για την επαγγελματική τους αποκατάσταση,την αναμόρφωση του προγράμματος της Σχολής, ώστε οι ιεροσπουδαστές να λαμβάνουν τα κατάλληλα εφόδια για την ιερωσύνη ακόμη και για την καλύτερευση του φαγητού και της άθλησης τους. Με την συμβολή του Αγίου καθιερώθηκαν επίσης 4 υποτροφίες για τους μαθητές που προέρχονταν από την Μικρά Ασία. Ο Άγιος Νεκτάριος, αφού είχε την Διεύθυνση μιας ιερατικής Σχολής, όπως ήταν φυσικό έδωσε ιδιαίτερο ενδιαφέρον στην Λειτουργική ζωή των Ιεροσπουδαστών και τον Ναό του Αγίου Γεωργίου της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής τον ανέδειξε Λατρευτικό κέντρο, στον οποίο καλούνταν εξέχουσες προσωπικότητες και επιστήμονες να δίνουν διαλέξεις. Η καρδιακή προσευχή του Αγίου ήταν να επιτύχει την άνθηση της Ριζαρείου Σχολής, πράγμα που κατάφερε. Πέρα των άλλων καθηκόντων ως Διευθυντής εξασκούσε το εξομολογητικό, κηρυκτικό και φιλανθρωπικό έργο.

Σ' αυτό το σημείο είναι αναγκαίο να αναφέρουμε πως όταν ο Άγιος Νεκτάριος ήταν πολύ μικρός η πίστή γιαγιά του του μάθαινε τον 50ο ψαλμό, το «Ελέησόν με ό Θεός» και όπως μας πληροφορεί ο Συναξαριστής του βίου του,οταν έφτανε στο σημείο του ψαλμού «διδάξω άνόμους τās όδοūs Σου» το επαναλάμβανε μόνος του πολλές φορές. Σαν να αποτελούσε αυτό μια προφητεία για το τι θα γινόταν όταν μεγάλωνε. Ότι θα γινόταν όντως διδάσκαλος και κήρυκας του Θείου λόγου που θα οδηγούσε πολλές ψυχές προς τον Χριστό και θα έβρισκαν την σωτηρία τους.Πράγματι ο Άγιος έγινε

διδάσκαλος μεγάλος και τρανός. Διδάσκαλος των νέων, για τους οποίους αγωνιζόταν να μορφωθούν σωστά, για να έχουν γνώσεις αλλά κυρίως Θεοσέβεια.

Πολλά είναι τα θαύματα του Αγίου Νεκταρίου. Θα αναφέρουμε όμως ένα που σχετίζεται με την περίοδο της θητείας του στην Ριζάρειο Εκκλησιαστική Σχολή και φανερώνει την μεγάλη αγάπη και μέριμνα του Αγίου προς τους μαθητές του. Ο Άγιος δεν ενδιαφερόταν μόνο για να παρέχει στους μαθητές γνώσεις, αλλά ήταν δίπλα του πάντοτε και τους φρόντιζε σαν αληθινός πατέρας: «Κάποτε και ενώ ο Άγιος ήταν Διευθυντής στη Ριζάρειο Εκκλησιαστική Σχολή ένας δεκαοκτάχρονος μαθητής του, ο Νικόλας, είχε αρρωστήσει βαριά με ανίατη για την εποχή εκείνη ασθένεια.

"Βλέπετε, Σεβασμιώτατε", έλεγε στον Άγιο ο μαθητής του, " το σχέδιο του Θεού είναι να πεθάνω!".

Το βράδυ ο Άγιος λειτούργησε, προσευχήθηκε, έκανε αγρυπνία, παρακάλεσε τον Θεό, την Παναγία...

Την άλλη μέρα το μεσημέρι στο τραπέζι ανακοίνωσε στους μαθητές της Σχολής:

- Ο Νικόλας θα γίνει καλά!

Το βράδυ η Παναγία είχε παρουσιαστεί στον ύπνο του Αγίου και του είχε αναγγείλει τη θεραπεία του παιδιού.

Πράγματι, από το βράδυ κιόλας της ίδιας ημέρας, παρόλο που οι γιατροί δεν έδιναν ελπίδες ζωής στο νεαρό μαθητή του Αγίου, αυτός άρχισε να γίνεται καλύτερα και σε λίγα χρόνια μάλιστα, έλαβε το αξίωμα της Ιερουσύνης από τα ίδια τα χέρια του Αγίου» .

Η ζωή του στη Ριζάρειο Εκκλησιαστική Σχολή ήταν όντως υποδειγματική. Ο Άγιος Νεκτάριος δίδασκε περισσότερο με την ζωή και το παράδειγμά του. Τα παρακάτω παραδείγματα θα μας δείξουν ποιός ήταν πραγματικά ο Άγιος.

Κάποιοι μαθητές έκαναν κάποια σοβαρότατα παραπτώματα και οδηγήθηκαν στο διευθυντή για να τιμωρηθούν. Τι έκανε όμως ο Άγιος Νεκτάριος;

Ζήτησε να μην του σερβίρεται φαγητό (του ίδιου, όχι των μαθητών...) για τρεις ημέρες. Θεώρησε ο Άγιος Νεκτάριος τον εαυτό του υπεύθυνο, πίστεψε ότι ο ίδιος έκανε λάθος, ότι δεν ενέπνευσε τους μαθητές για να τους οδηγήσει στη χάρη του ζώντος Θεού. Την ώρα του κοινού δείπνου, ενώ οι άλλοι έτρωγαν, ο Άγιος προσευχόταν για το πρόβλημα!

Το ζήτημα αυτό προβλημάτισε την κοινότητα της ριζαρείου. Για πρώτη ίσως φορά έβλεπαν κάποιο διευθυντή να μην ψάχνει για ευθύνες στους άλλους αλλά στον εαυτό του. Το εν λόγω γεγονός επηρέασε σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές και οι φταίχτες του επεισοδίου δεν ήθελαν να φάνε ούτε αυτοί τις ημέρες που ο Άγιος δεν έτρωγε...μετάνιωσαν... Αυτό το γεγονός ήταν

αφορμή ώστε όταν κάποιος έκανε ένα σοβαρό παράπτωμα έπεφταν πάνω του οι ίδιοι οι μαθητές να τον συνεφέρουν με τα λόγια:

“θέλεις πάλι να μη τρώει ο Διευθυντής...δεν τον βλέπεις πως αγωνίζεται εδώ μέσα... θα αρρωστήσει”.

Πόσο άλλαζε τους μαθητές η ταπείνωση του Αγίου που απο την πολύ αγάπη του δεν τους τιμωρούσε όταν έκαναν ένα λάθος,αλλά τιμωρούσε τον εαυτό του.Αυτό δείχνει την ανεκτικότητα και ταυτόχρονα αποτελούσε το μεγαλύτερο δίδαγμα για τους σπουδαστές,οι οποίοι άλλαζαν ριζικά και διορθώνονταν στο εξής.

Ενδεικτικό της ταπείνωσης του Αγίου αποτελεί και το ότι οι άνθρωποι που ήταν επιφορτισμένοι για να καθαρίζουν τις τουαλέτες της Ριζαρείου Σχολής καβγάδιζαν μεταξύ τους συνεχώς γιατί ο ένας ήθελε να ρίξει τον άλλο... ο Άγιος Νεκτάριος ξύπναγε όμως νωρίς και καθάριζε ο ίδιος τις τουαλέτες για να μην υπάρχει καβγάς και όλα να δουλεύουν υποδειγματικά... δεν κατηγορήσε ποτέ κανένα... οι άνθρωποι που θα έπρεπε να καθαρίζουν τις τουαλέτες ντράπηκαν και βρήκαν λύση τελικά.

Άλλη φορά πάλι,ένας από τους εργάτες καθαριότητας στη Ριζαρείο αρρώστησε... ο Άγιος Νεκτάριος άρχισε να καθαρίζει ο ίδιος στη θέση του, φοβούμενος ότι θα απολυθεί ο άρρωστος άνθρωπος. Και αυτό συζητήθηκε πολύ ανάμεσα στους μαθητές και όλοι έτρεμαν πλέον μήπως και τον στεναχωρέσουν, μήπως και του προσθέσουν και άλλο βάρος.

Απο τα όσα ως τώρα εκτέθηκαν,γίνεται αντιληπτό,πως ο Άγιος Νεκτάριος ήταν ένας μεγάλος διδάσκαλος και αγωνιζόταν ώστε οι ιεροσπουδαστές του να εμπνέονται απο αξίες,ήθος,ιδανικά και πάνω απ'όλα να διαθέτουν αληθινή πίστη.

Ο τρόπος που κατάφερε να εμπνεύσει τους ιεροσπουδαστές,δεν ήταν με το να τους τιμωρεί,αλλά προσπαθούσε να τους εμπνεύσει με την ζωή του που ήταν εντελώς ασκητική και κυρίως με το παράδειγμά του.Αν και ήταν Διευθυντής στη Ριζαρείο Εκκλησιαστική Σχολή,ούτε μια φορά δεν θεώρησε αυτήν την θέση ως θέση ισχύος και επιβολής.Αντιθέτως την θέση αυτή την θεωρούσε ως θέση Διακονίας και προσφοράς και με το παράδειγμά του διόρθωνε τα όποια λάθη και σφάλματα των μαθητών της Σχολής.

Την εποχή εκείνη,όσοι έτυχε να είναι ιεροσπουδαστές αλλά και Καθηγητές και προσωπικό της Ριζαρείου Εκκλησιαστικής Σχολής θα οφελήθηκαν τα μέγιστα και είναι βέβαιο πως η ζωή τους θα άλλαζε εντελώς,αφού βλέποντας έναν Επίσκοπο και Διευθυντή να καθαρίζει τουαλέτες και να υποθιστά τον υπεύθυνο καθαριότητας θα δίδασκονταν και θα ταπεινόωναν τον εαυτό τους.

Η ζωή του Αγίου Νεκταρίου ήταν γεμάτη πίκρες και στεναχώριες,όμως ο Άγιος ποτέ δεν κατηγορήσε κανέναν,αντιθέτως συγχωρούσε τους πάντες,όσα και αν τον έβλεπαν. Ήταν διδάσκαλος στις συνγνώμης,ακόμα και

προς τους συκοφάντες τους που τον κατηγόρησαν στον Πατριάρχη Αλεξανδρείας και αυτός τον έδιωξε με αποτέλεσμα να επιστρέψει στην Ελλάδα και να παρακαλάει να βρει μια δουλειά να εξασφαλίζει τα προς το ζην. Ήταν διδάσκαλος της συνγώμης ακόμη και μετά τον θάνατό του, που οι κατήγοροι δεν έπαψαν να τον διαβάουν.

Για όλους τελικώς ο Άγιος Νεκτάριος είναι διδάσκαλος. Για όσους τον γνώρισαν στη Ριζάρειο ήταν διδάσκαλος ασκητικής βιωτής, ζωντανού παραδείγματος και αληθής πίστωσης. Για όλους εμάς διδάσκαλος ανεξικακίας και συγχωρητικότητας που αν τα τηρήσουμε και εμείς αυτά, θα μας καταστήσουν πολίτες της ουρανίου Βασιλείας.

Použitá literatura:

- XONΔΡÓΠΟΥΛΟΥ Σ.: Ο Άγιος του αιώνα μας, Αθη'ναι, 1971.
- ΒΑΣΙΛΟΠΟΥ'ΛΟΥ Χ. Δ.: Αρχιμανδρι'του, Ο Άγιος Νεκτα'ριος, Αθη'ναι, 2001.
- ΧΑΤΖΗΓΕΩΡΓΙ'ΟΥ Μ. Π.: Άγιος Νεκτα'ριος Πενταπο'λεως, Συρος, 1996.
- KRYŠTOF, arcibiskup: Svatý Nektarios Eginský, metropolita pentapolský, Prešovská pravoslavná fakulta PU v Prešově, 1. vydání, Prešov 2005, ISBN 80-8068-427-8
- ZOZULAK J.: Osobnosť svätého Nektaria Eginského. In: Pravoslávny teologický zborník, zv. XX (5), Prešov, 1997, s. 224 – 243.
- ZOZULAK J.: Anton Veľký, Vybrané poučenia z Dobrotolubija, Prešov, 1996.
- ZOZULAK J.: Veľkí starci Optinskej pustovne, Tessaloniki, 1993.
- ΕΝΙΣΛΕΪΔΗ ΧΡΗΣΤΟΥ – Μ.: Ο Πενταπόλεως άγιος Νεκτάριος, Σχέσεις αυτού με άγιον Νικόλαο (Πευκακίων – Αθηνών), Αθήναι 1980.
- ΖΗΣΗ Θ.: Άγιος Νεκτάριος – Δανιήλ Κατουνακιώτης. Δυ'ο Μεγάλες μορφές του αιώνός μας. Αναφορά στην αλληλογραφία τους, Άγιον Όρος 1997.
- ΜΕΛΙΝΟΥ Μ.: Ο Άγιος Μας, Αθηναι, 1996.
- ΜΕΛΙΝΟΥ Μ.: Νεκταρ Νεκταριου, το Ι. προσκονημα αγιου Νεκταριου συκεας μολαων λακωνιας, Νεο Ψυχικο, Αθηναι, 1995.
- ΣΤΕΤΣΙΕΡΗ Ι.: Βιογραφική σκιαγραφία του εν οσίσις αιμνήστου Πατρός και Ποιμεναρχούν Νεκταρίου Μητροπολίτου Πενταπόλεως, εν Αθήναις 1929.
- ΣΤΡΥΓΓΥΛΗ Κ.: Η δράση του αγίου Νεκταρίου ως Μεγάλου Αρχιμανδρίτου του Πατριαρχείου Αλεξανδρείας - 14 ανέκδοτες επιστολές του, Πάνταινος. Ročník 84°, Ιαν-Απρ 1992, č. 1^ο s. 29-33 a Μαΐου-Αυγ 1992, č. 2^ο s. 32-38.

- ΣΤΡΥΓΓΥΛΗ Κ.: Ανέκδοτη αλληλογραφία αγ. Νεκταρίου Πενταπόλεως, διευθυντή Ροζαρείου εκκλησιαστικής Σχολής, Παράδοση, περίοδος II., τοῦνίκ 5., Ιαν-Δεκ 1995, ἔ. 1-4 (13-16), σ. 15-41.
- Του Σεβασμιωτάτου Μητροπολίτου Φθιώτιδος κ. Νικολάου: Ο Άγιος Νεκτάριος επίσκοπος Πενταπόλεως, ιεροκήρυκας Φθιώτιδος (1893-1894), Λαμία 2003
- ΧΑΜΠΑΚΗ Θ.: Η προσωπικότης του αγίου Νεκταρίου, Πειραϊκή Εκκλησία, Πειραιας 1996, τοῦνίκ 6^ο. ἔ. 65 (172), σ. 10-13.
- Φωνη των πατερων, 21, 'Αγιου Νεκταριου Πενταπολεως , Διδαχες, Ωροπος Αττικης, 2002.
- Ημερολογιον του ετους 2004, Γ.Ε.Χ.Α., 'Ο 'Αγιος Νεκταριος, Αθηναι, 2004.
- Του εν αγιοις πατρος ημων Νεκταριου, επισκοπου πενταπολεως: Περι επιμελειας ψυχης, ενδεκα ομιλια, Δ' εκδοση, Αποστολιδικη Διακονια της Εκκλησιας της Ελλαδος, Αθηναι, 1999.
- 'Αγιος Νεκτριος, 'ο πνευματικος, 'ο μοναστικος, 'ο εκκλησιαστικος ηγετης, Πρακτικα, Αθηναι, 2000.
- ΚΑΛΕΜΗ Α.: Οι Μονες, και τα σημαντικότερα προσκυνηματα της Ευβοιας, Χαρτες-Ζεναγησεις-Οδοιπορικα-Ιστορικα στοιχεια, Αθηναι, 2002.
- ΑΡΓΥΡΑΚΗ Μ. Ν., Θεολογος: Οδοιπορικο, Χορωδιασ-Ορχηστρας Νεων, Ιερας Μητροπολεως Χαλκιδος, 1981-2001, Χαλκιδα, 2001.
- ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΦΘΙΩΤΙΔΟΣ, μετρ.: 'Ο Άγιος Νεκταριος, επισκοπος Πενταπολεως, Ιεροκηρυκας φθιωτιδος (1893-1894), Εκδοσεις Ιερας Μητροπολεως Φθιωτιδος, Λαμια, 2003
- 'Αγιου Νεκταρίου: Μα'θημα Ποιμαντικης, Θεσσαλονικη, 1974, σ. 106.
- ΜΑΤΘΑΙΑΚΗ Τίτου, 'Ο 'αγιος Νεκταριος Κεφαλας, Μητροπολιτις Πενταπολεως 1846 – 1920 , Αθηναι, 1935, σ. 71
- ΖΗΣΗ Θεοδορος, Το χρσσωπο και το 'εργο του 'αγιου Νεκταριου

*doc. ThDr. Radim K. Pulec, PhD.
Katedra cirkevných dejín a byzantológie
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešovská univerzita, Prešov, SR
e-mail: metropolita.cz@hotmail.cz*

VÝUČBA CHARAKTERU V KONTEXTE MRAVNEJ A ETICKEJ VÝCHOVY

Emil Komárik

Ak hovoríme o charakte a jeho rozvoji musíme vziať do úvahy tri aspekty tohto procesu. Výcho a charakteru je prevažne aktivitou prebiehajúcou v prostredí rodiny. Jej prvotným zdrojom je mravné správanie rodičov, rodičmi akceptované spôsoby riešenia mravne relevantných situácií a dilem každodenného života. V prvom rade ide o preferencie vecí a spôsobov konania vzhľadom k sociálnym, politickým ale aj duchovným partnerom. Sem patria normy ktoré rodičia dodržiavajú, či už ide o jazyk a spôsoby vyjadrovania, etiketu sociálneho styku ale aj etické princípy rozhodovania Dieťa si osvojuje pravidla správania prostredníctvom sociálneho učenia, napodobňovaním správania dospelých a zástupným učením odvodeným vlastných pravidiel správania myšlienkovým spracovaním úspešnosti správania dospelých.

Druhotným zdrojom výchovy charakteru je verbálna komunikácia rodiča s dieťaťom, menovite, hodnotenie konkrétnych rozhodnutí dieťaťa, pochvala za morálne hodnotné rozhodnutia a trest za rozhodnutia odchyľujúce sa od mravných štandardov a poučenie o dôvodoch odmeny a trestu. „Poučením sa rozumie verbálna komunikácia s dieťaťom, ktorá poskytuje návod na správanie. Spravidla sa spája s hodnotením konkrétneho činu. Štruktúra poučenia je najlepšie prepracovaná v oblasti práva a súdnictva. Rozsudok (hodnotenie správania) sa skladá z troch častí: *Identifikácia právnej normy*, ktorá sa k posudzovanému správaniu vzťahuje. *Hodnotenie správania* podľa tejto normy. *Zdôvodnenie*, logická analýza dôvodov, pre ktoré bolo uplatnené práve takéto hodnotenie. Vychovávateľ, samozrejme nie je viazaný právnickou formou, ale poučenie ak má mať hodnotu, by malo obsahovať všetky tri zložky hodnotenia.“¹

Formovanie charakteru je proces, ktorý prebieha v interakcií jednotlivca, rodiny a spoločnosti, reprezentovanej školou, cirkvou, komunitou a štátom. V tomto procese si mladý človek upevňuje a modifikuje morálne piliere svojho správania v konfrontácii s tým ako vníma a ako si interpretuje správanie tých zložiek svojho sociálneho prostredia, ktoré predstavujú zdroje autority. Formovanie charakteru je proces seba výchovy, proces adaptácie seba na svet okolo ale rovnako tak i proces ovplyvňovania ľudí okolo seba vlastným úsilím. Formovanie charakteru je odvodené od mravnej gramotnosti človeka

¹ KOMÁRIK, E. *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. Bratislava UK, 1998, s.105.

to znamená od jeho úrovne poznania a akceptovania toho, čo je dobré, správne a náležité.

Výučba charakteru je proces vstupujúci do výchovy i do formovania charakteru prostredníctvom školy. Škola nemôže nahradiť ani rodičovský vzor a vedenie dieťaťa ani formatívny vplyv morálnej úrovne spoločnosti, môže iba ukázať dieťaťu aké sú pravidlá medziľudského správania aké sú hranice ľudskej slobody, a naučiť ho rozlišovať medzi dobrom a zlom. Výsledkom výučby charakteru v škole nemôže byť charakter sám, ale môže to byť morálna gramotnosť, schopnosť porozumieť ktoré správanie je správne a prijateľné v ľudskej spoločnosti, prečo je niektoré konanie mravné a iné nie a návod na kritické, predsudkami nezaťažené hodnotenie správania ľudí vo všeobecnosti. Výučba charakteru by mala previesť dieťa od predkonvenčnej formy morálneho hodnotenia cez konvenčnú až na prah postkonvenčného morálneho uvažovania.

Dôvodom, ktorý nás viedol k formulácii výskumného projektu výučby charakteru na prvom a druhom stupni základnej školy vychádzal z teoretických poznatkov o vývine inteligencie v období okolo jedenásteho roku, kedy dieťa v intelektovom vývine prechádza z obdobia konkrétnych do štádia formálnych operácií a jeho myslenie sa mení z detského na dospelé.¹ Dieťa v tomto veku vstupuje do životnej etapy, ktorú sme metaforicky nazvali „obdobím rytierov okrúhleho stola“, v ktorom sa vymaňuje z vplyvu rodiny a vstupuje do sveta seberovných, kde kľúčovou mocou, ktorou môže získavať postavenie uprostred svojich rovesníkov je sila jeho charakteru. Morálny vývin by mal postupovať v tomto období od predkonvenčnej ku konvenčnej morálke. Druhým dôvodom tvorby projektu, bolo konštatovanie, že v kurikule etickej výchovy chýba špecifický segment venovaný budovaniu mravnej integrity mladého človeka, jeho osobnej hodnoty v styku s druhými.

Projekt výučby charakteru má aplikačný charakter. Opiera sa o skúsenosti a výsledky výskumov Thomasa Lickonu² a autorov z okruhu Josephsonovho inštitútu³ v Los Angeles. Aby bolo možné operacionalizovať témy výučby bolo potrebné sformulovať cieľov znalosti o charaktere človeka na ktoré by mohlo nadviazať kurikulum. Prijali sme Josephsonovskú klasifikáciu, ktorá základá edukáciu charakteru na piatich pilieroch.

Dôveryhodnosť (Buď čestný. Neklam, nepodvádzaj a nekradni. Buď spohľadivý – urob to čo si sľúbil, že urobíš. Maj odvahu urobiť správnu vec.

¹ Štúdia bola spracovaná ako súčasť výskumného projektu KEGA

049UKF -4/2012 ZENIT- Vzdelávací program na podporu výchovy charakteru

² RYAN, K., LICKONA T. *Character development in schools and beyond*. Washington DC, CRVP 1992 . ISBN 9781565180598

³ JOSEPHSON INSTITUTE online [cit.2013-11-01]: www.charactercounts.org/sixpillars.html

Buduj si dobrú povest'. Bud' lojálny – drž so svojou rodinou, priateľmi a vlasťou.)

Úcta (Správaj sa voči druhým s rešpektom. Správaj sa podľa zlatého pravidla nerob druhým čo nechceš aby druhí robili tebe a rob druhým to čo chceš aby robili tebe. Bud' tolerantný a akceptuj rozdiely. Bud' zdvorilý v činoch i v reči. Bud' citlivý voči citom druhých ľudí. Neohrozuj, neudri a nezraň nikoho. Zmierlivo rieš hnev, urážky a nesúhlas.)

Zodpovednosť (Urob to čo máš urobiť. Plánuj dopredu. Vytrvaj, neprestávaj sa snažiť. Vždy urob to najlepšie čo dokážeš. Kontroluj seba samého. Uplatňuj sebadisciplínu. Rozmýšľaj skôr ako niečo urobíš- premysli si dôsledky. Zvažuj vlastné slová, činy a postoje. Dávaj dobrý príklad druhým.)

Férovosť (Hraj podľa pravidiel. Nepredbiehaj sa a neber si viac ako ti patrí. Maj otvorenú myseľ, počúvaj čo hovoria druhí. Nepriživuj sa na práci iných. Neobviňuj bezdôvodne druhých. Správaj sa k druhým spravodlivo a férovo.)

Súcit (venuj sa druhým Bud' láskavý. Ukáž druhým že ti na nich záleží a že si pripravený pomôcť. Vyjadri vďačnosť. Prepáč a odpusť druhým. Pomôž ľuďom ktorí sú v ťažkej situácii.)

Občianstvo (Urob svoj diel práce na tom aby bola tvoja škola a tvoja obec lepšia. Spolupracuj. Angažuj sa do záležitostí obce. Bud' informovaný o tom čo sa deje. Voľ keď treba rozhodovať. Bud' dobrým susedom. Dodržiuj zákony a pravidlá. Rešpektuj tých ktorí riadia obec a štát. Chráň prostredie. Bud' dobrovoľníkom.)

Vzdelávacie kurikulum pozostáva z niekoľkých častí:

Vysvetľovanie pojmov

Treba predpokladať, že nie všetky deti poznajú pojem a obsah toho čo tvorí charakter človeka. Z toho dôvodu pripravujeme zbierku prísloví sentencií a príbehov ilustrujúcich jednotlivé črty charakteru, ktoré sa žiakom prezentujú raz týždenne v rámci štandardného vyučovania spolu s vysvetlením, ktoré nesmie zabráť viac ako dve minúty.

Špecificky orientované hodiny etickej výchovy

Predstavujú jednosemestrálny vzdelávací program pre mladších a pre starších žiakov. Učitelia dostávajú vypracované prípravy hodín podľa ktorých môžu postupovať. Pri koncipovaní vyučovacích hodín vychádzame z práce A. Maďarovej (2007)¹

¹ MAĎAROVÁ Adriana : *Morálny rozvoj žiakov mladšieho školského veku* Dizertačná práca. Banská Bystrica UMB Pdf, 2011

Sokratovský dialóg

Predstavuje skupinu morálnych dilém orientovaných na problematiku charakteru. Dôvody pre aplikáciu sokratovského dialógu v oblasti výchovy charakteru vychádzajú z teoretického základu, ktorým je J. Piagetom¹ formulovaná teória prechodu zo štádia konkrétnych myšlienkových operácií k štádiu formálnych operácií, ktoré sa uskutočňuje medzi desiatym a dvanástym rokom veku dieťaťa a s tým súvisiacou zmenou morálneho porozumenia z predkonvenčného na konvenčné ako predpokladá L. Kohlberg.² 5 Na tento základ nadväzuje druhé východisko, L.S. Vygotského³ teoretický predpoklad, že pokrok v myslení vyžaduje spoluprácu dospelého, ktorý predstavuje historickú skúsenosť ľudstva s učiacim sa dieťaťom, ktorého poznanie a myslenie má smerovať k tomu aby tejto skúsenosti dalo zmysel pre seba samého čo potom umožňuje rýchlejší a úplnejší prechod na novú úroveň poznania a napokon tretím východiskom bol J.S. Brunerov⁴ koncept učenia založený na myšlienke, že kognitívny rozvoj vychádza zo základných ľudských kapacít a ich interakcii s kultúrou vynájdеныmi technológiami, ktoré slúžia ako zosilňovače týchto kapacít. Metóda sokratovského dialógu ako pedagogického nástroja predstavuje jednu z takýchto kultúrou vytvorenou technológiou amplifikácie kognitívneho a morálneho rozvoja dieťaťa.

Podstatou Sokratovského dialógu je, že učiteľ neprezentuje vlastné videnie a poznanie sveta ale pomocou kladenia otázok sa usiluje priviesť žiaka k poznaniu pravdy a k zaujatiu morálneho postoja. Znenie otázok je prevzaté z práce R. Paula a Lindy Elder (2007)⁵

Vzdelávanie službou

Vzdelávanie službou je učebná stratégia, ktorá spája zmysluplné verejne prospešné práce s návodom a dopĺňanie vedomosti o praktické skúsenosti, učenie k občianskej zodpovednosti k dobru spoločnosti. Prostredníctvom vzdelávania službou, mladí ľudia, od materskej školy až po študentov univerzity, využívajú to, čo sa naučili v škole na riešenie problémov v reálnom živote. Neučia sa len prakticky uplatniť nadobudnuté vedomosti, ale stávajú sa z nich aktívnymi občanmi a členmi komunity prostredníctvom služby, ktorú vykonávajú v prospech spoločnosti. Konceptiu vzdelávania službou rozpra-

¹ PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, Bärbel *Psychológia dieťaťa*. 1. vyd. - Bratislava : Sofa, 1993. 141 s.

² KOHLBERG, L.: *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row 1981.

³ Vygotskij, L. S.. *Psychologie myšlení a řeči*, Praha, Portál 2004.

⁴ BRUNER, J. S *The Process of Education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.1960. 1970.

⁵ PAUL, R, ELDER Linda, *The Thinker's Guide to the Art of Socratic Questioning* The Foundation for Critical Thinking, 2007.

covali viaceré štáty USA a jej teoretické zhrnutie poskytli J. Eyler a D.J. Giles (1999)¹

Vzdelávanie službou spája formálnu výučbu so súvisiacimi službami v komunite. Vzdelávanie službou je formou zážitkového skúsenostného učenia.

Výsledkom vzdelávania službou je možnosť získať návyky kritického myslenia, to znamená schopnosť identifikovať najdôležitejšie otázky a problémy v reálnych situáciách. Keďže pritom neexistujú žiadne „správne odpovede“ iba skutočné okamžité výsledky zásahov, učí tento prístup „politickému mysleniu“ to znamená zvažovaniu poznatkov z rôznych disciplín a rôznych zdrojov na hľadanie riešenia konkrétnych problémov praxe.

Projekt výskumu je v štádiu rozpracovania. Praktické overovanie prebehne v letnom semestri budúceho školského roku a záverečné výstupy budú k dispozícii koncom budúceho roku.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BRUNER, J. S. *The Process of education*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press. 1960.
- EYLER, J., GILES, D.E., *Where's the Learning in Service- Learning?* 1. vyd. Jossey-Bass 1999. s. 352. ISBN 0787944831
- JOSEPHSON INSTITUTE online [cit. 2013-11-01] www.charactercounts.org/sixpillars.html.
- KOHLBERG, L.: *Essays on Moral Development, Vol. I: The Philosophy of Moral Development*. San Francisco, CA: Harper & Row 1981. ISBN 0-06-064760-4.
- KOMÁRIK, E.: *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. Bratislava UK, 1998 s.105 ISBN 8022313947.
- MAĎAROVÁ Adriana : *Morálny rozvoj žiakov mladšieho školského veku* Dizertačná práca. Banská Bystrica UMB PdF, 2011.
- PIAGET, J.; INHELDEROVÁ, Bärbel *Psychológia dieťaťa*. 1. vyd. - Bratislava : Sofa, 1993. 141 s. ISBN 8085752-33-6.
- RYAN, K., LICKONA T. *Character development in schools and beyond*. Washington DC, CRVP 1992 . ISBN 9781565180598.
- VYGOTSKIJ, L. S.. *Psychologie myšlení a řeči*, Praha, Portál 2004 ISBN: 80-7178-943-7.

doc. PhDr. Emil Komárik, CSc.

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Pedagogická fakulta
e-mail: emil.komarik@gmail.com

¹ EYLER, J., GILES, D.E., *Where's the Learning in Service- Learning?* 1. vyd. Jossey-Bass 1999. s. 352.

SVÄTÉ PÍSMO A JEHO VPLYV NA EDUKÁCIU ČLOVEKA

Alexander Cap

„Sme vzdelaní, ale zlí“ tieto slová, ktoré som si prečítal v jednej z odborných kníh prof. Mirona Zelinu, ma veľmi oslovili. Je zaujímavé, že tieto slová platia nielen pre pedagógov, ale aj pre teológov. Za čias Christa boli zákonníci a farizeji najvzdelanejší ľudia a predsa dobré skutky, ktoré vykonal Isus vôbec nepovažovali za dobré. Preto sa proti Nemu postavili a odmietli Ho prijať ako Mesiáša. Preto je veľmi dôležité správne študovať Sväté Písmo.

Sväté Písmo je najčítanejšou a zároveň najprekladanejšou knihou na svete. Dodnes bolo urobených takmer 1200¹ jej prekladov do rôznych jazykov. Sväté Písmo nazývame tiež Božím slovom, pretože ho písali autori inšpirovaní Svätým Duchom. I keď bolo zapísané svätými ľuďmi, ktorých si Boh vyvolil kedysi dávno a obsahuje aj konkrétne historické, zemepisné, vojensko-politické údaje a udalosti, pretože bolo adresované konkrétnemu národu, alebo istým ľuďom či spoločenstvám, predsa treba povedať, že má na druhej strane aj nadčasový charakter. Je neustále platné, inšpiratívne a Boh sa prostredníctvom Neho prihovára k Nám aj v súčasnosti. Prostredníctvom Svätého Písma má možnosť človek spoznať Boha ako Stvoriteľa, Boha ako nášho Otca, ktorý tak miloval tento svet, že svojho jednorodného Syna poslal, aby každý kto verí v Neho mal život večný. Sväté Písmo nás rovnako v priebehu niekoľkých tisícročí učí, čo je skutočné a ozajstné dobro a čo je zlo, čo je pravé svetlo a čo je tma, čo je dobrý a čo zlý skutok, čo je prirodzené a čo neprirodzené, čo sa Bohu páči a čo Ho zarmucuje. Preto sa v Novozákonnej Cirkvi číta Božie slovo už viac ako dvetisíc rokov.

V dnešnej dobe, keď dochádza k strate tradičných hodnôt je pre človeka Biblia veľkou oporou a nevyčerateľnou studnicou Božích a večných nikdy sa nemeniacich právd. Mení sa iba spôsob podania, nikdy však samotná podstata Božej pravdy. Pravoslávna cirkev sa riadi pravidlom a to, že Sväté Písmo bolo napísané v Cirkvi pre jej členov a číta sa v Cirkvi. Toto pravidlo hovorí o tom, že Sväté Písmo sa číta, ale aj vysvetľuje v Cirkvi. Ústnym tradovaním sa spočiatku šírilo Božie Slovo z pokolenia na pokolenie až následne toto Slovo bolo zapísané. Vysvetľuje sa vďaka svätej tradícii a to exegetickým dielam a komentárom svätých otcov, alebo biblistov, teológov, ktoré nám v priebehu dejín zanechali. O tieto diela by sa na kázni mali najviac opierať kňazi pri objasňovaní prečítaného posvätného textu. Takto by mali

¹ CAP, A.: *Stručný úvod do Starého Zákona I*. Prešov 2012, s. 11. www.pulib.sk/elpub2/PBF/Cap4/index.html

postupovať aj laici pri čítaní Svätého Písma doma. Nie je dobré zobrať Sväté Písmo z Cirkvi, odísť z nej a začať ho vysvetľovať po svojom, pretože takýto postup privádza k vzniku sekty a svojvoľnému narábaniu z textom a výkladom Svätého Písma.

Ak by sme mohli prirovnať dnešného človeka k počítaču a tento počítač by sme chceli používať na dobré veci, jednoznačne treba povedať, že do počítača by sme mali inštalovať dobrý program, aby sme tie dobré veci mohli realizovať. A Sväté Písmo je dobrým programom, ktorý nám dáva Boh. Len ho do seba máme ukladať s pokorou a láskou. Ak do počítača vložíme zlý program, alebo sa v ňom objavia vírusy, ktoré neodstránime, alebo nevyčistíme dobrým, najnovším antivírusovým programom, potom tie dobré veci vďaka tomuto modernému prístroju nebudeme môcť zrealizovať. Treba si uvedomiť, že Sväté Písmo je vždy najnovší a zároveň ten najlepší antivírusový program aký kedy vôbec niekto vymyslel, pretože bol vytvorený Bohom za pomoci ľudí – autorov, ktorí Sväté Písmo napísali.

Je zaujímavé, že ak raz prečítame nejaký román, druhýkrát ho už zväčša nečítame, pretože ho už poznáme. Sväté Písmo, ak človek číta alebo počúva aj opakovane, neustále nás čímisi inšpiruje a obohacuje. Preto hovoríme o ňom ako o nevyčerpatelnom zdroji inšpirácie a duchovného bohatstva. Záleží iba od nás či v nedeľu, alebo vo sviatok a možno aj každý deň počujeme zvony, ktoré nás povolávajú do Božieho chrámu, aby sme dostali tú najlepšiu výchovu a vzdelanie od toho najlepšieho vychovávateľa a Učiteľa akým je Boh.

Zoznam bibliografických odkazov:

CAP, A.: Stručný úvod do Starého Zákona I. Prešov 2012. www.pulib.sk/elpub2/PBF/Cap4/index.html. ISBN 978-80-555-0522-0.

PELIKAN, J.: *Komu patrí Bible?* Volvox Globator 2009. ISBN 978-80-7207-712-0.

Православие и Библия сегодня. Киев 2006.

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

ODMENY A TRESTY VO VÝCHOVE – SLEPÁ ULIČKA ALEBO CHAOS POSTMODERNY

Albín Škoviera

Svet, v ktorom žijeme, je plný paradoxov a dvojtvárnosti. Na jednej strane sa v ňom prezentuje často extrémny pedocentrizmus, kde dieťa má dostať „všetko“ a nesmieme sa naň pomaly ani krivo pozrieť, na druhej strane až tak milujeme deti, že ich v našich rodinách máme stále menej a menej. Pri masívne deklarovanej ochrane práv detí je pritom práve v súčasnosti dieťa zneužívané azda tak, ako nikdy pred tým. A to nielen v prvoplánovej rovine, ktorá sa dá vcelku dobre identifikovať, napr. ako objekt sexuálneho alebo iného násillia, ale predovšetkým skryte, ako objekt zneužívaný v záujme obchodu. Od reklamy po predaj supermoderných hračiek.

Zrejme vďaka tomu sme my aj dieťa uverili, že čím viac dieťaťu kupujeme, tým ho máme radšej. Skutoční odborníci v oblasti výchovy, ktorí na riziká praktického materializmu upozorňujú, sa len občas dostávajú k slovu a stávajú sa skôr akýmsi dobovým koloritom, kde sa na ich názor odkazuje ako na jeden z mnohých.

Verejná mienka, ktorá je cielene „masírovaná“ médiami, postavila na piedestál len dieťa, hoci na rovnakom piedestáli by mali stáť i jeho starostliví rodičia, resp. jeho iní vychovávatelia. Je nám skutočne cudzie akékoľvek spochybňovanie potreby úcty vo vzťahu k dieťaťu, sme však presvedčení, že popri celkom oprávnenej požiadavke „Cti svoje dieťa!“ sa stráca paralelná oprávnená požiadavka „Cti svojho otca i matku svojho!“

1. Autorita ako súčasť moci vo výchove

Pre postmodernu tak charakteristické posúvanie a mätenie pojmov sa odrazilo aj v chápaní autority (vo výchove), možno jej chybnom, ale zrejme skôr cieľavedomom stotožňovaní s autoritatívnosťou a totalitárstvom. Práve po roku 1989 politicky pochopiteľné odmietanie totality vytváralo priaznivé predpoklady na expanziu výchovných prístupov nielen nestavajúcich na autorite, ale autoritu odmietajúcich.

Autorita, autoritatívnosť i totalita (diktátorstvo) narábajú s mocou. Autor (actor) je stvoriteľ, tvorca. V kresťanskom koncepte pedagogiky i života je základnou autoritou Boh a my ostatní, rodičia, vychovávatelia, politici máme naše autoritu odvodenú a delegovanú od tejto autority základnej.

▪ Moc vychádzajúca od **autority** nám sprostredkúva oporu, istotu, orientáciu v probléme, ľudskú spoľahlivosť, spätnú väzbu, názor na niečo, na čom nám záleží, poukazuje na limity a hranice, pričom nám však stále ponecháva slobodu v našom rozhodovaní. Miera našej dôvery a aspirácia neskla-

mať ju, sú hlavnými regulátormi nášho správania a konania. Človeka, ktorý je pre nás autoritou, sa môžeme bez obáv pýtať. Ide, podľa Komárika,¹ z hľadiska kohlbergovského konceptu morálneho vývinu o našu snahu o interpersonálny súlad s autoritou.

▪ Moc vychádzajúca z **autoritatívnosti** nám sprostredkúva požiadavku jednoznačných riešení, ktoré my máme iba poslušne vykonať. Očakáva sa od nás nespochybnosť, prijímanie riešení bez záujmu na tom, čo si o veciach myslíme. Autoritatívny človek je „technolog výchovy“. Nemusíme si ho vážiť, máme predovšetkým naplňovať jeho očakávania. Naša sloboda je jednak v tom, že konáme v súlade s autoritatívnymi požiadavkami a „myslíme si svoje“, jednak v tom, že ich naplníme čiastočne alebo formálne. Pýtať sa môžeme, ale je to temer zbytočné.

▪ Moc vychádzajúca z **totality** je postavená na našom strachu. Diktátora sa bojíme. Okrem požiadavky slepej poslušnosti nám sprostredkúva informáciu o tom, že je zbytočné, aby sme o veciach rozmýšľali. Pýtať sa je nebezpečné. Máme dve možnosti – buď „držíme ústa a krok“, alebo sa dokážeme vzoprieť.

Vo vzťahu k odmenám a trestom, k ich udeleniu, neudeleniu (pri trestoch aj ich odpustení) je pre nás najdôležitejšie nie ich formálna stránka, ale jednak to, **od koho vychádzajú**, jednak to, **ako ich adresát prežíva**. Práve to, či je pre nás niekto skutočnou autoritou, alebo ide o človeka autoritárskeho alebo diktátora, je dôležité vo vzťahu k trestom i odmenám. Čím väčšími je pre nás niekto autoritou, tým sú pre nás odmena i trest dôležitejšie, tým menej ich prežívame ako formálne.

2. Funkcie trestu vo výchove

Je nám veľmi blízke rozdelenie funkcií trestu z hľadiska zamerania jeho efektov, tak ako ich poníma Gábris² na krátkodobé, strednodobé a dlhodobé.

Krátkodobý horizont

- **funkcia kontrolná** – vychádza z roly vychovávateľa ako manažéra výchovy, v ktorej by mal mať výchovnú situáciu i proces „pod kontrolou“. Jedným z nástrojov jeho riadenia je aj trest. Nesúhlasíme celkom s Dreikursom a Greyom³ v kritike trestu ako mocenského nástroja. Sme presvedčení, že nie je celkom možné niesť zodpovednosť za výchovu, bez toho, aby sme mali (hoci len hypoteticky) nástroje na vymáhanie opakovane neplnených povinností a zodpovedného konania. Trest je takýmto nástrojom.

¹ KOMÁRIK, E.: *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*, 1998, s. 32-33.

² GÁBRIŠ, J.: *Trest ako pedagogický a psychologický problém*. 2009, s. 5-6.

³ DREIKURS, R., GREY, L.: *Logické dôsledky*.s. 65.

- **funkcia očistná** – ide tu o dve úrovne:
- **individuálnu** – Matějček¹ spája trest s terapeutickým účinkom, dieťa trestom zbavuje pocitu viny. Sme presvedčení o tom, že ak si dieťa uvedomuje, že závažným spôsobom porušilo právne alebo morálne normy, svoje potrestanie vníma v rovine vina- ľútosť- trest- očistenie.

- **sociálnu** – za priaznivých okolností sa po potrestaní stáva incident vysporiadanou záležitosťou a nezaťažuje tak ďalšiu interakciu medzi potrestaným a ďalšími členmi skupiny, dokonca aj širšie okolie ho vníma ako „sociálnu rehabilitáciu“, berie dieťa (potrestaného) „na milosť“.

- **funkcia nápravná** – Matějček² o nej hovorí v súvislosti so spojením, ktoré vedie k náprave škody (spravidla materiálnej). Samozrejme, sú škody, ktoré buď nie je možné nahradiť, alebo náhrada má skôr symbolický efekt.

V kontexte krátkodobosti ide o odpoveď vychovávateľa na priestupok. Na jednej strane, a to je veľmi dôležité, ide o odpoveď „tu a teraz“, na druhej strane sa priestupok stáva minulosťou a dieťa ani vychovávateľ ďalej nezaťažuje.

Strednodobý horizont

- **funkcia informačná** – je dôležité pomenovať veci pravými menami. Trest umožňuje hlbšie prežívať súvislosti pomenovania vecí pravým menom. Ak zlo pomenujeme ako zlo, nedostatok výchovy ako nevychovanosť, môžu sa stať súčasťou verejnej mienky, ak to tak nie je, dochádza k relativizácii hodnôt.

- **funkcia diskriminačná** – Langmeier a Krejčířová³ konštatujú, že dieťa sa ľahšie naučí rozoznávať dobré a zlé, ak je za dobré správanie odmenené a za zlé potrestané, ako keď je len odmeňované a nevhodné správanie sa ignoruje.

- **funkcia manifestačná** – dáva sa jasne najavo vinníkovi aj ostatným vychovávaným (i občanom), že isté správanie nie je akceptovateľné a nebude tolerované. Vychovávate, rodič (ale i štát) dávajú najavo, že sú schopní vymáhať dodržiavanie, pravidiel, zákona a poriadku.

- **funkcia preventívno-motivačná** – cieľom trestu je, aby sa dieťa, na základe zažitej negatívnej skúsenosti, v budúcnosti vyhlo podobnému správaniu.

Trest ešte aj po uložení a odpykaní určitú dobu pôsobí na potrestaného (event. aj na svedkov) ako súhrn informácií, ktoré sa premietajú do tvorby postojov a do motivačných štruktúr.

¹ MATĚJČEK, Z.: *Po dobrém, nebo po zlém*. 2007. s. 36.

² Tamtiež, s. 32.

³ LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. : *Vývojová psychologie*. 2006. s. 265.

Dlhodobý horizont

- **funkcia formatívna** – piagetovsko-kohlbergovská teória morálneho vývinu a do istej miery aj Festingerova teória kognitívnej disonancie hovoria o interiorizácii pozitívnych foriem správania v situácii, keď k nemu deti vedieme aj napriek tomu, že s nimi nie sú spočiatku stotožnené.

Ak na jednej strane nie sme stotožnení s úplným odmietaním trestov, na druhej strane súhlasíme s Koldeovou¹, že ich je potrebné používať veľmi opatrne.

Tab. č. 1 Tresty – a a proti

Odmietanie trestov	Súhlas s trestami
<ul style="list-style-type: none"> ○ Trest nemotivuje pozitívne, učí vyhýbavým reakciám, pasívnemu prispôsobeniu sa. ○ Trest je trauma. Poníženie. Jeho dôsledkom je negatívny sebaobraz. ○ Trest nič nerieši, je len prejavom moci. Vychovávaný prestáva byť partnerom a výchova dialógom. ○ Trest nemôže byť nikdy spravodlivý, pretože nepoznáme všetky okolnosti „zlého“ činu. ○ Často sa trestá za niečo, za čo klient celkom nemôže (napr. dieťa s ADHD za instabilitu). ○ Trest vyvoláva strach. Posilňuje otvorenú alebo skrytú agresivitu trestaného. ○ Trest zbavuje slobody. A bez nej nie je možný rozvoj osobnosti. ○ Trest, ak sa opakuje, je cestou k týraniu. ○ Netrestanie umožňuje byť veľkokorysý. 	<ul style="list-style-type: none"> ● Trest a odmena sú dve strany mince. Ak jedna chýba, obraz sveta je skreslený. ● Trest oveľa jasnejšie určuje limity ako len „odmeňovanie“ prosociálneho správania. ● Výchova bez autority nie je možná. Ak trest chýba, dieťa si môže robiť čo chce. ● Tresty (aj v demokracii) sú bežnou súčasťou života dospelých. Chránia pred nimi deti znamená, nevychovať ich pre reálny svet. ● Možnosť trestu často odkryje, že za „diagnózou“ sa skrýva len nevychovanosť. ● Nie je fér, ak sú tí, čo na sebe pracujú, a tí, čo sú pohodlní, na tom rovnako. ● Trest chráni „slušných“ pred „grázlami“. ● Možnosť uplatniť trest je prevencia. Trest posilňuje samoregulačné mechanizmy. ● Odpustenie trestu umožňuje byť veľkokorysý.

Záver

Odmeny a tresty môžu mať materiálnu a nemateriálnu podobu. Materializovanie odmien i trestov (napr. darček, peniaze, resp. finančná pokuta) môže viesť k tomu, že sa posilní viac hodnota darčeka, alebo pokuty ako samot-

¹ KOLDEOVÁ, L. *Odmeny a tresty vo výchovnom procese*. 2013. s. 98.

né správanie. Nematerializované odmeny a tresty (rôzne podoby pochvaly, resp. pokarhania) majú skôr sociálno-psychologický, emocionálny a etický rámec. Istou nevýhodou je, že ich dopad je výrazne determinovaný referenčnou skupinou, v ktorej sa realizuje. Odmeny a tresty možno vnímať ako bipolárne škály, ktoré vyjadrujúce intenzitu. Sú to najmä:

finančná a materiálna pokuta	-	finančná a materiálna odmena,
sociálna izolácia	-	sociálne preferovanie (výber),
deklarované odmietnutie	-	deklarované prijatie,
fyzický trest	-	fyzické ocenenie,
odobratie výhod	-	poskytnutie výhod,
afektívne trestanie	-	afektívne ocenenie.

Odmeny a tresty sú výchovným prostriedkom, pri ktorom by sme mali pamätať na niekoľko hlavných zásad:

- odmeňovať by sme mali častejšia ako trestať,
- nemateriálne odmeny a tresty sú výchovne vhodnejšie ako materiálne,
- trest nesmie ponižovať, dávajme dieťaťu najavo, že ho máme radi, a že nám na ňom záleží,
- čím lepší vzťah máme s dieťaťom, tým sú pre neho naša odmena i trest významnejšie,
- súhlas referenčnej skupiny dieťaťa s odmenou alebo trestom zvyšuje ich výchovnú hodnotu,
- veľká frekvencia či odmien, či trestov ich devaluje,
- verejné ocenenie je zmyslupnnejšie ako verejné potrestanie,
- nedávajme veľké odmeny a tresty za „malé“ činy, odmeny a tresty majú byť primerané,
- odmena i trest by mali byť spojené s individuálnymi možnosťami klienta,
- ukončenie trestu je „hrubá“ čiara, nevracajme sa za ňu,
- kolektívna odmena je možná, kolektívny trest úplne výnimočný,
- naše odmeňovanie a trestanie je pod kontrolou verejnosti – snažme sa byť spravodliví,
- ak sme niekoho nespravodlivo odmenili, ale najmä potrestali, priznajme si chybu, ospravedlnime sa a snažme sa chybu napraviť,
- oceňujme skutočnú ľútosť dieťaťa a jeho vážne myslené predsavzatia,
- nebuďme malicherní a rigidní, dokážme aj odpúšťať.

Zoznam bibliografických odkazov:

- DREIKURS, R., GREY, L.: *Logické dôsledky*. 1. vydanie. Nové Zámky, Dunajská Streda 1997. ISBN 80-967148-7-2.
- GÁBRIŠ, J: Trest ako pedagogický a psychologický problém. (In: *Prevenčia* č.1/2009, s. 3-7).
- KOLDEOVÁ, L. *Odmeny a tresty vo výchovnom procese*. 1. vydanie. Bratislava 2013. ISBN 978-80-223-3339-9.
- KOMÁRIK, E.: *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. 1. vydanie. Bratislava 1999. ISBN 80-223-1394-7.
- LANGMEIER, J., KREJČÍŘOVÁ, D. : *Vývojová psychologie*. 2. aktualizované vydanie. Praha 2006. ISBN 978-80-247-1284-0.
- MATĚJČEK, Z.: *Po dobrém, nebo po zlém*. 2. vydanie. Praha 2007. ISBN 978-80-7367-270-6.
- ŠKOVIERA, A. *Prevýchova*. 1. vydanie. Bratislava 2011. ISBN 978-80-969253-4-6.

*doc. PhDr. Albín Škoviera, PhD.
Katólicka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
e-mail: askoviera@gmail.com*

VÝCHOVA SOCIÁLNYCH SPÔSOBILOSTÍ PRE NOVÉ TISÍCROČIE

Zlatica Bakošová

Úvod

Keď chceli sociológovia, pedagógovia na prelome 19. a 20. storočia preukázať, že človek nie je len biologická a psychologická bytosť, ale že na jej utváraní – formovaní sa podieľa aj sociálne prostredie a v ňom vychováva, (nepredpokladali, aké rozmery v účinku pôsobenia na deti, mládež a dospelých dosiahne sociálne prostredie). Potvrdením vplyvu sociálneho prostredia na človeka postupne vznikla sociálna pedagogika. Na jej rozvoj významne vplýval filantropizmus a pietizmus. Za minulého spoločenského režimu sa nemohla v našich podmienkach systematicky rozvíjať. Až po roku 1990 dostala priestor, aby otvorila dovtedy tabuizované problémy spoločnosti. Jej rozvíjanie smerovalo k znevýhodneným skupinám detí a mládeže. V súčasnosti sa okrem týchto cieľových skupín stávajú aj ďalšie, ktoré sú ovplyvňované ba až deformované vplyvom sociálneho prostredia. Spoločnosť, jej fungovanie, násilie v spoločnosti, konflikty, vplyvy masovokomunikačných prostriedkov, počítačov, facebooku, mobilov, prítomnosť sociálne patologických javov, sú dnes žiaľ účinnejšími socializačnými a výchovnými činiteľmi ako tie najdôležitejšie – rodina, škola, cirkev. Sociálni pedagógovia v Nemecku tvrdia, že v ich podmienkach vznikla sociálna pedagogika práve ako tretia výchovná inštitúcia ako reakcia na stratu výchovnej funkcie rodiny a školy. V našich podmienkach sme svedkami toho, kedy je táto situácia podobná. V spoločnosti pribúda množstvo ohrození, ktorých súčasťou sa môže stať ktokoľvek. Práve preto v tomto období má významnú úlohu výchova a jej kvalitný obsah viac ako kedykoľvek predtým. Ukazuje sa, že okrem hodnotovej orientácie človeka sú potrebné aj také spôsobilosti, ktoré budú utvárať človeka ako najvyššiu sociálnu a ľudskú bytosť. Základné pedagogické disciplíny ako je všeobecná pedagogika, teória výchovy, porovnávací pedagogika, dejiny pedagogiky na tento fakt kontinuálne upozorňujú. Aj hraničné pedagogické disciplíny ako je sociálna pedagogika, či aplikované disciplíny ako pedagogika voľného času sú súčasťou celého systému vied o výchove, ktorým záleží na dobrej výchove človeka. Človeka so životnými zručnosťami medzi ktoré patrí aj schopnosť komunikovať, kooperovať a rozvíjať akceptovateľné sociálne vzťahy a prezentovať prosociálne správanie sa.

1. Potreba výchovy sociálnych spôsobilostí na prahu nového tisícročia

Mnohé snahy pedagogických a vedeckých odborníkov, ktorí pripravujú študentov pre pomáhajúce profesie a tiež snahy praktikov, ktorým záleží na výchove si kladú cieľ „dobře vychovať človeka“. Také snahy ponúka komunita odborníkov etiky organizovaním konferencií na tému „Dobrý človek“ (2002, 2004, 2005). Pod predstavou „dobra“ možno nájsť rôznorodé vysvetlenia.

Pedagogika a sociálna pedagogika sa snaží o dobro a humánne aspekty výchovy mnohými učebnými predmetmi, vedeckými úlohami, rozvíjaním študijných odborov. My vychádzame z cieľov sociálnej pedagogiky. Podľa niektorých nemeckých autorov (Lowly, L.) sú ciele individuálne a ciele spoločenské. Napr. ciele zamerané na pomoc človeku v životných situáciách, podľa (Engelke, E.) na zodpovedné konanie. Podľa (Mulhuma, A.) ide o individuálne ciele v oblasti socializácie a spoločenské ciele zamerané na prevenciu, kompenzáciu, korekciu, sankciu, integráciu a inováciu. Súčasťou individuálnych i spoločenských cieľov je výchova k sociálnym kompetenciám. Z domácich dokumentov na ňu upozorňujú aj dokumenty Milénium a Zákon o pedagogických zamestnancoch (2009). Milénium ako národný program výchovy a vzdelávania na roky 2001 – 2021 upriamuje ciele na rozvoj emocionálnej inteligencie a persónálne a interpersonálne spôsobilosti. Zákon o pedagogických zamestnancoch hovorí o tom, že sociálny pedagóg má v škole rozvíjať sociálne a prosociálne správanie detí. Rada Európy zameriava pozornosť na rozvoj komunikácie a kooperácie.

Prečo sú sociálne kompetencie dôležité pre život? Odpovede sú z aspektu pedagogiky viditeľné v tom, že výchova v predchádzajúcom spoločenskom zriadení bola orientovaná na kolektívnu, ideologickú výchovu. V súčasnosti spoločenské vplyvy a hľadanie ciest k demokracii postupujú k druhému extrému: k vplyvom amerického a európskeho individualizmu a egocentrizmu. Aj keď sa výchova snaží o korektnú výchovu sociálnych spôsobilostí, vplyvy sociálneho prostredia, vzory ponúkané digitalizáciou sú silnejšie. Aj preto a aj pre iné dôvody je výchova sociálnych kompetencií dôležitá.

Výchova sociálnych kompetencií/ spôsobilostí (sociálna prosociálna výchova) je z aspektu vednej disciplíny sociálna pedagogika ale aj podľa Zákona o pedagogických zamestnancoch škôl z roku 2009 úloha sociálnych pedagógov v škole. Sociálna pedagogika nie je jedinou vednou disciplínou. Na jej rozvoji sa podieľajú aj iné disciplíny: etika, psychológia, sociálna práca, náboženstvo. Sociálne kompetencie sú spôsobilosti ako schopnosť detí socializovať sa, utvárať sociálne vzťahy, sociálne pozície. V socializačnom procese si dieťa osvojuje reč, utvára a interiorizuje si hodnoty a normy, dochádza k akulturácii a k učeniu sa sociálnym rolám. V neskoršej fáze dochádza

dza k preberaniu rol a k plneniu spoločenských rol. Účasťou v sociálnych vzťahoch sa človek stáva sociabilnou bytosťou. Vychovať deti a mládež k sociálnym kompetenciám znamená naučiť ich obratnosti v sociálnych vzťahoch, vyznať sa v **sociálnych interakciách**. Tie môžu byť založené **na koexistencii**, kedy ľudia fungujú vedľa seba a vzájomne sa tolerujú, ďalšie vzťahy sú založené **na koordinácii**, kde sa rešpektujú individuálne rozdiely účastníkov interakčného procesu a sú všetkými tolerované. Ďalšie vzťahy sú založené **na kooperácii**, kedy účastníci interakcie usilujú o spoločný cieľ a ich vzťahy sú založené na dôvere. Interakčné vzťahy založené **na prosociálnosti** sú výsledkom nezištného, uvedomelého konania jednotlivcov, kde sa koná dobro a poskytuje sa pomoc bez nároku na pochvalu, či ocenenie. Existujú však aj interakčné vzťahy založené **na konflikte**, ktorých počiatky možno vidieť v rivalite, súťaživosti jednotlivých účastníkov interakčného procesu. Aj keď treba pripustiť, že súťaživosť je vhodná za účelom zvýšenia výkonu, no ak sa mení na presadenie svojich záujmov, je nežiaduca. Pre jednotlivca ale aj pre spoločnosť medzi najžadanejšie vzťahy patria tie, ktoré sú založené na kooperácii a prosociálnosti. Aj napriek poznaniu, čo je žiaduce a potrebné pre stabilizáciu osobnosti, vzťahov a tým aj pre celú spoločnosť, medzi ľuďmi pretrvávajú vzťahy založené na konflikte. Deti a mládež sú svedkami konfliktného správania sa dospelých, najmä vplyvom médií ale aj v rodinných, či iných vzťahoch. Je potrebné naučiť ich orientovať sa v daných situáciách a utvárať také sociálne kompetencie, ktoré by ich učili práve žiaducemu správaniu.

Správne upozorňuje na tento fakt Valenta (2006), ktorý navrhuje implementovať obsah výchovy k sociálnemu a prosociálnemu správaniu do práce školy, do učebných osnov. Učiť deti otvorenosti, autentickosti, počúvaniu iných, otvorenému vyjadrovaniu pozitívnych aj negatívnych pocitov, umeniu pochvaly, zvládaniu konfliktných situácií, učeniu vcítiť sa do pocitov iných, to sú cesty na učenie sa sociálnemu a prosociálnemu správaniu sa. Prosociálne správanie vychádza z **altruizmu**, čo je nezištná starostlivosť o blaho, nezištná láska, nezištná pomoc iným. Ďalšou súčasťou prosociálneho správania sa je **empatia**, ako schopnosť človeka vcítiť sa do pocitov a potrieb iných ľudí.

Sociálna interakcia má aj **percepčnú stránku**. V nej je dôležité učiť deti vnímať celok ale aj časti daného problému, vzťahu, učiť ich objektívnemu posudzovaniu: vidieť aspekt emocionálny ale aj racionálny.

Súčasťou sociálneho styku je **komunikačná stránka**. Zároveň je aj obsahom výchovy k sociálnemu a prosociálnemu správaniu. Komunikácia ako schopnosť dorozumieť sa, vymeniť si informácie má mnohé aspekty. Za najakútnejšie ciele výchovy detí a mládeže z obsahu komunikácie a z aspektu sociálnej pedagogiky považujeme naučiť ich efektívne sa vyjadrovať, poro-

zumieť dôsledkom používania devalvujúcej komunikácie a schopnosti aktívne počúvať, porozumieť nielen vecnej ale aj emocionálnej rovine povedaného, súladu a nesúladu verbálnej a neverbálnej komunikácie. Práve tieto aspekty komunikovania sú podstatné aj pre sebazpoznanie vlastného štýlu komunikovania a tým aj pre porozumenie komunikácie iných.

Naučiť deti **efektívne komunikovať** neznamená, že ide o komunikovanie založené na forme, efekte, ale komunikovať tak, aby bol **zladený obsah a forma komunikovania oboch komunikujúcich strán, proporcionálne rozdelené hovorenie a počúvanie**. Ide v ňom o úsporné vyjadrenie myšlienok, pocitov, postojov, názorov, potrieb komunikujúcich partnerov. Súčasťou je aj sebazpoznávanie v komunikácii, utváranie kompetencií tvorby otázok, schopnosť dobre počúvať, podávať a prijímať spätnú väzbu, schopnosť vyjadrovať svoje pocity ako fakty, nestigmatizovať ľudí na základe komunikovania v danej situácii, prevziať kritiku za podávanie kritiky, vyjadrovať ju taktne, podnieť vlastnou komunikáciou ďalší záujem o komunikovanie. To je želateľný výsledok. Samozrejme, že výsledku predchádza proces, dôkladne rozložené ciele zohľadňujúce vývinové a osobnostné špecifické osobitosti detí a mládeže.

Ako u detí utvárať spôsobilosť **poznávania vlastnej komunikácie**? Na sebazpoznávanie môžu slúžiť modelové situácie, ktorých analýzou možno poznávať vlastnú komunikáciu: možno si položiť otázky: „Viem používať zdvorilosť a slušnosť v komunikácii?“, „Viem kedy mlčať a kedy reagovať?“, „Striedam hovorenie a počúvanie“? „Ak podávam kritiku, viem prevziať zodpovednosť a nieť dôsledky za ďalšie vzťahy“

Ako učiť deti vhodne **formulovať otázky v komunikácii**? V zhode s Gavorom (2003), Zelinom (1990) a ďalšími autormi si myslíme, že je potrebné postupne učiť deti a mládež tomu, aby sa pri komunikovaní s partnerom nepýtali stále, aby za otázkou nechali pauzu na premyslenie odpovede, tiež, aby sa nepýtali preto, aby sa predvádzali v tom, čo vedia a iní nie a tiež sa nepýtať jednou otázkou naraz na dve veci. Treba deti vychovávať k tomu, aby sa pýtali vecne správne, aby otázky formulovali zrozumiteľne, pravdivo a taktne. Cvičenia môžu prispieť k výcviku spôsobilostí vedieť sa pýtať.

K súčasťi efektívneho komunikovania patrí aj **aktívne počúvanie**. Je vhodné upozorniť deti na rozdiel v počúvaní a aktívnom počúvaní. Počúvať neznamená porozumieť obsahu povedaného. Počúvanie môže byť selektívne, so zámerom vybrať si to, čo sa počúvajúcemu hodí. Treba deti upozorniť na faktory, ktoré podmieňujú dobré počúvanie ako sú záujem, únava, netrepezlivosť. Tiež na to, kto je dobrým poslucháčom a kto nie. Pri aktívnom počúvaní sú dôležité fázy ako je *reflexia*, čo je počúvanie, zvažovanie a spracovanie informácií, ktoré je vyjadrené ozvenou, reflexiou, odozvou a sumarizáciou, čiže zhrnutím počúvaného. Ďalšia fáza aktívneho počúvania je *empatia*

a posledná fáza aktívneho počúvania je *rozhodnutie* – so zámerom doviest' partnera k tomu, aby sa rozhodol.

Nemenej dôležitou fázou efektívnej komunikácie je utvárať u detí a mládeže spôsobilosti dávať a prijímať v komunikácii *spätnú väzbu*. Ide o proces počúvania a verbálneho vyjadrenia dojmov z toho, ako prijímateľ prijíma informácie, obsah a formu počutého. Spätná väzba by sa mala vzťahovať na vypočutý obsah a situáciu. Deti a mládež pri cvičeniach na vyjadrenia spätnej väzby treba upozorniť na fakty, ktorých sa pri podávaní spätnej väzby treba vyvarovať: zveličovanie, vytrhnutie informácií z kontextu, pridávanie iného ako vypočutého obsahu. Tiež treba cvičiť konkrétne formulácie ako možno podávať spätnú väzbu v podobe súhlasu, nesúhlasu, jednoduchej pozitívnej odpovede, negatívnej spätnej väzby doplnenej vysvetlením.

Ak by sme mali urobiť záver, k akým sociálnym spôsobilostiam z oblasti komunikácie je potrebné vychovávať deti a mládež, uvedieme **vlastný model efektívnej komunikácie** (Bakošová a kol., 2011), ktorý vznikol z realizácie komunikačných výcvikov študentov študijných programov sociálnej pedagogiky. Za súčasť **efektívnej komunikácie** považujeme:

podporujúcu komunikáciu/ opakom je brzdiaca,

asertívnu komunikáciu/ opakom je agresívna,

popisnú komunikáciu/ opakom je posudzujúca,

diplomatickú komunikáciu/ opakom je netaktná komunikácia.

Podporujúca komunikácia je štýl komunikovania vychádzajúci z humanistickej pedagogiky a psychológie, ktorého súčasťou je slušnosť, úcta, záujem o človeka. Je sprevádzaná pozorným počúvaním, parafrázovaním počutého, získavaním ďalších informácií, odovzdávaním vlastného prežívania z počutého. Jej opakom je *brzdiaca komunikácia* sprevádzaná zmenou témy rozhovoru, odvrátením pohľadu, moralizovaním, popieraním prežívania.

Asertívna komunikácia vychádza z asertívneho jednania, ktoré je založené na otvorenom uvoľnenom a priamom vyjadrení vlastnej požiadavky. Asertívna komunikácia je jasné, otvorené formulovanie myšlienok sprevádzané jasnou rečou, rovnomerným očným kontaktom. Komunikujúci vytvára pohodu, neporušuje svoje práva, ani práva iných. Vedie k tomu, aby sa človek naučil odmietnuť manipuláciu a pritom ostal sám sebou. Opakom asertívnej komunikácie je *agresívna komunikácia*. Je sprevádzaná bezohľadným správaním, agresívne komunikujúci nedbá na potreby iných a sám vnucuje svoje požiadavky. Svojim štýlom nedosiahne úspech, ale opak.

Áká je **popisná komunikácia**? Je štýl komunikovania založený na popise, napr. popise situácie, správania, pocitu, úspechu. Popisným spôsobom komunikujúci vyjadruje svoje pocity, ako sa cíti. Napr. „*Ruší ma, ak ja hovorím a Vy ma počúvate.*“

Opakom popisnej komunikácie je **posudzujúca komunikácia**. Ide o štýl, ktorý používa posudzovanie, zaradovanie. Taká komunikácia vzbudzuje nepríjemné pocity, neochotu pokračovať v komunikácii, je nevhodná pre spolupracujúce správanie sa. Napr. „*si nepozorný*“, „*si nevychovaný*“ a pod.

Diplomatická komunikácia je špecifický štýl komunikovania, pri ktorom sa využíva takt a úcta vo vzťahu ku komunikujúcemu partnerovi. Využíva pritom špecifické jazykové prostriedky ako napr. podmieňovací spôsob, jemnú intonáciu, formality vyžadujúce protokol, alebo zvyklosti, komunikačné pravidlá danej inštitúcie, krajiny, či národa. Opakom diplomatickej komunikácie je **netaktná komunikácia**, štýl ktorý postráda takt, využíva hlasný tón, nevhodné formulácie a spôsobuje urážku na cti komunikujúceho partnera. Je súčasťou nekultúrneho správania človeka.

Záver:

To, že v prejavoch správania sa detí absentujú sociálne kompetencie je podmienené aj prioritami školského systému, ktorý aj napriek cieľom Milénia, sústreďuje pozornosť detí na rozvíjanie kognitívnych funkcií, na úkor rozvíjania nonkognitívnych procesov, ku ktorým patria aj nami navodené problémy. Ďalšou príčinou stavu a úrovne detí v oblasti sociálnych kompetencií je to, že dospelí – rodičia, učitelia, vedúci záujmových krúžkov, ako osobnosti, ktoré sú príkladom, vzormi pre deti a mládež sami nedisponujú uvedenými kompetenciami. Preto môže deti a mládež môže vychovávať k uvedeným spôsobilostiam odborník, ktorý disponuje týmito kompetenciami, prešiel výcvikom, alebo vlastnou sebavýchovou a sebazvedávaním. Výcvik v modelových situáciách umožní lepšiu orientáciu detí a mládeže v sociálnych vzťahoch. K tomu môže prispieť každý odborník, ktorý pripravuje deti a mládež pre pomáhajúce profesie.

Literatúra:

- BAKOŠOVÁ, Z. a kol. 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: SPgS SAV, Glasstrading, Vydavateľstvo N.O.I. 182 s. ISBN 978-80-970675-0-2.
- GAVORA, P. 2003. *Učiteľ a žiaci v komunikácii*. Bratislava: Univerzita Komenského, 197 s. ISBN 80-223-1716-0.
- MACHALOVÁ, M. 2011. *Komunikácia v sociálnej práci*. Prešov: PBF, 77 s. ISBN 978-80-555-0328-8.
- MILÉNIUM, národný program výchovy a vzdelávania. 2001. Bratislava: IRIS,
- SCHILLNIG, J. 1999. *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava: SAP, 272 s. ISBN 80-88908-54-X.

VALENTA, J. 2006. *Osobnostní a sociální výchova a její cesty k žákovi*. Kladno: AISIS, 226 s. ISBN 80-239-4908-X.

Zákon o pedagogických zamestnancoch škôl. 2009.

ZELINA, M. 1994. *Rozhovor vo výchove, v poradenstve a na vyučovaní*. Bratislava: Psychodidaktické a didaktické testy, 241 s. ISBN 80-85179-12-1.

*doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc.
Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Moskovská 3, 813 34 Bratislava*

KREOWANIE KOMPETENCJI STUDENTÓW W ŚWIETLE KRAJOWYCH RAM KWALIFIKACJI

Lucyna Skorecka

W dzisiejszych czasach niezwykle ważne jest znalezienie idealnego modelu studenta nowej epoki. Studenta, który powinien sprostać nowym edukacyjnym wyzwaniom, otwartego na ustawiczne doskonalenie. Najważniejsza staje się w tym rozumieniu ciągła praca na rzecz jego rozwoju w kontekście organizowania systemowych działań i innowacyjnych rozwiązań dotyczących całej społeczności akademickiej.

Koncepcja Europejskich Ram Kwalifikacyjnych pojawiła się w 2004 roku. Wyrosła na gruncie Deklaracji Bolońskiej, podpisanej 19 czerwca 1999 roku przez 29 państw Europy, w tym Polskę. Głównym jej celem było stworzenie Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Idea zbliżenia systemów szkolnictwa wyższego krajów europejskich, realizowana w ramach tzw. procesu bolońskiego, opierała się między innymi na promocji europejskiego wymiaru szkolnictwa wyższego, szczególnie w zakresie rozwoju zawodowego, mobilności oraz zintegrowania programów nauczania, badań i szkoleń, a także w zakresie zwiększenia poziomu jakości szkolnictwa wyższego¹, przyjęciu łatwych i porównywalnych stopni (tzw. joint degrees), wdrożeniu tzw. suplementu do dyplomu oraz w prowadzeniu systemu punktów kredytowych ECTS². Polska rozpoczęła pracę nad Krajowymi Ramami Kwalifikacji w ramach projektu systemowego. Opracowanie bilansu kwalifikacji i kompetencji dostępnych na rynku pracy w Polsce oraz Modelu Krajowych Ram Kwalifikacji, realizowanego przez Ministerstwo Edukacji Narodowej we współpracy z Instytutem Badań Edukacyjnych i Fundacją Fundusz Współpracy w ramach Priorytetu III Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki. W toku wdrażania w życie Europejskich Ram Kwalifikacyjnych ustalono, że każdy kraj powinien odnieść swoje kwalifikacje krajowe do ośmiu poziomów Europejskich Ram Kwalifikacyjnych. Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego to szczególna metoda opisu kształcenia, jakie polskie uczelnie oferują studentom. Metoda ta wyróżnia się dwiema charakterystycznymi cechami. Po pierwsze, opisy sformułowane są w języku efektów kształcenia, to znaczy przedstawiają wymagania, jakim powinien sprostać student po ukończeniu nauki w ramach danego cyklu kształcenia. Po drugie – opisy te, za pomocą wspólnego europejskiego systemu pozwolą na

¹ www.nauka.gov.pl

² www.staff.amu.edu.pl

dokonywanie porównań dyplomów uzyskiwanych w różnych uczelniach na terenie całej Europy¹.

Efekty kształcenia inaczej kompetencje określają, co uczący się powinni wiedzieć, rozumieć i potrafić po zakończeniu okresu uczenia się. W Europejskich Ramach Kwalifikacyjnych będących przedmiotem Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. efekty uczenia się zdefiniowane są w trzech kategoriach:

- wiedza, która w kontekście ERK może być teoretyczna lub fakto-graficzna i która oznacza efekt przyswajania informacji przez uczenie się; jest ona zbiorem opisu faktów, zasad, teorii i praktyk powiązanych z określo-ną dziedziną pracy lub nauki,

- umiejętności, które mogą być umysłowe/kognitywne (myślenie logiczne, intuicyjne i kreatywne) oraz praktyczne (związane ze sprawnością manualną); oznaczają one zdolności do stosowania wiedzy i korzystania z know-how w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów,

- kompetencje personalne i społeczne, które w kontekście ERK określa się w kategoriach odpowiedzialności i autonomii; oznaczają one potwier-dzoną zdolność stosowania wiedzy, umiejętności oraz kompetencji perso-nalnych, społecznych lub zdolność metodologiczną oazywaną w pracy lub w nauce oraz karierze zawodowej i rozwoju osobistym².

Wszystkie kategorie efektów kształcenia powinno się taktować jako spójną całość, ponieważ efekty określane jako wiedza obejmują bowiem pewien komponent umiejętności, efekty określane jako umiejętności obejmują pewne elementy wiedzy, a wiedza i umiejętności stanowią istotny składnik kompetencji personalnych i społecznych.

Należy tutaj podkreślić, że konsekwencją wdrożenia Krajowych Ram Kwalifikacji jest zwiększenie bezpośredniej odpowiedzialności samej uczelni za jakość kształcenia. Ułatwia modyfikację i wprowadzanie zmian w programach nauczania, tak aby mogły one być dostosowane do oczekiwań i możliwości osób uczących się, jak i samych pracodawców. Sztwyne listy kierunków studiów nie są w stanie sprostać wymaganiom rynku pracy, który narzuca wręcz absolwentom elastyczność. Bardzo ważnym aspektem na wspólnym rynku pracy jest klarowność kwalifikacji, które są przecież zdobywane w różniących się systemach kształcenia.

Postanowienia Procesu Bolońskiego, a także dyrektywy Nowej Ustawy o Szkolnictwie Wyższym podkreślają potrzebę rozwijania współpracy nauki z biznesem w procesie kreowania kwalifikacji i kompetencji absolwentów.

¹ Autonomia programowa uczelni. Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego, red.E. Chmielecka, Warszawa 2010, s.13.

² E. Chmielecka; Autonomia programowa uczelni..., op.cit., s.16

Dynamicznie rozwijający się rynek pracy w gospodarce opartej na wiedzy wymaga efektów kształcenia, które w sposób mierzalny przekładać się będą na wzrost gospodarczy oraz rozwój kulturowy i społeczny całej Europy. Nauka i edukacja stanowią dziś główne zaplecze kapitału ludzkiego, nowych technologii, a także innowacyjności. Wykształcenie i wysokie kwalifikacje wymagane od absolwenta wymuszają w świetle Krajowych Ram Kwalifikacji nowego spojrzenia na proces doskonalenia kompetencji studentów. To, jakie kompetencje studenci rozwijają w procesie kształcenia zależy od wielu czynników, m.in.: wymagań rynku pracy, strategii uczelni, przekonań i kompetencji osób prowadzących zajęcia, motywacji samych studentów oraz etosu kształcenia i polityki państwa w tym zakresie. Szkoła wyższa dla młodzieży rozpoczynającej studia często jest wartością samą w sobie. Jednocześnie Uczelnia ma umożliwić realizację innych, indywidualnych czy społecznych, wysoko cenionych wartości¹. Dopasowanie programów kształcenia do potrzeb przyszłych pracodawców w dobie rosnącego bezrobocia wymaga stałego monitorowania zarówno strony popytowej czyli wymagań pracodawców, jak i podażowej w obszarze poziomu kompetencji studentów. Aby sprostać wymaganiom współczesnego świata koniecznym staje się przygotowywanie młodzieży do mierzenia się z bardzo trudną i wymagającą rzeczywistością. Studenta powinna charakteryzować umiejętność dostosowywania się do różnych warunków, oryginalność, otwartość na nowe pomysły, zdolność do refleksji nad własnymi sukcesami. Niezbędnym warunkiem do poprawy poczynań zawodowych jest wewnętrzny monolog myśli, prowadzący do autorefleksji nad własną aktywnością ukierunkowaną na rozwój. Oznacza to, że w kontekście organizacji kształcenia szkolnictwa wyższego i wyzwań dzisiejszego rynku pracy rozwijanie kompetencji personalnych i społecznych u studentów jest jedną z podstawowych funkcji uczelni. Kompetencje personalne i społeczne odgrywają istotną rolę w procesie nauki, gdyż pozwalają na nabycie takich umiejętności, jak współdziałanie z innymi zarówno w roli członka jak i lidera grupy, a także umożliwiają dostosowanie się do zmieniającej się rzeczywistości.

Pojawia się zatem potrzeba prowadzenia badań diagnostycznych wskazujących stopień dopasowania kompetencji studentów do potrzeb przyszłych pracodawców. Wyniki takich badań mogą definiować efekty kształcenia oraz pomóc świadomie wytyczać ich kierunki. Przedsięwzięcie stwarzałoby szczególnie korzystne możliwości twórczego wiązania badań pedagogicznych ze sferą praktyki zawodowej studenta.

¹ Sawczuk W., *Wartości preferowane przez studentów w okresie transformacji ustrojowej*, Olsztyn 2000, s. 40-41.

Autorka artykułu zainspirowana nową koncepcją systemu szkolnictwa wyższego w obszarze kształcenia poszukuje znaczenia nabywania i doskonalenia kompetencji studenta, a w szczególności studenta kierunku praca socjalna. Badania prowadzone przez autorkę w obszarze kreatywności studentów szkoły wyższej stały się inspiracją do rozważań empirycznych w obszarze postrzegania kompetencji studentów oraz zróżnicowanego poziomu ich oceny na tle Krajowych Ram Kwalifikacji w szkolnictwie wyższym w Polsce. Celem głównym podjętych działań w roku akademickim 2013/2014 jest rozpoznanie i analiza nabytych kompetencji przez studentów Wydziału Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach, Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie z dwóch perspektyw: studentów i pracowników naukowych. Wybór kompetencji do analizy i ich grupowanie zostało przeprowadzone na podstawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego.

Na początku każdego procesu badawczego należy zdefiniować zakres podmiotowy badań. W odniesieniu do omawianego tematu należy zdefiniować rozumienie pojęcia „kompetencje”.

W literaturze przedmiotu termin kompetencje stosowany jest zamiennie z „kwalifikacjami”. Z punktu widzenia teorii kapitału ludzkiego „kompetencje” i „kwalifikacje” nie oznaczają tego samego. J. Orczyk wyjaśnia, że „kwalifikacje to nakłady poniesione na kształtowanie kapitału ludzkiego, kompetencje to warunki i efekty wykorzystania kapitału, poprzez dostosowanie cech osobowych pracownika do zadań na stanowisku pracy”¹. Przyjmując te definicje można powiedzieć, że „kwalifikacje w potocznym znaczeniu to formalne wykształcenie lub dyplom”². Kompetencje natomiast w ujęciu ogólnym to zdolność pracownika do działania prowadzącego do osiągnięcia zamierzonego celu w danych warunkach za pomocą określonych środków.

W rozwiniętej wersji kompetencje to ogół wiedzy, umiejętności, doświadczenia i postaw oraz gotowość pracownika do działania w danych warunkach, a więc także zdolność przystosowania się do tych zmiennych warunków³.

Stan aktywności jest normalnym stanem człowieka, a zdarzenia zewnętrzne modyfikują jedynie aktywność, która już się odbywa. Aktywność człowieka wykazuje charakter ukierunkowany i zorganizowany. Absolwent kierunku praca socjalna, pedagogika podejmując pracę zawodową musi

¹ Orczyk J., *Wokół pojęć kwalifikacji i kompetencji*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2009, nr 3–4.

² D. Thierry, Ch. Sauret, N. Monod, *Zatrudnienie i kompetencje w przedsiębiorstwach w procesach zmian*, Poltext, Warszawa, 1994, s. 6

³ D. Thierry, Ch. Sauret, N. Monod, *Zatrudnienie i kompetencje...op.cit.*, s.6

uruchamiać własną aktywność ukierunkowaną na drugiego człowieka. Musi podejmować aktywność, która stanowi pewien konstrukt myślowy wyrażający fakt, że czynności człowieka występują częściej lub rzadziej zarówno w różnych okresach czasu u jednego i tego samego osobnika, jak i w związku z określonymi sytuacjami, w których człowiek się znajduje”.¹ Często podkreśla się fakt, iż charakterystyczną cechą aktywności jednostki jest częste angażowanie się w działalność poznawczą i odczuwanie zadowolenia z tego powodu. „Podjęcie aktywnego wysiłku jest bardzo wyraźnie sprzężone z krytycznym uświadomieniem sobie stopnia zaawansowania własnych różnych kompetencji oraz osobistych potrzeb w tym zakresie, jak również własnej potrzeby wykraczania ponad konwencjonalny „przepis” przyjętej roli”.²

A.Sajkiewicz przyjmuje natomiast, że kompetencje obejmują wiedzę wykorzystywaną w pracy, doświadczenie, zdolności i predyspozycje do współdziałania w osiąganiu celów firmy, umiejętności profesjonalnych działań, etyczne wartości kulturowe³. Takie definicyjne ujęcie kompetencji szczególnie odnieść należy do nabywania kompetencji studentów w trakcie studiów. Wiedza jako jeden z trzech przyjętych kryteriów efektów uczenia się spełnia funkcje regulacyjne, staje się narzędziem działania. Sprzyjając procesom rozumienia, stymuluje człowieka do działań o charakterze twórczym. Jednym z warunków do podejmowania takich działań jest wiedza o samym sobie. Wiedza ta odzwierciedla się w określonym poziomie samooceny stworzonego przez człowieka „obrazu samego siebie”. Dokonuje się on na podstawie ciągłego poszukiwania, uświadamiania sobie braków i osiągnięć, własnych możliwości i ograniczeń. Samoocena jest regulatorem wszelkich działań, a w szczególności działań o charakterze twórczym. Działania, które w rezultacie powinny prowadzić do zmiany. „Czasem wywołuje je (owe działania) system wartości i przekonań związanych z istotą rozwoju i porządku społecznego, niekiedy spowodowane są subiektywnym przeczuciem potencjalnych konsekwencji tych zmian, przede wszystkim zaś wynikają z wpływu jakie zmiany te wywierają na dotychczasowe kierunki i formy zachowania się człowieka.”⁴ Absolwent musi być przygotowany do dokonywania obiektywnej oceny źródła zmiany, jak i własnych wobec niej powinności. Można powiedzieć, że staje w sytuacji, która wymaga od niego określonego sposobu zachowania, reakcji, co jest możliwe

¹ J. Reykowski; *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1975, WSiP, s. 57.

² B. Żechowska : *O twórczym rozwoju nauczycieli. Refleksji kilka*. [W] S. Juszczyk (red): *Twórczy rozwój nauczyciela*. Kraków 1996 Impuls, s. 56.

³ A. Sajkiewicz, *Kompetencje menedżerów w organizacji uczącej się*, Difin, Warszawa 2008.

⁴ Leksykon PWN. *Pedagogika*, pod red. B. Milerskiego i B. Śliwerskiego. Warszawa 2000, Wyd. Nauk. PWN, s. 82 – 83.

tylko przy wewnętrznym przyzwoleniu na zmiany. Dlatego też, najważniejszym i nadrzędnym zadaniem edukacji jest zapewnienie jej uczestnikom kompetencji, czyli umiejętności złożonych wyższego rzędu. Szczególnie priorytetowe i wartościowe kompetencje to: samodzielność, aktywność, przygotowanie do życia w demokratycznym społeczeństwie, skoncentrowanie się na własnej przyszłości w rozwoju. Konieczne są zmiany ujęcia teleologii edukacyjnej. „Musi generalnie ulec zmianie doktryna edukacji adaptacyjnej na doktrynę edukacji kreatywnej”¹, która pobudza do innowacji, twórczości, zmian, wielostronnej aktywności.

G. Filipowicz przyjmuje podział kompetencji na cztery grupy: osobiste, społeczne, menedżerskie i specjalistyczno-techniczne². „Kompetencje osobiste to kompetencje związane z indywidualną realizacją zadań. Poziom tych kompetencji wpływa na ogólną jakość wykonywanych zadań – decyduje o szybkości, adekwatności i rzetelności podejmowanych zadań. Kompetencje społeczne to z kolei ten zbiór kompetencji, który wpływa na jakość wykonywanych zadań związanych z kontaktem z innymi ludźmi. Poziom tych kompetencji decyduje o skuteczności współpracy, porozumiewania się czy też wywierania wpływu na innych. Kompetencje menedżerskie związane są z zarządzaniem pracownikami. Dotyczą zarówno miękkich obszarów kierowania, organizacji pracy, jak również strategicznych aspektów zarządzania. Kompetencje specjalistyczno-techniczne to kompetencje mające związek ze specjalistycznymi zadaniami dla danej grupy stanowisk. Często odnoszą się do specyficznych zakresów wiedzy (np. prawniczej czy też finansowej) lub umiejętności (np. obsługa określonych systemów IT). Poziom tych kompetencji wpływa na stopień realizacji zadań związanych ze specyfiką zawodu, stanowiska bądź też funkcji”³.

W ocenie kompetencji absolwentów szkół wyższych coraz większego znaczenia nabierają kompetencje uniwersalne (zarówno osobiste jak i społeczne) kojarzone z inteligencją emocjonalną, takie jak: samoświadomość, świadomość społeczna, zarządzanie sobą i zarządzanie reakcjami⁴. Coraz częściej podkreśla się znaczenie dojrzałości emocjonalnej w pracy wychowawczej. Ze względu na specyfikę zawodu pracownika socjalnego „mądrość emocjonalna” nabiera szczególnego znaczenia. Czyni z niego zręcznego przywódcę, który odczytując sygnały emocjonalne przekazuje swoją energię emocjonalną.

¹ T. Lewowicki: *Przemiany teleologii edukacji*. „Ruch pedagogiczny”. 1990, nr 3-4.

² G. Filipowicz, *Zarządzanie Kompetencjami Zawodowymi*, PWE, Warszawa 2004. s. 36-37.

³ E. Chmielecka; *anatomia programowa uczelni...*op.cit., s. 13.

⁴ D. Goleman, R. Boyatzis, A. McKee, *Naturalne przywództwo: odkrywanie mocy inteligencji emocjonalnej*, Jacek Santorski – Wydawnictwo Biznesowe, Warszawa 2002, s. 25.

Komunikacyjny charakter pracy pracownika socjalnego, pedagoga nie jest działaniem technicznym, podlegającym racjonalności instrumentalnej. Podlega zatem imperatywom racjonalności komunikacyjnej w obszarze logiki dialogu i etyki. Cel w działaniu w wymiarze komunikacyjnym jest intencją wzajemnego porozumienia. W strukturę tych kompetencji wchodzi między innymi; zdolność empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby, zdolność do krytyki jako poszukiwania ukrytych przesłanek cudzych i własnych poglądów, przekonań oraz postawa niedyrektywna, nakazująca przedstawić własny punkt widzenia jako ofertę myślową.¹ Istotnym jest także posiadanie kompetencji interpersonalnych czyli zdolności rozumiejącego odnoszenia się do świata (do rzeczy, do ludzi, do samych siebie w aktach autorefleksji). Kompetencje te umożliwiają zadawanie pytań, które to pytania podążają wciąż za zmianami jakie zachodzą w otaczającym świecie i w nas samych.

W ocenie umiejętności studentów w miejscu pracy wykorzystanie znajduje model USEM, który operuje czterema kategoriami: Understanding (rozumienie, wiedza akademicka), Skills (umiejętności), Efficacy (skuteczność, co może oznaczać cechy osobowości i postawy), Metacognition (metapoznanie, czyli wiedza studenta o tym co wie, co powinien wiedzieć, jak pozyskiwać nową wiedzę, wiąże się z poznaniem własnego ja, znajomością sposobu rozwoju w kierunku zatrudnienia)². Takie rozumienie pojęcia kompetencji najczęściej przyjmuje się w badaniach dotyczących wymagań kompetencyjnych pracowników na rynku pracy.

M. H. Kavanagh i L. Drennan analizują postrzegany przez studentów poziom kompetencji pożądanых na rynku pracy oraz oczekiwaniami pracodawców w tym zakresie nazywając różnice między jednym i drugim luką kompetencyjną³.

Luka kompetencyjna może być rozumiana ogólnie jako różnica między kompetencjami posiadanymi a pożądanymi. W skali mikro odnosi się do kompetencji pracowników i wymagań na dane stanowisko. Problemem tym zajmują się specjaliści ds. zarządzania zasobami ludzkimi i psycholodzy biznesu, którzy wykorzystując różne metody pomiaru kompetencji diagnozują poziom kompetencji pracowników i zestawiają z wymaganiami na dane stanowisko pracy. Natomiast w skali makro luka kompetencyjna odnosi się do posiadanych przez osoby szukające pracy kompetencji i wymagań rynku

¹ R. Kwaśnica; *Wprowadzenie do myślenia – o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*. Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław 1994, s. 19.

² P. T. Knight, M. Yorke, *Assessment, learning and employability*, Open University Press, 2003.

³ M. H. Kavanagh, L. Drennan, *What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectation*, "Accounting and Finance" 2008, no. 48, s. 279–300).

pracy, analiza natomiast dokonywana jest przez różne podmioty rynku pracy oraz badaczy zajmującymi się tym zjawiskiem. Jednym z kompleksowych projektów analizujących lukę kompetencyjną jest Projekt Tubing, którego celem jest zapewnienie realizacji Procesu Bolońskiego na poziomie szkolnictwa wyższego. W ramach projektu przeprowadzono badania, których celem była ocena znaczenia i wagi poszczególnych kompetencji absolwentów szkół wyższych. Analizie poddano 30 kompetencji ogólnych podzielonych na trzy grupy: kompetencje instrumentalne, interpersonalne i systemowe¹.

Głównym celem podjętych przez autorkę badań jest diagnoza stanu posiadanych kompetencji studentów w ocenie pracowników naukowych, jak i samych studentów. Analizie zostanie poddany stopień zbieżności opinii dwóch grup podmiotów co do posiadanych przez studentów kompetencji. W badaniach przyjęto trzy problemy badawcze w brzmieniu;

- jak stan posiadanych kompetencji studentów oceniają pracownicy naukowcy?

- jak stan kompetencji studentów oceniają studenci kierunku pedagogika i praca socjalna?

- jaki jest stan zbieżności wyrażanych opinii przez pracowników naukowych i studentów na temat posiadanych umiejętności przez studentów?

Podmiotami badań są studenci Wydziału Nauk Społeczno-Pedagogicznych w Katowicach oraz pracownicy naukowcy zatrudnieni w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Janusza Korczaka w Warszawie.

W prowadzonym badaniu przyjęto rozumienie pojęcia „kompetencje” jako wiedza, umiejętności i postawa wobec pracy. Analizie zostaną poddane kompetencje studentów ujmując specyfikę kierunkową i specjalnościową. Ważnym dokumentem, stanowiącym punkt wyjścia w procesie identyfikacji i grupowania kompetencji będą Krajowe Ramy Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego. Badanie prowadzone jest metodą ankiety. Narzędziem badawczym kwestionariusz ankiety przygotowany został w dwóch wersjach: dla studentów i nauczycieli akademickich. Kwestionariusz w każdej wersji składa się z dwóch zasadniczych części: dotyczącej kompetencji oraz dodatkowych cech respondenta. Dane od studentów i kadry naukowo-dydaktycznej zbierane będą na bieżąco przez cały rok akademicki.

Podjęte przez autorkę przedsięwzięcie stwarza szczególnie korzystne możliwości twórczego wiązania badań pedagogicznych ze sferą praktyki zawodowej studenta. Autorka jako badacz obszaru kompetencji ma świadomość problematyki definicyjnej oraz napotykanych problemów pomiaru

¹ Tubing. Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wprowadzenie do projektu, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2008, s. 25-26.

przedmiotu swych rozważań i analiz. Problem ten wynika z różnorodności ujmowania, definiowania, rozumienia i mierzenia kompetencji. Autorka pracy ma nadzieję, że przeprowadzone badania chociaż w niewielkim stopniu przyczynią się do uzyskania wiedzy na temat posiadanych i pożądaných kompetencji studentów i usprawnienia procesu kształcenia. Zdaje też sobie sprawę z wielości wątków podjętych w badaniu i pułapki niemożliwości wyczerpania ich zakresu. Dotyczy to zarówno analiz teoretycznych jak i praktycznych. Możliwości pojedynczego badacza są jednak ograniczone. Autorka kieruje się troską, aby wśród wielu wątków nie zgubić tego, co najważniejsze- ukazania stanu posiadanych kompetencji przez studentów w oparciu o założenia Krajowych Ram Kwalifikacji. Szeroki zakres analizy wyników badań własnych stanie się przedmiotem szerszej publikacji. Wszelkie czynniki, które nie zostaną uwzględnione staną się inspiracją do dalszych, twórczych poszukiwań w tak zarysowanym, pasjonującym, obszarze badań.

Literatura;

- A. Sajkiewicz, *Kompetencje menedżerów w organizacji uczącej się*, Difin, Warszawa 2008.
- D. Goleman, R. Boyatzis, A. McKee, *Naturalne przywództwo: odkrywanie mocy inteligencji emocjonalnej*, Jacek Santorski – Wydawnictwo Biznesowe, Warszawa 2002.
- D. Thierry, Ch. Sauret, N. Monod, *Zatrudnienie i kompetencje w przedsiębiorstwach w procesach zmian*, Poltext, Warszawa, 1994
- E. Chmielecka E. red, *Autonomia programowa uczelni, Ramy kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego*, Warszawa 2010, Wydawnictwo: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego
- Ernst & Young Business Advisory. (2009). Analiza trendów i najlepszych praktyk wynikających z dokumentów definiujących strategię szkolnictwa wyższego na świecie.
- Raport cząstkowy. Ernst & Young Business Advisory, Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową. Listopad 2009
- G. Filipowicz, *Zarządzanie Kompetencjami Zawodowymi*, PWE, Warszawa 2004
- J. Reykowski; *Z zagadnień psychologii motywacji*, Warszawa 1975, WSiP
- Komisja Europejska, *Strategia Europa 2020*.
- Leksykon PWN. *Pedagogika*, pod red. B. Milerskiego i B. Śliwerskiego. Warszawa 2000, Wyd. Nauk. PWN.

- M. H. Kavanagh, L. Drennan, *What skills and attributes does an accounting graduate need? Evidence from student perceptions and employer expectation*, "Accounting and Finance" 2008, no. 48
- Orczyk J., *Wokół pojęć kwalifikacji i kompetencji*, „Zarządzanie Zasobami Ludzkimi” 2009, nr 3–4.
- P. T. Knight, M. Yorke, *Assessment, learning and employability*, Open University Press, 2003
- R. Kwaśnica; *Wprowadzenie do myślenia – o wspomaganii nauczycieli w rozwoju*. Wrocławska Oficyna Nauczycielska, Wrocław 1994
- Sawczuk W., *Wartości preferowane przez studentów w okresie transformacji ustrojowej*, Olsztyn 2000
- Tubing. Harmonizacja struktur kształcenia w Europie. Wprowadzenie do projektu, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2008
- Żechowska: *O twórczym rozwoju nauczycieli. Refleksji kilka*. [W] S. Juszczak (red): *Twórczy rozwój nauczyciela*. Kraków 1996 Impuls

Strony internetowe

www.nauka.gov.pl/szkolnictwo
wyzsze/sprawymiedzynarodowe/procesbolonski.
www.put.poznan.pl/projekty
www.staff.amu.edu.pl/~depchem/Biuletyn/2004/DB.htm

dr. hab. Łucyna Skorecka
Wyższa Szkoła Pedagogiczna TW
Warszawa, Polska

EDUKAČNÁ PRÍPRAVA SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV V PALIATÍVNEJ STAROSTLIVOSTI¹

Tomáš Hangoni – Maroš Šip – Martina Šipová

Paliatívna starostlivosť ako špecializovaný odbor v súčasnej dobe predstavuje nielen kľúčový prvok prebiehajúci v debatách európskych krajín, ale je centrálnym bodom v starostlivosti a liečbe terminálne chorých pacientov. Primárny dôraz kladený na kvalitu starostlivosti o život ľudskej bytosti, podpory kvality života, poskytovanie pacientovi úľavy od bolesti (utrpenia a kontrola symptómov), či zabezpečenie komplexnej liečby a starostlivosti je považované za dôležitú súčasť integrálneho liečebného vzťahu medzi pacientom a multidisciplinárnym tímom. Paliatívna starostlivosť v závislosti na potrebách pacienta si vyžaduje sofistikované tendencie. Od prvopočiatku je to cielene zameraná liečba na komplexnú starostlivosť o pacienta (tuná máme na mysli nielen tlmenie bolesti, ale i iné symptómy jednotlivca vyplývajúce z jeho bio-psycho-sociálnych a spirituálnych problémov). Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) definovala paliatívnu starostlivosť nasledovným spôsobom: „Paliatívna starostlivosť je prístup, ktorý zlepšuje kvalitu života pacientov a ich rodín zoči-voči život ohrozujúcemu ochoreniu tak, že včas identifikuje, diagnostikuje a lieči bolesť a iné fyzické, psycho-sociálne a duchovné problémy a tým predchádza a zmierňuje utrpenie.“²

Mnohé štúdie zamerané na predmetnú oblasť paliatívnej starostlivosti poukazujú na jej intervencie prebiehajúce na rôznych kontinentoch od roku 1980 a sú pomerne stále viac integrované do formálneho systému zdravotnej starostlivosti v procese profesionalizácie a špecializácie. Začínajúc od hospicového hnutia (rok 1960), úlohou paliatívnej starostlivosti je predovšetkým rozvíjať inovatívne spôsoby starostlivosti o nevyliciteľne chorých pacientov, s dôrazom na morálne hodnoty a cnosti ako napríklad súcit, kvalita života a nádej. Paliatívna starostlivosť je spojená s konkrétnymi morálnymi otázkami súčasnej doby.³

Z toho dôvodu môžeme smelo skonštatovať, že paliatívna starostlivosť je otázkou ľudského práva na dôstojný život, práva na zdravie a dôstojné umieranie. Vedome smeruje nielen k zlepšeniu života chorého pacienta, ale

¹ Tento článok je výsledkom riešenia grantovej úlohy č. 1/2012 VGA „Súčasná bioetické otázky z pohľadu pravoslávnej teológie a ich duchovný rozmer“ v rámci Vedeckej grantovej agentúry Pravoslávnej cirkvi na Slovensku.

² KRÄNZLE, S. a kol.: *Palliative Care: Handbuch für Pflege und Begleitung*. Springer 2011, s. 5-6.

³ Bližšie pozri HERMSEN, M. A.: Euthanasia in Palliative Care Journals. In: *Journal of Pain and Symptom Management*. Philadelphia 2002, vol. 23, no. 6, s. 517.

snaží sa eticky a efektívne zmierniť fyzické a duševné trápenie umierajúceho, s prihliadnutím na jeho jedinečnú individualitu. V konečnom dôsledku hlavnou funkciou tejto starostlivosti je podpora a spolupráca s rodinnými príslušníkmi umierajúceho človeka. Filozofia paliatívnej starostlivosti spočíva v akcente kvality života pacienta, v poskytovaní všestrannej starostlivosti rodinným príslušníkom a zabezpečení psycho-sociálnej pomoci k zmiereniu sa s nezvratným koncom života. Exponovaným atribútom je snaha pochopiť, podporiť a zlepšiť kvalitu podmienok v živote človeka. Na rozdiel od fenoménu eutanázie, ktorú mnohí v spoločnosti považujú za atribút „dôstojného“ odchodu zo sveta, paliatívna starostlivosť, inverzne tvrdí, že človek je osoba s prirodzeným právom na život. Hovoríme o plnohodnotnom človeku. Nasledujúce slová Ciecílie Saundersovej, zakladateľky Hospicového hnutia v Londýne pod názvom Hospic sv. Kryštofa evokujú v človeku pocit milovanej a chcenej osoby: „*Si dôležitý, pretože si to Ty! Si dôležitý do poslednej chvíľe svojho života a my urobíme všetko, čo len môžeme, aby sme Ti pomohli nielen v pokoji umrieť, ale žiť dovtedy kým neumrieš.*“¹

Vo vyššie uvedených slovách je zdôraznený posvätný charakter ľudského života smerujúci ku komplexnej liečbe chorého pacienta so zreteľom permanentného uspokojovania základných ľudských potrieb, rešpektovanie vôle chorého spolu s jeho informovaným súhlasom poskytnutým na základe vedomého a slobodného rozhodnutia ešte pred začatím liečby. Predmetný súhlas slúži ku konkrétnym účelom lekára, v čase, keď terminálne chorý pacient prichádza do fázy nemožnosti rozhodovania sa. Takýmto spôsobom pacient poskytuje možnosť lekárom postupovať v terapeutickom zásahu podľa uváženia ošetrojúceho personálu.

V početných periodikách sa dozvedáme, že k optimálnemu uspokojovaniu potrieb pacienta nevyhnutne prispieva kvalita komunikácie. Komunikáčnej zručnosti spočívajú v psycho-sociálnom prístupe lekára a ošetrovateľského tímu k chorému pacientovi. Pacienti a rodinní príslušníci okrem odborných znalostí potrebujú zo strany multidisciplinárneho tímu cítiť sociálnu a emočnú podporu pomáhajúcu chorému vyrovnáť sa s jednotlivými fázami emočnej kolísavosti. Predovšetkým len intenzívne načúvanie želaniam chorého, rešpektovanie jeho individuality a práva na dôstojný priebeh umierania vyvoláva u pacientov pocit vlastnej autonómie, konštituovanie vzájomnej dôvery, pocitu bezpečia a spoľahnutia sa na korektnosť informácií o možnostiach liečby. Efektívna komunikácia získaná na základe komunikačných znalostí, vyvoláva pocit istoty a bezpečia. Tieto dva prvky predstavujú nezameniteľné

¹ ALEKSANDROVA, S.: Palliative care and euthanasia are they mutually exclusive? In: *Revista română de bioetică*. Romania 2008, vol. 6, no. 4, s. 23.

miesto v paliatívnej starostlivosti. Cieľom je vynaložiť maximum pre uspokojenie základných potrieb chorého pacienta trpiaceho psychickými (pocitmi beznádeje, depresiami...) a fyzickými (bolesť) záťažami.

Zručnosť terapeutickej komunikácie v paliatívnej starostlivosti spočíva „v zmysle vedomého, zámerného a účelového použitia verbálnych a neverbálnych komunikačných zručností v priebehu interakcie medzi sestrou a pacientom.“¹ V najkritickejších fázach života základným predpokladom ako postrehnúť starosti a obavy trpiaceho pacienta, alebo ako zmierniť a spríjemniť život umierajúcemu, kladieme na profesionálne komunikačné zručnosti. Takýmto spôsobom komunikácie predchádzame psychickému stresu, zameriavame sa na emocionálne, fyzické, spirituálne a sociálne pohodlie pacienta. Charakteristickým rysom každej ľudskej bytosti je jeho individuálnosť, jeho jedinečné bytie, ktoré sa nikdy viac vo fyzickom svete nebude opakovať. V tomto kontexte pacienti reagujú na podávanie informácií o priebehu ich zdravotného stavu rozdielne. Elementárny dôraz sa kladie na korektný prístup poskytovania informácií o chorobe pacienta. Indiferentnosť v informáciách o stave pacienta, minimálna starostlivosť môže vyvolať u chorého stresovú záťaž. Výsledkom môže byť náhla rezignácia, pocity beznádeje a depresie. Následkom čoho je nevôľa zveriť sa so svojim problémom ošetrovateľskému tímu. Zameranie sa zo strany multidisciplinárneho tímu na kvalitný prístup o starostlivosť chorého a vzbudenie v ňom prejavy dôvery, chcenej osoby je alfou a omegou vzájomnej interakcie.

Ako sme spomínali vyššie, paliatívna starostlivosť zahŕňa kompletne lekárske rozhodnutia, fyzickú starostlivosť o nevyliciteľne chorého pacienta, praktickú mobilizáciu, psycho-sociálnu a spirituálnu podporu. Z tohto pohľadu dôstojnosť človeka treba chápať v kontexte jeho celistvosti, vyplývajúcu z individuality a jedinečnej ľudskej bytosti. Nemenej dôležitým signifikantom v paliatívnej starostlivosti je vzájomná interakcia v sociálnej komunikácii medzi multidisciplinárnym² tímom, pacientom a rodinnými príslušníkmi, ktorí zabezpečujú v priebehu profesionálnej starostlivosti základné potreby umierajúcej ľudskej bytosti. Nech by sme paliatívnu starostlivosť zadefinovali akokoľvek, musíme predovšetkým akcentovať dôstojné umieranie človeka ako bio-psycho-sociálnej jednoty. Neporušenosť telesnej integrity je základnou hodnotou ľudskeho života.

V súvislosti so systemizáciou sociálneho zabezpečenia ako aj v súvislosti s koncepciou rozvoja sociálnej a zdravotníckej starostlivosti v SR konštatujeme, že paliatívna starostlivosť je jednou z veľmi dôležitých súčastí

¹ POLLARD, A. – SWIFT, K.: Komunikační dovednosti v paliatívni péči. In: O'CONNOR, M. – ARANDA, S.: *Paliatívni Péče*. Praha 2005, s. 30.

² Takýto tím okrem iného tvorí mimo ošetrojúceho lekára, zdravotnej sestry aj sociálny pracovník, špeciálny pedagóg, psychológ, kňaz a v nemalom rade i participujúci dobrovoľníci.

starostlivosti o človeka, je kritériom spoločenského systému, ktorý ponúka zdravotnícke služby občanom, ktorí sú v terminálnych štádiách svojich stanovených diagnóz. Patrí do súčastí komplexnej zdravotníckej starostlivosti občana. Paliatívna starostlivosť môže mať:

A) Ambulantný charakter (napríklad agentúry domácej ošetrovateľskej služby, centrá na tíšenie a liečbu bolesti a podobne)

B) Ústavný charakter (Hospic)

Sociálna práca ako praktická i vedná disciplína sa spolupodieľa na zabezpečovaní celého komplexu služieb, ktoré hospic občanovi ponúka. Zároveň podotýkame, že hospic nie je sociálnou službou, ale službou zdravotnou. Podiel a význam sociálnej práce v hospici je nepopierateľný, sociálny pracovník je členom hospicového tímu a zabezpečuje hlavne tieto úlohy:

- poskytuje klientovi sociálny kontakt
- dbá o zachovanie dôstojnosti klienta
- spolupodieľa sa na tíšení bolesti
- kontaktuje rodinu klienta
- spolupracuje so zdravotníckym tímom na odstraňovaní symptómov klienta, ktoré súvisia s jeho diagnózou

Sociálny pracovník, ktorý realizuje sociálnu intervenciu vo vzťahu k takémuto klientovi, musí spĺňať určité predpoklady na prácu s klientmi, ktorí sú v terminálnych štádiách svojho ochorenia. Sociálny pracovník je veľmi dôležitým prvkom v systéme pomáhajúcich disciplín nakoľko poskytuje takémuto klientovi ľudský rozmer, prostredníctvom sociálnych vzťahov. Sociálne prostredie je veľmi silným determinantom ľudskej psychiky, ľudská psychika je zase silným determinantom somatického zdravia. Uvedomujúc si túto skutočnosť, ktorú vlastne zabezpečuje sociálny pracovník, je jeho úloha a poslanie v hospicovom tíme veľmi dôležité. Z uvedeného dôvodu je potrebné pomenovať rozsah profesionálnej prípravy v rámci inštitucionalizovanej, funkcionálnej a kompetenčnej výbavy pre túto prácu ako aj osobnostné predpoklady pre výkon sociálnej práce v hospici.

V práci s terminálne chorými klientmi sa je treba vysporiadať sa s takým fenoménom akým je smrť. V hospicovom tíme nemôže pracovať osoba, ktorá nie je vysporiadaná s vlastnou smrteľnosťou. To je veľmi dôležité, pretože konfrontácia so smrťou je v hospici denne. V aplikácii na túto profesionalizáciu v sociálnej práci je vhodné, aby do sociálnej práce bolo zakomponované duchovno, ako súčasť sociálnej intervencie. Takáto pregraduálna profesionálna príprava je aktuálna v študijných programoch sociálnej práce, ktoré

majú kresťanské princípy a východiská. Tu sa profesionalizácia uberá s akcentáciou na výchovný smer a zameriava sa na tieto východiská:

1. Pochopenie podstaty človeka, ktorý je stvorený na obraz Boží. Uvedenie si tejto skutočnosti výrazne zmierňuje vzťah človeka k človeku.
2. Vyznávať kresťanskú vieru, poznať Christove Evanjelium.
3. Rozvíjať svoj duchovný rast.
4. Prehlbovať schopnosť filantropie a altruizmu.
5. Milovať blížneho ako seba samého.

K ďalším profesionálnym kompetenciám, ktoré sa uberajú k plnohodnotnému výkonu sociálnej práce v hospici patria:

1. Vzdelávanie (tak v pregraduálnej príprave, adaptačnom vzdelávaní, kompetenčnom vzdelávaní, ktoré sa zameriava hlavne na osvojenie sociálnych kompetencií a hlavne takéto formy vzdelávania majú mať permanentný charakter).

2. Skúsenosti (vlastná skúsenosť posúva poznanie a rozširuje obzor nad danou vykonávanou činnosťou, ktorú by mala zefektívňovať).

3. Schopnosť sebainštrumentalizácie (schopnosť použiť seba samého ako nástroj interventného sociálneho pôsobenia a zároveň znalostne aplikovať ďalšie nástroje sociálnej práce).

4. Schopnosť komunikovať (komunikácia je základná sociálna väzba, určuje štýl a charakter sociálnych vzťahov).

5. Schopnosť kooperovať (sociálny pracovník je členom hospicového tímu, je jeho integrálnou súčasťou, jeho úspešné pôsobenie závisí od spolupráce s ďalšími pomáhajúcimi disciplínami).

6. Schopnosť iniciovať klienta k spolupráci (pre klienta hospicu to znamená prebudiť v ňom záujem o okolitý svet s nadviazaním sociálnych kontaktov, ide o jeden z najdôležitejších nástrojov interventného pôsobenia v hospicovom tíme).

7. Podporovať, motivovať klienta k životu (vzbudiť motiváciu a záujem o základ existencie klienta patrí ku kompetenčným schopnostiam, ktoré hraničia s vysokou erudovanosťou, sociálnym cítením a altruizmom).

8. Aplikačná znalosť nástrojov, metód a techník sociálnej práce (na to, aby sociálna intervencia mohla mať hodnotný účinok a požadovaný efekt, musí jej aktér, sociálny pracovník dobre ovládať metódy sociálnej práce so svojou cieľovou skupinou, v tomto prípade s klientmi, ktorí sa nachádzajú v terminálnych štádiách svojho ochorenia).

9. Schopnosť sebaovládania v emočných prejavoch (práca s fyzicky a psychicky bezmocným klientom nesie so sebou aj veľa emočných prejavov,

či už ľútosti, žiaľu, beznádeje, rezignácie, dostať tieto emočné prejavy pod kontrolu znamená úspešný predpoklad kvalitnej sociálnej intervencie).

10. Zasahovať a poskytovať služby (tento predpoklad upriamuje pozornosť na zvládnutie príslušnej sféry sociálnej politiky, prostredníctvom ktorej, v rámci legislatívnych a inštitucionálnych nástrojov, môžeme klientovi v hospici pomáhať).

Sociálna práca v hospici je veľmi náročná, jej profesionalizácia je nesmierne rozsiahla, ale je rozhodujúca pri naplňaní poslania hospicov. Terminálne štádium choroby je z hľadiska medicínskeho časovo ohraničené na dobu 6 mesiacov, avšak sociálna dimenzia, ktorú inkriminujeme do procesu udržateľnosti stavu terminálie, dokáže tento čas radikálne predĺžiť, dokonca aj o niekoľko rokov. Hospice sú v zriaďovateľskej pôsobnosti rezortu zdravotníctva, ale popri štátom kreovaných vznikajú aj neštátne zariadenia, ktoré pokrývajú, hoci nie úplne, spoločenskú potrebnosť existencie takýchto zariadení. Z uvedeného vyplýva, že sociálny pracovník je jedným z dôležitých členov hospicových tímov a preto jeho profesionálna edukácia je viac než aktuálna pre kvalitný výkon jeho povolania.

Zoznam bibliografických odkazov:

- ALEKSANDROVA, S.: Palliative care and euthanasia are they mutually exclusive? In: *Revista română de bioetică*. Romania 2008, vol. 6, no. 4, s. 19-28. ISSN 1583-5170.
- CEHELSKÁ, D.: Aktuálne etické východiská a princípy sociálnej práce ako teoreticko-praktickej disciplíny. In: *Sociálna a duchovná revue. Vedecko recenzovaný zborník*. Prešov 2013, s. 65-73, roč. 4, č. 1. ISSN 1338-290X.
- DUDA, M.: Rodzina w świetle danych statystycznych. Wybrane zagadnienia. In: GULLA, B. – DUDA, M. (red.): *Silna rodzina*. Kraków 2009, s. 37-47. ISBN 978-83-7422-225-9.
- DUDA, M.: Ważność rodziny wobec alternatywnych form życia małżeńsko – rodzinnego. Zarys problematyki. In: *Rodzina – nadzieja budućności*. Košice 2008, s. 131-141. ISBN 978-80-89361-21-2.
- HERMSEN, M. A.: Euthanasia in Palliative Care Journals. In: *Journal of Pain and Symptom Management*. Philadelphia 2002, vol. 23, no. 6, s. 517-525. ISSN 0885-3924.
- KRÄNZLE, S. a kol.: *Palliative Care: Handbuch für Pflege und Begleitung*. Springer 2011. ISBN 13-978-3540723240.

- MASTALSKI, J.: Przeciwdziałanie marginalizacji rodzin dysfunkcyjnych. In: WALC, W. a kol.: *Opieka i pomoc społeczna*. Rzeszów 2008, s. 199-207.
- MASTALSKI, J.: Rodzina zagrożona kryzysem wartości. In: „*Bliżej Przedszkola*”, č. 10 (2007), s. 31-32.
- NIKULIN, A.: Spiritualita v kontexte krízy osobnosti moderného človeka. In: *Duchowosc jako socjalny czynnik rozwoju społeczeństwa w Polsce i na Słowacji [elektronický zdroj] : miedzynarodowa konferencja naukowa, 25 lutego 2010 w Domu Polsko-Słowackim (ul. Rynek 1) w Gorlicach*. Gorlice 2010, s. 180-187. ISBN 978-83-931180-0-7.
- POLLARD, A. – SWIFT, K.: Komunikační dovednosti v paliativní péči. In: O’CONNOR, M. – ARANDA, S.: *Paliativní Péče*. Praha 2005. ISBN 80-247-1295-4.

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

*PhDr. ThDr. Maroš Šip, PhD.
Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove
e-mail: maros.sip@unipo.sk*

*Mgr. Martina Šipová
Katedra praktickej a systematickej teológie
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove
e-mail: martina.sipova@smail.unipo.sk*

FORMÁCIA VYSPELEJ OSOBNOSTI V KONTEXTE PREDPRIMÁRNEJ EDUKÁCIE

Mária Podhájecká – Vladimír Gerka

Výchova a vzdelávanie detí predškolského veku v materských školách sa realizuje podľa kurikulárneho dokumentu pod názvom *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*.¹ Hlavnou myšlienkou vzdelávacieho programu je:

- podporovať celostný osobnostný rozvoj dieťaťa,
- aktivizovať a motivovať rozvoj psychomotoriky, poznania, emocionality a sociability,
- rozvíjať tvorivosť a predstavy v každodenných aktivitách,
- pomôcť dieťaťu formovať vlastnú jedinečnosť a životné kompetencie.

Vzdelávací program má názov *Dieťa a svet* a má rámcový charakter. Štruktúra vzdelávacieho programu je v súlade so školským zákonom č. 245/2008 Z. z. Obsahuje všeobecné ciele výchovy a vzdelávania.

Cieľ predprimárnej edukácie predpokladá: dosiahnuť optimálnu percepčno-motorickú, kognitívnu a citovo-sociálnu úroveň ako základ pripravenosti na školské vzdelávanie a na život v spoločnosti. Výhodiskom je jedinečnosť dieťaťa, aktívne učenie hrou a začleňovanie do skupiny a kolektívu. Ďalšími cieľmi predškolského vzdelávania sú:

- naplňovať potrebu dieťaťa sociálneho kontaktu s rovesníkmi,
- uľahčiť dieťaťu plynulú adaptáciu na zmenené prostredie (na materskú i základnú školu),
- podporiť vzťah dieťaťa k poznávaniu a učeniu hrou,
- rozvíjať cieľavedome, systematicky a v tvorivej atmosfére osobnosť dieťaťa v psychomotorickej, poznávacej, sociálnej, emocionálnej a morálnej oblasti,
- prihliadať na rôzne sociokultúrne a socioekonomické zázemie dieťaťa,
- uplatňovať a chrániť práva dieťaťa v spolupráci s rodinou, zriaďovateľom a inými inštitúciami (pri zachovaní etického princípu spolupráce) s rešpektovaním potrieb dieťaťa,
- získavať dôveru rodičov v individuálnom výchovnom poradenstve a upriamovať ich pozornosť na pozitívne prejavy v správaní sa svojho dieťaťa a v prípade potreby ich nasmerovať na ďalšie odborné poradenstvo s inými odborníkmi (pediater, logopéd, psychológ, atď.).

¹ *Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. Bratislava, 2008.

Naplnenie uvedených cieľov predpokladá priaznivú výchovno-vzdelávaciu atmosféru a klímu s dôrazom na rozvoj činnostného, hrového učenia. Dôležité je pozitívne emocionálne prežívanie dieťaťa. Pri uplatňovaní cieľov predškolskej výchovy učiteľ/ka zohľadňuje potrebu celostného rozvoja osobnosti dieťaťa a vyvážené rozvíja perceptuálno-motorickú, kognitívnu a sociálno-emocionálnu oblasť. V predškolskom veku má výchova a vzdelávanie činnostný a procesuálny charakter.

Učiteľ/ka vo výchove a vzdelávaní prihliada na rôzne sociokultúrne a socioekonomické rodinné zázemie detí. Venuje sa primerane každému dieťaťu. V pedagogickom pôsobení učiteľ/ka rešpektuje multikultúrnosť rodín, v ktorých dieťa žije a z nej vyplývajúci špecifiká. Učiteľ/ka je taktívny/á a diskretný/a ku všetkým deťom bez ohľadu na ich rasovú, náboženskú, či národnostnú príslušnosť. Rešpektuje, že právo na šťastné detstvo má každé dieťa.

V pedagogickom procese sa uplatňuje princíp aktivity dieťaťa. Učiteľ/ka v rámci edukačného procesu premyslene vytvára podmienky na účinný sebarozvoj osobnosti dieťaťa, ktorý nie je možný bez jeho vlastnej aktivity. Učiteľ/ka sa v pedagogickom procese dostáva do roly facilitátora, koordinátora, manažéra výchovno-vzdelávacej činnosti, poradcu, konzultanta.

Kvalitný pedagogický prístup v materskej škole je založený na láske a dôvere k dieťaťu. *Láska je najdôležitejšia ľudská kvalita*, ktorá sa môže rozvíjať len v atmosfére rešpektovania a počúvania druhého, v atmosfére slobody, istoty a bezpečia. Cieľom pedagogického zamestnanca (učiteľky a riaditeľky) je citlivá práca na rozvoji celej osobnosti dieťaťa: v emočnom, sociálnom, vedomostnom, motorickom i ľudskom rozmere a v uvedomení si bohatstva detských rôznosti a jeho potencialít. Učiteľka má porozumieť túžbam, možnostiam a hodnotám predškolského dieťaťa, má vedieť dieťa povzbudiť milým slovom a úsmevom.

Edukačný program *Dieťa a svet* čelí novým výzvam z koncepcného aspektu, čím prispieva k formovaniu vyspelej osobnosti. Z obsahového hľadiska ISCED 0 sa člení na štyri integrované tematické okruhy – Ja som, Ľudia, Príroda, Kultúra. Tematické okruhy zahŕňajú tri vzdelávacie oblasti: *perceptuálno-motorickú, kognitívnu a sociálno-emocionálnu*. Členenie vzdelávacích oblastí je výrazne teoretické. V praktickej rovine sa rozvíjajú integrovane, sú navzájom prepojené, spolu súvisiace. Vzdelávacie oblasti v sebe zároveň v rôznej miere zahŕňajú podoblasti – pohybovú, zdravotnú, prírodovednú, matematicko-logickú, jazykovú, komunikatívnu, etickú, vlasteneckú, informačnú, umelecko-expressívnu (hudobnú, výtvarnú, literárnu), pracovnú, ako aj prierezové témy – osobnostný a sociálny rozvoj, ochranu života a zdravia, dopravnú výchovu – výchovu k bezpečnosti v cestnej premávke, environ-

mentálnu, mediálnu, multikultúrnu výchovu, výchovu k tvorivosti, rozvoj predčitateľskej gramotnosti a gramotnosti vo všeobecnosti, informačno-komunikačné technológie a rozvíjanie digitálnej gramotnosti.

Organickou súčasťou každej oblasti sú vzdelávacie štandardy. Vzdelávacie štandardy pozostávajú z obsahových a výkonových štandardov. V obsahových štandardoch sa nachádza obsah, ktorý rešpektuje vývinové potenciality (možnosti) dieťaťa a predškolského veku a opiera sa o detskú skúsenosť a poznanie. Obsahujú základný rozsah učiva, ktorý má dieťa zvládnuť primerane svojim rozvojovým možnostiam prostredníctvom aktivizujúcich metód. Obsahové štandardy predstavujú prostriedok vzdelávania detí predškolského veku a slúžia na rozvíjanie elementárnych základov kompetencií. Výkonové štandardy sú koncipované ako cieľové požiadavky, kompetencie, ktoré má dosiahnuť dieťa na konci predškolského obdobia, aby získalo predprimárne vzdelanie ako absolvent predprimárneho vzdelávania.

Profil absolventa materskej školy je koncipovaný prostredníctvom siedmich druhov kompetencií:

1. Psychomotorické kompetencie
2. Osobnostné (intrapersonálne) kompetencie
 - a. Základy sebauvedomenia
 - b. Základy angažovanosti
3. Sociálne (interpersonálne) kompetencie
4. Komunikatívne kompetencie
5. Kognitívne kompetencie
 - a. Základy riešenia problémov
 - b. Základy kritického myslenia
 - c. Základy tvorivého myslenia
6. Učebné kompetencie
7. Informačné kompetencie

Uvedené kľúčové kompetencií treba chápať relatívne, nakoľko v predškolskom období ide o dosahovanie základov kompetencií dieťaťa. Kompetencie sú spracované na základe Odporúčania Európskeho parlamentu a Rady Európskej únie z 18. decembra 2006 o kľúčových kompetenciách pre celoživotné vzdelávanie.

Súbor kompetencií slúži pre učiteľov, aby vedeli, kam majú smerovať svoje pedagogické pôsobenie prostredníctvom cieľavedomej, zmyslupnej a rozvojovým možnostiam detí priradenej výchovno-vzdelávacej činnosti. Na to, aby deti získali kľúčové kompetencie, je žiaduca najmä zásadná zmena obsahu a spôsobu vzdelávania, metód a edukačných stratégií smerom k participatívne, interaktívne, zážitkové a hrovému učeniu, ktoré je založené na skúsenosti a prepojené so životom. Tento aspekt sa zohľadnil nielen

pri vymedzení kompetencií detí, ale aj pri koncipovaní obsahu výchovy a vzdelávania a jeho štruktúre a v rámci tohto obsahu aj pri tvorbe vzdelávacích štandardov.

V kontexte kurikula materskej školy učiteľka rešpektuje:

- rodinu dieťaťa predškolského veku,
- vývinové špecifiká – vývinové zvláštnosti a osobitosti dieťaťa predškolského veku,
- možnosti, predpoklady, schopnosti, zručnosti a vedomosti dieťaťa predškolského veku,
- individuálne potreby, záujmy a postoje dieťaťa predškolského veku,
- prirodzenú aktivitu a experimentovanie dieťaťa,
- špecifiká predškolskej výchovy a vzdelávania,
- vzájomné integrované prepájanie jednotlivých tematických okruhov a vzdelávacích oblastí rozvoja osobnosti dieťaťa,
- činnostný, hrový charakter pedagogického procesu, vykonávaného prostredníctvom hier a výchovno-vzdelávacích činností,
- nutnosť cieľavedomého a systematického pozorovania, diagnostikovania,
- potrebu evalvovania (hodnotenia) pedagogického procesu (hodnotenie detí, učiteľov, autoevalváciu materskej školy).

Materská škola ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia sa od rodiny líši tým, že môže okrem iného naplniť a nasýtiť túžbu dieťaťa po kontakte s rovesníkmi. Preto v predškolskej výchove má svoje nezastupiteľné miesto výchovné spoločenstvo, ktoré tvorí skupina detí v interakcii s učiteľom v jednej triede, príp. v materskej škole s menším počtom detí aj v celej materskej škole. Výchovné spoločenstvo pri vytvorení priaznivej sociálno-emocionálnej klímy významným spôsobom ovplyvňuje rozvíjanie pozitívnych osobnostných vlastností každého dieťaťa – utváranie základov emocionálnej gramotnosti, environmentálneho cítenia a správania, návykov k zdravému spôsobu života, schopnosti sociálnej komunikácie, tvorby medziľudských vzťahov atď.

Príspevok prioritne zameriavame na sociálno-emocionálnu rovinu predprimárnej edukácie v materskej škole ako predpokladu vyspelej osobnosti ale nevytrhávame ju z celkového komplexu predprimárnej edukácie. Treba si však uvedomiť a nestrácať zo zreteľa, že sociálno-emocionálne aspekty výchovy a vzdelávania sú v predprimárnej inštitúcii intenzívne integrované do každej vzdelávacej oblasti a tvoria synergiu interdisciplinárneho prístupu v kontexte cieľa predprimárnej edukácie. Sociálno-emocionálnu oblasť de-

klarujeme v kontexte vzdelávacích štandardov (obsahového a výkonového) v štyroch koncipovaných okruhoch v tabuľkách 1, 2, 3, 4.¹

Sociálno-emocionálna oblasť v kontexte vzdelávacích štandardov v okruhoch Ja som, Ľudia, Kultúra, Príroda

Tabuľka 1 Sociálno-emocionálna oblasť v okruhu JA SOM

Obsahové štandardy	Výkonové štandardy (špecifické ciele)
Komunikácia emócií Vlastná jedinečnosť a jedinečnosť iných Obhajovanie vlastného stanoviska v konflikte Sebaregulácia Rozhodovanie sa Sebahodnotenie Základné pravidlá kultúrneho správania	<ul style="list-style-type: none"> • pozdraviť, poďakovať a požiadať o pomoc, • komunikovať prijateľným spôsobom pozitívne a negatívne emócie a vyjadriť pocity, • uvedomovať si a uplatňovať vlastnú jedinečnosť a vlastné nápady so zreteľom na jedinečnosť iných detí v skupine, • obhajovať nenásilne vlastné stanovisko v prípade vzniku konfliktu, • prejavíť sebareguláciu v hrách a iných aktivitách – konať s ohľadom na seba a druhých, • rozhodovať sa pre určitú činnosť, • hodnotiť svoje vlastné schopnosti v rôznych činnostiach, • uplatňovať a rešpektovať návyky kultúrneho správania a spoločenských pravidiel
Kontakt v komunikácii Počúvanie s porozumením Pasívna a aktívna slovná zásoba Zmysluplnosť rečového prejavu Artikulácia hlások a hláskových skupín Spisovná reč Tvorivosť v rečovom prejave	<ul style="list-style-type: none"> • nadviazať neverbálny a verbálny kontakt s inými deťmi a dospelými, • predstaviť seba a svojho kamaráta, • počúvať s porozumením, • rozširovať si pasívnu a aktívnu slovnú zásobu, • uplatniť aktívnu slovnú zásobu vzhľadom na obsahový kontext

¹ Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie. Bratislava, 2008.

Analyticko-syntetické činnosti so slovami	<p>(zmysluplne rozprávať o svojich pocitoch, zážitkoch, dojmach),</p> <ul style="list-style-type: none"> • vedieť sluchom rozlišovať jednotlivé hlásky v slove, ich kvalitu a lokalizáciu, • vyslovovať správne a zreteľne všetky hlásky a hláskové skupiny, • uplatňovať spisovnú podobu materského jazyka, • používať synonymá, antonymá a homonymá, vytvárať rýmy, • uplatňovať schopnosť analyticko-syntetických hier a činností so slovami
---	--

Tabuľka 2 Sociálno-emocionálna oblasť v okruhu LUDIA

Obsahové štandardy	Výkonové štandardy (špecifické ciele)
Orientácia v emóciách iných osôb Delenie, pomoc, obdarovanie Riešenie konfliktov	<ul style="list-style-type: none"> • rozlišovať pozitívne i negatívne emócie druhých osôb, • rozdeliť sa, obdarovať niekoho a pomôcť inému, • nenásilne riešiť konflikt s iným dieťaťom/deťmi, dohodnúť sa na kompromise, • vyjadriť elementárne hodnotiace postoje k správaniu iných
Otvorená komunikácia Akceptácia názorovej odlišnosti	<ul style="list-style-type: none"> • komunikovať otvorene bez bariér a predsudkov, • prijať v rozhovore s inými deťmi názorovú odlišnosť, prijateľným spôsobom obhajovať svoje vlastné názory
Rozmanitosť ľudských vlastností Základy empatie	<ul style="list-style-type: none"> • hodnotiť a rozlišovať pozitívne i negatívne charakterové vlastnosti ľudí na základe reálnych i fiktívnych situácií, • zaujať pozitívne a empatické postoje

	k chorým, osobám so zdravotným postihnutím, starým ľuďom, multi-kultúrnej a socioekonomickej rozmanitosti ľudstva
--	---

Tabuľka 3 Sociálno-emocionálna oblasť v okruhu PRÍRODA

Obsahové štandardy	Výkonové štandardy (špecifické ciele)
Krásy prírody Hodnotenie prírodného prostredia Ochránárske postoje k prírode	<ul style="list-style-type: none"> • citlivo vnímať krásu prírody, jej čaro a jedinečnosť, • hodnotiť prírodné prostredie, • prejavovať vzťah a ochránárske postoje k prírodnému prostrediu a stvárniť ich prostredníctvom rôznych umeleckých výrazových prostriedkov, • prakticky uplatniť návyky starostlivosti o prírodu (nezahadzovať odpady, hrabať lístie, atď.), • rozprávať pocity, zážitky, dojmy zo starostlivosti o prírodu a zobraziť ich

Tabuľka 4 Sociálno-emocionálna oblasť v okruhu KULTÚRA

Obsahové štandardy	Výkonové štandardy (špecifické ciele)
Emocionalita v hre Sociabilita v hre Rôznorodosť hier Tvorivosť v hre Plánovanie, realizácia a hodnotenie hry	<ul style="list-style-type: none"> • prejavovať radosť z hry, • zapojiť sa do skupinovej hry a vedieť spolupracovať v nej, • chápať rôznorodosť hier, • začať, rozvíjať a dokončiť hru, • uplatňovať tvorivosť v hre, • plánovať, realizovať a hodnotiť hru
Rytmizácia riekaniak a piesní Spev piesní Vyjadrenie charakteru piesne na detských hudobných nástrojoch a dramatickými výrazovými prostriedkami Hudobná tvorivosť Počúvanie piesní a hudby	<ul style="list-style-type: none"> • rytmizovať ľudové riekanky a detské ľudové a umelé piesne hrou na tele alebo prostredníctvom Orffovho inštrumentára, • spievať v rozsahu kvinty (d1 – a1) – sexty (relatívne intonačne čisto), v prípade hudobného nadania aj v roz-

<p>Umelecké stváranie pocitov z počúvania hudby</p>	<p>sahu oktávy (d1 – d2) s radosťou a primerane charakteru detskej ľudovej a umelej piesni s rôznou tematikou,</p> <ul style="list-style-type: none"> • vyjadriť charakter piesne hrou na detských hudobných nástrojoch, • stvárať detské piesne dramatickými výrazovými prostriedkami, • počúvať detské hudobné skladby s citovým zaangažovaním, • stvárať pocity z počúvania hudby aj inými umeleckými výrazovými prostriedkami (výtvarnými, dramatickými atď.), • použiť v hrách riekanky, vyčítanky s rôznou tematikou
<p>Experimentovanie s farbami Výtvarná tvorivosť Kreslenie, maľovanie, modelovanie Výtvarné techniky Plošné a priestorové výtvarné stváranie Kompozičné celky Hodnotiace postoje k umeleckým dielam</p>	<ul style="list-style-type: none"> • experimentovať s vlastnosťami farieb a uplatňovať ich tvorivé variácie, • pokryť celú plochu rozmanitými farbami, • kresliť, maľovať, modelovať v rôznych polohách (ľah, kľak, stoj, sed), • kresliť, maľovať, modelovať podľa vlastnej fantázie, predstáv a na tému, • kresliť, maľovať, modelovať rôznymi technikami, tvorivo a s použitím rôzneho materiálu, • kresliť, maľovať, modelovať, plošne a priestorovo zobrazovať ľudskú a zvieraciu postavu, • používať tvorivo rôzne výtvarné techniky, • tvoriť s využitím fantázie kompozičné celky, • vnímať a pozorovať krásu umeleckých diel, • hodnotiť postupne umelecké diela, architektonické riešenia výz-

<p>Knihy, písmená a číslice Detská, ľudová a autorská poézia a próza Prednes literárnych útvarov Voľná reprodukcia literárnych textov Literárno-dramatická tvorivosť Umelecké stvárnenie obsahu literárnych a dramatických diel „Čítanie“ a „písanie“ jednoduchého príbehu</p>	<p>namných budov</p> <ul style="list-style-type: none"> •prejaviť záujem o knihy, písmená, číslice, orientovať sa v knihách, •počúvať s porozumením a citovým zaangažovaním detskú ľudovú a autorskú poéziu, rozprávky a príbehy, •vnímať s citovým zaangažovaním bábkové divadlo a iné detské divadlo (činohra, spevohru), •zapamätať si a prednášať krátke literárne útvary, napr. riekanky, hádanky, vyčítanky, krátke detské básne atď., •reprodukovať voľne ľudové a autorské rozprávky a príbehy, •vyjadriť rôznymi umeleckými výrazovými prostriedkami (výtvarne, hudobne, dramaticky, hudobno-dramaticky) pocity a dojmy z rozprávok, príbehov a divadla, •„čítať“ kreslený príbeh a obrázkový seriál, •„písať“ obrázkový list
--	--

Predprimárna edukácia koncipovaná v integrujúcej jednote okruhov, vzdelávacích oblastí a štandardov v materskej škole je realizovaná a úzka spätá s hrou, ktorá v deťoch prebúdzá tvorivú energiu, dynamiku, poznanie, pohyb a rozvíja v nich spoločenské, sociálne a emocionálne cítenie. Hra v komplexnom chápaní je zameraná na všetky rozvojové oblasti dieťaťa (kognitívnu, sociálnu, emociálnu, motorickú, komunikačnú, ...). Pre predškolskú pedagogiku je kľúčový vzťah hry a učenia a možnosť využitia hry k hlbšiemu poznaniu a rozvoju dieťaťa vo všetkých stránkach jeho ďalšieho napredovania. Hra predstavuje v živote dieťaťa najprirodzenejšiu činnosť, prostredníctvom ktorej absorbuje do vlastného vedomia obrovské množstvo podnetov, poznatkov, skúseností. Hra je informačnou bránou do psychiky dieťaťa, ktorá mu dokáže sprostredkovať prísun vnemov, pocitov, impulzov, a ktorá ich dokáže transformovať do chápatelnej podoby a pomôže ich pretvoriť na vedomosti. Hra je súčasne prostriedkom, ako dieťa môže vyjadriť vlastné prežívanie, potreby, sociálne vzťahy, postoje, vlastné kompetencie

a dať ich najavo okoliu. Je neodmysliteľným komunikačným prostriedkom na ceste dnu i von.¹

Kurikulárny dokument pre predprimárne vzdelávanie zvyrazňuje postavenie hry vo vzťahu dieťa – učiteľka, posúva hru do kvalitatívne významovo vyššej roviny v predškolskej edukácii, zdôrazňuje jej dôležité postavenie v materskej škole, predpokladá systematickosť plánovania a cieľavedomosť hrových aktivít.

Prostredníctvom hry sa dieťa učí a mení tým svoje vnútorné predpoklady na uskutočňovanie ďalších činností. Na jej základe dochádza k plneniu rôznych úloh, k uspokojovaniu potrieb, získavaniu a rozširovaniu kľúčových kompetencií dieťaťa. Hra má motivačný, predmetný a formatívny obsah. Hra môže odrážať rôzne reality odpozorované z prostredia, vychádzať z rôznych impulzov. Potreba dieťaťa hrať sa, realizovaná v hrovej činnosti, je motivovaná vonkajším a vnútorným podnetom. Obsah a forma hry sú určené tým, čo dieťa okolo seba pozoruje, prežíva a hlavne to, ako sa správajú a čo robia dospelí ľudia okolo neho a ako s dieťaťom komunikujú. Hra umožňuje dieťaťu aktívne zobrazovať skutočnosť, ktorá ho obklopuje. Výskumy v poslednom období poukazujú na veľký deficit reálnych hier v kontexte denného programu dieťaťa. V domácom prostredí a v prostredí materskej školy sa vo vedecko-odborných štúdiách prezentuje nedostatok času a priestoru pre hru a výrazne ochudobňovanie pozitívnej sociálno-emocionálnej sféry dieťaťa. Odraz spoločenského prostredia v aktívnej hre prispieva k hlbšiemu zoznamovaniu sa dieťaťa s týmto prostredím a umožňuje mu do neho preniknúť.

Hra podporuje sociálne porozumenie. Role a scenáre, ktoré sa využívajú počas hry, rozvíjajú detské chápanie spoločenských pravidiel a konvencií. Hra vychádza z toho, ako dieťa vníma realitu. Počas hry sa deti navzájom pozorujú, a tak obohacujú svoje osobné skúsenosti. Hra je kreatívna a dynamická činnosť, pomocou ktorej sa dieťa vyjadruje a viac si uvedomuje svoj vzťah voči okolitému svetu. Hra je základom predstavivosti a fantázie, kedy dieťa vstupuje za realitu tým, že predstiera, že sa stali určité udalosti. Hra je založená na spontánnej dobrovoľnej činnosti a prináša radosť. Dieťa venuje hre veľkú pozornosť a často je hrou plne pohltené. Hra je jedinečná príležitosť, aby dieťa mohlo vyjadriť samo seba. Prostredníctvom hry má dieťa možnosť nadobudnúť určitú kompetenciu, teda dosiahnuť určitú spôsobilosť, schopnosť, zručnosť, vedomosť, postoj.

Každá hra má v sebe obsiahnutý edukačný náboj, rozdiel je v jeho veľkosti a účinku. *Prvým znakom edukačného účinku hry na deti je jej uskutočnenie, hranie, samostatne bez priamej účasti učiteľky, dospelého.* Súčasne je

¹ PODHÁJECKÁ, M.: *Edukačnými hrami poznávame svet*. Prešov, 2011.; PODHÁJECKÁ, M. – GERKA, V.: *Gra edukacyjna – oknem do poznawania dziecięcego świata*. Warszawa, 2013.

to významný krok vyspelejšej, zrelšej osobnosti dieťaťa. V hre a cez hru sa dieťaťa kreuje, formuje, stáva sa vyspelejšou osobnosťou a pripravuje sa do mnohotvárneho života.

Pre deti predškolského veku je hra edukačným fenoménom. Aby hra priniesla svoj účel, dieťa pri nej potrebuje prirodzenú podporu a vedenie dospelej osoby. Hra a jej kvalitatívna úroveň, spôsob jej prípravy, realizácie, evaluácie je osobnou vizitkou pedagóga a jeho dobrého, profesionálneho prístupu k plneniu edukačných zámerov. *Neoddeliteľnou súčasťou hry je edukačné hodnotenie.* Klady, chyby a nedostatky, ktoré prostredníctvom hry nenásilne odhalíme v oblasti sociálnej, emocionálnej, kognitívnej alebo motorickej, ukážu smer, ktorým by sa mal uberať výber motívu ďalšej hry a edukácie dieťaťa.

Učiteľ/ka má mať jasné, čo hrou sleduje, čo chce ňou dosiahnuť a k akej kompetencii sa chce u dieťaťa dopracovať. Schopnosť efektívne sa orientovať vo svete hier a porozumieť im v kontexte antropologickom, kultúrnom, prírodovednom a spoločenskom je základnou súčasťou hrovej kompetencie učiteľa. Hrová kompetencia je chápaná ako prienik všetkých kompetencií učiteľa.

Obsiahle pojednávanie o skúmaných sociálno-emocionálnych javoch a hre nachádzame aj v dielach znamenitých klasikov pri konfrontácii s doteraz vydanými kurikulárnymi koncepciami (do roku 2013 vyšlo 12 programov – koncepcií vo vzťahu k predprimárnej edukácii), ktoré ovplyvňovali a ovplyvňujú rozvoj dieťaťa do šiestich rokov. V súvislosti s naznačeným predtým dnešnú spoločnosť a pre hľadanie obsahovej inšpirácie do predškolskej inštitúcie a pre pedagogickú profesiu sú stále aktuálne názory Jana Amosa Komenského (1592 – 1670) a Františka Richarda Osvalda (1845 – 1926) na výchovu a vzdelávanie dieťaťa predškolského veku hlavne vplyvom rodinnej výchovy. Dodnes sú ich náhľady zdrojom inšpiratívnych podnetov. Komenského a Osvaldove dielo je nadčasové svojím záberom, ale najmä pedagogickými závermi platnými i v dnešnom období. Sú zriedlom kresťanských, morálnych, sociálnych a etických hodnôt.

Spoznanie, revitalizácia a aktualizácia prístupov, myšlienkových obsahov napríklad aj v dielach J. A. Komenského (napríklad *Informatorium školy materskej*) a F. R. Osvalda (napríklad *Len jedno je potrebné, Od kolísky*) a ich včlenenie do výchovno-vzdelávacích systémov (programov, projektov) nám pravdepodobne pomôže nájsť odpovede na niektoré vzniknuté výchovné, pedagogické situácie v každej vzdelávacej oblasti nielen emocionálno-sociálnej a nájde riešenia v každodennom živote edukačných inštitúcií.

Záver

Predprimárna výchova a vzdelávanie v kontexte kurikulárnych dokumentov v kontexte predprimárnej edukácie a s implementovaním nadštan-

dardných zrníčok múdrosti klasikov J. A. Komenského, F. R. Osvalda do edukačného procesu v rodine a škole pomáha dieťaťu:

- posilňovať úctu k rodičom, ku kultúrnym a národným hodnotám a tradíciám štátu, k materinskému jazyku, k štátnemu jazyku a k svojej vlastnej kultúre,
- získať a posilňovať úctu k ľudským právam a základným slobodám,
- pripraviť sa na život v slobodnej spoločnosti v duchu porozumenia, znášanlivosti, tolerancie, rovnosti pohlaví a priateľstva medzi národmi, národnostnými a etnickými skupinami a cirkvami a náboženskými spoločenstvami,
- naučiť sa rozvíjať a kultivovať svoju osobnosť, pripraviť sa na celoživotné vzdelávanie a do (pre) života vôbec,
- naučiť sa kooperovať v skupine, kolektíve a preberať na seba primeranú zodpovednosť,
- naučiť sa chrániť svoje zdravie vrátane využitia zdravej výživy a chrániť životné prostredie,
- naučiť sa rešpektovať všeľudské etické hodnoty.

Étos a atmosféra, klíma materskej školy (štátnej, cirkevnej, súkromnej) rozhodne má prispieť k formovaniu dieťaťa ako človeka a zároveň prispieť k formácií a podpore vyspelej osobnosti.

Zoznam bibliografických odkazov:

- ČAPKOVÁ, D.: *Předškolní výchova v díle J. A. Komenského, jeho předchůdců a pokračovatelů*. Praha: SPN, 1968.
- KOMENSKÝ, J. A.: *Informatórium školy materskej*. 1. vydanie. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1991.
- KOMINAREC, I. – KOMINARECOVÁ, E.: *Multikulturalita a komunikácia*. 1. vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2009. ISBN 978-80-555-0061-4.
- OSVALD, F. R.: *Len jedno je potrebné*. 1. vydanie. Turčiansky Svätý Martin: Nákladom vydavateľov, 1881.
- OSVALD, F. R.: Slovo o kresťanskom domácom vychovávaní. In: *Dom a škola*. Roč. 3, 1887a, č. 1, s. 5 – 7.
- OSVALD, F. R.: *Od kolísky*. 1. vydanie. Ružomberok: Karol Salva, 1889.
- OSVALD, F. R.: Učte deti poslúchať z lásky. In: *Jednota – Katolícky kalendár*. Zostavil Š. Furdek. Cleveland: [b. v.]. Roč. 6, 1901, s. 93 – 94.
- PODHÁJECKÁ, M.: *Pedagogické názory a aktivity Františka Richarda Osvalda*. 1. vydanie. Ružomberok: VERBUM, 2010. ISBN 978-80-8084-624-4.

- PODHÁJECKÁ, M.: *Edukačnými hrami poznávame svet*. 4. rozšírené, prepracované a aktualizované vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2011. ISBN 978-80-555-0345-5.
- PODHÁJECKÁ, M. – GERKA, V.: *Gra edukacyjna – oknem do poznawania dziecięcego świata*. 1. vydanie. Warszawa: ERICA, 2013. ISBN 978-83-62329-90-8.
- PODHÁJECKÁ, M. – GERKA, V.: Sociálny aspekt výchovno-vzdelávacích vplyvov rodičov na dieťa. In: Gerka, M. (eds.): *Sociálna práca v kontexte aktuálnych problémov súčasnej spoločnosti*. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta, 2010. ISBN 978-80-555-0285-4.
- PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K.: *Kompetencie v predškolskej edukácii*. 1. vydanie. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Pedagogická fakulta, 2012. ISBN 978-80-555-0592-3.
- Štátny vzdelávací program ISCED 0 – predprimárne vzdelávanie*. 1. vydanie. Bratislava: Ministerstvo školstva Slovenskej republiky, Štátny pedagogický ústav, 2008. ISBN 978-80-969407-5-2.

doc. PhDr. Mária Podhájecká, CSc.

Prešovská univerzita v Prešove

Pedagogická fakulta

Katedra predškolskej a elementárnej pedagogiky a psychológie

e-mail: maria.podhajecka@pf.unipo.sk

Mgr. Ing. Vladimír Gerka

Prešovská univerzita v Prešove

Pravoslávna bohoslovecká fakulta

Externý doktorand

e-mail: vladimirg@orthodox.sk

WYCHOWANIE I SAMOWYCHOWANIE NA PRZYKŁADZIE ŚW. PAWŁA

Bogdan Zbroja

Wprowadzenie

Patrząc na wielkie dzieło, jakiego dokonał św. Paweł w dobie początków chrystianizacji świata, należy zwrócić nieco dokładniej uwagę na dwa istotne elementy procesu dojrzewania ludzkiej osobowości w rozumieniu tego wy wpływowego człowieka, jakimi są wychowanie oraz samowychowanie. Paweł Apostoł, początkowo nazywany jest Szawłem. Można by tutaj przyjąć założenie następujące, że dokąd określano go w Nowym Testamencie imieniem: Szaweł – wówczas jeszcze nie był w pełni samowychowujący się i podlegał nauczycielom, szczególnie zaś Prawu Mojżeszowemu, natomiast od momentu, gdy jest nazywany Pawłem, wówczas już sam tworzy swoją osobowość w oparciu o objawioną Mu przez Jezusa Chrystusa Ewangelię.

Wychowanie¹ obejmuje przede wszystkim cały szereg czynności, jakie są niezbędne w formowaniu człowieka od urodzenia do stadium dorosłości i odpowiedzialności za podejmowane czyny, wypowiedane słowa czy konstruowane myśli. Samowychowanie² rozpoczyna się właściwie w nieokreślonym ściśle momencie, gdy człowiek uświadamia sobie, że to on sam jest autorem stylu swojego życia i nie tylko może, ale powinien zostawić jakiś oryginalny ślad po swojej ziemskiej egzystencji. Taki dojrzewający podmiot z początku odcina się od poglądów bliźnich, negując je, ale w następnej fazie dojrzewania osobowościowego przyjmuje spośród nich najbardziej pasujący do siebie wzorec życia.

Można także mówić o wzajemnym połączeniu i symbiozie tych obu dziedzin: wychowania i samowychowania w podmiocie dojrzałym osobowościowo. Podmiot niedojrzały – jeszcze do końca nieuformowany – musi być stale poddawany procesowi wychowania niejako ‘z zewnątrz’. Podmiot już dojrzały – samowychowujący się – korzysta nadal z bogactwa innych dojrzałych podmiotów, które chce włączyć w swój proces tworzenia własnej osobowości i twórczości. Obrazowo można by to przybliżyć następująco: naukowiec pisząc swoje własne autorskie książki, czyta jednakże opracowania innych ludzi nauki, dzięki czemu tworzy swoje osobiste dzieła,

¹ Pozri MASTALSKI, J., *Zarys teorii wychowania*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT, 2002, s. 45. ISBN 83-89017-25-3.

² Pozri OKOŃ, W., *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK, 2004, s. 257. ISBN 83-89501-19-8.

ale nie w oderwaniu od zdobyczy innych ludzi nauki i rzeczywistości, w jakiej żyje.

Tematem wystąpienia jest postać św. Pawła, którego życie może stanowić interesujący model właśnie współprzenikania się tych dwóch czynników: wychowania – ze strony innych, którzy na Pawła wpływali od samego początku, kształtując jego „EGO”, oraz samowychowania – niejako ze środka jego człowieczeństwa, którym była wyjątkowo silna osobowość Pawła. Wielu ludzi wpływało na Pawłowe decyzje i jego życie, ale nie można nie zauważyć, że to właśnie on był wspaniałym AUTOREM opatrznosciowych kroków zarówno w procesie własnego dojrzewania osobowościowego, jak i jego wspaniałego dzieła ewangelizacji.

Metoda i źródła

Przyjęto w niniejszym artykule najbardziej podstawową metodę stosowaną w biblistyce, jaką jest metoda historyczno-krytyczna. Dzięki tej metodzie poznajemy dwa istotne elementy tekstów biblijnych, jakimi są: zawarte w słowach myśli i idee oraz kontekst społeczno-historyczno-kulturowy. Zarówno bowiem autorzy tekstów natchnionych, jak i same ich zapisane słowa zrodziły się w ściśle określonym środowisku. Można zatem patrzeć przez teksty na środowisko oraz przez środowisko życiowe na zapisane słowa. Tych dwóch elementów nie wolno w biblistyce rozdzielać.

Zatem w myśli niniejszego artykułu skupimy się na kontekście życia św. Pawła pod kątem jego wychowania i samowychowania, mając do dyspozycji teksty krytycznego wydania Nowego Testamentu: NESTLE – ALANDA¹ oraz najważniejszych komentarzy do poszczególnych ksiąg biblijnych, jak choćby Stephen WALTONA². Wypada się także odnieść do opracowań na temat samej postaci Apostoła Narodów: Williama BAIRDA³ czy Romana PINDLA⁴.

Mając więc przyjętą metodę i ukazane źródła badawcze, wejdziemy najpierw w obszar wychowania, jakiemu poddany został św. Paweł od swoich lat dziecięcych, aby następnie przyjrzeć się jego samokształceniu, które także obecne jest w licznych tekstach Nowego Testamentu. Całość zostanie objęta krótkim podsumowaniem zdobytych wniosków.

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

² Pozri WALTON, S., Acts. In: *Word Biblical Commentary*, Dallas: Word Publishing, 2013. ISBN 978-078524-58-10.

³ Pozri BAIRD, W., Paweł. In: ACHTEMEIER, P. J. (red.), *Encyklopedia Biblijna*, Warszawa: Wydawnictwo VOCATIO, 1999. ISBN 83-7146-075-9.

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

1. Wychowanie Szawła z Tarsu

Paweł Apostoł zdobył świetne wykształcenie w przeciągu swojej podróży w dorosłość. Można by ująć cały proces wychowawczy w trzech kluczowych nurtach: jako poszerzanie umysłu – w szkołach w Tarsie w Cylicji, jako pogłębianie wierzącego serca – „u stóp Gamaliela”¹ w Jerozolimie w Judei oraz jako „transformację” osobowości w spotkaniu z Jezusem pod Damaszkiem w Syrii. Wszystkie te trzy zasadnicze części składają się na całość kształtu formowania osobowości Pawła – człowieka, który odmienił rozumienie nauki Chrystusa i zaniósł Jego Ewangelię wszędzie, gdzie tylko było to możliwe.

Nauczyciele w Tarsie

Proces wychowania rozpoczyna się, jak wiadomo, w rodzinnym domu. Szaweł, według jego osobistego wyznania (por. Dz 22,3), pochodził z Tarsu w Cylicji, gdzie rozpoczął swoją przygodę życiową w rodzinie żydowskiej. Był jednak, jak to wiadomo z tekstu *Dziejów Apostolskich*, od urodzenia obywatelem rzymskim (por. Dz 21,39). Posiadanie tego obywatelstwa umożliwiło mu między innymi odwołanie się do wyroku cesarskiego w sprawach sądowych (por. Dz 25,11 i par.) czy też nieskrępowane poruszanie się po całym Imperium Rzymskim. Z pism Pawłowych widać, że posługiwał się doskonale językiem greckim, choć potrafił także mówić do Żydów w języku hebrajskim (por. Dz 21,40). *Dzieje Apostolskie* opowiadają o jego głoszeniu Słowa Bożego w licznych synagogach. Nie mogło się to dokonywać inaczej niż po hebrajsku. Paweł więc, co jest logiczne, był człowiekiem przynajmniej dwujęzycznym: znał świetnie języki Greków oraz Żydów. Niemożliwym zdaje się, że nie znałby, choć podstawowych zwrotów w języku Rzymian – łacinie. Wielojęzykowość Pawła, która stanowi owoc zdobytego wychowania od najmłodszych jego lat, umożliwiła mu zdolność porozumienia zarówno z jednymi – Grekami, jak i Hebrajczykami. Nieobce są także rozmowy Pawła z królem Agryppą i Berenike oraz Festusem (por. Dz 25,13; 26,1nn)². Horyzonty wychowania, jakie od samego początku życia osiągnął Paweł są więc bardzo znaczące.

Widać wyraźnie, że przygotowanie językowe i szerokie wykształcenie Szawła z Tarsu stanowią solidną bazę, na której mogło rozwijać się jego pogłębione życie osobowe. Na dobrze rozwiniętym rozumie może bowiem świetnie rosnąć zmysł wiary. Tutaj także jednak potrzeba odpowiednich

¹ Pozri SALDARINI, A. J., Gamaliel. In: ACHTEMEIER, P. J. (red.), *Encyklopedia Biblijna*, dz. cyt., s. 314.

² Pozri MUNRO, W., Berenike. In: ACHTEMEIER, P. J. (red.), *Encyklopedia Biblijna*, dz. cyt., s. 90.

wychowawców. Życie duchowe – życie wiarą w Boga, domaga się przewodników i takich w swoim wychowaniu miał także św. Paweł.

Gamaliel w Jerozolimie

Nie należy zapominać w całym procesie wychowania człowieka o wymiarze religijnym. Sama znajomość licznych języków i możliwość komunikacji z wieloma ludźmi nie stanowi jeszcze szczytu rozwoju osobowości człowieka. Trzeba bowiem jeszcze osiągnąć pełnię uformowanego serca, w którym człowiek posiada swoje „JA”, odpowiednio ukształtowane i zdolne do dokonywania prawidłowych wyborów i kierowania się ku najbardziej odpowiednim celom¹. W tym ujęciu także widać wielkich nauczycieli osobowości Szawła z Tarsu. Trzeba tu dostrzec „rękę” Gamaliela – wielkiego Rabina z czasów pawłowych. Jednakże ważniejszym w całości kształcenia wiary Pawła, w początkowym jego stadium, jest Prawo Mojżeszowe niż jego nauczyciel – Gamaliel. Paweł, jako Faryzeusz i syn Faryzeuszów (por. Dz 23,6), odwołuje się stale do doktryny Mojżesza i do drobiazgowego przestrzegania Prawa. Jako Faryzeusz pragnie, aby wszyscy Izraelici dokładnie przestrzegali tego, co Mojżesz zapisał w Prawie.

Jednakże w późniejszym etapie swojego wychowania stwierdza, że samo Prawo Mojżesza było jedynie „pedagogiem”², który miał prowadzić ku Chrystusowi (por. Gal 3,24). Samo Prawo Mojżesza nie może zatem stanowić centrum życia człowieka uformowanego w sposób intelektualny i religijny. Potrzeba bowiem jeszcze czegoś więcej, a tym czymś jest osobowa relacja z Bogiem, która dokonuje się w komunii z Jezusem – Synem Bożym.

Jezus pod Damazkiem

Najważniejszym, jak się jednak zdaje wydarzeniem zewnętrznym, które całkowicie odmieniło bieg życia Szawła z Tarsu było spotkanie z Jezusem pod Damazkiem (por. Dz 9,3nn). Widać tutaj wpływ olbrzymiej łaski Jezusa na drogę Szawła. Począwszy od jego doskonałego wykształcenia: znajomości języków: greckiego i hebrajskiego oraz wielu kultur: rzymskiej, żydowskiej i greckiej; wiedzy o skomplikowanych dziejach swego narodu oraz różnych cywilizacji. Kluczowym wydarzeniem było spotkanie z Panem pod Damazkiem. Można by porównać ten epizod do epifanii Boga Mojżeszowi na górze Horeb (por. Wj 3,1nn). Spotkanie z Bogiem odmienia bowiem życie człowieka.

¹ Pozri MASTALSKI, J., *Zarys teorii wychowania*, dz. cyt., s. 126.

² Pozri ROMANIUK, K. – JANKOWSKI, A. – STACHOWIAK, L., *Komentarz Praktyczny do Nowego Testamentu*, T. 1, Kraków: Wydawnictwo Benedyktynów, 1999, s. 234. ISBN 83-85433-99-6.

Paweł, wyposażony w listy polecające od arcykapłanów, szedł do Damaszku, aby uwięzić wyznawców Jezusa – wiernych młodego jeszcze wówczas Kościoła (por. Dz 9,1nn)¹. Posiadał tutaj wyraźny cel, który podyktowało mu zdobyte wykształcenie oraz wyznawana wiara, otrzymana od Gamaliela. Prawo Mojżeszowe nakazywało Pawłowemu sercu przesła-dować i niszczyć wiarę w Jezusa oraz wiernych Kościoła. Spotkanie ze Zmartwychwstałym Jezusem w czasie drogi do Damaszku odmieniło ten bieg Pawłowych myśli, słów i działania. Jasność z nieba oraz głos: „Szawle, Szawle, dlaczego mnie prześladujesz?” (Dz 9,4)², sprawiły, że biegun osobo-wości Pawła odwrócił się o 180 stopni. Z prześladowcy Kościoła, stał się Apostołem, z wroga, przyjacielem Jezusa. Z pełnienia swojej własnej woli, stał się odtąd wykonawcą woli Boga, zakodowanej w Starym Testamencie i Prawie Mojżesza, ale odczytany już poprawnie w duchu Ewangelii.

Odtąd Paweł już nie zna innego Nauczyciela i Mistrza oprócz Jezusa Ukrzyżowanego i Zmartwychwstałego. Nie chce znać nikogo innego, i w Jezusie chce mieć swój wieczny udział (por. Flp 3,8). Tym sposobem Paweł osiąga pełnię wychowania, którą daje Jezusowa Dobra Nowina. W myśl Nowego Testamentu człowiek bowiem to nie jest tylko „twór” cywilizacji czy edukacji, której autorem jest jakiś inny, nawet najbardziej genialny, człowiek czy zespół ludzi. W myśl Ewangelii każdy człowiek jest Bożym Dzieckiem i jako taki musi w pewnym momencie swego wychowania przejść ze szkoły, w której edukację prowadzą ludzie, do wspólnoty, gdzie Mistrzem i Nauczycielem jest Boży Syn, który ze swoich uczniów czyni Boże Dzieci³. A to stanowi już, w myśl Nowego Testamentu, najwyższe stadium wycho-wania, i początek samokształcenia.

Widząc jednak olbrzymi zakres działalności ewangelizatorskiej św. Pawła, trzeba spojrzeć także na jego samowychowanie. Mając bowiem świetne wykształcenie edukacyjno – religijne oraz wiarę w Jezusa – Bożego Syna, Paweł pracuje nadal i to wyjątkowo skutecznie, wprzęgając wszystkie swoje rozwinięte talenty w wielkie dzieło ewangelizacji⁴. Co więcej szuka i udoskonala to, co już osiągnął, aby stać się jeszcze lepszym i bardziej skutecznym „narzędziem” Ewangelii Jezusa. Tym samym osiągając pełne wychowanie Ewangeliczne, sam staje się wybitnym nauczycielem Ewangelii.

¹ Pozri TAMEZ, E., List do Galatów, In: FARMER, R. F. (red.), *Międzynarodowy Komentarz do Pisma Świętego*, Warszawa: Wydawnictwo VERBINUM, 2001, s. 1510. ISBN 83-7192-122-5.

² Pozri RUBINKIEWICZ, R., Święty Paweł. In: RUBINKIEWICZ, R. (red.), *Wstęp do Nowego Testamentu*, Warszawa: Wydawnictwo PALLOTTINUM, 1996, s. 311. ISBN 83-7014-266-4.

³ Pozri ZBROJA, B., *Znaczenie terminów własnych Ewangelii św. Jana dla jej teologii*, Kraków: Wydawnictwo UNUM, 2002, s. 60. ISBN 83-87022-91-8.

⁴ Pozri SZAMANEK, E., *Wykład Pisma Świętego Nowego Testamentu*, Poznań: Wydawnictwo PALLOTTINUM, 1990, s. 261n. ISBN 83-7014-134-X.

Samowychowującym się w czasie, w sposób analogiczny do samowychowania się Jezusa. Mistrz z Nazaretu wychował się w Domu Józefa i Maryi, znał Pisma, przestrzegał Prawa. Ale przekroczył w swoim osobistym samowychowaniu wszelkie znane dotychczas szkoły i pedagogie. Paweł idzie w ślady Jezusa, ale głosi nie swoje własne przemyślenia, ale myśl Chrystusa, którą jednak na różne sposoby i przy pomocy różnorodnych metod głosi Żydom, Grekom, Rzymianom... wszystkim, którzy otwierają się na orędzie Dobrej Nowiny.

2. Samowychowanie Pawła Apostoła

Widząc bogactwo osobowości św. Pawła, nie sposób nie dostrzec posiadanego przez niego potencjału ducha i umysłu, które otrzymał, jako owoc wychowania ze strony nauczycieli świeckich (szkoły) i duchownych (Gamaliel i Prawo Mojżesza). Najważniejsze wydarzenie odmieniło bieg życia Pawła, dzięki czemu już nie głosił Prawa, ale wiarę w Jezusa. Paweł budował Kościół, który wcześniej chciał totalnie zniszczyć. Łaska bowiem, jakiej dostąpił wzbudziła w nim osobisty zapal do wzmożonej pracy nad samowychowaniem, opartym o ducha Jezusowej Ewangelii. Bycie uczniem Jezusa i Bożym dzieckiem, nakazuje, analogicznie, jak Jezusowe, postępowanie w mądrości i w łasce u Boga i wobec wszystkich ludzi (por. Łk 2,52).

Paweł czynił postępy w unowocześnianiu narzędzi i metod ewangelizacyjnych, które stosował umiejętnie wobec pogan i Żydów¹. Swoje przemyślenia przekazał wybranym i uformowanym przez siebie biskupom: Tymoteuszowi i Tytusowi. Nade wszystko posiadał już swój osobowy cel, do którego dążył, jakim było pełne zjednoczenie z Chrystusem w wieczności.

Żydzi i Grecy – Pawłowe sposoby kerygmaticzne

Posiadając wiarę w Zmartwychwstałego Pana, Paweł idzie do innych ludzi z orędziem Dobrej Nowiny. Spotyka się najpierw ze swoimi współwyznawcami w licznych synagogach. Spotykamy także św. Pawła w Jerozolimskiej świątyni. Żydzi są pierwszymi odbiorcami Jego nauki, ale na podstawie Dziejów Apostolskich, nie można tu mówić o głoszeniu przez Pawła Prawa Mojżeszowego, a jedynie Ewangelii o Jezusie. Dlatego Paweł, znając świetnie synagogałny styl edukacji i wychowania, stosuje go w celu argumentacji Dobrej Nowiny o Bożym Synu. Argumenty z Pisma, są dla Żydów najważniejsze, i dlatego znajomość szkoły Gamaliela umożliwia Pawłowi zrozumienie wypełnienia Bożych obietnic w Jezusie. Jednakże Żydzi nie

¹ Pozri DĄBEK, T. M., *Mowa w Piśmie Świętym*, Kraków: Wydawnictwo Benedyktynów, 2004, s. 232. ISBN 83-7354-095-4.

przyjmują nauki o Bożym Synostwie Jezusa z Nazaretu i odrzucają kerygmat Pawła. Co ciekawe, nawet to, że Paweł był ich rodakiem i Faryzeuszem, nie wystarczyło, aby nie został wyrzucony z Synagogi. Pojawił się nawet spisek na życie Pawła, który powstał właśnie wśród wierzących Żydów. Samowychowany Paweł idzie jednak dalej. Jeśli tutaj go nie chcą słuchać i odrzucają Jezusa, udaje się do pogan.

Po odrzuceniu przez wyznawców Prawa Mojżeszowego, Paweł poszedł do Pogan, aby głosić im Dobrą Nowinę. Skoro bowiem Żydzi nie uważali się za godnych Ewangelii, udał się dalej – do tych, którzy chcą słuchać o Jezusie i Jego Królestwie. Wobec swoich rodaków Paweł wyznał: „*zwracamy się do pogan*” (Dz 13,46)¹. Jak jednak wiadomo z doświadczenia życia każdego człowieka, zawsze pojawiają się i będą pojawiać trudności z przyjęciem Ewangelii o Jezusie. Początkowo poganie byli chętni do słuchania i przyjmowania wiary w Jezusa. Jednakże mowa Pawła na ateńskim Areopagu (por. Dz 17,16-34) nie do końca była sukcesem ewangelizatorskim. Jedynie Dionizy Areopagita, kobieta imieniem Damaris i kilku innych ludzi przyłączyło się po tej mowie do Pawła². Owoc owego wystąpienia, raczej nikły, nie pozostał jednak bez echa. Paweł zaistniał w dziejach Areopagu jako ten, który głosił Jezusa i Jego Zmartwychwstanie. Można jednak przyjąć, że samowychowanie Pawła także i tutaj jest możliwe do odczytania. Paweł bowiem nie zraża się w tym przykrym momencie niepowodzeniem, ale dalej prowadzi swoje dzieło ewangelizacji. Samowychowany człowiek nie poddaje się nigdy, ale stale szuka drogi do obranego celu. Takiego możemy znaleźć Pawła po bolesnym zderzeniu z Areopagiem i światem pogan. Nigdy się nie zniechęca człowiek samowychowany, ale zawsze szuka nowych sposobów dotarcia do serc i umysłów tych, którym chce przekazać skarb mądrości ewangelicznej.

Tymoteusz i Tytus – następcy w Pawłowym dziele ewangelizacji

Wypada w tym momencie przytoczyć ważną prawdę wychowania, która nakazuje nauczycielom dbać o następne pokolenia kadry kształcącej. Po jednym pokoleniu wychowawców, musi wejść w ich proces edukacji, kolejny szereg wykształconych i przygotowanych do tej roli osób. Nie inaczej jest w procesie samowychowania. Paweł wiedział, jak zresztą każdy człowiek wie, że nie będzie żył na ziemi wiecznie. Każdy musi umrzeć, ale nie jest dobrze, żeby umarło dzieło życia człowieka. Dlatego tak Jezus, jak i Apostołowie, na czele ze św. Pawłem, starali się od samego początku o kształtowanie kadry

¹ Pozri MASTALSKI, J., Aksjologiczny wymiar skutecznego wychowania In: JUSZCZYK, S., *Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji* Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, (CHOWANNA), 2008, s. 136. ISSN 0137-706X.

² Pozri MUNRO, W., Areopag. In: ACHTEMEIER, P. J. (red.), *Encyklopedia Biblijna*, dz. cyt., s. 60.

swoich następców¹, którzy będą przesiąknięci tym samym duchem Ewangelii, jaki oni otrzymali od Pana. Paweł, w założonych przez siebie wspólnotach Kościołów w Azji Mniejszej, ustanowił biskupami odpowiednio przygotowanych ludzi. Byli to Tymoteusz i Tytus, najbliżsi współpracownicy Pawła w Jego dziele ewangelizacji.

Tymoteusz był ustanowiony przez Pawła biskupem Efezu. Obrzezany jednak został przez Pawła, gdyż miał nieść Ewangelię Żydom, którzy doskonale wiedzieli, że jego ojciec był Grekiem (Dz 16,3). Tutaj widać „roztropną elastyczność”² postępowania św. Pawła, który chciał, aby nie został odrzucony już na samym początku jego współpracownik: Tymoteusz. Gdyby bowiem nie był obrzezany, nie mógłby nawet wejść do żadnej z synagog, gdzie modlą się Żydzi. Nie postąpiłby tak Paweł, gdyby nie posiadał wizji celu, do którego dążył, i do którego chciał przygotować Tymoteusza.

Tytus natomiast roztoczył pasterską pieczę nad Kościołem na Krecie. Skierowany został przez Pawła wyłącznie do pogan. Na Krecie miał troszczyć się o wspólnotę wierzących, czyniąc wszystko, co konieczne w zastępstwie św. Pawła. Można tutaj odczytać wyjątkowo ważną prawdę, a mianowicie, człowiek samowychowujący się musi myśleć o kontynuatach osobistego dzieła. Dzieło Ewangelizacji św. Pawła nie mogło być unicestwione wraz ze śmiercią Apostoła Narodów. Dlatego właśnie Tymoteusz i Tytus występują w Nowym Testamencie, jako sztandarowe postaci następców w jednym i tym samym dziele Bożym, którego nie mógł na zawsze prowadzić Paweł osobiście. W to dzieło Jezusa muszą wchodzić później kolejne pokolenia ludzi, którzy zostali wychowani przez innych w szkołach oraz którzy już sami kształtują swoje osobowości w duchu Jego Ewangelii.

Obaj uczniowie i wychowankowie św. Pawła świetnie podjęli jego wielkie dzieło tworzenia wspólnoty wierzących, opartej o „zdrową naukę”³ Jezusa, która tak ważna była dla św. Pawła. Widać tu zatem samowychowanie Pawła, które wnika w umysł ucznia tak głęboko, że Tymoteusz i Tytus to samo dzieło przekazują następnemu pokoleniu. Można by rzec, że tylko wówczas człowiek jest w stanie uznać, że samowychował się w pełni, gdy jego uczniowie w sposób całkowity przejmą jego styl myślenia, mówienia i życia, jaki sam otrzymał od Bożego Syna. Inaczej nie ma gwarancji, że „prawda Ewangelii” nie zostanie przeinaczona w kolejnych

¹ Pozri SYREK, E., Ciało i zdrowie w socjologii wychowania Floriana Znanięckiego. In: *Nowiny Lekarskie*, 80(2011), s. 384. ISSN 0860-7397.

² Pozri BOSAK, P. C., *Postacie Nowego Testamentu. Słownik – Konkordancja*, Pelplin: Wydawnictwo BERNARDINUM, 1996, s. 684. ISBN 83-86491-39-6.

³ Pozri GRABNER-HAIDER, A., Nauka, In: GRABNER-HAIDER, A. (red.), *Praktyczny Słownik Biblijny*, Warszawa: Wydawnictwo PALLOTTINUM, 1994, k. 795n. ISBN 83-211-1512-8.

pokoleniach. Tożsamość samowychowanego Apostoła, przekazana jest w pełni kolejnemu pokoleniu. Ważne jest tutaj także i to, że Paweł ma dwóch następców. Tymoteusz i Tytus kontynuują jego dzieło. Jest to więc postęp o 100 procent. Jeden Paweł i dwóch Jego następców. Nie musi zatem być jakaś duża liczba uformowanych następców w szkole Ewangelii Jezusa, ale wydaje się, że powinno być przynajmniej o jednego więcej.

Udział w wiecznych owocach Ewangelii

Mając olbrzymie owoce działalności misyjnej i ewangelizacyjnej, św. Paweł, nie szuka jedynie *poklasku* (por. 1 Kor 13,4)¹, ale chce osiągnąć pełne zjednoczenie z Jezusem w Jego królestwie. Wiadomo, że nawet tak wielkie dzieło, jakiego dokonał, jest zaledwie maleńką kroplą w całości dzieła Bożego, które dokonuje się w dziejach zbawienia. Jego jednak praca domaga się zapłaty i tutaj można dostrzec ostateczny cel, do jakiego dąży osoba samowychowana, takiego formatu, jak Paweł Apostoł.

Nie pragnie on szczęścia czy wyniesienia w Królestwie Jezusa, ale chce mieć udział w Ewangelii i Jej owocach, a nade wszystko pragnie być zjednoczonym z Jezusem: „*bylebym pozyskał Chrystusa*” (Flp 3,8). Jezus jest więc największą nagrodą Pawła. Bez niego nie można przecież mówić o szczęściu czy zbawieniu. Nie ma zbawienia poza Jezusem i nie ma przecież innego Zbawiciela niż On. Dlatego dla człowieka, który już jest samowychowany i uformowany w sposób dojrzały, istnieje tylko jeden cel – wieczna komunია z Bogiem w Jego Królestwie². Poza tym widać u Pawła chęć korzystania z owoców Ewangelii. Sam Paweł bowiem powiedział: „*wszystko zaś czynię dla Ewangelii, by mieć w niej swój udział*” (1 Kor 9,23). Tu także można zawrzeć dzieło Pawła, jakim jest uformowanie i posłanie następców – uczniów: Tymoteusza i Tytusa. Sentencja Pawłowa: „*dla mnie bowiem żyć – to Chrystus, a umrzeć – to zysk*” (Flp 1,21), zdaje się doskonale oddawać istotę życia w pełni dojrzałego człowieka.

Wypada jeszcze wspomnieć o przeciwnościach, do których Paweł także podchodził w sposób twórczy i dojrzały. Wspomina bowiem o „ościeniu”, który jest powodem Pawłowego cierpienia: „*dany mi został oścień dla ciała, wysłannik szatana, aby mnie policzkował*” (2 Kor 12,7)³. Jednakże także i tutaj odnosi triumf gdyż, według słów Jezusa: „*moc doskonalili się w słabości*” (por. 2 Kor 12,9).

¹ Pozri ROMANIUK, K. – JANKOWSKI, A. – STACHOWIAK, L., *Komentarz Praktyczny do Nowego Testamentu*, T. 2, Kraków: Wydawnictwo Benedyktynów, 1999, s. 152-154. ISBN 83-87525-00-6.

² Pozri ORTIZ, P., List do Filipian, In: FARMER, R. F. (red.), *Międzynarodowy Komentarz do Pisma Świętego*, dz. cyt., s. 1532.

³ Pozri RUBINKIEWICZ, R., Święty Paweł, dz. cyt., s. 318n.

Wnioski

Po przebyciu interesującej drogi wychowania i samowychowania św. Pawła z Tarsu trzeba zrobić krótkie podsumowanie odkrytych wniosków. Nade wszystko wypada uznać, że już od samego początku dziecięcej edukacji konieczne jest tworzenie w młodym człowieku szerokich horyzontów myśli, które powinny być podbudowane znajomością języków obcych. Dzięki bowiem tym zdolnościom człowiek może poznawać bogactwo myśli innych: współczesnych i starożytnych, a także w precyzyjny sposób zaprezentować swoje własne przemyślenia w sposób nie budzący u nikogo wątpliwości. Gdy bowiem człowiek zna język tego, do którego przemawia oraz jego sposoby myślenia i środowisko, zawsze lepsza będzie jego komunikacja z bliźnim. Paweł jest tu doskonałym przykładem świetnie przygotowanego człowieka do dialogu ze wszystkimi: Żydami, Grekami i Rzymianami¹.

Drugim istotnym elementem, który formowany jest od początku ludzkiej przygody życia, jest kształtowanie serca – własnej tożsamości. Najpierw, jak wiadomo, odbywa się to w domu i w szkole. Chodzi tutaj nade wszystko o przekazanie młodemu człowiekowi prawdy kim jest, jakie jest jego zadanie życiowe oraz cel i sens życia. Dzięki Religii Mojżeszowej, w której Paweł był formowany od samego początku swojego życia, mógł poznać nie tylko języki ludzi, ale nade wszystko Miłość, która jest najpotężniejszą siłą człowieka (por. 1 Kor 13,1nn). Ta siła stanowi także istotę samego Boga, który w słowach Pierwszego Listu św. Jana nazwany jest Miłością: „*Bóg jest miłością*” (1 J 4,8). Tutaj także następuje proces stałego wychowania między innymi do kultu – czyli oddawania czci Bogu według tego, czego pragnie On sam. W Religii Mojżeszowej chodziło nade wszystko o liturgię synagogalną² oraz ofiary składane w świątyni jerozolimskiej.

Najistotniejszym zaś, jak się zdaje wymiarem przygody osobistego rozwoju, jest proces samokształtowania siebie – samowychowania, które winno stanowić element docelowy procesu edukacji. Trzeba bowiem zrobić wszystko, aby ludzie przez nas wychowywani, doszli do tego punktu, w którym już sami zaczną wychowywać siebie i postarają się o wychowanie następnego pokolenia do tego samego poziomu samoodpowiedzialności za posiadaną wiedzę, kształtowane myśli czy wypowiedane słowa. Tutaj także św. Paweł może być dla nas aktualnym wzorem samowychowującej się stale osobowości, która nie zrażając się przeszkodami czy niebezpieczeństwami,

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

² Pozri WRÓBEL, M., *Synagoga a rodzący się Kościół, Studium egzegetyczno-teologiczne Czwartej Ewangelii (J 9,22; 12,42; 16,2)*, Kielce: Instytut Teologii Biblijnej VERBUM, 2002, s. 63. ISBN 83-915855-4-9.

tak wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi, prowadzi swoje kroki ewangelizacyjne w kolejne miejsca, nowe serca i formuje nowych współpracowników i następców. To stadium stanowi z pewnością bazę dojrzałości osobościowej człowieka.

Można sobie życzyć, aby w dobie współczesnej, jak największej osób posiadało właśnie taką samodzielną tożsamość, samowychowanie i samokształcenie, jakiego model mogliśmy w niniejszym artykule poznać.

Bibliografia:

- BAIRD, W., Paweł. In: ACHTEMEIER, P. J., *Encyklopedia Biblijna*, Warszawa: Wydawnictwo VOCATIO, 1999. ISBN 83-7146-075-9.
- BOSAK, P. C., *Postacie Nowego Testamentu. Słownik – Konkordancja*, Pelplin: Wydawnictwo BERNARDINUM, 1996. ISBN 83-86491-39-6.
- DĄBEK, T. M., *Mowa w Piśmie Świętym*, Kraków: Wydawnictwo Benedyktynów, 2004. ISBN 83-7354-095-4.
- GRABNER-HAIDER, A., Nauka, In: GRABNER-HAIDER, A. (red.), *Praktyczny Słownik Biblijny*, Warszawa: Wydawnictwo PALLOTTINUM, 1994. ISBN 83-211-1512-8.
- MASTALSKI, J., Aksjologiczny wymiar skutecznego wychowania In: JUSZCZYK, S., *Jakości egzystencjalne wyzwaniem dla pedagogiki i edukacji*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, 2008. ISSN 0137-706X.
- MASTALSKI, J., *Zarys teorii wychowania*, Kraków: Wydawnictwo Naukowe PAT, 2002. ISBN 83-89017-25-3.
- MUNRO, W., Areopag. In: ACHTEMEIER, P. J. (red.), *Encyklopedia Biblijna*, Warszawa: Wydawnictwo VOCATIO, 1999. ISBN 83-7146-075-9.
- MUNRO, W., Berenike. In: ACHTEMEIER, P. J. (red.), *Encyklopedia Biblijna*, Warszawa: Wydawnictwo VOCATIO, 1999. ISBN 83-7146-075-9.
- NESTLE, E. – ALAND, B. (ed.), *Novum Testamentum Graece*, Stuttgart: Deutche Bibelgesellschaft, 2001. ISBN 978-3-438-05100-4.
- OKOŃ, W., *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK, 2004. ISBN 83-89501-19-8.
- ORTIZ, P., List do Filipian, In: FARMER, R. F. (red.), *Międzynarodowy Komentarz do Pisma Świętego*, Warszawa: Wydawnictwo VERBINUM, 2001. ISBN 83-7192-122-5.
- PINDEL, R., *Aby zrozumieć Pawła*. Kraków: Wydawnictwo UNUM, 1999. ISBN 83-87022-30-6.

- ROMANIUK, K. – JANKOWSKI, A. – STACHOWIAK, L., *Komentarz Praktyczny do Nowego Testamentu*, T. 1, Kraków: Wydawnictwo Benedyktynów, 1999. ISBN 83-85433-99-6.
- ROMANIUK, K. – JANKOWSKI, A. – STACHOWIAK, L., *Komentarz Praktyczny do Nowego Testamentu*, T. 2, Kraków: Wydawnictwo Benedyktynów, 1999. ISBN 83-87525-00-6.
- RUBINKIEWICZ, R., Święty Paweł. In: RUBINKIEWICZ, R. (red.), *Wstęp do Nowego Testamentu*, Warszawa: Wydawnictwo PALLOTTINUM, 1996. ISBN 83-7014-266-4.
- SALDARINI, A. J., Gamaliel. In: ACHTEMEIER, P. J. (red.), *Encyklopedia Biblijna*, Warszawa: Wydawnictwo VOCATIO, 1999. ISBN 83-7146-075-9.
- SYREK, E., Ciało i zdrowie w socjologii wychowania Floriana Znanieckiego. In: *Nowiny Lekarskie* 80(2011). ISSN 0860-7397.
- SZAMANEK, E., *Wykład Pisma Świętego Nowego Testamentu*, Poznań: Wydawnictwo PALLOTTINUM, 1990. ISBN 83-7014-134-X.
- TAMEZ, E., List do Galatów, In: FARMER, R. F. (red.), *Międzynarodowy Komentarz do Pisma Świętego*, Warszawa: Wydawnictwo VERBINUM, 2001. ISBN 83-7192-122-5.
- WALTON, S., Acts. In: *Word Biblical Commentary*, Dallas: Word Publishing, 2013. ISBN 978-078524-58-10.
- WRÓBEL, M., *Synagoga a rodzący się Kościół, Studium egzegetyczno-teologiczne Czwartej Ewangelii (J 9,22; 12,42; 16,2)*, Kielce: Instytut Teologii Biblijnej VERBUM, 2002. ISBN 83-915855-4-9.
- ZBROJA, B., 'hebraisti, romaisti, hellenisti' w Nowym Testamencie, In: JELONEK, T. (red.), *Z badań nad Biblią 7*, Kraków: Wydawnictwo naukowe UPJP II, 2003. ISBN 83-89017-56-3.
- ZBROJA, B., *Znaczenie terminów własnych Ewangelii św. Jana dla jej teologii*, Kraków: Wydawnictwo UNUM, 2002. ISBN 83-87022-91-8

Ks. dr hab. Bogdan Zbroja
UPJP II w Krakowie
Ul. Siostry Faustyny 3
30-420 Kraków
bogdan.zbroja@upjp2.edu.pl

WYKORZYSTANIE MEDIACJI W PRACY SOCJALNEJ

Małgorzata Duda – Katarzyna Wojtanowicz

Wprowadzenie

Współczesna praca socjalna stawia przed pracownikami służ społecznych coraz to nowe wyzwania. Choć poziom organizacyjny wyznacza kierunki działania pracownika socjalnego, to zgodnie z szerokim pojmowaniem jej istoty nie bez znaczenia jest osoba samego pracownika socjalnego, stosowane przez niego w pracy metody i narzędzia oraz jego predyspozycje osobiste, jak również wiedza i umiejętności. Komitet Rady Europy określił, pracę socjalną jako *specyficzną działalność zawodową, mającą na celu lepszą adaptację wzajemną osób, rodzin, grup i środowiska społecznego, w jakim żyją, oraz rozwijanie poczucia godności osobistej i odpowiedzialności jednostek na drodze odwoływania się do potencjalnych możliwości poszczególnych osób, do powiązań międzyprofesjonalnych, a także sił i środków społecznych*¹. Zgromadzenie Ogólne Międzynarodowej Federacji Pracowników Socjalnych (*International Federation of Social Workers*), skupiające zawodowe organizacje pracowników socjalnych z ponad 80 państw, wypracowało definicję przyjętą w 2001 r., która podkreśla, że *praca socjalna wspiera zmiany społeczne, rozwiązywanie problemów w stosunkach międzyludzkich oraz wydobywanie z ludzi sił i wolności, aby mogli osiągnąć dobrobyt. Używając teorii zachowań ludzkich i systemów społecznych praca socjalna oddziałuje tam, gdzie ludzie wchodzi w interakcje ze środowiskiem. Fundamentalnymi dla pracy socjalnej są zasady praw człowieka i sprawiedliwości społecznej*². W Polsce natomiast tradycje świadczenia pracy socjalnej, związane są z osobą Heleny Radlińskiej i teorią pedagogiki społecznej. Ta znakomita uczona posługiwała się pojęciem pracy społecznej, która wg Niej *polega na wydobywaniu i pomnażaniu sił ludzkich, na ich usprawnianiu i organizacji wspólnego działania dla dobra ludzi*³.

Założenia Ustawy o pomocy społecznej w Polsce nakładają na przyszłego pracownika socjalnego obowiązek odpowiedniego wykształcenia, myślenia problemowego, zdolności rozwiązywania konfliktów, a pracującym już w zawodzie – wskazują konieczność nabycia umiejętności diagnostycz-

¹ B. Szatur-Jaworska, *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*. In: *Pedagogika Społeczna*, Wyd. ŻAK, Kraków 2003, s. 108.

² D. Wolska-Prylińska, *Projekt socjalny w kształceniu i działaniu społecznym*, Wyd. Naukowe Śląsk, Katowice 2010, s. 22.

³ H. Radlińska, *Szkoła pracy społecznej w Polsce*. Podają za: Szatur-Jaworska B.: *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*, op. cit., s. 106.

nych, rozwiązywania pojawiających się problemów czy ograniczania możliwości marginalizacji osób czy szerszych grup społecznych¹. Nieustannie poszerza się zasób stosowanych metod i technik pracy, jakie pracownik socjalny wykorzystuje w odniesieniu do osób wymagających wsparcia. Od pracownika socjalnego oczekuje się umiejętności psychoterapeutycznych, negocjacyjnych czy mediacyjnych. Tak więc, praca socjalna XXI wieku domaga się silnej profesjonalizacji zawodu, ze szczególnym wskazaniem na pogłębianie umiejętności i kompetencji w relacjach między ludzkich. Dla zrealizowania powyższych wyzwań, pracownik socjalny zmuszony jest w pełnienie różnorodnych ról, jak chociażby doradcy, towarzysza, informatora, pośrednika, animatora, badacza, koordynatora, czy wreszcie – negocjatora lub mediatora. Odpowiedzią na tak rozumianą, dzisiaj, pracę socjalną jest wprowadzanie kolejnych umiejętności w zakresie metody, jaką jest mediacja².

W permanentnym stresie i konflikcie

Praca socjalna to zawód wysokiego ryzyka, przez fakt uczestnictwa pracownika socjalnego w wielorakich problemach swoich klientów. Wbrew nadal istniejącym stereotypom, zawód pracownika socjalnego nie sprowadza się li tylko do usług realizowanych „z za biurka”, ale przede wszystkim, to wchodzenie w różnicujące się relacje ludzkie, wymagające wysokiej empatii, jak również wiedzy i umiejętności prawidłowego komunikowania. Zróżnicowanie sytuacji życiowych klientów, uwarunkowań środowiskowych czy doświadczeń samych pracowników – wszystko to sprawia, że od pracownika socjalnego wymaga się dzisiaj zdolności do szybkiego reagowania na toczący się proces społeczny. Narastające i różnicujące się relacje interpersonalne wymuszają na pracowniku socjalnym obowiązek zachowania czujności w diagnozowaniu sytuacji życiowych osób będących w potrzebie. Jest niemal pewnym, że prowadzenie poprawnej komunikacji z klientem to pewny sukces do właściwego i skutecznego pomagania.

Tymczasem, życie niesie z sobą coraz to nowsze wyzwania, a i relacje interpersonalne wymuszają często zachowania nonkonformistyczne. Oczekiwania potencjalnych usługobiorców, kolegów w pracy, przełożonych, jak również nieustannie zmieniające się przepisy prawne – nie pomagają pracownikowi socjalnemu w wypełnianiu przyjętych przez siebie ról zawodowych. Zbyt często te oczekiwania są wzajemnie sprzeczne. Nie należy zapominać, że pracownik socjalny to także – tylko albo aż – człowiek, który

¹ A. Korlak-Łukasiewicz, *Kompetencje zawodowe pracowników socjalnych – specyfika profesjonalnego działania w pracy socjalnej*. In: *Instytucje pomocy w służbie ludziom*. Wyd. UZ, Zielona Góra 2003.

² Szerzej: A. Żakiewicz, *Role zawodowe pracownika socjalnego*, Praca Socjalna 2001, nr 4.

podlega emocjom środowiska zewnętrznego, mający rodzinę i swoje własne problemy osobiste.

Pracownik socjalny, który pracuje z pojedynczymi osobami, jak i całymi rodzinami czy innymi grupami – ma do czynienia ze zróżnicowanym odbiorcą komunikatów, jakie do nich wysyła. Na to zróżnicowanie nakładają się uwarunkowania kulturowe, zawodowe, przeżyte problemy i osobiste doświadczenia z instytucjami wspierającymi. Tak więc, odbiorcami pracy socjalnej są – w tym samym przedziale czasowym – osoby doświadczające przemocy, dzieci, młodzież, jak i osoby starsze; osoby niezaradne życiowo, chorzy i niepełnosprawni; ofiary i sprawcy. Można powiedzieć, że pracownik socjalny musi być przygotowany do pracy z jednostką, doświadczającą różnych emocji, jak i z rodziną wieloproblemową. Z drugiej strony – wchodząc w relacje swoich klientów, często pozostającymi w konflikcie – sami pracownicy socjalni stają się „trzecią” stroną tej stresującej sytuacji¹. Jednakże, by zachować pełną neutralność, a jednocześnie skutecznie zapobiegać eskalacji problemu – pracownik socjalny podejmuje się roli mediatora, która pozwala zidentyfikować sytuację konfliktową i znaleźć właściwe i satysfakcjonujące obie strony, rozwiązanie. W takim ujęciu, *konflikt interpersonalny to zjawisko procesualne, złożone z szeregu epizodów, sprzecznych celów, interesów, wzajemnego wpływu partnerów na siebie i charakterystyczny układ powiązań między epizodami. Procesy konfliktowe mogą być konstruktywne i destruktywne. Są szkołą społecznego współżycia, w której partnerzy uczą się walczyć o swoje dążenia, dobierając właściwe strategie*².

Istota mediacji i jej zasady

Jak wspomniano powyżej, pracownikowi socjalnemu przychodzi się realizować w nowej roli – mediatora, najczęściej mediatora rodzinnego. Mediacja, to metoda, która w dwustronny dialog wprowadza osobę trzecią – mediatora, osobę neutralną, bezstronną, a co najważniejsze – niepodlegającą rozstrzygającym decyzji. Mediacja jest rozmową na temat możliwych rozwiązań zaistniałego konfliktu, w atmosferze wzajemnego poszanowania oraz zrozumienia potrzeb i interesów obydwu stron. Mediator pomaga spierającym się stronom poznać wszystkie możliwe rozwiązania, negocjując je w celu osiągnięcia dobrowolnego i obustronnie satysfakcjonującego porozumienia. Jest to postępowanie nieformalne, gdzie mediator nie jest ani sędzią ani arbitrem. Oprócz osoby mediatora – w naszym przypadku

¹ Szerzej: C. Sutton, *Psychologia dla pracowników socjalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.

² M. J. Zajączkowska, *Mediowanie jako kompetencja komunikacyjna pracownika socjalnego* (online). [cit: 2013-10-02]. Dostęp na stronie: www.mjz.com.pl/maria/art/Mediowanie-kompetencja_prac_soc.pdf.

pracownika socjalnego – równie ważnymi są zasady, na których opiera się cały proces mediacyjny. Są to¹:

- **dobrowolność** – do mediacji strony przystępują całkowicie dobrowolnie. Całkowita dobrowolność udziału, wyboru kwestii, które strony podejmą się omawiać oraz rozwiązań, które uzgodnią wpływa na zwiększenie ich odpowiedzialności za proces mediacji oraz na wywiązanie się z podjętych decyzji.

- **bezstronność mediatora** – mediator nie opowiada się po żadnej ze stron, w równy sposób angażuje się w pomoc obu stronom konfliktu. Nie ocenia ani stron, ani ich zachowań. Nie wskazuje też winnego.

- **neutralność** – mediator nie podpowiada, ani nie narzuca żadnych rozwiązań. Akceptuje wszystkie rozwiązania, które strony wypracują i postanowią podjąć decyzję o ich wprowadzeniu w życie. Rolą mediatora jest tylko pomoc w rozwiązywaniu konfliktu, a nie doradzać i wskazywać „dobre” rozwiązania.

- **samodzielność w podejmowaniu decyzji** – mediator nie podejmuje za strony konfliktu żadnych decyzji, a jedynie zachęca do przejęcia sprawy w swoje ręce. Tylko strony najlepiej wiedzą, co jest dobre dla nich i rodziny. Mediator ma tylko pomóc w uświadomieniu tego.

- **poufność** – mediacja jest procesem całkowicie poufnym. Cały jej przebieg oraz treść rozmów nie mogą zostać nikomu ujawnione.

Zadaniem mediatora, jest dbałość o to, by wszystkie decyzje podejmowane w toku procesu były oparte na zgodzie samych zainteresowanych oraz ich świadomości, co do dostępnych możliwości postępowania wobec problemu, jak również zapewnienie, by każda ze stron była traktowana z szacunkiem oraz życzliwością i otrzymywała podobne wsparcie proceduralne. Mediator poprzez zarządzanie komunikacją, proponowanie i pilnowanie przestrzegania reguł proceduralnych, dbałość o porządek omawianych zagadnień, tworzy warunki, w których strony będą mogły przyjrzeć się swojej sytuacji i potrzebom, rozważyć dostępne alternatywy i, przy wykorzystaniu wszelkich informacji potrzebnych do podjęcia decyzji, dokonać ważnych dla siebie wyborów².

Etapy mediacji

Mediacja jest procesem nieformalnym, ale zorganizowanym. Przedstawione przez Christofera Moore`a etapy procesu mediacji, wraz z działaniami mediatora, sprowadzają jej istotę do skupienia stron konfliktu na wzajemnym

¹ *Mediacje rodzinne w praktyce. Poradnik*, Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej, Kraków 2008, s. 7-8.

² Por. A. Gójska, V. Huryn., *Mediacja w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych*, Wydawnictwo C.H. BECK, Warszawa 2007, s. 25.

wysłuchaniu swoich stanowisk oraz wspólnym zdefiniowaniu listy problemów, co ma spowodować przekierowanie stron od przeszłości związanej z postrzeganiem i odczuwaniem sytuacji konfliktu – do przyszłości i skupienie na poszukiwaniu rozwiązań na konkretnie zdefiniowane kwestie. Następnie, co jak wszyscy praktycy wykorzystujący tą metodę podkreślają, następuje najważniejszy etap w drodze do porozumienia: moment odsunięcia problemów i stanowisk na drugi plan i skupienie wzajemne stron na „wglądzie w siebie”. Mediator w tym etapie „wstrzymuje” strony konfliktu w naturalnym, często dotychczas przez nich stosowanym schemacie: problem – rozwiązanie, które nie przynosiło dotychczas efektów. Mediator w tym „zatrzymaniu”, prowadzi strony do zastanowienia się, co jest dla mnie najważniejsze i dlaczego to jest dla mnie ważne. Dopiero po wzajemnym ujawnieniu i zrozumieniu swoich potrzeb, interesów, które przyświecają stronom mediator kontynuuje proces. Na tym etapie strony rozpoczynają poszukiwanie rozwiązań i rozpoczyna się końcowy etap negocjacji rozwiązań.

W samym procesie mediacji nie należy zapominać o osobie mediatora, którym w naszych rozważaniach jest pracownik socjalny. Kodeks Etyki Mediatora domaga się od kandydata na mediatora, by posiadał kwalifikacje etyczne – moralne, niezbędne do realizowania tej misji. I tak wymienia:

- uczciwość i bycie godnym zaufania (regularne ocenianie samego siebie przyjmowanie ocen od innych),
- skupienie, umiejętność koncentrowania się,
- łatwość w nawiązywaniu kontaktu z innymi, otwartość,
- umiejętność aktywnego słuchania,
- umiejętność okazywania szacunku innym,
- dokładność i odpowiedzialność ,
- życzliwość ,
- cierpliwość (unikanie zawarcia pochopnej ugody),
- tolerancja,
- działanie bez przemocy¹.

Jak podaje Hanna Przybyła – Basista, *mediator nie występuje ani w roli terapeuty, ani sędziego czy prawnika. Zachowując naturalną postawę, działa, jako doświadczony negocjator, umożliwiający dwóm stronom rozpoznawanie realiów i odnajdywanie rozwiązań kompromisowych*².

¹ Kodeks Etyki Mediatora, Polskie Centrum Mediacjai. [cyt. 2013-10-02]. Dostęp na stronie internetowej: mediator.org.pl › Publikacje.

² H. Przybyła, *Mediacja małżeńska w sprawach rozwodowych*. In: *Wybrane metody diagnostyki i interwencji psychologicznej w sądowych sprawach rodzinnych*, Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1994, s. 87.

Techniki komunikacji stosowane w mediacji

Umiejętność skutecznej komunikacji należą do najbardziej pożądanых umiejętności zawodowych osób pracujących z drugim człowiekiem. Szczególnie tych, które w wyniku swoich oddziaływań mają wpływać na zmianę postaw swoich klientów. Wzajemne zrozumienie, wspólne wypracowanie porozumienia, w drodze podjęcia dialogu – wspiera stosowanie adekwatnych narzędzi komunikacji. Ważnym aspektem jest również uczenie osób, z którymi podejmujemy pracę, prawidłowych zasad komunikowania. Pierwszym z aspektów poprawnej komunikacji jest aktywne słuchanie, które polega na rozpoznawaniu wszystkich sygnałów, które wysyła druga osoba. Na aktywne słuchanie składa się motywacja do wysłuchania drugiej strony, cierpliwość, skupienie uwagi, koncentracja. Prowadzi to do zrozumienia wypowiedzi rozmówcy. Aktywne słuchanie oraz komunikowanie się ułatwia zastosowanie technik komunikacji. Do najbardziej pożądanых w procesie komunikacji należą:

- odzwierciedlanie (uczuć) – to technika polegająca na dopasowaniu się wewnętrznego i zewnętrznego świata rozmówcy. Nazywanie uczuć buduje poczucie zrozumienia i zaufanie;

- parafraza – zapobiega postawie „wiem dobrze, co chcesz powiedzieć”, uniemożliwiającej prawdziwy dialog poprzez reagowanie na własne domysły, a nie na to, co chce nam powiedzieć rozmówca. Polega na powtórzeniu własnymi słowami wypowiedzi rozmówcy, w celu upewnienia się, że dobrze zrozumieliśmy. Nie jest interpretacją wypowiedzi ani oceną;

- podsumowanie, wyjaśnienie – służy konkretyzowaniu i precyzowaniu ważnych kwestii.;

- zadawanie pytań – umiejętność zadawania trafnych pytań, szczególnie otwartych znacznie może rozwijać rozmowę, wspierać wypowiedzi rozmówców oraz wzbogacać cały proces dialogu;

- dowartościowanie – to pokazanie rozmówcy, że jest ważny, że doceniane są jego wysiłki i podejmowane działania;

- udzielanie informacji zwrotnych – to odpowiedź, jak reagujemy na zachowania i wypowiedzi drugiej strony. Jest źródłem wiedzy o wynikach działania, pozwala na konfrontację i ewentualną zmianę postępowania, pełni funkcję informacyjną i korygującą.

Bardzo istotnym czynnikiem w pozytywnej komunikacji jest również znajomość barier w porozumiewaniu się. Należą do nich: ocenianie, krytykowanie, obrażanie, orzekanie, ale również decydowanie za innych i uciekanie od cudzych problemów. Skutecznej komunikacji można się nauczyć,

należy jednak pamiętać także o tym, że ciągłe mówienie niekoniecznie oznacza komunikację¹.

Korzyści dla stron z uczestnictwa w mediacji

Zadaniem mediatora jest zatem dbałość o to, by wszystkie decyzje podejmowane w toku procesu były oparte na zgodzie samych zainteresowanych oraz ich świadomości, co do dostępnych możliwości postępowania wobec problemu oraz zapewnienie, by każda ze stron była traktowana z szacunkiem i życzliwością oraz otrzymywała podobne wsparcie proceduralne. Mediator poprzez zarządzanie komunikacją, proponowanie i pilnowanie przestrzegania reguł proceduralnych, dbałość o porządek omawianych zagadnień, tworzy warunki, w których strony będą mogły przyjrzeć się swojej sytuacji i potrzebom, rozważyć dostępne alternatywy i, przy wykorzystaniu wszelkich informacji potrzebnych do podjęcia decyzji, dokonać ważnych dla siebie wyborów². Skuteczność mediacji jest oceniana, według różnych badań, na poziomie 50 – 80%. Najczęściej wskazywanymi korzyściami dla stron uczestniczących w mediacji są między innymi:

- poczucie własnej siły i możliwości poradzenia sobie z własnymi problemami,
- stworzenie możliwości wzajemnego wysłuchania, ujawnienia i zrozumienia potrzeb,
- wypracowanie rozwiązań odpowiadających na własne i partnera potrzeby,
- szczegółowe doprecyzowanie rozwiązań, które określają zobowiązania obu stron,
- większa gotowość i zaangażowanie w realizację wypracowanych rozwiązań,
- udział wspierającego i nieoceniającego mediatora,
- uzyskanie porozumienia w miarę krótkim czasie, w sposób przystępny.

Możliwość dobrowolnego udziału w procesie mediacji, poczucie wpływu na przebieg wydarzeń i podjęte rozwiązania problemów, niewątpliwie przekładają się na zaangażowanie stron w ich realizację. W mediacji, strony do końca mają wpływ na ostateczne rozstrzygnięcia, które zatwierdzają własnoręcznym podpisem w porozumieniu – ugodzie mediacyjnej. Taki tok postępowania, w drodze do porozumienia, w porównaniu do innych metod, w tym procesu sądowego, wspomaga proces przejmowania odpo-

¹ Szerzej: S. Morreale, B. Spitzberg, K. Barge, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, PWN, Warszawa 2012. Także: Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Oficyna Wydawnicza Drukarnia Antykwa s.c., Kraków 2000.

² A.Gójska, V.Huryn, *Mediacja w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych*, op.cit., s.25.

wiedzialności za własne postępowanie, a także za realizację podjętych zobowiązań.

Zastosowanie mediacji

Mediacja ma swoje szerokie zastosowanie. Właściwie w każdej sytuacji konfliktu, trudności w porozumieniu lub w potrzebie dokonania ustaleń, wprowadzenia nowych rozwiązań – można ją zastosować. Najpowszechniejsze wykorzystanie mediacji to:

• sprawy rodzinne:

- a) konflikty małżeńskie (o ile nie są wskazane do terapii),
- b) spory wynikające z gospodarowania współwłasnością (np. sprawy spadkowe),
- c) konflikty między rodzicami i dziećmi (także dorosłymi dziećmi),
- d) pomoc w uzgodnieniu zasad opieki nad członkami rodziny chorymi, niepełnosprawnymi lub w podeszłym wieku.

• sprawy rozwodowe:

- a) sposób rozstania, rodzaj pozwu z orzekaniem lub bez orzekania o winie,
- b) władza rodzicielska i miejsce zamieszkania dziecka,
- c) kontakty dziecka z rodzicem, który nie będzie sprawował bezpośredniej opieki nad nim,
- d) sposób korzystania ze wspólnego mieszkania po rozwodzie,
- e) ustalenie wysokości alimentów.

• sprawy o podział majątku po rozwodzie

• sprawy związane z opieką nad dziećmi po rozwodzie orzekane przez sądy rodzinne:

- a) o ustalenie kontaktów z dzieckiem,
- b) o zmianę wyroku rozwodowego w części dotyczącej rozstrzygnięcia o władzy rodzicielskiej nad wspólnymi małoletnimi dziećmi rozwiedzionych małżonków,
- c) wypracowanie planu opieki rodzicielskiej,

• inne sprawy:

- a) zakres współpracy rodziny biologicznej z rodziną zastępczą/adopcyjną,
- b) konflikty sąsiedzkie,
- c) z zakresu prawa karnego – formy zadośćuczynienia,
- d) z zakresu postępowania w sprawach nieletnich – forma sprawiedliwości naprawczej,
- e) z zakresu prawa gospodarczego oraz cywilnego¹.

¹ K. Wojtanowicz, *Mediacje rodzinne jako sposób na rozwiązywanie konfliktów w rodzinie*. In: Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny, Kraków 2010, s.275.

Pracownik socjalny w roli mediatora

Odnosząc się do zasad obowiązujących w mediacji warto podjąć rozważania, w jakim zakresie pracownik socjalny sam może pełnić funkcję mediatora, a w jakim zakresie powinien odwołać się do współpracy z „zewnątrzem”, na co dzień niezwiązanym z rodziną mediatorem. Oczywiście wskazanym jest, aby pracownik socjalny posiadał wiedzę z zakresu mediacji, rozwiązywania konfliktów, negocjacji, kształtował umiejętności komunikacyjne i w swojej codziennej pracy je wykorzystywał. Również w bieżącej działalności może on wchodzić w rolę mediatora, a już z całą pewnością negocjatora, pamiętając, że powinien tych czynności dokonywać w sposób etyczny i zgodny z zasadami mediacji. Warto jednak pamiętać, że pomimo możliwości funkcjonowania pracownika socjalnego w wielu rolach jednocześnie, bywają sytuacje konfliktowe, w których trudno będzie zbudować postawę bezstronnego i neutralnego mediatora i wtedy korzystniej będzie skierować rodzinę do „zewnątrznego” mediatora lub mediatora zatrudnionego w tym samym ośrodku, lecz niezaangażowanego w bezpośrednią pracę z konkretną rodziną. Wskazanym jest, aby w jednostkach organizacyjnych pomocy społecznej funkcjonowali mediatorzy, którzy w swoich działaniach będą wspierać rodziny i podejmować codzienną współpracę z pracownikami socjalnymi. W tych sytuacjach, rola pracownika socjalnego jest również bardzo ważna. Jest on inicjatorem wykorzystania tej metody oraz pierwszym informatorem rodziny o jej oddziaływaniu, warunkach i korzyściach, jakie rodzina może wypracować. Mediacja w pracy socjalnej to przede wszystkim kierowanie konfliktem przez pracownika socjalnego w taki sposób, by obie strony w niego uwikłane, mogły znaleźć – możliwą do przyjęcia – drogę kompromisu. Aby tak się mogło stać, potrzeba wszechstronnego przygotowania pracownika socjalnego w drodze ustawicznego kształcenia, przy jednoczesnym pamiętaniu, że nie każdy może tę rolę wypełniać w sposób właściwy, z korzyścią dla klientów. Mimo, że zawody *mediatora* i *pracownika socjalnego* mają wiele wspólnego, to jednak nie są tożsame.

Zakończenie

Zmieniająca się rzeczywistość społeczna, w której przychodzi pracować pracownikowi socjalnemu, wymusza podejmowanie nieustannych wysiłków, zmierzających do wypełniania – nieustannie różnicujących się – ról zawodowych. Zmienia się sama praca socjalna, ale i zmieniają się wyzwania stojące przed mediatorami, zwłaszcza mediatorami rodzinnymi. Mediacja, jako jeden z alternatywnych sposobów rozwiązywania konfliktów, zaczyna być szeroko doceniana, zarówno przez samych profesjonalistów, jak i szersze społeczeństwo. Wprzęgnięcie mediacji w pracę socjalną może stanowić

znaczącą pomoc w rozładowywaniu sytuacji konfliktowych dla klientów pomocy społecznej, z jednej strony, jak również pomoc w przewycięzaniu permanentnego stresu w pracy pracownika socjalnego, z drugiej strony. Jednocześnie należy zwracać uwagę na niebezpieczeństwo, gdzie może dojść do zamiany rolą pomiędzy mediatorem a pracownikiem socjalnym. Wdrożenie mediacji do szeroko rozumianej pomocy społecznej nie polega na zagubieniu swojej tożsamości zawodowej, ale na wykorzystaniu technik mediacyjnych dla poprawy dobrostanu osób wspieranych.

Bibliografia:

- Gójska A., Huryn V.: *Mediacja w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych*. Wydawnictwo C.H. BECK. Warszawa 2007, ISBN 83-7483-416-2.
- Kodeks Etyki Mediatora*, Polskie Centrum Mediacja (online). [cyt. 2013-10-02]. Dostęp na stronie internetowej: mediator.org.pl > Publikacje.
- Korlak-Łukasiewicz A.: *Kompetencje zawodowe pracowników socjalnych – specyfika profesjonalnego działania w pracy socjalnej*. In: *Institucje pomocy w służbie ludziom*. Wyd. UZ, Zielona Góra 2003, ISBN 83-89321-76-9.
- Mediacje rodzinne w praktyce- poradnik*. Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej. Kraków 2008, ISBN 83-60242-28-5.
- Morreale S., Spitzberg B., Barge K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, PWN. Warszawa 2012, ISBN 83-01-14939-0.
- Nęcki Z.: *Komunikacja międzyludzka*, Oficyna Wydawnicza Drukarnia Antykwa s.c. Kraków 2000, ISBN 83-87493-11-2.
- Przybyła H.: *Mediacja małżeńska w sprawach rozwodowych*. In: *Wybrane metody diagnostyki i interwencji psychologicznej w sądowych sprawach rodzinnych*. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego. Katowice 1994, ISBN 83-2260-564-1.
- Radlińska H.: *Szkola pracy społecznej w Polsce*. Podają za: Szatur-Jaworska B.: *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*. In: *Pedagogika Społeczna*. Wyd. ŻAK. Kraków 2003, ISBN 83-86770-09-0.
- Sutton C.: *Psychologia dla pracowników socjalnych*. Gdańskie Wyd. Psychologiczne. Gdańsk 2004, ISBN 83-89120-30-5.
- Szatur-Jaworska B.: *Teoretyczne podstawy pracy socjalnej*. In: *Pedagogika Społeczna*. Wyd. ŻAK. Kraków 2003, ISBN 83-86770-09-0.
- Wojtanowicz K.: *Mediacje rodzinne jako sposób na rozwiązywanie konfliktów w rodzinie*. In: *Wybrane zagadnienia pedagogiki rodziny*. Kraków 2010, ISBN 83-7505-672-3.

- Wolska-Prylińska D.: *Projekt socjalny w kształceniu i działaniu społecznym*.
Wyd. Naukowe Śląsk. Katowice 2010, ISBN 978-83-7164-620-1.
- Zajączkowska M. J.: *Mediowanie jako kompetencja komunikacyjna
pracownika socjalnego* (online). [cit: 2013-10-02]. Dostęp na stronie:
www.mjz.com.pl/maria/art/Mediowanie-kompetencja_prac_soc.pdf.
- Żakiewicz A.: *Role zawodowe pracownika socjalnego*. Praca Socjalna 2001,
nr 4, ISSN 0860-380.

dr hab. Małgorzata Duda
Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
Instytut Pracy Socjalnej
e-mail: malgorzata.duda@upjp2.edu.pl

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

ONEIRO V TERAPII UMENÍM¹

Bohuslav Kuzyšín – Peter Grejták

Etymologicky pochádza termín oneiro z gréckeho slova *Óνειρο* (óniro) označujúceho sen, úžas, fantáziu, či rozprávku.² Sen, alebo fantázia sú dôležitou súčasťou mnohých, ak nie všetkých psychoterapeutických foriem. Výnimku netvorí ani jedna z najvyužívanejších expresívnych terapií, ktorou je terapia umením. Účelom predmetného príspevku je teda vymedziť sen³ ako funkčný prostriedok pre jeho využitie v arteterapii.

Sen je nesmierne obľúbenou vedeckou oblasťou, o ktorej sa vedú mnohé diskurzy.⁴ Chápe sa ako produkt nevedomia,⁵ niečoho čo ide mimo naše túžby (a iné emočné stavy), pričom ich v podstate pasívne reflektuje. Teda zaň nie je kladená žiadna zodpovednosť. Tento rokmi overený prístup je chápaný ako konsenzuálna pravda a to aj napriek tomu, že môže narážať na mnohé nedostatky. Súčasná veda stále priznáva nedostatok informácií a relevantných charakteristík snenia. Ak prijmeme názory niektorých odborníkov hovoriace o tom, že väčšina snov je len akýmsi usporadúvaním zážitkov⁶ z dôvodu spracovania pamäťových stôp,⁷ a zároveň budeme rešpektovať humanisticky orientované psychologické smery, môžeme dospieť k zaujímavým úvahám. Vzhľadom k tomu, že sen ako taký nemá jasne stanovenú definíciu a má rozdielne funkcie, je možné uvažovať nad alternatívnymi prístupmi.

Vychádzajúc z poznatkov vedy a každodennej skúsenosti je zrejmé, že snívajúci subjekt vníma sen ako reálny zážitok. Dokonca si ho niekedy modifikuje podľa svojich vedomých či nevedomých tendencií. Každému snívajúcemu človeku sa už stalo, že ho sen vydesil, pobavil, resp. vzbudil emócie.

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

² Pozri ZOZULÁK, J. a kol.: *Grécko-Slovenský Slovensko-Grécky slovník*. Prešov 2011, s. 220.

³ Máme na mysli sen v jeho nočnej, ale aj dennej podobe.

⁴ Pozri CHERRY, K.: *Why do we dream? – Top dreams Theories* (online). [cit. 2013-10-10]. Dostupné na internete: <<http://psychology.about.com/od/statesofconsciousness/p/dream-theories.htm>>

⁵ Pozri JUNG, C. G.: *Výbor z diela. V. svazek: Snové symboly individuálneho procesu*. Brno 1999, s. 55.

⁶ Pozri ZHANG, J.: Memory process and the Function of Sleep. In: *Journal of Theoretics* (online). 2004, s. 4. [cit. 2013-10-10]. Dostupné na internete: <<http://www.journaloftheoretics.com/Articles/6-6/Zhang.pdf>> Porovnaj PAYNE, J. – NADEL, L.: Sleep, dreams, and memory consolidation: The role of the stress hormone cortisol". In: *Learning & Memory*, 11 (6), (online). 2004, s. 671-678. ISSN 1072-0502. [cit. 2013-10-10]. Dostupné na internete: <<http://learnmem.cshlp.org/content/11/6/671.full>>

⁷ Pozri PAYNE, J. – NADEL, L., cit. dielo.

Preto môžeme povedať, že sen je istým druhom subjektívnej reality. Avšak táto realita nie je aktuálne prebiehajúcou interakciou subjektu s jeho okolitým prostredím. Z pohľadu jemne pripomínajúceho solipsizmu ide o skutočnosť, ktorú si dovoľíme nazvať *afyzickou realitou* vytvorenou podvedomím a založenou na minulých zážitkoch (minulosť, práve prežitý deň, prežité fantázie, túžby, obavy a pod.)¹. Túto skutočnosť môžeme chápať aj ako určitú možnosť definície sna, ktorá rešpektuje najnovšie vedecké poznatky, ako aj jeho symbolický charakter.

Humanistické psychologické smery chápu človeka ako entitu, ktorá za svoj život nesie zodpovednosť.² Nikde sa ale nestretávame so zodpovednosťou za sen. Podľa našej koncepcie je ale prevzatie zodpovednosti za sen možné. Vychádzame z vnútorne logicky konzistentných faktov:

a) *sen je súčasťou života,*

b) *človek si svojou slobodou sen spoluvytvára ako vo svete jedináca bytosť.*

V arteterapii využívajúcej snenie, pracovne nazvanej experimentálna oneiroterapia alebo oneiro-arteterapia, preto navrhujeme vnímať sen, ako produkt aktívne spoluvytváraný subjektom. Ide o teoretický model, ktorého výsledkom je *funkčný prístup* ku snu využiteľný v krátkodobej terapii cez rozšírenie zodpovednosti klienta aj na oblasť snívania. Tento princíp čiastočne vychádza z existenciálnej terapie (logoterapie) – reflexia a kategorizácia hraníc vlastnej zodpovednosti a zároveň reflexia pôsobenia konania na nevedomú zložku osobnosti subjektu. Subjekt tak môže v porovnaní s klasickým prístupom lepšie reflektovať, ako je jeho nevedomie utvárané.

Paradigmálne sa nesnažíme definovať sen zo striktno analytickeho hľadiska, ani ako artefakt transcendentný,³ ale ako *aktívny produkt jedinácej bytosti*, resp. osobnosti. Jednoducho povedané, sen sa nesníva (človeku ako nejednajúcemu, len reflektujúcemu), ale *sen snívame* (tzn. jednám čoby v afyzickej realite konajúca bytosť a sen je jedným z produktov môjho jednania vo fyzickom svete do tejto afyzickej reality sa transformujúci). Napriek

¹ Pozri PAYNE, J. – NADEL, L., cit. dielo. Porovnaj ZHANG, J.: *Continual-activation theory of dreaming* (online). [cit. 2013-10-10]. Dostupné na internete: <<http://www.goertzel.org/dynapsyc/2005/ZhangDreams.htm>>

² „Na základe logoteoretickej koncepcie človeka podstatným postulátom práce psychológa je chápanie človeka – klienta, ako osoby, t.j. bytosti, ktorá o sebe rozhoduje, vetyčuje si vlastné ciele a prostriedky pôsobenia; osoby, ktorej základnými neredukovateľnými vlastnosťami sú dôstojnosť, autonómia, sloboda, zodpovednosť a podmetovosť.“ KLČOVANSKÁ, E.: *Problémy aplikovanej normatívnej etiky v psychologickej praxi* (online). [cit. 2013-10-10]. Dostupné na internete: <<http://katpsych.truni.sk/existprob/prispevky/klcovan.html>>

³ Pozri GROF, S.: *Kosmická hra* (online). Praha 1998 s. 51 Dostupné na internete: <<http://www.holistickamedicina.sk/kniznica/Grof-kosmicka%20hrai.pdf>>

tomu že vo sne nerozhodujeme vedome, ak sme zodpovední sa svoj život,¹ sme spoluzodpovední za svoje sny.

Tento prístup, podobný tomu, ktorým sa zaoberal Perls² má u istých (nie všetkých) klientov terapeutický potenciál,³ pričom nevyklučuje symbolický jazyk sna⁴ ani jazyk archetypov⁵. Zároveň svojou orientáciou poskytuje priestor pre analýzu okamžitých, ako aj dlhodobých vzťahov k okolitej realite (vrátane subjektívnych pocitov). Na základe vyššie uvedených kontextov je možné opýtať sa: *Ak je minimálne jeden aspekt snívania usporadúvanie pamäťových stôp, prečo sa usporadúvali práve spomienky zobrazené do sna?* Domnievame sa, že z hľadiska funkčnosti je vhodnejšie vnímať sen tak, ako ho vníma oneiroterapeutický prístup, než ako ho vnímali predošlé prístupy, pretože umožňuje so snom pracovať krátkodobo a zároveň aktívne v zmysle pochopenia aktuálnej situácie, tendencie k nápravnému konaniu potrebnému ako pre okamžitú, tak aj pre dlhodobú zmenu v kognitívno-behaviorálnej oblasti.

Ako je teda možné pracovať zo snením, ako funkčným terapeutickým, v našom prípade arteterapeutickým princípom? Odpoveď ponúkajú možnosti riadenej imaginácie. Imaginácia je vnímaná ako predstavivosť a fantázia, ako proces denného snenia. Imaginácia nám umožňuje pohyb mimo hmatateľného a reálneho sveta, pričom je odrazom vnútornej reality. Je hnacou silou tvorivého procesu. Imagináciu – predstavivosť, obrazotvornosť, je možné využiť ako príležitosť stretnutia sa s vnútornými, často nevedomými obsahmi klientovej psychiky. Vnútorné obrazy totižto vypovedajú niečo o človeku samotnom, o jeho spomienkach, túžbach, strachu, alebo obavách. Tieto výpovede sú pritom nepriame, symbolicky stvárnené, resp. zašifrované. Imagináciu, alebo denné snenie, nestotožňujeme so zmeneným stavom vedomia. Jedna sa o prostriedok sprostredkovania vnútorného života klientov obohatený o momenty hľadania skrytých zdrojov a rozvoja kreatívnych procesov, ktoré v sebe nesú potenciál rastu a pozitívnej zmeny.⁶ Sila imaginácie spája všetky funkcie a spôsoby vedenia – umenie, znalosti, úsudok, percepciu, pamäť a emóciu. Napriek tomu bola v priebehu 20. storočia psychológmi a pedagógmi táto jej schopnosť prehliadaná. Občasne sa ale stretávame s výrokmi

¹ Pozri PERRIN, Ch.: Údel slobody podľa Sartra (online). In: *Filozofia*, č. 66, 2011. [cit. 2013-10-10]. Dostupné na internete: < <http://www.klemens.sav.sk/fiusav/doc/filozofia/2011/3/209-221.pdf>>

² Pozri YALOM, I.: *Existenciálna psychoterapie*. Praha 2006, s. 254.

³ Tamže, s. 257.

⁴ Pozri JUNG, C. G., cit. dielo, s. 227.

⁵ Pozri tamže, s. 55-57.

⁶ Pozri UHROVÁ, E. D.: *Imaginácia ako zrkadlo*. Nove Zámky 2005, s. 11-15.

veľkých mysliteľov na jej adresu. A. Einstein napríklad prehlásil: „*imaginácia je dôležitejšia než vedomosť*“.¹

Imaginácia je priestorom slobody. Prostredníctvom nej je človek schopný prekračovať akékoľvek hranice. Je to priestor pre fantáziu, ale aj spomienky, pre minulosť ale aj budúcnosť. V imaginácii môžeme pracovať s vlastnými túžbami, prianiami, ale aj strachom a obavami. Môžeme si pripomínať svoje zážitky, pracovať s nimi a alternovať ich. Ale taktiež sa môžeme stať inými ľuďmi a zdieľať tak ich pocity.² „*V imaginácii sa ale z prežitej skutočnosti stáva zároveň symbol, ktorý je prostredníkom medzi konkrétnou prežitou skutočnosťou a pozadím našej psychiky. Súvisí s vonkajším, konkrétnym vnímaným svetom, zobrazuje ho, premieňa naše prežívanie a tým taktiež tento vonkajší poznateľný svet mení.*“³

Imaginácia ma taktiež výrazný liečivý potenciál. Vnútorne obrazy bezpečného miesta v mnohom pomáhajú prekonávať následky traumy počas krízovej intervencie a sú efektívnou stabilizačnou metódou. Odborníci sa častokrát zhodujú, že sa jedná o dôkaz prítomnosti vlastnej vnútornej liečivej sily, ktorou človek prirodzene disponuje.⁴ Nezanedbateľný je taktiež vplyv imaginácie na rozvoj kreativity. H. Leuneur si spoločne E. Landauovou všimli, že pod vplyvom nácviku imaginácie klienti aktívne nachádzali riešenia svojich problémov, rozvíjali svoju fantáziu a stávali sa krok za krokom kreatívnejší. Exaktné prejavy nachádzali taktiež v komplexnosti obsahu denného sna. Tie sa v priebehu terapeutického procesu využívajúceho silu imaginácie prejavovali bohatšími a pesterjšími impulzmi ku konaniu.⁵

Z uvedenými schopnosťami imaginácie pracujú viaceré typy terapeutických postupov. Ako svoj centrálny predmet ju využívajú predovšetkým tie terapeutické smery, ktoré považujú za dôležité prežívanie a pochopenie snov.⁶ Medzi také bezpochyby patrí aj katatýmne imaginatívna psychoterapia. Katatýmne imaginatívna psychoterapia patrí do skupiny dynamicky orientovaných psychoterapeutických systémov. Prezentyje sa ako systém zameraný predovšetkým na verbálne postupy. „*Je to postup, ktorý vďaka špecifickému technickému repertoáru podnecuje, podporuje a vyvoláva proces symbolizácie. Toto zrenie symbolických procesov je z psychodynamického hľadiska podstatným predpokladom pre štrukturálne zmeny, pokiaľ vôbec*

¹ Pozri McNIFF, SH., Pandořin dar: Využití imaginace a všech druhů umění v terapii. In: RUBINOVÁ, J. A. (ed.): *Přístupy v arteterapii : Teorie a technika*. Praha 2008, s. 473.

² Pozri KASTOVÁ, V.: *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. Praha 2010, s. 11.

³ Tamže.

⁴ Pozri REDDEMANN, L.: *Léčivá síla imaginace : Na vnitřní zdroje zaměřená terapeutická práce s následky traumát*. Praha 2009, s. 13.

⁵ Pozri LEUNER, H.: *Katatymně imaginativní psychoterapie*. Praha 2007, s. 157.

⁶ Pozri KASTOVÁ, V., cit. dielo, s. 21.

môžu byť dosiahnuteľným cieľom v psychodynamicky koncipovanej psychoterapii.“¹ Oneiro-arteterapia ale prikladá dôležitý význam aj expresívnej zložke terapeutického procesu. Teda momentu, kedy si klient sám vyberá, čo z priebehu denného snenia zobrazí, ako to zobrazí a prečo. Dôležitým momentom v tomto prípade samozrejme ostáva aj liečebný potenciál kreatívnej činnosti a možnosť zdieľania imaginácie s inými ľuďmi v relatívne bezpečnej, „kódovanej“ podobe. „*Externalizácia vnútorných procesov umožňuje distanciu, ktorá dovoľuje nový pohľad na vnútorné dianie. Objekt, ktorý človek sám vytvorí, je časťou vnútorného i vonkajšieho sveta, ktorú môžeme ovplyvniť, o ktorej je možné rozhodovať, s ktorou sa dá zaobchádzať, a ktorú je možné v zmenenej forme internalizovať.*“²

V tomto kontexte zvyčajne zdôrazňujeme, že zobrazenou optikou je arteterapia vnímaná v širšom zmysle, teda nie len v súvislostiach liečby výtvarným umením, ale umením ako takým. Prípustné je vyjadrenie v akejkoľvek podobe. V tomto prípade sa jedná o marginalizovaný, ale nie o ojedinelý prístup k arteterapeutickým štruktúram. Príkladom môže byť Intermodálna expresívna terapia P. Knilla. Nápad využívať viaceré druhy umenia v jednej terapeuticko-terapeutickej forme vzbudzoval a čiastočne aj vzbudzuje znepokojenie o tom, že terapeuti, ktorí takto pracujú sú diletanti „vševvedovia a majstri ničoho“. V takomto prípade sú ale namieste otázky. Nie je našim cieľom v tvorbe a terapii zamerať sa na zjednotenie rôznych prvkov ľudského života? Môžeme v tvorbe dosiahnuť maximálneho výkonu a získať maximum informácií bez toho, aby sme mali prístup ku všetkým našim zdrojom?³

Zoznam bibliografických odkazov:

- ČAČKA, O.: *Psychologie imaginativní výchovy a vzdělávání s příklady aplikace*. Brno 1999. ISBN 80-7239-034-1.
- GROF, S.: *Kosmická hra* (online). Praha 1998. Dostupné na internete: <<http://www.holistickamedicina.sk/kniznica/Grof-kosmicka%20hrai.pdf>>
- CHERRY, K.: *Why do we dream? – Top dreams Theories* (online). [cit. 2013-10-10]. Dostupné na internete: <<http://psychology.about.com/od/statesofconsciousness/p/dream-theories.htm>>
- JUNG, C. G.: *Výbor z diela. V. svazek: Snové symboly individuálního procesu*. Brno 1999.

¹ LEUNER, H., cit. dielo, s. 13.

² Pozri REDDEMANN, L., cit. dielo, s. 125.

³ Pozri McNIFF, SH.: Pandořin dar: Využití imaginace a všech druhů umění v terapii. In: RUBINOVÁ, J. A. (ed.): *Přístup v arteterapii : Teorie a technika*. Praha 2008, s. 474-475.

- KALINA, K.: Psychoterapeutické systémy a jejich uplatnění v adiktologii. Praha 2013. ISBN 978-80-247-4361-5.
- KASTOVÁ, V.: *Imaginace jako prostor setkání s nevědomím*. Praha 2010. ISBN 978-80-7367-7002-2.
- KLČOVANSKÁ, E.: *Problémy aplikovanej normatívnej etiky v psychologickéj praxi* (online). [cit. 2013-10-10]. Dostupné na internete: <<http://katp.sych.truni.sk/existprob/prispevky/klcovan.html>>
- LEUNER, H.: *Katatylně imaginativní psychoterapie*. Praha 2007. ISBN 978-80-7367-248.
- MALCHIODI, C. A.: *The art therapy sourcebook*. 2. vyd. New York 2007. ISBN 978-0-07-146827-7.
- McNIFF, SH.: Pandorin dar: Využití imaginace a všech druhů umění v terapii. In: RUBINOVÁ, J. A. (ed.): *Přístupy v arteterapii : Teorie a technika*. Praha 2008. ISBN 978-80-7387-093-5.
- NAUMBURG, M.: *Dynamically oriented art therapy : Its principles and practice*. Chicago 1987. ISBN 978-0-96-133091-0.
- PAYNE, J. – NADEL, L.: Sleep, dreams, and memory consolidation: The role of the stress hormone cortisol". In: *Learning & Memory*, 11 (6), (online). 2004. ISSN 1072-0502. [cit. 2013-10-10]. Dostupné na internete: <<http://learnmem.cshlp.org/content/11/6/671.full>>
- PERRIN, Ch.: Údel slobody podľa Sartra (online). In: *Filozofia*, č. 66, 2011. [cit. 2013-10-10]. Dostupné na internete: <<http://www.klemens.sav.sk/fiusav/doc/filozofia/2011/3/209-221.pdf>>
- REDDEMANN, L.: *Léčivá síla imaginace : Na vnitřní zdroje zaměřená terapeutická práce s následky traumát*. Praha 2009. ISBN 978-80-7367-530-1.
- ŠICKO, J. – ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: Umelecká tvorba versus arteterapia. In: ŠICKOVÁ-FABRICI, J. – ŠICKO, J. a kol.: *Quo vadis (art) terapia. Zborník príspevkov na medzinárodnej arteterapeutickej konferencii v Bratislave*. Bratislava 2011. ISBN 978-80-970389-3-9.
- ŠICKOVÁ-FABRICI, J.: *Základy arteterapie*. Praha 2008. ISBN 978-80-7367-408-3.
- UHROVÁ, E. D.: *Imaginácia ako zrkadlo*. Nove Zámky 2005. ISBN 80-968798-5-5.
- YALOM, I.: *Existenciální psychoterapie*. Praha 2006.
- ZHANG, J.: Memory process and the Function of Sleep. In: *Journal of Theoretics* (online). 2004, s. 4. [cit. 2013-10-10]. Dostupné na internete: <<http://www.journaloftheoretics.com/Articles/6-6/Zhang.pdf>>
- ZOZUĽAK, J. a kol.: *Grécko-Slovenský Slovensko-Grécky slovník*. Prešov 2011. ISBN 978-80-967289-7-8.

ETIKOTERAPIA V PASTORÁLNO M PROCES E STAROSTLIVOSTI O SENIORA

Mária Kovalová

Holistický prístup v starostlivosti o klienta otvoril nové brány aj pre sociálnu prácu. Na človeka, ktorý sa dostal do sociálne nepriaznivej situácie z akýchkoľvek dôvodov sa nepozerala, len z pohľadu telesného a duševného hľadiska, ale aj duchovného. A práve v treťom rozmere človeka si vieme zodpovedať odpovede na otázky, ktoré zostávajú nevysvetliteľné nielen z medicínskeho, ale aj sociálneho prístupu. Jednou z dôležitých oblastí v starostlivosti o človeka, na ktorú sa doposiaľ veľmi zabúdalo, alebo sa jej venovala len okrajová pozornosť, je pastorálny proces.

V zmysle kresťanskej viery leží pôvod a budúcnosť človeka v Bohu. Taktiež otázka pôvodu a budúcnosti človeka sa dá zodpovedať len vo viere. Človek však existenčne nestojí len vo vzťahu k Bohu, ale aj vo vzťahu k ľuďom a k prostrediu v ktorom sa nachádza, a s ktorým sa vzájomne ovplyvňuje. Toto vyjadrenie, vertikálne aj horizontálne môže byť jedným z východísk pre prepojenie sociálnej práce a kresťanskej služby.

Pokúsime sa predostierať dôkazy, že viera, náboženský život, ako aj pravý osobný vzťah človeka s Bohom úzko súvisia s biografiou človeka. Vo svojej teologickej praxi, ako aj v praxi v sociálnych službách sme dospeli k záveru, že nie je správne ak si idealizujeme ľudí len preto, aby sme svoju prácu lepšie zvládali. Učiteľky v materských škôlkach, často hovoria, že každé dieťa je svojim spôsobom „milé a zlaté“. Ani seniori, nie sú rozprávkové dobré bytosti so šedivými hlavami. Sú často mrzutí a zatrpknutí, lebo svoj život neprijali ako najvyššiu hodnotu stvorenstva, alebo naozaj počas neho nazbierali toľko zla do svojho srdca a duše, že sa ho už nevedeli zbaviť ani v posledných dňoch na opatrovateľskom lôžku.

Sociológovia ako aj psychológovia kladú veľký dôraz pri individuálnej starostlivosti a terapii na prácu s biografiou človeka. Význam tejto skutočnosti potvrdzujú aj gerontológovia a geriatri pri práci so seniormi.

Sociálna práca predpokladá základné poznatky sociálno-dejinných, spoločensko – politických a osobných životných zážitkov. K tomu je však potrebná individuálna interpretácia všetkých týchto udalostí, aby sme pochopili klienta.

Identita človeka, aj keď je starý alebo chorý sa vzťahuje vždy k individuálnemu pochopeniu svojej biografie. Vnútna identita človeka, jeho obraz o sebe alebo vlastný koncept života je to, čo vie človek vniesť do sociálnych vzťahov.

Práca s biografiou je vtiahnutie osobnej minulosti človeka do súčasnej prítomnosti a do jeho novej budúcnosti. Dejinný príbeh sa u človeka nekončí v starobe, ani nástupom do zariadenia sociálnych služieb. Každý jeho ďalší deň tvorí jeho príbeh života a mení jeho dejiny. Práca s biografiou znamená teda nielen pomoc v opatrovateľskom a sociálnom procese, ale je to aj práca človeka na tvorbe jeho ďalších dní. V rozhovore s klientom sa sociálny pracovník pýta na jednotlivé roky jeho života. V období dlhšieho pravidelného sprevádzania napríklad počas choroby, alebo po poradenských rozhovoroch môžeme s ním prechádzať jeho jednotlivé životné etapy. Človek sa počas svojho života mení. Mení ho jeho vlastná cesta, ktorá prebieha v jeho vnútornom svete, ale mení ho aj cesta, na ktorej sa stretáva s inými ľuďmi.

Odovdela Noemi, ktorá stratila svojho manžela a dvoch synov, bola nahnevaná a zatrpknutá. Rút 1,20-21: „*Ženy sa spytovali: Je to Noémi? A ona im povedala: Nevolajte ma Noémi! Volajte ma Mára, lebo Všemohúci mi spôsobil mnoho trpkosti. Plná som odišla, ale Hospodín vrátil ma prázdnu. Prečo ma voláte Noémi? Ved' Hospodín ma ponížil, Všemohúci uviedol nešťastie na mňa.*“ Všimnime si, ako reagovala Rút. Akceptovala žiaľ manželky, aj matky, nevyhovárala jej pocit prázdnoty. Nechala jej žiaľ, ako jej autentický pocit. Veriaci rodinní opatrovatelia, ako aj pastorálni pracovníci v tejto fáze straty by mali akceptovať vnútorné pocity, ale včas by ich mali začať aj uzdravovať, aby neprešli do patologických foriem (depresia, sebaúctať sa a pod.). Prax v našich sociálnych zariadeniach je skôr opačná. Utešujeme ľudí so slovami, že bude lepšie. Neučíme ich prijímať bolesť, utrpenie a nepomáhame im pýtať sa, čomu ich napríklad táto bolesť chce naučiť, alebo čoho sa majú v živote vyvarovať, aby sa táto bolesť už neobjavovala. Podobne sa pri takýchto príležitostiach stretávame aj s kresťanskými floskulami utešovania. Mnohé citácie z Biblie sú nevhodné, alebo neprimerané stavu ľudí, ktorým sú určené. Preto je potrebné v rámci pastorálnych návštev kňaza pracovať s textami, ktoré sú vhodné pre tieto príležitosti a učiť veriacich s nimi primerane narábať, vrátane kontextu. Dobrý príklad utešovateľa máme v Ježišovi Kristovi. Evanjelia hovoria o tom, ako sa správa Kristus. Kristus sa obracia k ľuďom bez predsudkov:

- hľadá do hĺbky situácie;
- pri ľuďoch, ktorí potrebujú pomoc viac koná ako hovorí;

Sprevádzaniu v takých situáciách sa môžeme vyučovať. Pastorálni pracovníci by sociálnych pracovníkov, ako aj rodinných opatrovateľov mali vyučovať v nasledovných zručnostiach:

- počúvať na skutočný problém
- odovzdávať potešujúci, hojivý kontakt, dotyk
- dodávať odvalu popasovať sa so situáciou

- poskytnúť konkrétnu pomoc.

V starostlivosti o človeka, ktorý prežil stratu, alebo je v inej sociálnej núdzu, je veľmi dôležité vypočuť si jeho skutočný problém. Okolie, aj to najbližšie môže mať nesprávny pohľad na to, čo človek v núdzi prežíva vo svojej bolesti. Preto je veľmi dôležité, aby sme neboli hluční a veľavravní.

Chorí ľudia, starí ľudia, alebo ľudia s postihnutím hovoria málo. A keď niečo povedia, nesmieme to prepočuť. Niekedy to môže byť symbolická, alebo obrazná reč. Na príklade Jóba vieme, že to nie je jednoduché a že prax opäť ukazuje iný prístup (Kniha Jóbova). Pravé počúvanie pomáha nereagovať zvyčajným, naučeným fráзовitým spôsobom. V prvom rade máme načúvať najprv autentickým emóciám a až na ich základe posudzujeme slová. Tomu sa je možné naučiť. Veľký význam tu má spätný pohľad. Pre veriaceho človeka je dôležitá „duchovná dimenzia pohľadu späť,“ Boh nepočuje len to čo hovoríme, ale aj to, čo cítime vo vnútri. (Jeremiáš 29,11): „*Lebo ja poznám úmysly, ktoré mám s vami – znie výrok Hospodinov – úmysly smerujúce k blahu a nie k nešťastiu: dať vám budúcnosť a nádej.*“ A preto ak si nevieme nájsť cestu k človeku, alebo nám nechce či nevie prezradiť čo ho trápi, potom by sme mali pomôcť človeku nájsť cestu k rozhovorom s Bohom. Nápomocnými nám môžu byť žalmy a duchovné piesne.

Človek, ak sa mu stane niečo zlé, sa nepýta seba, čo som urobil vo svojom živote zlé? Ale pýta sa Boha, prečo to dopustil? Človek nejde vo svojich spomienkach do minulosti, aby tam hľadal odpovede na súčasnú situáciu.

Roberto Bibbio vo svojich 89 rokoch napísal: „*spomienky sa neobjavia, keď nejdeš za nimi až do najhlbšej jaskyne svojej pamäte. Spomínanie je duchovnou činnosťou, ktorej sa obávaš, pretože sa bojíš a hanbíš sa. Je to však liečebná činnosť, ktorou nájdeš spomienky svojej identity napriek mnohým rokom. ... Svet minulosti je svetom, v ktorom sa pomocou spomienky vieš pozrieť späť do seba, vieš sa naspäť vrátiť k sebe, rekonštruovať minulosť, ako sa tvoja osobnosť vyrovnávala s nasledujúcimi a navzájom prekrývanými udalosťami a činmi v tvojom živote, ktorými sa tvoril tvoj život... a kde si ty, keď stojíš krátko pred koncom života, s možnosťou bilancovať*“ (Gasperová, 2005)

Etikoterapia je liečba morálnymi silami. Zaoberá sa uzdravovaním chorých vzťahov z hľadiska etických zákonov. V nemravných vzťahoch k sebe a k druhým hľadá príčiny choroby človeka. Choroba tela je z tohto pohľadu len hmotným odtlačkom chorej duše, ktorá ešte nenašla cestu k mravnému poriadku. Etikoterapia je pasívnym zrkadlom, ktoré ponúka duchovný pohľad do životnej situácie chorého. Chorý si sám nachádza miesto, kde sa odklonil od zákona lásky a jednoty. Etikoterapia tvrdí, že všetky symptómy chorôb majú pre náš život hlbší zmysel. Symptómy choroby nám z našej psychiky sprostredkujú hodnotné posolstvá. Prestúpením etických zákonov dostá-

vame našu dušu do neharmonického vzťahu s našim telom, alebo opačne. A tak sa opäť vraciame k prvej otázke chorého, alebo postihnutého človeka? Čo zlé som urobil, že som si túto chorobu zaslúžil? Prečo je pre nás táto otázka tak samozrejímavá? Žeby preto, lebo skutočne niečo na nej bude? A čo ak nenájde kladnú odpoveď. Čo ak sme presvedčení o tom, že sme nič zlé neurobili, že sme neprestúpili, žiaden etický zákon, že žijeme podľa desiatich Božích prikázaní a dokonca aj podľa spoločenských predpisov. Môžeme si však byť istí na 100 %? Vstupujeme do našej duše až tak hlboko, aby sme našli všetky svoje prestúpenia nielen proti 10 Božím prikázaniam, ale aj proti prikázaniam a zákonom prírody a napokon proti prikázaniam voči svojmu vlastnému Ja? Koľko ľudí dnes žije s pocitmi vlastných vnútorných konfliktov. A nemusia sa nám zdať, že sú vážne? Žijeme s človekom, ktorého nemilujeme. Pracujeme v práci, ktorú nenávidíme. Služíme ľuďom, ktorí nezdediaťajú naše hodnoty, práve naopak. Ide o konflikt hodnôt, ktorý narušuje harmóniu našej duše a tým spôsobuje zhoršenie kvality života, ktorá môže prerásť až do choroby tela. „*Psychologicky získava konflikt hodnôt význam vtedy, ak vylučujúce sa hodnoty získajú prioritné miesta v hierarchii.*“ (Payne, 2005)

V súčasnej psychológii existujú dva hlavné modely systémov hodnôt hierarchický a kruhový. V publikácii „Kvalita života a zdravia“ autori zisťujú reálne dôsledky konfliktu hodnôt na jav, ktorý je nazývaný kvalita života. „*V medicíne sa spravidla venuje pozornosť zmenám, ku ktorým došlo v kvalite života pred terapiou, operáciou a po nich. Na rozdiel od väčšiny psychologických a sociologických koncepcií zahrňuje v medicínskom prístupe tento pojem aj rôzne aspekty subjektívnej reflexie zdravia*“ (Payne, 2005).

Etikoterapia neskúma zmenu kvality života chorého človeka, ale skúma čo je príčinou choroby, alebo príčinou zmeny kvality života človeka. Skúma, ktorý konflikt hodnôt zapríčiniť túto zmenu. Etikoterapii sa venuje aj psychológ Thorwald Dethlefsen a lekár Ruediger Dahlke, ktorí nám vo svojich odborných publikáciách pomáhajú pochopiť význam choroby. Ukazujú, čo nám chcú povedať infekcie, bolesti hlava, nehody, bolesti srdca a žalúdka. Ale aj niečo väčšie, ešte stále tabuizované utrpenie ako rakovina a AIDS. Podľa nich, kto pochopí vlastné obrazy choroby, nájde novú lepšiu cestu k sebe.“ (Krankheit als Weg = Choroba ako cesta k sebe.) Podľa S. Freuda sa porušenie etických hodnôt nedá vymazať z pamäte človeka. Porucha, ktorú kedysi duša utrpela, sa síce z ľudského vedomia stratila, ale v jeho podvedomí žije ďalej a týmto neuvedomelým spôsobom sa stáva podnetom k prepuknutiu choroby (duševnej alebo nervovej), ktorá potrvá dokiaľ nebude táto porucha z podvedomia odstránená. Tieto názory viedenského profesora opustili anatomickú medicínu a priblížili sa oblasti duchovna. (Bezděk, 2007)

Niekedy my, prizerajúci sa z vonku sme svedkami, ako sa chorý človek, obdarený rozumom a citom, úplne stráca lekárovi aj sestre. Prestávajú si ho

všímať ako celok a vidia len jeho telo a reakciu na liečbu. Duševný a duchovný stav človeka často ošetrojúcich nezaujímá. Súčasná medicína hľadá príčiny chorôb len z anatomického a fyziologického pohľadu. Iné príčiny neskúma. Podľa Ctibora Bezděka „Lekár sám musí byť presvedčený, že mravné a duševné poruchy sa môžu odrážať tiež na telesnom stave chorého. Musí byť presvedčený, že v človeku skutočne žije vedľa hmoty jeho tela rovnako duchovný princíp, ktorý sa nedá hmotnými prostriedkami nájsť a ani dokázať, o jeho prítomnosti sa však môžeme presvedčiť z výsledkov jeho činnosti. Ďalej je potrebná i znalosť absolútneho zákona mravného, ktorý slúži za meradlo pri posudzovaní toho, čo sme našli vo vnútri skúmaného človeka. Lebo len na podklade takého meradla môžeme bezpečne určovať, čo je skutočne priestupkom a čo je skutočným dobrom“. Vnútorne vlastnosti nehmotného charakteru majú podstatný vplyv na fyziológiu našich vnútorných orgánov. Ich vplyv ide dokonca tak ďaleko, že im niekedy podlieha vonkajšia podoba tela. Christa Meves, nemecká psychologička tvrdí, že spôsob myslenia sa odráža často vo výraze tváre. Ak je obvyklým výrazom niektorej tváre zamračenie, robí sa to preto, že myšlienky za onou tvárou sú väčšinou zamračené. Je pochopiteľné, že tvár, ktorá sa svojou mimikou viac menej stále prispôbuje meniacim sa náladám a stavom duše, dostane konečne trvalé znamenie stavu, ktorý sa v duši najčastejšie opakuje. Preto z výrazu tváre poznávame veľmi často človeka zmyselného, inokedy krutého, alebo naopak otvoreného a dobrého. Sú ľudia, ktorí majú niečo zvieracieho vo svojej tvári alebo vo výraze celého tela a pri bližšom rozbere v nich pravidelne nájdeme niektoré vlastnosti, ktoré sa obyčajne pripisujú príslušným zvieratám; líščí výraz tváre, ústa a nos šľuky, niečo hadieho a dravčieho a pod. (Meves, 1976)

Ctibor Bezděk požaduje od lekára vieru v duchovný princíp (duše) a znalosť absolútneho mravného zákona (kresťanské mravné hodnoty). Žiada mravnú vyspelosť, aby mohol s vnútorným stavom pacienta komunikovať a to nesebecky a získané vedomosti nezneužiť. Je známe, že mnoho neuróz a psychosomatických ochorení sa skôr k lekárovi ani nedostalo. Často tu pomáhala kvalifikovaná sponď kňaza. Väčšinou ide o vnútorný konflikt pacienta samého so sebou, alebo s jemu blízkym okolím. Sú to často skutky, ktoré nejako mravne prekračujú silu osobnosti niest' ich dôsledky a tie sa postupne materializujú do organických chorôb. Umenie spovede, pokánia a rozhršenia bolo veľkou časťou výučby v kňazských seminároch. Kňaz, často jediný vzdelanec v komunite, mohol veľmi uvoľniť somatopsychické napätie svojich farníkov. Dnešný lekár prevzal mnoho z týchto úloh, nemá však kňazské vzdelanie. Máme silné tlmiace lieky, ktoré síce napätie zmierňujú alebo odstraňujú, ale vedú často ku ľahostajnosti až apatii a príčinu choroby neodstránia.“ (Bezdek, 2007)

Ešte aj v dnešnej dobe sa pastorálna starostlivosť ponecháva prevažne kňazovi, a len v málo prípadoch je odovzdaná laickým pracovníkom. Preto je na mieste otázka: kto môže zastať úlohu pastorálneho pracovníka? Myslíme si, že to môže byť

- kňaz
- diakon/ka, rádové sestry, bratia
- sociálnych pracovník s pastorálnym vzdelaním

Aké úlohy by sme mohli prenechať pracovníkom v pastorálnom procese? Vychádzajúc z tvrdenia, že subjektívne prežívanie životných histórií a reflexie vlastného života sú pri skúmanej problematike adaptačného syndrómu rovnako, a mnohokrát aj viac dôležité ako objektívne realie, sme zistili, že ako prvú úlohu pastorálnemu pracovníkovi môžeme stanoviť:

1. Pomôcť človeku vidieť jeho chorobu, starobu, alebo postihnutie.

2. Pomôcť človeku pri vyrovnávaní sa so zmenami, ktoré mu priniesla nová nepriaznivá sociálna situácia.

3. Pomôcť človeku pri vyrovnávaní sa so svojím prežitým životom.

Návrat starých ľudí k spomienkam berie mladá generácia dosť negatívne. Pastorálny pracovník by však mal vychádzať z vedomia, že vnútorné dozrievanie sa dosahuje aj pri návrate do minulosti pomocou spomienok. Ide tu nielen o zaspomínanie si, ale súčasne je to často pokus o určitú katarziu, očisťovanie zo zlých spomienok, rozhodnutí a emócií. Tento pokus je nutné vidieť a reflektovať cez trpezlivé sprevádzanie, počúvanie a pomoc. Jednou z úloh pastorálneho pracovníka je **pripravovať príbuzných, ako aj seba na to, že starým ľuďom majú dovoliť hovoriť o svojich spomienkach**. Spomienky majú svoj význam pohľadu späť na svoj život. Ak sa podarí starým ľuďom dodať odvahu vrátiť sa k spomienkam, zapisovať si ich, potom urobíme niečo, čo gerontológovia považujú za veľmi dôležité: spätný pohľad na život pomôže ľuďom rozpoznať význam ich života. Gerontológ Dr. Robert N. Butler poukazuje na to, že spätný pohľad človeka do minulosti nie je nezdravý dovtedy, kým minulosť úplne nezatiení prítomnosť. Spomienky sú podľa neho dôležité aj k tomu, aby si nimi človek zoradil život. Cez spomienky starých ľudí, ich môžeme začať viacej chápať, môžeme odкрыť mnoho ich pozitívnych vlastností, alebo súvislostí o ktorých sme nevedeli, alebo im pomôcť vyriešiť staré problémy a traumy...

Pri spätnom pohľade nachádzame aj duchovný význam. Starí ľudia si spomenú, že musia možno niektorým ľuďom odpustiť, alebo že im ešte niekto neodpustil. Tento spätný pohľad nemusí byť ľahký a môžu zostať v tejto fáze, ktorá sa nazýva „zaživa pochovaní“, alebo môžu prejsť procesom odpúšťania a vnútornej katarzie.

Niektorí starí ľudia žijú už dlho so svojou „zlou“ minulosťou. Takým ľuďom ktorí sa nevedia vysporiadať so svojou tmavou minulosťou je potreb-

né pomôcť. Dôležité je pomôcť im prijať životné situácie, ktoré už nemôžu zmeniť a to tým, že príjmu Božiu podporu, ktorá bola uskutočnená Ježišom Kristom. (List Rímskym 3,23-24) „*Všetci totiž zhrešili a nemajú slávy Božej, ale ospravedlnení bývajú zdarma z Jeho milosti, skrze vykúpenie v Kristu Ježiši.*“ V tejto situácii pastorálny pracovník berie na vedomie svoje teologické poznatky o vine a pocitoch viny. Do popredia rozhovoru potom vstupujú pojmy ako vykúpenie, súd, milosť a večný život. Opačným prípadom je u starého človeka náklonnosť posudzovať súčasný stav negatívne. Oproti tomu sa mu darí vyjasňovať prežitú minulosť. Niekedy sa pri modlitbe starého človeka môže pastorálny pracovník stretnúť aj s prosbou o skorý odchod z tejto časnosti. Ak pastorálny pracovník rozpozná v tejto modlitbe pravosť prosby o skorú smrť, mal by sa k nej pripojiť a niesť aj spoluzodpovednosť. Často krát, sa starý človek dostane do fázy tzv. sťažovania sa. Pričom príčinami môže byť depresia, alebo rezignácia, šomranie alebo aj neprimeranosť nárokov. Ak sa pastorálnemu pracovníkovi podarí počúvať spomienky starého človeka aj v čase vyplňanom jeho sťažnosťami, môže si k nemu vybudovať dôvernejší vzťah. Z toho všetkého nám vyplýva, že starý človek veľmi potrebuje okolie, ktoré mu sprostredkuje pochopenie, bezpečnosť a dodanie odvahy. Pastorálny pracovník môže pomôcť v takomto prípade len vtedy, ak je pripravený mu načúvať, bez tohto aby pritom hodnotil, či popieral jeho aj svoje kresťanské vedomie.

Pastorálny pracovník môže použiť v pastorálnom procese aj etikoterapiu. Podľa Bezděka je etikoterapia vlastne psychoterapiou, ktorá okrem zvyčajných zložiek a pomôcok sa snaží v psychoterapeutickom liečení zistiť mravný stav duše, utvrdiť dobré osobné vlastnosti, odstraňovať chyby. Snaží sa dať životu chorého človeka správny smer tým, že ho učí hľadať Boha, blížiti sa k Bohu a hľadať v Bohu útočisko vo všetkých nedostatkoch a biedach. Úlohou bude v pastorálnom procese zistiť, čo sa deje v duši človeka, o ktorého sa staráme. Často sa stáva, že ľudia nepoznajú mravný zákon, alebo aj keď ho poznajú nevedia ho aplikovať na seba a nevedia, čo im môže spôsobiť jeho porušenie. Ak sa odkloníme od Boha, odkloníme sa aj od mravného zákona. Ak sa však chceme vyvarovať zlu, potom sa musíme približovať k Bohu. A to je hlavnou úlohou pastorálneho pracovníka. Pastorálny pracovník používa vo svojej práci dva veľké nástroje. Prvým je modlitba. Modlitba ako prosba a poďakovanie. Druhým bude meditácia v ktorej sa spolu s našim seniorom stíšime, pripomenieme si Božiu prítomnosť, naplníme sa láskou a úctou k životu a pozrieme sa na stav našej duše.

Koľko času venujeme telu nášho klienta v zariadeniach sociálnych služieb? A koľko času venujeme jeho duši? Nemali by sme zmeniť tento pomer a naučiť sa pracovať so skutočným holistickým prístupom? Sme na to pripravení?

Literatúra:

- BEZDĚK, C. 2007, *Etikoterapie, Záhada nemoci a smrti*, Fontána 2007, Olomouc, 293s. ISBN 80 -7336-370-4; Str.27, 31
- GASPEROVÁ,M: *Staroba vysoká škola viery*, 2005, Martin. s.186, ISBN 978-80-8063-271-7.
- MEVES, Ch. , 1976, *Unser Leben muss anders werden, Glueck durch seelische Gesundheit* , Herder Freiburg , bez ISBN
- PAYNE, J. a kol., *Kvalita života a zdraví*, Triton 2005, Cover. 298 s. ISBN 80-.7254-657-0

PhDr. Mária Koval'ová, PhD., MHA
UKF Nitra, Katedra sociálnej práce a sociálnych vied
e-mail: mkovalova@ukf.sk

SEXUÁLNA VÝCHOVA – PRAVDIVÁ EDUKÁCIA BEZ MÝTOV A PREDSUĐKOV

Dorota Smetanová

Úvodom

V súčasnosti ešte stále prevláda vplyv rôznych inštitúcií (štát, rodina,...), ktoré potláčajú individualizáciu a rôznorodosť životných štýlov jedincov. Diktujú pevné sociálne rámce, ktorých porušenie sa trestá, prípadne označuje za patologické, choré, či nevhodné. Ak jedinec vybočí zo „zakuklenej“ normy, inštitúcia si kladie otázky- Zlyhali sme vo výchove, alebo sme poskytli nevhodné, málo podnetné prostredie?

Cieľom výchovy je vychovať dobrého človeka. Ale chápanie dobra u každého rodiča, vychovávateľa a pod. je individuálne. Chápanie dobra preberáme primárne z výchovných štýlov rodičov, či iných blízkych osôb. Sekundárne naše dobro prispôsobujeme norme rodiny, či širšej spoločnosti. A až terciárne sa s dobrom interiorizujeme.

Tak ako sa mení spoločnosť, tak sa i v súčasnej dobe mení pohľad na **sexualitu**. Nie je už striktné zakázaná, neexistujúca, špinavá, či biologicky podmienená. Dostáva voľnosť a slobodu. Témy, ktoré boli v minulosti tabuizované, dnes sú komercializované. Témy, ktoré boli neľudské, dnes nadobudli charakter ľudskosti a prirodzenosti. Témy, ktoré spoločnosť potláčala, dnes búrlivo presadzuje. Sexualita sa oslobodila....

I napriek všetkým „povoleniam“, moderne zmýšľajúcej spoločnosti, je sexualita v spojitosti s nedospelým jedincom, dieťaťom, nepochopená, neexistujúca, alebo tabuizovaná.

Na sexualitu môžeme nazerať z dvoch hlavných prístupov- esencialistický a sociálno-konstruktivistický (D. Marková, 2007). Esencialisti zdôrazňujú najmä vrodený sexuálny pud a sexualitu vnímajú z pohľadu rozmnožovania.

Sexuálna výchova by avšak mala vnímať sexualitu z prístupu sociálno-konstruktivistického, ktorý zdôrazňuje vplyv kultúry a prostredia a že:

1. nie je v každej osobe vnútorný kúsok „prírody“, ale je závislá od socializačných vplyvov,
2. je produkt sociálnych interakcií,
3. je rodovo špecifický fakt (in D. Marková 2007, podľa Hegger 1992).

K sexuálnej výchove...

Na výchove sa podieľa nielen rodina, ale aj škola a spoločnosť. Efektívnosť výchovy je teda podmienená súčinnosťou týchto troch činiteľov, ak zly-

há len jeden z nich – rodina, škola alebo spoločnosť, zlyháva aj výchova. V našom prípade sexuálna výchova.

L. Rovňáková, I. Lukšík, Ľ. Lukšíková (2007) definujú sexuálnu výchovu ako “otvorenú komunikáciu medzi učiteľom/kou a žiakmi/čkami vychádzajúcu z otázok žiakov a žiačok o sexualite a z ich potrieb. Smeruje k hlbšiemu poznaniu a porozumeniu jednotlivým oblastiam sexuality, partnerským vzťahom a ich dôsledkom na život človeka a je aj návodom na zdravší a plnohodnotnejší intímny, partnerský a sexuálny život”.

Jedným z preventívnych opatrení by bolo ak by deti a mládež boli včas informovaní o svojich **sexuálnych právach**. Sexuálna práva, ktoré sa vymedzujú ako základné ľudské práva založené na základnej slobode, dôstojnosti a rovnosti všetkých. Keďže zdravie je dôležitým ľudským právom, musia byť i sexuálne práva základnými ľudskými právami. Za účelom zabezpečenia rozvoja zdravej sexuality jedinca i spoločnosti je potrebné, aby všetky spoločenské štruktúry nasledujúce sexuálne práva definovali, podporovali, rešpektovali hájili všetkými prostriedkami.

- 1) **Právo na sexuálnu slobodu.** Tá zabezpečuje jedincom plné vyjadrenie ich sexuálnych možností. Trvale vylučuje všetky formy sexuálneho nátlaku, vykorisťovanie a zneužívanie vo všetkých životných situáciách.
- 2) **Právo na sexuálnu slobodu.** Tá zabezpečuje jedincom slobodu vo všetkých situáciách.
- 3) **Právo na sexuálnu autonómiu, integritu a bezpečnosť sexuálneho subjektu.** Predstavuje právo robiť autonómne rozhodnutia týkajúce sa vlastného sexuálneho života v súlade s jeho osobnou a sociálnou etikou. Zahrňuje tiež kontrolu a osobnú ochranu pred akýmkoľvek druhom mučenia, mrzačenia a násilia.
- 4) **Právo na sexuálne súkromie.** Zahrňuje právo na osobné rozhodnutie čo do intimity správania, pokiaľ neporušuje sexuálne práva ostatných.
- 5) **Právo na sexuálnu rovnosť.** Upozorňuje na slobodu od všetkých foriem diskriminácie bez ohľadu na pohlavie, sexuálnu orientáciu, vek, rasu, sociálne zaradenie, náboženstvo alebo fyzickú či emočnú diskvalifikáciu.
- 6) **Právo na sexuálne potešenie,** vrátane autoerotických aktivít, je zdrojom telesného, duševného a intelektového blaha .
- 7) **Právo na vyjadrenie sexuálnych citov.** Sexuálny prejav je viac než erotické potešenie zo sexuálneho aktu. Jednotlivci majú právo vyjadriť svoju sexualitu prostredníctvom komunikácie, dotyku, citového vyjadrenia, lásky.

- 8) **Právo na slobodné sexuálne združovanie.** Vyjadruje možnosť uzavrieť alebo neuzavrieť manželstvo, rozviesť sa alebo založiť iný typ zodpovedného sexuálneho spoločenstva.
- 9) **Právo učiť sa slobodne a zodpovedne rozhodovať.** Obsahuje právo rozhodnúť sa, či mať alebo nemať deti, počet detí, intervaly medzi ich narodením, právo na úplnú dostupnosť prostriedkov regulujúcich plodnosť.
- 10) **Právo na sexuálne informácie** založené na vedeckých poznatkoch, ktoré majú byť otvorené, šírené vhodným spôsobom pre príslušníkov všetkých sociálnych skupín.
- 11) **Právo na komplexnú sexuálnu výchovu.** Je to celoživotný proces trvajúci od narodenia po celý život a ovplyvňujúci všetky spoločenské inštitúcie.
- 12) **Právo na sexuálnu zdravotnú starostlivosť.** Mala by byť dostupná prevencia a liečba všetkých sexuálnych záležitostí, problémov a porúch (L. Šúryová, 2003).

Prístup spoločnosti k sexuálnej výchove

V súčasnosti rozoznávame dva prístupy spoločnosti k sexuálnej výchove (J. Prevendárová, 2000). Charakterizovať ich môžeme nasledujúcim spôsobom:

Tým prvým je **represívny prístup**. Jeho primárnym cieľom je odkladanie informácií, ktoré priamo alebo nepriamo súvisia so sexualitou. Všetko ostáva zatajované, mýtami odeté, neúplné a pod.

Represívny prístup zamietá a neposkytuje informácie v dostatočnej miere, alebo vôbec. Pokiaľ jedinec/ dieťa prejaví záujem, jeho pozornosť sa presúva na iný objekt. Pohlavné pudy hlboko potláča, resp. trestá a odsudzuje. Dieťa sa ocitá v skupine nezodpovedaných otázok, ktoré môžu mať veľmi negatívny dopad na jeho psychiku a budúce jestvovanie so sebou samým, ale i s inými ľuďmi.

Nepozná odpovede na otázky, napr. ako prebieha prehliadka u ženského lekára, kedy sa môže začať sexuálne žiť, kedy je sex bezpečný, ako sa bozkávať, a pod.

Represívny prístup spoločnosti k sexuálnej výchove odopiera jedincovi poznať informácie:

- o fyzických a psychických zmenách v období dospievania,
- o priateľstve, láske a vývine partnerského vzťahu,
- o anatómii a fyziológii pohlavných orgánov,
- o sexualite všeobecne,
- o plánovanom rodičovstve a antikoncepcie,
- o sexuálnej orientácii,

- o sexuálne prenosných infekciách a prevencii HIV/AIDS,
- o sexuálnom násilí a zneužívaní detí,
- o rodových stereotypoch,
- o sexuálnom a reprodukčnom zdraví a práve.

Opakom represívneho prístupu spoločnosti k sexuálnej výchove je **prístup liberálny**.

Tento prístup je „ľudský“. To všetko čo represívny neumožňuje, liberálny poskytuje. Byť ľudský, prirodzený a otvorený. Liberálny prístup umožňuje jedincovi pocítiť svoju jedinečnosť, individualitu a schopnosť meniť svet na základe vlastných rozhodnutí. S jeho pomocou sa stáva z človeka sexuálne inteligentná bytosť. Všetkým negatívnym dôsledkom a dopadom predchádzajúceho prístupu sa prístup liberálny snaží vyvarovať.

M. J. Kehily (2002) vníma prístup spoločnosti k sexuálnej výchove dvojakým spôsobom:

Konzervatívna koncepcia sa zaoberá morálkou vykonštruovanými ideálmi rodinného života a zvyčajne prezentuje nemenný a stávajúci systém sociálnych a rodových rolí.

Liberálny model je založený na predstave, že mladí ľudia, pokiaľ majú prístup k dostatočnému množstvu informácií, sa dokážu rozhodnúť zodpovedne, s ohľadom na seba aj svoje okolie, aj sami.

Ciele a zásady sexuálnej výchovy

Jedinec sa chápe nielen ako objekt, ale aj ako subjekt výchovy, a preto i sexuálna výchova kladie dôraz na plnenie svojich cieľov a zásad v prospech zdravého vývinu každého jedinca.

Autori J. Augustin (1996), M. Brtníková (1989), J. Prevendárová (2000) uvádzajú tieto primárne ciele sexuálnej výchovy.

Primárne ciele sexuálnej výchovy:

- rozvíjať zodpovednosť mladých voči sebe i iným, aby boli schopní prevziať zodpovednosť za vlastné správanie,
- prekonanie negatívnych skúseností, obáv a strachu,
- odmietanie predsudkov,
- poskytovať deťom a mladým ľuďom prvotné informácie o vzniku a vývine ľudského jedinca, starostlivosť rodičov o dieťa,
- výchova k rodinnému životu, pestovať v deťoch a mládeži túžbu založiť si v dospelosti rodinu, mať vlastné deti a tie s láskou vychovávať, poukázať na krásu rodičovstva, zdôrazniť zodpovednosť rodičov za výchovu dieťaťa, zvýrazniť problémy i radosti v úplnej a neúplnej rodine,

- formovať sociálne zručností mladých ľudí v interakcii s inými, vytvárať a zvládnuť vzťahy, odhaľovať a riešiť problémy, jasne a výstižne formulovať myšlienky, vypočúť mienku iných,
- oddramatizovaný pohľad na sexuálnu výchovu- mládež silne dramaturizuje i najjednoduchšie sexuálne problémy, prežívajú ich s pocitom viny a strachu,
- povzbudzovanie k zodpovednosti,
- povzbudzovanie k vyhľadávaniu pomoci- možnosť rozhovoru so psychológom, sexuológom,
- kultivácia sexuálneho správania, ktoré umožní šťastný a zrelý život bez ujmy na zdraví niekoho iného,
- poučiť o etike intímneho života,
- prevencia, viesť k utváraníu personálnej bezpečnosti, poznať rozdiely medzi vhodnými a nedovolenými telesnými dotykmi, upozorniť na najčastejšie pohlavné úchyľky a nezvyčajné sexuálne správanie, naučiť ich odmietat' akékoľvek sexuálne aktivity, ktoré nie sú v súlade s ich presvedčením a cítením,
- zdôrazňovať nevyhnutnosť dodržiavať osobnú hygienu,
- upozorniť na následky promiskuity a s tým súvisiaci častý výskyt pohlavných chorôb, objasniť vznik a podstatu nevyliciteľnej choroby AIDS a spôsoby prevencie,
- upozorniť na nebezpečenstvo drog a drogovej závislosti.

Existuje viacero princípov a zásad pri realizácii sexuálnej výchovy. Kolektívu autorov sa osvedčili najmä tieto **zásady** (L. Rovňáková, I. Lukšík, Ľ. Lukšíková ,2007):

- **Sexuálna výchova vychádza z otázok a potrieb žiakov a žiačok.**

Ak sa žiak/ žiačka na niečo pýta, musí dostať odpoveď primeranú jeho/ jej veku a chápaniu. Ak sa nepýta, nemusí to znamenať, že nad rozličnými otázkami nepremýšľa. Je povinnosťou učiteľa/ ky zaujímať sa o to, aké sú potreby žiakov a žiačok, a naplňat' ich.

- **Otázky sa preberajú s ohľadom na sféru predpokladaného najbližšieho vývoja.**

Ak dnes niečo zamlčíme, žiak/ žiačka si odpoveď nájde inde (nie vždy bude pravdivá). Ak predpokladáme, že žiak/ žiačka je príliš mladý/á, aby niektoré veci pochopil/a, tak o rok- dva, keď mu/jej ich budeme chcieť vysvetliť, už môže byť neskoro.

- **Maximalizuje sa partnerský vzťah učiteľ/ka- žiak/čka.**

Iba v otvorenom a priateľskom prostredí nám žiaci dôverujú a akceptujú to, čo im chceme povedať. Direktívny a autoritatívny prístup to znemožňuje.

- **Sexuálna výchova je dôverná.**

Dôverné informácie, ktoré odznejú v rámci sexuálnej výchovy, musia ostať tajomstvom.

- **Sexuálna výchova je postupná, nadväzná a čo v najväčšej miere úplná.**

Najvhodnejšie je, ak má učiteľ/ka jasný plán, predstavu, akými témami začne, prečo a kam smeruje.

- **Sexuálna výchova je sociálna a komunikatívna.**

Vníma žiačky a žiakov ako ľudské bytosti hodné úcty. Nevyužíva iba vysvetľovanie, ale predovšetkým rozhovory. Tak sa žiačky a žiaci naučia komunikovať.

- **Sexuálna výchova vedie k sebazoznávaniu, poznávaniu iných a poznaniu ľudskej sexuality.**

Človek, ktorý pozná sám seba, rozumie svojim reakciám a má zdravú sebadôveru. Podobne, ak sa naučí porozumieť iným, bude schopný rešpektovať ich a vážiť si ich.

- **Sexuálna výchova odkrýva a eliminuje predsudky, nerovnosti, diskriminácie a tabuizáciu,**

a to vo všetkých možných oblastiach, či už ide o otázku mužsko- ženských vzťahov, rozdelenia rolí, alebo sexuálneho správania a sexuálnych minorít.

- **V sexuálnej výchove je ochrana zdravia a prevencia rizík nadradená ideám a hodnotám skupín.**

Ochrana zdravia musí byť prvoradá a nesmie podliehať ideológii, napr. otázka dostupnej antikoncepcie alebo účinnosti prezervatívu sa musí prezentovať vecne a vedecky, nie s ohľadom na ideologické pozadie (tamtiež, 2007).

Emocionálna inteligencia

Celá podstata sexuálnej výchovy tkvie hlavne v medziľudských vzťahoch. Pozitívny vzťah k druhým ľuďom, ale i pozitívny vzťah k sebe samému je primárnym predpokladom k pozitívnemu vnímaniu a postojom k sexualite.

Aké bude/je vnímanie sexuality vlastnej, či druhých ľudí, závidí od rozvíjania emocionálnej inteligencie od útleho veku dieťaťa. Sexualita i vzťahy sú plné emócií, s ktorými by malo dieťa vedieť pracovať a narábať. Možnosťou ako plnohodnotne prežiť život v neustálej interakcii s prostredím je práve inteligencia emocionálna, ktorou súčasťou je i inteligencia sexuálna. Zahŕňa:

- zdravý postoj k sexualite vlastnej a sexualite druhých ľudí,
- vedomosti o biológii človeka so zameraním i na pohlavné choroby,
- poznanie vlastných emócií, ich vyjadrenie a zdieľanie s druhými ľuďmi- umenie komunikovať= emocionálna inteligencia.

Emocionálna inteligencia zahŕňa také kvality ako je chápanie vlastných citov, schopnosť vcítiť sa do iných ľudí a riadiť city tak, aby sa zlepšila kvalita života.

S istotou môžeme povedať, že emocionálna inteligencia je základom úspešnosti a spokojnosti človeka i v živote sexuálno- vzťahovom.

Formy a metódy pri realizácii sexuálnej výchovy

Formy

Základným princípom, ktorý by mal učiteľ sexuálnej výchovy zohľadniť pri výbere formy a techniky je zásada aktívneho sociálneho učenia.

E. Poliaková (1996) uvádza tieto formy:

• Prednáška

Je klasickou formou výchovno- vzdelávacej činnosti a patrí medzi monologické formy. Poskytuje účastníkom informácie, rozširuje a prehĺbuje osvojené vedomosti a prináša nové pohľady na určitý okruh problémov. Hlavným znakom tejto formy je jednostrannosť (aktívny je iba lektor), a preto sa prednáška považuje za formu pasívneho pôsobenia na účastníkov.

• Beseda a diskusia

Oveľa účinnejšie ako monologické formy sú formy dialogické (besedy, diskusné večery, večery otázok a odpovedí a pod.). Dialogické formy nútia účastníkov zamyslieť sa nad prebranou problematikou, hodnotiť vlastné postoje, myslieť problémovo a hľadať odpovede na otázky.

• Cyklus

Dlhodobejšou formou výchovno- vzdelávacieho pôsobenia sú cykly. Cyklus tvorí rad na seba naväzujúcich prednášok a besied, ktoré sú témkaťicky späté. Cyklus môže mať 3 -15 podujatí.

- **Tématický večer**

Je to kombinovaná výchovno- vzdelávacia akcia venovaná jednej téme a realizovaná rôznymi formami. Na tématický večer možno pozvať odborníkov z rôznych profesií, známe osobnosti, umelcov a pod. Takéto podujatie trvá minimálne dve hodiny.

- **Skupinové stretnutia mládeže**

Patria medzi cyklické výchovné podujatia. Môžu na nich participovať odborníci z viacerých oblastí života (psychológ, gynekológ, genetik a pod.). Optimálny počet účastníkov je 15- 20, v intervaloch jedenkrát za týždeň, celkovo 5 -15 skupinových stretnutí. Jedno stretnutie by malo trvať 2 -3 hodiny. Stretnutia sa môžu zúčastniť poslucháči rôzneho vzdelania, veku a kvality informovanosti. Skupina by mala mať stálych členov, počas priebehu by sa nemali priberať noví členovia. Využívajú sa tu stimulačné psychologické techniky a psychohry.

- **Kurz**

Je dlhodobejšie, systematické vzdelávanie, cieľom kurzu je získať nové zručnosti a návyky a prehĺbiť existujúce poznatky. Je to výchovno- vzdelávacia činnosť.

- **Krúžok**

Je výchovno- vzdelávacie podujatie so stálymi účastníkmi, ktorí majú rovnaké záľuby.

- **Rozhovory s mládežou**

Sú neformálne podujatia, ktoré spravidla uskutočňujeme v rámci iných podujatí (napr. diskotéky, tanečné podujatia). V rámci prestávok odborník povie niečo o zvolenej téme a v ďalších pauzách mládež k problému vystupuje.

- **Filmové podujatia**

Film sa využíva ako ilustratívna pomôcka buď samostatne, alebo pri iných výchovno- vzdelávacích podujatiach. Organizátori vyberú vhodný film, premietnu ho a po filme je beseda s odborníkom o obsahu filmového diela.

Metódy vyučovania

Pojmom vyučovacia metóda rozumieme spravidla spôsob, akým učiteľ organizuje proces osvojovania nových vedomostí a zručností žiakov (O. Šimoník, 2005).

G. Mullinar (1994) uvádza tieto nasledovné metodiky sexuálnej výchovy: brainstorming, prácu v skupinách, záznamové hárky, kvízy, obrázky, kresby, fotografie, filmy, videá, televízne programy, prípadové štúdie, rolové hry, ujasňovanie si hodnôt, projekty žiakov, diskusie.

I. Lukšík, M. Supeková (2003) uvádzajú 4 metódy v sexuálnej výchove:

1. Brainstorming

Voľné asociácie na zadanú problematiku, metóda na rozvoj tvorivosti.

2. Diskusné metódy

Diskusie na rôzne témy, vo väčších či menších skupinách. Priestor na vlastný názor a postoje účastníkov.

E. Poliaková (1996):

- dialóg v celej triede (frontálna forma)
- dialóg v skupine žiakov (skupinová forma)
- dialóg vo dvojici (i v rámci skupinovej diskusie)

3. Inscenačné metódy

Hranie modelových situácií a hranie rôznych rolí v nich, pantomíma, divadlo a pod.

4. Metódy práce s materiálom

Kreslenie, vystrihovanie, práca s materiálom rôzneho druhu, analýza textov, video, ukončené diskusiou.

Významnú úlohu v metódach sexuálnej výchovy zohráva **hra**. Už Komenský presadzoval pokrokovú myšlienku „škola hrou“. Kde uplatňoval princíp výchovy a vzdelávania.

J. Svetlíková (2005, s. 57) „Hra je jedným z najbežnejších javov v živote človeka.“

Všeobecne sa hra považuje za taký druh činnosti, ktorý poskytuje zábaavu, rozptýlenie a uspokojenie. Nie je činnosťou na rozkaz a hrajúci postráda vedomie zodpovednosti.

Cez hru reflektujeme svoje názory, postoje, vonkajšie a vnútorné prežívanie sveta. Pri sexuálnej výchove je v hre primárnym cieľom výchova a vzdelávanie. Čiastkovými, ale zato dôležitými cieľmi sú napr. spontaneita, tvorivosť, bezpečné prostredie, možnosť uvoľnenia, relaxácie a pod.

Pedagóg sexuálnej výchovy

Existujú mnohé argumenty pre a proti, v ktorých musí sám učiteľ hľadať optimálne riešenia pre zdravý psychický vývin svojich žiakov....

Podľa E. Poliakovej a V. Redechovej (bez vročenia) by mal mať pedagóg sexuálnej výchovy tieto kvality: (in I. Lukšík, M. Supeková 2003):

1. mal by uznať dôležitosť sexuality v živote človeka,
2. vedieť bez rozpakov a nenúteno hovoriť o sexuálnych otázkach,
3. vnímať sexualitu mladých ľudí vážne,
4. uvedomiť si svoj vzťah, postoj k vlastnej sexualite,
5. mať dostatočné vedomosti o dynamike sexuality a jej potrebách v závislosti od životného cyklu,
6. ovládať teóriu pedagogickej komunikácie a vedieť ju v plnom rozsahu aplikovať vo výchovnej praxi,
7. byť schopný riešiť vzniknuté problémy a konflikty,
8. ovládať odborný jazyk (odbornú terminológiu) z oblasti ľudskej sexuality a používať ju bez zábran,
9. mať primeranú mieru vedomostí o sexualite mladých ľudí,
10. ovládať rôzne didaktické postupy, princípy a formy, napr. úlohové hry, psychohry, brainstorming, aktivizačné metódy a pod.,
11. byť schopný ovplyvňovať aj školské prostredie a svojich kolegov k pozitívnej akceptácii sexuálnej výchovy.

K spomínaným kvalitám učiteľa sexuálnej výchovy pridávame:

12. ochota a vlastná iniciatíva participovať so psychológom ako prevencia pred **syndrómom vyhorenia** (závažný psychologicko – medicínsky problém s dopadom na kvalitu života jedinca a jeho výkon. Prejavuje sa stratou energie a ideálov, čo následne vedie k stagnácii, frustrácii a apatii. (V. Kebza, I. Šolcová, 1998).

Záver

Vychádzajúc z Helusa (2004) môžeme záverom konštatovať, že vzťah k dieťaťu môže byť rozlične prejavovaný. A nech sa to už deje zámerne, alebo mimovoľne, je rozhodujúcim činiteľom jeho vývinu, podmieňuje priebeh jeho detstva, veľakrát s celoživotnými dôsledkami. Inak povedané, sme- svojimi postojmi a svojim správaním- pre dieťa šancou, dobrodením, ale tiež ohrozením, či nešťastím. Aj v kontexte sexuality a komplexnej sexuálnej výchovy...

Použitá literatúra:

- AUGUSTIN, J. 1996. *Sexuálna výchova v rodine a ve škole*. 1.vyd. Praha: Pragma, 1996. ISBN 807192-331-1.
- BRTNÍKOVÁ, M. A KOL.1989. *Sex? Aids!* 1.vyd. Praha: Horizont, 1989. ISBN 80-7012-021-5.

- HELUS, Z. 2004. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál. 2004. ISBN 80-7178-888-0
- KEBZA, V., ŠOLCOVÁ, I. 1998. Burnout syndrom: teoretická východiska, diagnostické a intervenčné možnosti. In: *Československá psychologie*, XLII, 1998.
- KEHILY, M. J. 2002. *Sexuality, gender and schooling*. London and New York: Routledge/falmer, 2002. ISBN 0-415-28047-8.
- LUKŠÍK I., SUPEKOVÁ M. 2003. *Sexualita a rodovosť*. Bratislava: Humanitas, 2003. ISBN 80-89124-01-1.
- MARKOVÁ, D. 2007. *Predmanželská sexualita v kontextoch sexuálnej diversity a variability*. Bratislava: Regent, 2007. ISBN 978-80-88904-59-5.
- POLIAKOVÁ E. A KOL. 1996. *Učiteľ a sexuálna výchova*. Nitra: Slovidiac, 1996. ISBN 80-967339-7-4.
- PREVENDÁROVÁ, J. 2000. *Výchova k manželstvu a rodičovstvu*. I.vyd. Bratislava: SPN, 2000. ISBN 80-08-02993-1.
- ROVNÁKOVÁ, L., LUKŠÍK, I., LUKŠÍKOVÁ, Ľ. a kol. 2007. *Metodická príručka pre sexuálnu výchovu na druhom stupni základných škôl*. Bratislava: OKAT PLUS, s.r.o pre Spoločnosť pre plánované rodičovstvo, o.z., 2007. ISBN 978-80-88720-10-2.
- SVETLÍKOVÁ, J. 2005. *Hra vo výchove emocionálne a sociálne narušených detí*. Bratislava: Lingos, 2005. ISBN 80-89113-23-0.
- ŠIMONÍK, O. 2005. *Úvod do didaktiky základní školy*. 1.Brno: MSD, 2005. ISBN 80-86633-33-0.
- ŠÚRYOVÁ, L. 2003. *Sexuálna výchova ľudí so stredným a ťažkým mentálnym postihnutím v domovoch sociálnych služieb*. Diplomová práca. Bratislava: PdF UK, 2003.

*PaedDr. Dorota Smetanová, PhD.
Katedry pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského
Bratislava*

VDOVA A JEJ DAR
(sociálny aspekt príbehu)
(Lk 21, 1-4; Mk 12, 41-44)

Ján Husár

Každý biblický príbeh skrýva mnoho poučného. Podľa slov sv. Jána Zlatoústeho je Sväté Písmo ako nevysychajúci prameň. Z každého príbehu Písma je možné načerpať mnoho ponaučení. Je preto chybou, keď sa príbeh vysvetlí povrchno, keď sa z neho nepovyberajú všetky drahocenné ponaučenia, keď sa pozabudne hoc iba len na jedno. Aj vinohradník, zbierajúc plody svojej práce, neodíde dovtedy, pokiaľ nepozbiera všetky plody. Vinohrad, raz pozbieraný, zostáva bez plodov a iba s listím, no so Svätým Písmom, tým duchovným vinohradom, to tak zďaleka nie je. Aj keby sme pozbierali všetky viditeľné plody, aj tak v ňom zostane ešte mnoho užitočného. O príbehoch Svätého Písma už hovorili mnohí predtým a budú hovoriť aj potom, no aj tak sa nevyčerpá všetko jeho bohatstvo. Takú vlastnosť má toto Sväté Písmo – čím hlbšie budeš prenikať do jeho hĺbky, tým viac z neho budú vyvierat' poučné Božie myšlienky.¹

Evanjeliový príbeh o vdove a jej dare opisujú dvaja zo štyroch evanjelistov: Lukáš a Marek. Obaja o ňom hovoria zhodne. Podľa chronológie evanjeliových udalostí sa tento príbeh odohral na konci spasiteľnej činnosti Isusa Christa, konkrétne tri dni pred Jeho ukrižovaním, t.j. vo Veľký utorok. Už z tohto faktu nám môže byť zrejmé, že príbeh o chudobnej vdove a jeho vyústenie patrí medzi posledné Christove napomenutia učeníkom a preto je toto ponaučenie dôležité aj pre nás. Celá činnosť Mesiáša eskalovala v týchto Jeho posledných dňoch pred smrťou na kríži a tak každé Jeho slovo, každé Jeho ponaučenie je potrebné chápať v tomto kontexte. O vzťahu k bohatstvu, o chudobe, milosrdenstve Christos hovoril, a nielen hovoril, veľa. Vynakladal mnoho úsilia, aby Jeho učeníci a neskôr všetci Jeho nasledovníci správne chápali hodnoty, požehnanie majetku, pomoc núdznym, milosrdenstvo a správny pohľad naň. Tu však Christos naposledy a principiálne hovorí o podstate skutočného daru, ktorý má tú schopnosť, že povyšuje darcu do nebeských príbytkov. Pre prvých kresťanov, ktorí zväčša patrili k chudobným, tieto poučné Christove slová mali veľmi veľký význam, pretože aj malý dar mohol vyvolať a posilniť veľkú vieru a lásku.

Text príbehu podľa Lukáša je takýto: „¹ *Keď pozdvihol oči, uvidel bohatých, ako hádzajú svoje dary do (chrámovej) pokladnice.* ² *Videl však aj akúsi*

¹ ИОАНН ЗЛАТОУСТ, св.: IV. Беседа о Лазаре. In: *Творения*. Том V. Почаевская Лавра 2005, с. 934.

chudobnú vdovu, ktorá tam vhodila dve drobné mince Lepty/,³ a povedal: „Ozaj, hovorím vám, táto chudobná vdova vhodila viac ako všetci.“⁴ Lebo tí všetci vhodili ako dar Bohu zo svojho prebytku, ale táto pri všetkej svojej chudobe dala posledné, čo mala na svoje živobytie.“⁵

^а Воззрѣвъ же видѣ вметajúща въ храмъ набѣдѣщій ѡмѣнѣа, дѣры вѡа еогѣтыа. ^б Видѣвъ же ѡ некѡю вдовнцѣ оубогу, вметajúщѣ тѣ двѣ лептѣ, ^в ѡ рече: боистиннѣ глаголю вамъ, ѡкѡ вдовнца сѣа оубогаа мнѡжеа врѣхъ вверже. ^г Видѣ бо сѣ ѡ избѣтыка воегѡ ввергоша въ дѣры бѡви: сѣа же ѡ лишѣнѣа воегѡ вѣ житїе, ^д же ѡмѣ, вверже./

Pre správne pochopenie je najprv potrebné objasniť niektoré osoby a predmety, ktoré sa v príbehu nachádzajú. V príbehu vystupujú Isus Kristus, jeho učeníci, ku ktorým sa obracia s ponaučením a darujúci ľudia – bohati a jedna chudobná vdova.

Vdova – pod týmto termínom sa v Biblii zvyčajne chápe žena, ktorá stratila svojho muža. Viac než dvesto rokov pred zákonodarstvom Mojžiša vdovy, ktoré zostali po smrti svojho muža bezdetné, mali právo vydať sa za jeho mladšieho, neženatého brata s tým, aby obnovili potomstvo mŕtvemu mužovi (Mt 22, 24–30). Takto sa napríklad Tamar vydala za ďalších dvoch synov patriarchu Judu a ešte jej bol prisľúbený za muža aj jeho tretí syn Šela (1Mjž 38. kap.). Podľa Mojžišovho zákona podobné svadby boli prikázané cielene (5Mjž 25, 5–6). Aj vzdialenejší príbuzní mohli takto postupovať, ako to napríklad vidíme z príbehu Bóza a Ruty (Rut 4. kap.), predkov kráľa Dávida. Jediná výnimka bola u veľkňaza: veľkňazovi bolo zakázané oženiť s vdovou (3Mjž 21, 14). Keďže sa deti považovali za veľké Božie požehnanie, obzvlášť v hebrejskom národe, z ktorého mal vzísť Mesiáš, preto život vo vdovstve, najmä v mladom či strednom veku ženy, sa považoval za potupný a nezasluhujúci si úctu (Iz 4, 1; 44, 4). Sociálne ustanovenia Mojžišovho zákona o vdovách, boli podobné ako ustanovenia o chudobných a nemajetných. Bola im priznávaná pomoc a starostlivosť čiastočne od príbuzných a čiastočne od celého spoločenstva (2Mjž 22, 22; 5Mjž 10, 18 a i.): mali podiel z obiet a desiatkov všetkých produktov, vydeľovaných každé tri roky (5Mjž 14, 28n); im patrili snopy, ktoré zostali na poli po žatve (5Mjž 24, 19), taktiež nezozbierané plody olív a viniča (5Mjž 24, 21) alebo zvyšky sviatočného stolovania (5Mjž 16, 11n). Bolo zakázané brať od vdov ako zálohu ich odev (5Mjž 24, 17) a deti vdovíc sa nemohli stať otrokmi a vykonávať otrockú prácu (3Mjž 25, 39–40). Obzvlášť mocne zákon zakazoval kriviť vdovám (2Mjž 22, 22). Aj v ranej Cirkvi mali vdovy svoje miesto (Sk 6, 1–6), pomoc

¹ Text uvádzame podľa: PRUŽINSKÝ, Š.: *Evanjelium podľa Lukáša (Kapitola 13-24)*. Pravoslávne biblické komentáre. Zv. 3/2. Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna богословская факультета. Prešov 2006, s. 197.

a podpora sa im poskytovala denne pod dohľadom osobitne ustanovených osôb – diakonís (1Tim 5, 3-16; Rim 16, 1; Sk 6, 1–6). Apoštol Pavol dáva osobité nariadenia ohľadne vdov – prikazuje, aby sa podpora dávala skutočným vdovám, opusteným a bohabojným (1Tim 5, 3-16; Rim 16, 1). Z postavenia vdov v ranej Cirkvi sa vyvinul zvyk vyberať zo spoločenstva veriacich staršie zbožné ženy vdovy, aby dohliadali nad mladšími ženami a dievčatami podobne, ako presbyteri dozerali na mladých mužov.

Pod vdovou na niektorých miestach Svätého Písma môžeme (alegoricky) rozumieť opustenú dušu. Nie takú, ktorú Boh opustil, ale takú, ktorá sama opustila Boha. Blažený Theofilakt Bulharský ešte objasňuje, že „pod vdovou je možné chápať každú dušu, ktorá sa odlúčila od svojho predchádzajúceho muža – Starého Zákona, no ešte nehodnú zjednotiť sa s Bohom Slovom a prinášajúcu len „tenkú“ (malú) vieru a čisté svedomie, t.j. nepoškvrnený a Bohu milý život. Kto prichádza k Bohu s vierou a čistým svedomím, dáva Bohu viac, než všetci ostatní.“¹

Lepta – je to hodnotou najmenšia medená židovská² minca s hodnotou polovice quadransu (κοδράντης), čo je rímska minca. Lepta bola 1/124 denára. V hebrejčine sa označovala pojmom peruta a bola to najdrobnejšia minca v Galilei. Výraz lepta (λεπτόν) by sme mohli voľne preložiť ako *tenká* minca, čo označuje jej malichernú hodnotu. Blažený Theofilakt dopĺňa, že „pod dvomi leptami môžeme rozumieť telo a rozum, ktoré máme „stenčiť“ – telo zdržanlivosťou a rozum pokorou.“³

Chrámová pokladnica – Otázka o tom, ako konkrétne vyzerala táto pokladnica, nie je ešte bibliстами úplne vyriešená. Toto grécke slovo – γαζοφυλάκιον – pozostáva z hebrejského slova gaz – poklad, pokladnica a z gréckeho slova fylakion – miesto na chránenie. Práve preto je možné, že chrámová pokladňa pozostávala z viacerých miestností, pretože v staroveku sa pri chrámoch chránili mnohé a aj rozmermi veľké vzácnosti, ale aj majetok, ktorý patril vdovám a sirotám (2Mak 3, 10).

Väčšina biblistov je však tej mienky, že to boli nádoby v tvare komína či trúby, úzke na vrchu s otvorom a široké v spodnej časti a že sa ich v Jeruzalemskom chráme nachádzalo presne trinásť. Boli postavené na takzvanom nádvorí žien a plnili osobitý účel – každá mala iný. Išlo o nádoby pre povinné aj dobrovoľné obety a dary do chrámu, najmä finančné. Využitie peňazí bolo presne určené: na chrámové a kňazské potreby, napríklad na zrno, víno alebo olej potrebné k obetám, na každodenné obety, na drevo k spaľovaným obe-

¹ ФЕОФИЛАКТ БОЛГАРСКИЙ, бл.: *Толкование на Евангелие от Луки*. Киев 2008, с. 288-289.

² Niektorí autori uvádzajú, že to bola grécka minca.

³ ФЕОФИЛАКТ БОЛГАРСКИЙ, бл.: *Толкование на Евангелие от Марка*. Киев 2008, с. 132.

tám, na tymian ku kadidlovým obetám, na údržbu zlatých chrámových nádob a ďalšie potreby. Peniaze sa tiež využívali pre obživu a nevyhnutné potreby chudobných, vdov a sirôt. V dobe Christa však už pokladnica neslúžila vždy na to, na čo bola určená. Kňazi si takmer všetky peniaze brali pre seba a urobili z pokladnice predmet svojho obchodu.

Príbeh začína pozdvihnutím Christových očí na národ, ľudí, ktorí vhadzovali svoje dary do chrámovej pokladnice. Prv mal hlavu vo svojich rukách, pretože predtým viedol napäté a unavujúce rozhovory s členmi synedriónu a sadukejmi. Medzi nádvorím pohanov a nádvorím žien sa nachádzala krásna brána. Možno Isus išiel práve tadiaľ, aby si v pokoji posedel po sporoch a nepríjemnostiach. Ocitol sa tak priamo oproti chrámovej pokladnici. Tu sa zhováral so svojimi učeníkmi až napokon pozdvihol hlavu a zahľadel sa na darujúcich ľudí. Bolo niekoľko dní pred sviatkom Paschy. Práve v tomto období chodilo do chrámu veľmi veľa ľudí a každý z nich chcel darovať na chrám, niektorí aj väčšie čiastky peňazí. Bol to ustanovený zvyk, aby každý, kto vojde do chrámu, priniesol svoj dar, koľko mohol, a vhodil ho ku ostatným darom. Pred očami Christa mnohí bohatí ľudia dávali do pokladnice veľa peňazí, no jedna chudobná vdova vložila do nej dve lepty. Christos si bližšie k sebe privolať apoštolov a povedal im, že bohatí ľudia, hoci dávali veľa, no dali to zo svojho prebytku, t.j. obetovali to, bez čoho sa mohli ľahko zaobísť, no táto vdova dala to posledné, čo mala, dala všetko, čo mohlo a malo slúžiť na jej obživu. Jej obeta vzhľadom k jej postaveniu a možnostiam bola väčšia než všetky obety bohatých. Boh totiž meria obety nie podľa hodnoty obetovaného, ale podľa veľkosti lásky s akou sa obeta prináša. Táto vdova prišla k Bohu s čistým srdcom, úprimnou vierou a veľkou láskou a do pokladnice dala všetko, čo mala a nezamýšľala sa nad tým ako nad stratou. Isus Christos, majúci na mysli falošnú zbožnosť a formálne konanie farizejov a znalcov Písma, zväčša ľudí zámožných, tú falošnú zbožnosť, o ktorej On často hovoril, nezabudol upozorniť svojich učeníkov na príklad vdovy, ktorá dala všetko, čo mala a ktorá sa týmto svojím darom povzniesla nad bohatých, ktorí dali sumou omnoho viac, no v podstate darovali iba maličkú časť svojho majetku.

Príbeh je jednoduchý a jasný. V ňom sa chváli kvalita skutku viery a lásky v porovnaní s kvantitou, t.j. vnútorné rozpoloženie v porovnaní s vonkajším prejavom. Christos nechváli len to, že dala zo srdca, úprimne, nezištne, no najmä to, že dala všetko svoje živobytie. V tom je morálna hodnota jej daru. A taká má byť kvalita daru, pretože vdova vlastne dala seba samú, vložila do Božích rúk svoj vlastný život. Svoj dar Bohu nemerajme kvantitou, no merajme ho stupňom oddanosti seba Bohu vo viere a láske k Nemu a stupňom sebaobetovania sa v službe Bohu a blížnemu.

Christos teda povedal, že obeta vdovy bola väčšia než ostatných darcov. Prečo? Pretože oni obetovali to, čoho sa mohli ľahko vzdať a aj tak im ešte veľa zostalo. No vdova vložila do nádoby všetko, čo vôbec mala. Skutočný dar má byť daný z dobrého úmyslu ako naša obeta. Boh si cení chcenie, vôľu, odhodlanie darcu. Taktiež, nemá taký veľký význam veľkosť daného daru, no jeho cena, t.j. vzácnosť pre toho, kto dáva. Skutočne štedrý človek dáva aj vtedy, keď to obmedzuje jeho samého. A tak dary mnohých ľudí len veľmi ťažko možno nazvať obetou s dobrým úmyslom. Iba málo ľudí je pripravených vzdať sa svojich výhod, majetku, prostriedkov, aby tak prispeli na niečo, čo im neprinesie zisk. To je príznak úpadku nášho kresťanského citenia. Iba málokto veriaci človek si môže prečítať tento príbeh bez pocitu hanby.

V skutočnom dare je niečo nerozvážne. Táto vdova očami mnohých bohatých taká bola. Vzдалa sa všetkého svojho živobytia, vôbec nemyslela na zajtrajšok a spolažila sa na Božie milosrdenstvo. Toľká nerozvážnosť!, zvolali by mnohí bohatí ľudia. Z čoho bude žiť! Bohatí sa často boja, z čoho budú zajtra žiť, no múdra vdova sa toho vôbec nebála. Naša tragédia spočíva práve v tom, že často krát nechceme dať ani časť seba, časť svojho života, časť svojej činnosti a prostriedkov pre Christa. A už vôbec nie celého seba a všetko, čo máme. Vždy si chceme ponechať aj čosi pre seba, nechceme obetovať úplne všetko, nechceme prestať myslieť na aj seba. Je obdivuhodné a pozoruhodné, že Nový Zákon a Isus Christos nám dávajú ako príklad štedrosti človeka, ktorý obetoval len dve lepty. Je to preto, lebo cennosť daru sa v učení Biblie vymedzuje dvomi faktormi:

1. Duchovným, t.j. vnútorným stavom dávajúceho. Dar, ktorý sa dáva proti vôli darcu, z donútenia, alebo vyvoláva u darcu nepríjemné pocity, smútok zo straty; dar, ktorý sa dáva, pretože to bolo prikázané; dar, ktorý sa dáva okázalo, aby bola zjavná štedrosť darcu, v týchto prípadoch každý dar stráca svoju skutočnú hodnotu, svoju cennosť. Pravým je ten dar, ktorý je darom z celého srdca, srdca, ktoré nevie inak postupovať. Taktiež, ak počítame s odmenou alebo protihodnotou za náš dar, vtedy náš dar nie je obetou, ale vypočítavým očakávaním budúceho zisku.

2. Relatívnou hodnotou daru. Čo je pre jedného nič, pre iného môže byť veľká suma. Dar bohatých, ktorí vkladali do nádob svoje peniaze, neboli pre nich cenné, nepredstavovali pre nich veľkú hodnotu. No dar vdovy, dve lepty, bol celý jej majetok. Jedni si prv spočítali, koľko môžu dať, no ona zo štedrého srdca a neprepočítavajúc dala všetko, čo mala.

Dar nie je darom, ak nepredstavuje hodnotu aj pre darcu. Len v tom prípade dokazuje náš dar našu lásku k blížnemu, keď má pre nás hodnotu a budeme musieť vedieť sa bez neho zaobísť. Je to niečo, čo je alebo nám bolo treba; alebo, ak budeme musieť zvýšiť svoje úsilie, aby sme si dar zadovážili či vlastným úsilím nadobudli späť jeho hodnotu.

Svätý Ján Zlatoústý v jednej svojej besede hovorí: „hľa, poukázali sme na päť ciest pokánia: 1) odsúdenie svojich hriechov, 2) odpustenie hriechov blížnym, 3) neustála modlitba, 4) milosrdenstvo a 5) múdrosť s pokorou. Ne zostávajú teda v nečinnosti, no každý deň prechádzaj týmito cestami, pretože sú to cesty dobré a ty sa nemôžeš vyhovoriť ani na chudobu. Hoci by si bol najbiednejší zo všetkých, predsa môžeš zanechať hnev, byť pokorný, pomodliť sa horlivo aj odsúdiť svoj hriech. Chudoba nemôže byť prekážkou. Prečo o tom hovorím? Pretože na tejto ceste pokánia je potrebné vynakladať peniaze (rozumiem tu prejavovať milosrdenstvo) a v tom nám chudoba nijako nebráni, aby sme naplnili prikázanie. To nám ukázala aj vdova, ktorá podarovala dve lepty. Ak teda poznáme spôsob liečenia našich rán, tak neustále použijeme tieto medikamenty, aby sme dosiahli skutočné zdravie.“¹ A inde upozorňuje, že Hospodin postupuje inak ako mnohí ľudia. Veď aj vdove, ktorá darovala iba dve lepty, dal odmenu väčšiu, než dve lepty. Prečo? Pretože svoju pozornosť obrátil nie na množstvo peňazí, ale na bohatstvo jej duše. Ak sa pozrieme na peniaze od vdovy, tak uvidíme jej krajnú chudobu, no ak sa pozrieme na jej zámer, tak uzrieme obrovské a neopísateľné bohatstvo rozpoloženia jej duše. Tak aj naša obeta, náš prínos, hoc je malý a biedny, no nech je taký, aký máme. A Boh takých ľudí štedro odmení, v omnoho väčšej hodnote, než všetky naše prinesené dary.²

Svätý Ján ešte hovorí, že milosrdenstvo máme považovať nie za stratu, no za zisk, nie za úbytok, ale za prírastok, nie za ujmu, ale za svoj výnos; pretože ním viac získavame, než dávame. Hovorí: „Dáš chlieb, no dostávaš večný život; dáš odev, a dostávaš odev nesmrteľnosti; poskytneš prístrešie pod svojou strechou, a získavaš Nebeské kráľovstvo; dávaš pominuteľné blaha, no dostávaš blahá večné. No, povieš si, ako môžem aj ja prejavovať milosrdenstvo, keď som sám biedny? Obzvlášť vtedy ty môžeš prejavovať milosrdenstvo, keď si biedny. Bohatý človek, opitý množstvom bohatstva, horiaci krutou horúčkou a spútaný nenásytnou vášňou, želá si ešte viac zväčšiť svoj majetok. No chudobný, nepostihnutý touto chorobou a slobodný nespútaný týmto neduhom, ľahšie prejaví milosrdenstvo a dá dar z toho, čo má. Milosrdenstvo nezávisí od množstva majetku, no od rozpoloženia duše. A tak vdova, ktorá dala iba dve lepty, prevýšila svojím darom všetkých presýtených majetkom. A druhá vdova, ktorá mala iba hrst' múky a máličko oleja, aj tak prijala k sebe Božieho proroka. Pre obe vdovy nebola ich chudoba prekážkou. Boh nevyžaduje množstvo v obetách, no bohatstvo v rozpoložení duše, ktoré sa prejavuje nie veľkosťou prinášaného, no horlivosťou a úprimnosťou dar-

¹ ИОАНН ЗЛАТОУСТ, св.: О дьяволе. Беседа вторая. In: *Творения*. Том II. Почаевская Лавра 2005, с. 304.

² Розгі ІОАНН ЗЛАТОУСТ, св.: Против аномеев. Слово шестое. In: *Творения*. Том I. Почаевская Лавра 2005, с. 647.

cov. Si biedny, biednejší než všetci ostatní? No aj tak nie si biednejší ako vdova, ktorá prevýšila darom všetkých bohatých. Máš nedostatok aj v tom najnevýhnutnejšom jedle? No aj tak nie si biednejší než vdova v Sarepte, ktorá trpiac hladom a čakajúc už len na svoju smrť a smrť svojich detí, aj tak neoželela svoj majetok a získala neopísateľné bohatstvo, urobila svoju ruku humnom a svoj krčah lisom a tak sa z malého stalo veľké (3Kr 17. kap.).¹ Chudobný človek nech hľadá na vdovu, ktorá položila do chrámu dve lepty a nerobí zo svojej chudoby prekážku k skutkom milosrdenstva a ľudomilnosti a bohatý nech pomyslí na spravodlivého Jóba, ako on využíval svoj majetok nielen pre seba, no pre všetkých, aj chudobných.

Je dobré uviesť aj povzbudzujúce slová svätého Gregora Teológa: „Nech každý, v každom čase, pri každej činnosti a okolnostiach, podľa miery svojej sily a miery danej mu blahodate, prinesie Bohu plod (dar), aký môže, aby sme mnohými cnosťami naplnili nebeské príbytky, zožali toľko, koľko sme zasiali alebo, lepšie povedané, vložili do Božej sýpky toľko, koľko sme nadobudli. Nech niekto prinesie do daru svoje bohatstvo, iný chudobu, niekto úsilie (pomoc) k blížnemu a ďalší ochotné prijatie dávaného s úsilím; niekto chvályhodný skutok, ďalší hlboké skúmanie (duchovného), iný vhodne načasované slovo (poučenia), ďalší rozumné mlčanie; niekto správne pravdivé učenie a život podľa neho, iný vďačnú a pokornú poslušnosť; niekto panenskú čistotu, úplné zrieknutie sa sveta, ďalší vznešený manželský život, nevzdáľujúci (manželov) od Boha; niekto zdržanlivosť bez pýchy, ďalší užívanie bez žiadostivosti; jeden neustály podvih v modlitbách a duchovných piesňach, druhý úprimnú starostlivosť o núdznych. No všetci nech prinášajú slzy, očistenie hriechov, vystupovanie a úsilie napredovať.“ Toto môžu byť naše dve lepty darované Bohu, darované ochotne, s vďakou, radosťou a láskou. „Nádherným darom bude aj naša jednoduchosť, aj náš primeraný úsmev, spútaný hnev, zdržanlivý pohľad, nerozptýlená myseľ. Akokoľvek malé by bolo nami prinášané a vzdialené od dokonalosti, no nebude také malé, aby to Boh neučil hodným a neprijal, hoci zľutovanie vymeriava spravodlivým súdom. Aj Pavlovo zasadenie prijíma ako Pavlovo, prijíma aj Apollove zalievanie, prijíma aj dve lepty vdovy, aj mýtnikovu pokoru aj Manasseho vyznanie. Keď Mojžiš na zemi postavil svätostánok podľa nebeského obrazu, vtedy doň všetci prinášali, čo im bolo prikázané. Dobrovoľní darcovia (muži aj ženy): jedni prinášali zlato, ďalší striebro, drahé kamene pre vrchné odevy, iní purpur a šarlátové látky, zvieracie kože a opracovanú koziu srst' (2Mjž kap. 25 a 35), iní malé dary, každý kto čo mohol, každý, prinášal dar na svätostánok, ani ten najbiednejší neprišiel bez prineseného daru. Tak aj my, do

¹ ИОАНН ЗЛАТОУСТ, св.: Против аномеев. Слово восьмое. In: *Творения*. Том I. Почаевская Лавра 2005, с. 671-672.

vznešeného Božieho príbytku – Cirkvi, ktorú osnoval Hospodŕ, a nie človek (Hebr 8, 2), do príbytku postaveného z mnohých krásnych cností, hoci jeden menej a druhý viac, no prinášajme všetci, pomáhajme pri stavbe Ducha z nami prineseného a spojeného do dokonalého diela, príbytku Christovho, svätého chrámu. Nepochybne, neprinášame toľko, koľko sme dostali, hoci by sme priniesli všetko. Pretože aj to je od Boha, že jestvujeme, že Ho poznáme a že máme čo priniesť. No najkrajšie a najľudomilnejšie je to, že Boh meria prinášané nie podľa jeho hodnoty, no podľa možnosti a ochoty prinášajúceho.“ Prines samého seba a to je ten najväčší dar pre Boha. „Preto nečakaj až budeš štedrým, buď ním už teraz a kvôli nedostatku hodného (daru), neodmietaj všetko. Práve naopak, jedno prines, iné si zaželať priniesť, za iné sa pomodli, aby ti Boh daroval odpustenie tvojej choroby (hriechu). Sám hovorí: „Nech sa nik predo Mnou nezjaví prázdny“ (s ničím) (2Mjž 23, 15). Nech teda nikto nebude prázdny a bez plodov a nech žiadna duša nestratí schopnosť plodiť a rodiť potomstvo. Nech každý „plodí“ pre Boha, nech prináša to, čo má, čo tvorí jeho vlastnosť: hriešnik obrátenie, správne žijúci vytrvalosť, mladý zdržanlivosť, starý rozumnosť, bohatý štedrosť, chudobný vďačnosť, panovník rozvážnosť (nespupnosť), sudca krotkosť (ľudskosť).“¹

Aké východiská si môžeme z tohto príbehu a výkladu urobiť zo sociálneho uhla pohľadu?

1. Aj zdanlivo malá pomoc blížnemu môže znamenať a byť viac.
2. Ak chceme poskytnúť skutočnú pomoc, má byť všestranná – pre telo aj dušu.
3. Nie kvantita sociálnej pomoci, no kvalita je dôležitá.

Ako hovorí sv. Ján, z neznalosti Svätého Písma pochádza všetko zlo² a my len dodávame, že aj každá sociálna nespravodlivosť.

Zoznam bibliografických odkazov:

Biblia – Septuaginta. Vivliki etairia odos, Nikodimou 3, Athinai, 1935.

Библия. Книги священного писания Ветхого и Нового завета на церковнославянском языке. Российское библейское общество. Москва, 1993.

ФЕОФИЛАКТ БОЛГАРСКИЙ, бл.: *Толкование на Евангелие от Луки*. Киев 2008. ISBN 966-96582-0-9.

¹ ГРИГОРИЙ БОГОСЛОВ, св.: Слово 19. In: *Творения в 2 томах*. Т. 1. *Полное собрание творений святых отцов Церкви и церковных писателей в русском переводе* (Т. 1.). Москва 2007, с. 248-249.

² ИОАНН ЗЛАТОУСТ, св.: IX. беседа на Кол. In: *Творения*. Том XI. Почаевская Лавра 2005, с. 448.

- ФЕОФИЛАКТ БОЛГАРСКИЙ, бл.: *Толкование на Евангелие от Марка*. Киев 2008. ISBN 966-96582-0-9.
- ГРИГОРИЙ БОГОСЛОВ, св.: *Творения в 2 томах*. Т. 1. *Полное собрание творений святых отцов Церкви и церковных писателей в русском переводе* (Т. 1.). Москва 2007. ISBN 978-5-91362-007-1.
- ГРИГОРИЙ (ЛЕБЕДЕВ), еп.: *Толкование на Евангелие (от Марка и Луки)*. Москва 2006, ISBN 5-89101-190-5, с. 185-186.
- ИОАНН ЗЛАТОУСТ, св.: *Против аномеев*. Слово восьмое. In: *Творения*. Том I. Почаевская Лавра 2005.
- ИОАНН ЗЛАТОУСТ, св.: *О дьяволе*. Беседа вторая. In: *Творения*. Том II. Почаевская Лавра 2005.
- ИОАНН ЗЛАТОУСТ, св.: IV. *Беседа о Лазаре*. In: *Творения*. Том V. Почаевская Лавра 2005.
- ИОАНН ЗЛАТОУСТ, св.: IX. *беседа на Кол*. In: *Творения*. Том XI. Почаевская Лавра 2005.
- PRUŽIŇSKÝ, Š.: *Evanjelium podľa Lukáša (Kapitola 13-24)*. Pravoslávne biblické komentáre. Zv. 3/2. Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta. Prešov 2006. ISBN 80-8068-474-X.

ThDr. Ján Husár, PhD.
Katedra biblických náuk
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: jan.husar@unipo.sk

PROFESIONÁLNA ETIKA V SOCIÁLNEJ PRÁCI

Zuzana Polakovičová

Úvod

Súčasná moderná spoločnosť je charakteristická svojou neobývajúcou dynamikou voľného trhu, rozvojom moderných technológií a ich aplikácie do výrobných procesov, zložitou inštitucionalizáciou vzťahov v pracovnej sfére, a vôbec v sociálnom svete, tvrdým ba až nekompromisným konkurenčným prostredím, s ktorým súvisí mystifikácia fenoménu zisku, bohatstva, vlastníctva, ktoré nie vždy, alebo len veľmi málo pozitívne vplýva na kultivovanie ľudskosti, mravnosti, spravodlivosti, čistoty v medziľudských vzťahoch. Nie náhodou už Ján Pavol II. V Encyklike *Centesimus Annus* na adresu bohatstva – ekonomiky – hovorí: „Ekonomika, ktorá nezohľadňuje etický rozmer a neusiluje o zabezpečenie dobra pre človeka – pre každého človeka a celej ľudskej osobnosti – nemôže sama seba považovať v skutočnosti za ekonomickú v zmysle rozumného a tvorivého využívania materiálneho bohatstva.“ (Ján Pavol II, 2001 s. 64-65).

Ako hovorí Levická „etický kódex prijali sociálni pracovníci aj preto, lebo sa stotožňujú s názorom, že profesia je povinná jednoznačne pomenovať základné etické hodnoty, zásady, normy, ktoré majú tvoriť súčasť jej profesionálneho výkonu. Kódex je dokument, ktorý je záväzný pre všetky sociálne pracovníčky a sociálnych pracovníkov, a to bez ohľadu na ich profesijné funkcie,

Etické iniciatívy v dejinách filozofického myslenia

Už v starovekej antickej kultúre môžeme identifikovať zrod etiky, reflektujúcej praktické vzťahy medzi ľuďmi, ich hodnotenie z hľadiska ich mravných hodnôt, ideí a princípov či pravidiel. V starej gréčtine *Ethos* znamenal „obyčaj“, charakter, spôsob myslenia, mrav, alebo vymedzenú spoločensko – individuálnu normativitu. Vďaka Aristotelovi sa uvedený pojem „*Ethos*“ začal neskôr redukovať na teoretickú reflexiu, ktorej predmetom pozornosti bola mravnosť s jej „ontologickým“, prakticko – konatívnym zakotvením, rámcovaným dobrom a rozumnosťou. Sokrates v etických a racionálnych súvislostiach identifikoval ľudské konanie ako konanie dobré, rozumné a teda výsostne ľudské.

Etika vyjadruje reflexiu určitého spôsobu konania, predmetno – praktickej činnosti, môže byť však aj reflexiou nielen existujúcich, ale aj želaných vzťahov medzi individuami navzájom, ďalej je reflexiou postojov človeka k svetu, ktorá je rámcovaná dobrom, resp. zlom, egoizmom či nespravodlivosťou. Etika je teda reflexiou morálky s jej vlastným predmetno-

konatívnym rozmerom, jej ontologickým zakotvením je morálna prax, praktický čin a jeho produkt. V tejto súvislosti môžeme poznamenať, že etika môže byť reflexiou praktického životného prejavu človeka, ktorý je rámcovaný aj hodnotami „transcendentna“, resp. hodnotami života ako takého.

Záver, ktorý z vyššie uvedeného vyplýva je, že etika je reflexiou o morálke, a morálka je prakticko – duchovným predmetnením etiky. Morálka v latinskom význame „mos“ vyjadruje charakter, správanie, vlastnosť, určenie, zákon, návod na konanie. Zásluhou rímskeho filozofa Cicera bol sformulovaný pojem „moralis“, vyjadrujúci mravnosť a morálku. Navzájom s pojmom morálka vzniká pojem mravnosť, čo v každodennej forme ľudského bytia znamená morálnosť. S veľkou etickou iniciatívou prišla aj rímska kultúra, reprezentovaná filozofiou stoicizmu a epikureizmu, v duchu Sokratovej zásady, že múdrosť je v jednote s dobrom, že sa tieto ľudské fenomény navzájom podmieňujú, aj predstavitelia rímskeho stoicizmu etiku identifikujú s racionalitou. Iba komplexne vybavený človek vie konať v zhode s tým, čo od neho vonkajší svet očakáva.

Veľký vklad do rozvoja etiky zaznamenala stredoveká duchovná kultúra, spočíva v prelome v etických reflexiách ľudskej mravnosti, vnímanej konštituujuúcim sa kresťanstvom, z teoreticko-filozofického aspektu jadrom etických reflexií bola idea Boha- symbol lásky, dobra a spravodlivosti – pred ktorým sú si ľudia navzájom rovní.

Viera v Boha pretransformovaná do etickej roviny znamená reflektovať to, čo je, ale z aspektu toho, čo má byť. Hlavným etickým systémom v kresťanskej duchovnej kultúre je desatoro vyjadrujúce záväzné normy, ktoré človek – kresťan si musí osvojiť v každodennom živote. Miera ich osvojenia a schopnosť túto mieru premostiť do činov bude zhodnocovaná inštitútom Posledného súdu. V tejto roviny sa žiada poznamenať, že uvedené etické kategórie je potrebné interpretovať v kontexte s uvedeným nábožensko-teologickým chápaním ľudskej mravnosti, jej hodnotového, gnozeologického i metodologického zázemia, ktoré v duchu doby bolo funkčné a navyše je dodnes stimulujúcou silou pri upevňovaní základov humanizmu.

Profesionálna etika v sociálnej práci

Profesionálna sociálna práca sa od začiatku svojho vzniku opierala vždy o etické zdôvodnenie. Rozvinuli sa etické kódexy v národných a medzinárodných zväzkoch sociálnej práce. Etické kódexy majú obrovský význam pri aplikácii a interpretovaní právnych noriem. Zväzy lekárov, duchovných a právnikov mali už tradične rozvinuté svoje etické kódexy, aby zaistili etickú kvalitu svojej práce. Medzinárodný zväz sociálnej práce ustanovil už v 60. rokoch 20. storočia medzinárodný etický kódex sociálnej práce, v ktorom boli stanovené princípy sociálnej práce.

Etický kódex obsahuje také etické princípy, na akých má byť sociálna práca vykonávaná a organizovaná, a podľa ktorej sa riadia sociálni pracovníci. Podľa deklarácie IFSW je účelom etického kódexu:

1. poskytnúť všeobecné a pre všetkých platné predstavy o hodnotách sociálnej práce
2. rozlíšiť oblasti problémov sociálnej práce ako takých
3. zamerať sa na voľbu metódy na etické otázky a problémy

Je dôležité, aby boli s etickými princípmi sociálnej práce oboznámené tak národné zväzky ako aj každý sociálny pracovník, ako aj klienti sociálnej práce. Je potrebné, aby sa počas štúdia s etickým kódexom oboznámili aj študenti sociálnej práce. Etické normy sociálnej práce často predstavujú aplikovanie ľudských práv, podporovanie spravodlivosti, rovnoprávnosti a demokracie sa vníma ako všeobecný sociálno-etický cieľ sociálnej práce. Vyzdvihuje sa právo na sebaurčenie a spoluúčasť klientov, ako aj nestrannosť pri ponuke sociálnych služieb. Pre profesionálny rozvoj sociálnej práce je veľmi dôležité, aby sa diskutovalo o etických základoch tejto oblasti. Na toto sú potrební experti, ktorí sú schopní túto tému rozdiskutovať, ktorí sú oboznámení s rôznymi morálnymi učeniami a teóriami etiky. Bez teoretickej reflexie by ostal z profesionálnej etiky sociálnej práce len zoznam princíпов bez akéhokoľvek zdôvodnenia.

Sociálna spravodlivosť

Sociálni pracovníci nesú veľkú zodpovednosť za podporu sociálnej spravodlivosti vo vzťahu k spoločnosti a všeobecne aj vo vzťahu k ľuďom, s ktorými pracujú. Zaraďujeme sem:

1. Čeliť negatívnej diskriminácii – sociálni pracovníci majú zodpovednosť čeliť negatívnej diskriminácii na základe takých charakteristík, ako sú schopnosti, vek, kultúra, rod alebo pohlavie, rodinný stav, sociálno-ekonomické postavenie, politické názory, farba pleti a rasové alebo iné fyzické charakteristiky, sexuálna orientácia alebo duchovné presvedčenia.

2. Uznať rôznorodosť – sociálni pracovníci musia rozpoznať a rešpektovať etnickú a kultúrnu rôznorodosť v spoločnostiach, kde pracujú, berúc pri tom v úvahu individuálne, skupinové a komunitné odlišnosti.

3. Spravodlivo distribuovať zdroje – sociálni pracovníci majú zaistiť, aby zdroje, ktoré majú k dispozícii, boli distribuované spravodlivo a podľa potreby.

4. Čeliť nespravodlivej kritike a praktikám – sociálni pracovníci majú povinnosť upozorniť svojich zamestnávateľov, zákonodarcov, politikov a celú verejnosť na situácie, kde sú neadekvátne zdroje, alebo budú distribu-

ovanie zdrojov, politiky a praktiky sú utlačujúce, nespravodlivé alebo škodlivé.

5. Solidárne pracovať – sociálni pracovníci musia a majú za povinnosť čeliť sociálnym podmienkam, ktoré prispievajú k sociálnemu vylúčeniu, stigmatizácii alebo útlaku, pracovať smerom k inkluzívnej spoločnosti.

Medzi všeobecné smernice pre profesionálne správanie môžeme zaradiť nasledovné:

1. od sociálnych pracovníkov sa očakáva, že budú rozvíjať a udržiavať požadované zručnosti a znalosti v oblasti svojej práce

2. sociálni pracovníci nedopustia, aby ich zručnosti boli využitie k nehumánnym účelom, akými sú mučenie alebo terorizmus

3. sociálni pracovníci sa musia správať bezúhonne. To zahŕňa nezneužívanie vzťahu dôvery s ľuďmi, ktorí užívajú ich služby, rozpoznanie hraníc medzi osobným a profesionálnym životom a nezneužívanie svojho postavenia pre osobné obohatenie či zisk

4. sociálni pracovníci musia jednať s ľuďmi, ktorí užívajú ich služby s účasťou, empatiou a starostlivosťou

5. sociálni pracovníci nepodriaďujú potreby a záujmy ľudí, ktorí užívajú ich služby, svojim vlastným potrebám a záujmom

6. sociálni pracovníci musia vykonať nevyhnutné kroky v profesionálnej a osobnej starostlivosti o seba a na pracovisku i v spoločnosti, aby boli schopní poskytovať zodpovedajúce služby

7. sociálni pracovníci majú zachovávať dôvernosť informácií o ľuďoch, ktorí užívajú ich služby. Výnimky môžu byť odôvodnené len na základe vyššej etickej požiadavky

8. sociálni pracovníci vyžadujú uznanie toho, že sú zodpovední za svoje správanie vzhľadom k užívateľom služieb, ale aj k ľuďom s ktorými pracujú, kolegom, zamestnávateľom, v profesionálnej asociácii a zákonom, a že tieto zodpovednosti môžu byť vo vzájomnom konflikte

9. sociálni pracovníci musia spolupracovať so školami sociálnej práce, aby podporili študentov sociálnej práce pri získavaní kvalitného praktického výcviku a aktuálnych praktických znalostí

10. sociálni pracovníci majú podporovať a angažovať sa do etických diskusií so svojimi spolupracovníkmi a zamestnávateľmi a sú zodpovední za to, že ich rozhodnutia budú eticky podložené

11. sociálni pracovníci musia byť pripravení uviesť dôvody svojich rozhodnutí založených na etickom rozvažovaní a sú zodpovední za svoje voľby a konania

Záver

Správanie človeka je v neustálej konfrontácii s etickými princípmi. Neustála sa pojednáva o tom, aké správanie je etické a aké je neetické. Každý sociálny pracovník je odborník a profesionál, treba si uvedomiť že sociálna práca má korene nie len vo filozofickom smere ale aj v kresťanských zásadách, čo bolo účelom tohto príspevku.

Použitá literatúra:

- GLASA, J. a kol.: *Ošetrovateľská etika*. Martin: Osveta, 1998. ISBN 80-217-0594-9
- Hans, J. *Princíp zodpovednosti*. Praha, 1997. ISBN 80-86005-06-02
- Ján Pavol II., Encyklika *Centesimus Annus*. Trnava, 2001. ISBN 80-7162-203-6
- KELLER, J. *Sociologie a ekologie*. Praha, 1997. ISBN 80-85850-42-7
- LEVICKÁ, J. *Metódy sociálnej práce*. Trnavská Univerzita. 2003. ISBN 80-89074-383
- MAJZLAN, O. – KUSIN, V. *Humánna ekológia*. OZ KSP. Bratislava 2005. ISBN 80-89185-09-6

PhDr. Zuzana Polakovičová
Trnavská Univerzita
Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce
Univerzitné nám. č. 1, 918 43 Trnava
e-mail: polakovic@ttonline.sk

MIESTO PSYCHOTERAPIE V DUCHOVNOM ŽIVOTE ČLOVEKA. VÝZNAM PSYCHOTERAPIE PRE ČLOVEKA

Andrej Nikulin

Podľa Strmeňa, psychoterapia predstavuje ovplyvňovanie a regulovanie duševných procesov a reakcií súvisiacich s psychickou poruchou alebo chorobou, psychologickými prostriedkami; využívanie psychológie na liečebné účely; liečenie psychických porúch psychologickými prostriedkami¹. Golovin vidí v psychoterapii komplexný liečebný verbálny a neverbálny vplyv na emócie, úsudok a sebedomie človeka v kontexte rôzneho rodu psychických ochorení². Podľa Kratochvíla sa terapia vymedzuje ako špeciálna metóda liečenia alebo súbor liečebných metód, zámerné ovplyvňovanie, proces sociálnej interakcie³. V psychoterapii sa jedná o pôsobenie zo strany kvalifikovanej osoby na psychický problém prípadne ochorenie psychologickými prostriedkami napr. rozhovorom, prípadne terapeutickým vzťahom, ktorý zmierni alebo odstráni príčiny ťažkostí, a tým ovplyvní prežívanie a správanie klienta. Podľa Kurta Ludewiga predstaviteľa systemickej terapie, je to liečba psychických problémov predovšetkým slovom⁴.

Súčasná psychoterapia sa neobmedzuje iba na liečbu psychických porúch, jej poslanie sa dá vnímať podstatne širšie. Pod pojmom terapia sa dnes chápu rôzne ďalšie činnosti akými sú konzultovanie, pomoc v osobnostnom rozvoji atď. Úloha psychoterapie sa preto môže v širšom zmysle slova chápať ako:

- pomoc v uzdravení – mnohí terapeuti sa v procese liečby celkom prirodzene starajú o prevenciu problémov klientov, starostlivosť o zlepšenie duševného zdravia a životnej perspektívy. Pritom psychoterapia nie vždy napomáha psychickému uzdraveniu, rovnako ako aj psychické uzdravenie sa nemôže uskutočniť bez žiadnej psychoterapie.

- cesta poznania ľudskej duše – psychoterapia sa môže používať ako cesta výskumu ľudskej duše, ako zdroj zaujímavých informácií nielen pre odborníkov, ale aj širšiu verejnosť a kultúru v celku. Príkladom toho môžu byť Freuda, Jung, Horneyová, Berne a iní psychoterapeuti.

- pomoc v osobnostnom rozvoji – je jednou z najdôležitejších dodatočných úloh, ktorú psychoterapia sleduje. Cieľom psychoterapie by malo byť u klienta uľahčenie procesu jeho osobnostného rastu. Najmä v huma-

¹ STRMEŇ, L a kol.: *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii*. Bratislava 1998, s. 231.

² ГОЛОВИН, С.: *Словарь практического психолога*. Минск 1997, s. 543.

³ KRATOCHVÍL, S.: *Základy psychoterapie*. Praha 2012.

⁴ LUDEWIG, K.: *Základy systemické terapie*. Havlíčkův Brod 2011.

nistických psychoterapeutických smeroch sa pracuje s predpokladom, že každý človek má vnútornú potrebu pre seberealizáciu. Pokiaľ by sa na tejto ceste odstránili prekážky, osobnosť človeka by sa rozvíjala v dospelú osobnosť. Pre mnohých psychoterapeutov odstránenie životných prekážok a vnútorný rast sú cieľom terapie. Podľa Irvina Yaloma terapeut nepotrebuje robiť prácu za klienta. *Ja (terapeut) nemusím klienta nadchýnať, povzbudzovať jeho zvedavosť, chuť do života, snahu sa o život starať, byť verným a množstvo iných vlastností, ktoré nás robia živými bytosťami. Vôbec nie. Jediné čo potrebujem robiť, je identifikovať a odstrániť prekážku. Všetko ostatné sa stimuluje seberealizujúcimi silami vo vnútri klienta*¹. Pri tom psychoterapia nie je akýmsi druhom osobnostného rastu, ale mu výrazne napomáha. Zároveň osobnostný rast nie je s psychoterapiou stotožňovaný, ale deje sa aj bez jej pričinenia.

Myšlienka psychoterapie ako jednej z ciest vnútornej pomoci vysporiadania sa človeka s problémom, sa veľmi často zneužíva v kvázi terapeutických smeroch a slúži opačnému zámeru, a to ako nástroj manipulácie s človekom, kedy sa problémy umelým spôsobom vytvárajú a jediným znalcom jeho riešenia je samozvaný terapeut. Práve také zneužívanie psychoterapie je najväčšou prekážkou pre jej zblíženie s kresťanskou pastoračnou službou. Podľa pravoslávneho psychoterapeuta Iljina sa však dá veľmi jednoducho odlíšiť medzi skutočnou terapiou a podobnými okultnými pseudopraktikami. Popri množstve dnes existujúcich psychoterapeutických škôl a smerov, sa to čo ich spája, dá zaradiť medzi dve podmienky psychoterapeutického procesu². Po prvé, v skutočnosti jediný, kto si môže zmeniť svoj životný scenár je klient. Terapeut používajúc rôzne prostriedky, iba vytvára podmienky v ktorých zmena je možná. Jednoducho povedané, terapeut učí klienta chodiť, no nechodí namiesto neho. Môže ukázať klientovi nutnosť urobiť krok, ale nemôže ho k tomu kroku donútiť. Po druhé, výsledkom psychoterapeutického procesu sú zmeny, ktoré sa odohrávajú na úrovni psychickej reality klienta. To znamená, že sa mení subjektívne vnímanie sveta, no nie samotný svet a jeho fyzický obsah. Zmena vonkajšej reality človeka, ktorý sa nachádza v psychoterapeutickom procese, je vždy podmienená výsledkami vnútornej psychickej zmeny. Mení sa subjektívne vnímanie ľudí a vecí, mení sa aj vzťah ku nim. Mení sa správanie človeka, mení sa aj reakcia prostredia na také správanie.

Hlavnou úlohou psychoterapeuta je maximálne rozšírenie slobodnej voľby človeka, využitie pokiaľ by sme sa na to pozreli z kresťanského hľadí-

¹ ЯЛОМ И. *Дар психотерапии*. Москва 2005, s. 14.

² ИЛЬИН, В.: *Психология взросления: Развитие индивидуальности в семье и обществе*. Москва 2006.

ska, možnosti riadiť svoj život veľkým darom od Boha –slobodnou vôľou. Naopak v prípade okultistov alebo samozvaných terapeutov ide o maximálne obmedzenie slobody a podľa možností, jej úplné zbavenie sa. Tak vzniká priestor pre manipuláciu človekom pre vlastné ciele. Práve zdôrazňovanie oblasti osobnej slobody človeka vytvárajú pre psychoterapiu a náboženstvo priestor pre spoluprácu, pri ktorej obidve oblasti zostávajú tým čím sú, jedna vieroukou, druhá vedou.

Miesto náboženstva v procese psychoterapie

Známy psychológ a psychoterapeut Rollo May je presvedčený, že skôr ako psychoterapeut začne s klientom pracovať, by mal by pre seba vytvoriť obraz jeho osobnosti, ktorý sa bude skladať zo štyroch zložiek: slobody, individuálnosti, sociálnej integrity a hĺbkovej religiozity¹.

Otázka vzťahu medzi psychoterapiou a náboženstvom vznikla už pri formovaní psychoterapie ako samostatnej disciplíny a bola veľmi nejednoznačná. Zatiaľ čo Freud vnímal náboženstvo negatívne a staval ho do protikladu psychoanalýzy, jeho blízky žiak, Carol G. Jung, vystupoval za spojenie úsilia psychoterapeutov a kňazov v otázkach starostlivosti a liečenia ľudskej duše zdôrazňujúc pritom, že oblasť psychoterapie a náboženstva sa v tomto bode prelínajú. Náboženstvo, podľa Junga, je z psychologického hľadiska systémom psychoterapie. To, o čo sa usilujú terapeuti a kňazi je, zbaviť dušu človeka utrpenia. Samotný Stvoriteľ je podľa neho najväčším lekárom, zbavujúc dušu bolesti a chorôb².

Rovnaký názoru zástava aj Erich Fromm, ktorý vo svojej knihe *Psychoanalýza a náboženstvo* veľmi dôkladne vysvetľuje spoločný cieľ, ktorý majú náboženstvo a psychoterapia. Tak ako náboženstvo sa stará o pestovanie takých vlastností akými sú láska a múdrosť v duši človeka, tak aj terapia môže pomôcť týmto vlastnostiam naplno sa rozvinúť³.

Odlíšny pohľad na ciele psychoterapie a náboženstvo má Viktor Frankl. Podľa neho psychoterapia sleduje najmä uzdravenie (liečbu) ľudskej duše, zatiaľ čo v náboženstve sa jedná predovšetkým o jej spásu. Podobný názor zastávajú aj niektorí kňazi. Jevmenij vo svojej knihe *Pomoc psychický chorým* okrem spomínaného vymedzenia predmetu psychoterapie a pastierskej služby upresňuje, v čom presne starostlivosť o dušu veriaceho človeka spočíva poukazujúc na výchovu duchovnej pokory, teda duchovných cností.

Z obidvoch strán otázka vzájomnej spolupráce medzi náboženstvom a terapiou zostáva byť nedoriešená. Kým podľa jednej skupiny je potrebné

¹ МЭЙ Р. *Искусство психологического консультирования*. Москва 2001.

² JUNG, C. G.: *Človek a duše*. Praha 1995.

³ ФРОММ, Э.: *Сумерки богов*. Психианализ и религия. Москва 1989.

začleňovať náboženské predstavy do teórie a praxe psychoterapeuta, druhá skupina je kategoricky proti takej syntéze. Všeobecne tejto snahe sú viac naklonení terapeuti s vlastným náboženským presvedčením a duchovnou praxou. Treba však povedať, že profesionálny psychoterapeut pracuje výlučne s konkrétnym problémom človeka a mal by mať veľmi citlivý vzťah ku oblasti životných hodnôt, presvedčení a k náboženskej viere človeka.

Psychoterapia rozhodne nemôže nahradiť človeku náboženské poznanie a rast. Môže človeku pomôcť porozumieť samému sebe, zahliadnuť do tajomstiev svojej duše, ako je to v psychoanalýze, ale nutne človeka nevedie k pokániu. Žiadna terapia nemôže poskytnúť človeku odpovede týkajúce sa otázok duchovného života a poznania. Terapiou sa môže naštartovať záujem o duchovný život a potreba ho rozvíjať ale na otázky, ktoré s duchovným životom súvisia, klient nájde odpoveď v náboženstve. Psychoterapia vo vzťahu ku náboženskému presvedčeniu klienta môže iba konštatovať jeho celkový dopad na osobnosť človeka. Môže takisto odhaliť patologické formy náboženskej skúsenosti, ale nikdy sa nebude vyjadrovať o pravdivosti náboženského presvedčenia. Náboženský prejav pre psychoterapeuta môže mať akúsi diagnostickú výpovednú hodnotu.

Podľa Melechova prejav náboženského prežívania môže mať dvojakú povahu. Na jednej strane náboženské prežívanie môže byť v prípade psychickej patológie bezprostredným odrazom symptómov ochorenia, a na druhej strane prejavom zdravej osobnosti. Vtedy dokonca aj pri psychických problémoch viera v Boha pomáha človeku vyrovnáť sa im, vzdorovať chorobe a kompenzovať defekty ňou spôsobené.¹

Riziko psychoterapie môže byť v tom, že človek, ktorý preskúma svoje vnútro a zistiť to, aký je, môže sa upnúť na odstraňovanie problémov a nie na pokánie v presvedčení, že za všetkým sú psychické problémy alebo choroby a nie duchovný život. Na druhej strane veriaci človek, ktorý počas psychoterapie nájde príčiny svojich ťažkostí, a pred ktorým sa otvorí obraz svojho vnútra, ich môže vnímať nielen ako psychické problémy, ale aj ako duchovný stav za ktorý je plne zodpovedný. V takom prípade sa človek môže obrátiť na kňaza samozrejme z iného východiska a inej súvislosti a riešiť s ním duchovný stav svojho života².

Keďže poznanie Boha a poznanie samého seba veľmi úzko súvisia, Blaise Pascal bol presvedčený, že Poznanie Boha bez poznania seba samého vedie ku pýche a poznanie samého seba bez poznania Boha k zúfalstvu. Po-

¹ МЕЛЕХОВ, Д.: *Психиатрия и актуальные проблемы духовной жизни*. Москва 1997.

² ЕВМЕНИЙ, иг.: *Пастырская помощь душевнобольным. Консультативная психология и психотерапия*. Москва 1998.

znanie Christa nás chráni pred obidvoma, poznávame nielen svoje slabosti, ale aj cestu ku ich uzdraveniu.

Základné východiská pravoslávnej psychoterapie

Keď hovoríme o kresťanskej psychoterapii, hovoríme o dvoch základných prístupoch k nej. Prvým je psychoterapia v kresťanskej praxi a druhým kresťanstvo ako forma psychoterapie. Psychoterapia v kresťanskej praxi pre mnohých znamená používanie takých prístupov a metód, ktoré nie sú v zásadnom rozpore s náboženským presvedčením a nenarúšajú ho. Kresťanskú terapiu potom môžeme definovať ako špeciálnu metódu liečenia alebo súbor liečebných metód, ktoré vychádzajú z Bohom zjaveného poznania o človeku a jeho prostredia, a rešpektujú kresťanské princípy. Takúto oblasť ľudského poznania má zmysel rozvíjať kvôli možnosti, čo najúčinnejšie pomáhať ľuďom s problémami v ich živote. Preto podobne, ako napr. pri medicínskych špecializáciách je užitočné rozvíjať špecifické teórie a metódy pomoci rozdielne od medicíny i pastorácie – také, ktoré budú pomáhať ľuďom riešiť tzv. psychické problémy¹.

Veľmi často sa v súvislosti s kresťanstvom ako terapeutickým prostriedkom používa pojem asketika, ktorý presnejšie pomenováva proces duchovného obrodzenia ľudskej prirodzenosti. Je to pojem, ktorý vychádza z chápania duchovnosti ako zvrchovanej zložky prirodzenosti človeka a zakladá sa na duchovnom poznaní a vedení človeka, pri čom sústreďuje pohľad na duchovné mechanizmy existencie problému. Jednou z príčin prečo dochádza ku vnútorným alebo medziľudským konfliktom je zabúdanie človeka na svoju duchovnú podstatu. Ako sa hovorí v Evanjeliu *Napísane je: – Nielen z chleba žije človek, ale z každého slova, ktoré vychádza z Božích úst*². Mnohé psychické ochorenia najmä funkčné, napr. neurózy, pritom veľmi často majú v sebe skrytý duchovný základ problému, napr. ako neschopnosť regulovať svoje potreby a vášne.

Metódou liečby v svätootcovskej psychoterapii bolo očistenie duše človeka od vášní a harmonizácie jeho osobnosti. Zároveň sa vždy brala do úvahy konkrétna osoba a jej individuálne dispozície a osobitosti. Svätý Gregor Teológ v tejto súvislosti hovorí nasledovne. *Tak ako sa telu človeka nedáva rovnaký liek a rovnaké jedlo, tak aj duša človeka sa lieči rôznym spôsobom. Jedným chorým pomôže slovo, iných povzbudí príklad, pre jedných je potrebný bič, pre iných zase uzda. Lebo prví sú leniví a neochotní pre dobro, druhí zas nespútaní vo svojich vášňach. Pre niekoho je užitočná pochvala, pre iných*

¹ KORPÁŠ, V.: *Možnosť kresťanského psychologického pomáhania*. (on-line). [cit. 25.10.2013]. Dostupné na internete: <http://www.krestanskeporadenstvo.sk/downloads/mkpp.pdf>

² Mt 4, 4.

pokarhanie, ale jedno s druhým musí byť včas, bez toho sú na úkor veci. Jedným pomôže dohovárание a iným zase vyčítanie, nakoniec sú takí, ktorí vy-
stačia s napomenutím medzi dvoma očami, ale sú aj tí koho treba napomenúť
verejne¹. Otcovia sa vyhýbali priamočiaremu redukcionizmu a nespájali všet-
ky problémy s duchovným životom človeka, ale na základe duchovnej praxe
a vedenia dokázali pomôcť a zmierniť utrpenia v mnohých životných situá-
ciách človeka.

Pravoslávna psychoterapia ako aj psychológia sa rozvíjajú vychádzajúc
z pravoslávnej antropológie, teológie a filozofie a samozrejme z dedičstva
svätých otcov. Medzi hlavné zásady psychoterapie patrí:

- využitie psychoterapeutických východísk v svetle pravoslávnej vierouky, ktoré sa lámu vo svetle vierouky
- človek sa chápe ako jednota troch zložiek s jasne diferencovaným vzťahom medzi nimi, narušenie ktorého môže spôsobiť psychické odchýlky
- zmysel ľudského života je v získavaní cností a v prekonaní vášní
- smrť sa vníma ako prechod duše človeka do večnosti
- uznanie vplyvu duchovného sveta anjelov a démonov na človeka
- uzdravenie človeka nie je možné bez poznania Boha.

Pri riešení problémov veriaceho človeka občas dochádza ku zamieňaniu
úlohy terapeuta s úlohou kňaza, od ktorého sa mylne čaká, že terapia, ktorú
bude poskytovať, bude spočívať v schopnosti poradiť človeku v bežných
životných problémoch, pomôcť pochopiť zložité životné situácie atď. Taký
pohľad nezodpovedá požiadavkám, ktoré sú kladené na terapiu a nezodpo-
vedá ani skutočnému poslaniu kňaza. Hlavnou úlohou kňaza je podľa Jevme-
nija starať sa o dušu človeka a pomáhať človeku viesť zápas o vnútornú po-
koru². Participovať na liečení psychického ochorenia môže kňaz starostlivos-
ťou o duchovnú oblasť osobnosti veriaceho človeka, ktorú integruje do pro-
cesu celkovej psychickej liečby.

Zoznam bibliografických odkazov:

АВДЕЕВ, Д.: *Душевные болезни православный взгляд*. Москва, 2005
ISBN 5-485-00017-7.

BIBLIA. *Písmo sväté starej a Novej Zmluvy*. Slovenská biblická spoločnosť.
Banská Bystrica 1991.

ДОБРОСЕЛЬСКИЙ, П.: *Общие аспекты психики*. Москва 2008. ISBN 5-
7877-0028-6.

¹ ДОБРОСЕЛЬСКИЙ, П.: *Общие аспекты психики*. Москва 2008, s. 184.

² ЕВМЕНИЙ, иг.: *Пастырская помощь душевнобольным. Консультативная психология и психотерапия*. Москва 1998.

- ГОЛОВИН, С.: *Словарь практического психолога*. Минск 1997. ISBN 985-433-167-9.
- ИЛЬИН В.: *Археология детства: Психологические механизмы семейной жизни*. Москва 2002. ISBN 5-86375-047-2.
- ИЛЬИН, В.: *Психология взросления: Развитие индивидуальности в семье и обществе*. Москва 2006. ISBN 5-480-00026-8.
- ФРОММ, Э.: *Сумерки богов. Психоанализ и религия*. Москва 1989. ISBN 5-250-01275-2.
- JUNG, C. G.: *Člověk a duše*. Praha 1995. ISBN 80-200-0543-9.
- ЕВМЕНИЙ, иг.: *Пастырская помощь душевнобольным. Консультативная психология и психотерапия*. Москва 1998.
- HANGONI, T.: *Zvyšovanie profesionálnych kompetencií sociálneho pracovníka*. In: *Sociálna a duchovná revue*. Prešov 2010, roč. I, č. 4., s.61. ISSN 1338-290X.
- HUSÁR, J.: *Spoločnosť a Eucharistia*. In: *Cesta obnovy človeka v súčasnej pluralitnej spoločnosti*. Gorlice 2009, s. 90-98.
- KORPÁŠ, V.: *Možnosť kresťanského psychologického pomáhania*. (on-line). [cit. 25.10.2013]. Dostupné na internete: <http://www.krestanskeporadenstvo.sk/downloads/mkpp.pdf>
- KUZYŠIN, B.: *Fenomén slobodnej vôle v duchovnom a spoločenskom kontexte*. In: *Duchowość jako socialny czynnik rozwoju społeczeństwa w Polsce i na Słowacji*. [Elektronický zdroj]. Zborník príspevkov zo zahraničnej vedeckej konferencie konanej dňa 25.2.2010 v Gorlicach. Gorlice 2010, s. 162-171.
- МЕЛЕХОВ, Д.: *Психиатрия и актуальные проблемы духовной жизни*. Москва 1997. ISBN 5-89100-010-5.
- LUDEWIG, K.: *Základy systemické terapie*. Havlíčkův Brod 2011. ISBN 978-80-247-3521-4.
- МЭЙ Р. *Искусство психологического консультирования*. Москва 2001. ISBN 5-86375-077-3.
- PILKO, J.: *Spoveď a pokánie ako sociálna kontakt kňaza s veriacim človekom v starej a novej zmluve*. Historicko – patristický pohľad. In: DUBEC, R.(ed.): *Międzynarodowa konferencja naukowa „Spoleczny wymiar chrześcijaństwa we wspólnym konsumpcyjnym społeczeństwie“*. Gorlice 2011, s. 165-172. ISBN 978-83-63055-03-5.
- PRUŽIŇSKÝ, Š.: *Preobrazení Christos ako dokonalý vzor nekonzumného človeka*. In: *Spoleczny wymiar chrześcijaństwa we wspólnym konsumpcyjnym społeczeństwie*. Medzynarodowa konferencja naukowa, 24 listopada 2011 w Wasowej. Gorlice 2011. ISBN 978-83-63055-03-5. s. 67-72. Dostupné na internete: http://www.okp-elpis.pl/book,open,1766,3,Mi% C4% 99dzynarodowa_konferencja_naukowa.html.

- STRMEŇ, L. a kol.: *Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii*. Bratislava 1998. ISBN 80-88778-69-7.
- ŠIP, M.: *Patosociálny aspekt siekt. Kresťanské východiská sociálnej práce a jej misijný rozmer* [elektronický zdroj] : zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej dňa 6.-7. októbra 2008 v Prešove. – Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. 2009. –ISBN 978-80-555-0076-8. –s. 45-56
- ŽUPINA, M.: *Antropologický a duchovný rozmer pokánia*. In: *Cesta obnovy človeka v súčasnej pluralitnej spoločnosti*. Gorlice 2009, s. 58-65. ISBN 978-83-928613-3-1.
- ЯЛИОМ, И.: *Дар психометрапиу*. Москва 2005. ISBN 5-699-13766-1.

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

VYBRANÉ ZÁSADY FILANTROPIE PRVOTNEJ CIRKVI¹

Vasyl Kuzmyk

Kresťania prvotnej Cirkvi si veľmi dobre uvedomovali, že ortodoxia musí byť aj ortopraxia, ktorej súčasťou je aj sociálna stránka života Cirkvi. Ak sa niekto rozhodol prijať kresťanstvo, okrem vierouky a asketického spôsobu života mal sa tiež naučiť slúžiť iným, teda slúžiť svojim blíznym. Táto realita prvotnej Cirkvi prispela k vývoju jej charitatívnej a sociálnej služby vo všetkých jej aspektoch.

V prvotnej Cirkvi panoval apoštolský duch spolunažívania veriacich. Kresťania žili tak, ako sa naučili od apoštolov² a túto skúsenosť odovzdávali ďalším generáciám. Cirkev z dôvodu jej prenasledovania zo strany vladárov Rímskej ríše si dôsledne strážila tajomstvo viery a bohoslužby. Zároveň bola otvorená grécko-rímskemu svetu v ochote bratsky pomáhať všetkým. Základnou zásadou filantropie prvotnej Cirkvi bolo to, že všetko, čo kresťania učinili jeden pre druhého, vnímali ako dar Bohu. Naopak, núdzni, ktorí prijali akúkoľvek pomoc, vnímali ju ako dar od Boha. Ďalšou zásadou filantropie Cirkvi bola činná láska kresťanov v jej rôznych podobách. Kresťania skutočne žili Evanjeliom a usilovali sa naplňať vo svojom živote slová Isusa Christa o láske k blíznym.³ Činná láska k blíznym sa stala pre mnohých kresťanov skutočnou, živou a každodennou praxou.

Život podľa Christa, ktorý sa dotýka rôznych oblastí, aj sociálnych, pre kresťanov sa stáva výzvou. Na rozdiel od pohanského sveta v kresťanstve sa rušia všetky hranice národnostné, sociálne a pod. Cirkev prináša nový pohľad na človeka, kedy každý človek má tú istú hodnotu pred Bohom, pretože je stvorený na Boží obraz a podľa Božej podoby. Aj z tohto dôvodu kresťania nikdy nerobili rozdiely medzi ľuďmi a pomáhali každému bez rozdielu. Podľa svätého Teofila Antiochijského kresťania jeho doby nerobili rozdiely medzi kresťanmi, Židmi či pohanmi a mali pozitívny vzťah ku každému, kto bol v núdzi alebo potreboval akúkoľvek

¹ Tento článok je jedným z výsledkov riešenia vedeckovýskumného projektu VGA 3/2012 - *Sociálna a charitatívna služba Cirkvi 3. – 4. storočia a jej vplyv na vývoj sociálnej práce v súčasnosti*.

² Pozri Sk 2, 44 - 45; 4, 32 - 35; 6, 1; Rim 15, 26; 2 Kor 8, 1 - 4; 12 - 15; 9, 2, 5; Flp 4, 15 - 18; Jk 1, 27.

³ Pozri Mt 22, 37 - 40; 25, 34 - 36.

inú pomoc.¹ Pod pojmom *blížny* chápali každého - chudobných, trpiacich, utláčaných, siroty, vdovy, dokonca aj cudzincov.

Vykonávanie filantropie v prvotnej Cirkvi bolo veľmi náročné z dôvodu všestranného poskytovania pomoci núdzným, ale aj prenasledovania kresťanstva. Napriek tomu môžeme hodnotiť filantropiu Cirkvi veľmi pozitívne, pretože Cirkev vo všetkých možných oblastiach štedro pomáhala svojim „najmenším“, každému, kto sa nachádzal v akejkoľvek tiesni. V spise *Apoštolské ustanovenia* sú vymenované skoro všetky formy sociálnej pomoci v podobe napomínaní pre biskupov, ktoré Cirkev bezprostredne uskutočňovala. Biskupi mali za povinnosť sa starať o všetkých núdznych. Sirotám mali nahradiť starostlivosť rodičov, vdovám – starostlivosť mužov, nezamestnaným poskytnúť prácu, neschopným práce dávať almužnu, pútnikom poskytnúť strechu nad hlavou, hladným – potravu, smädným – pitie, nahým – odev, navštevovať chorých, súcitiť s trpiacimi, postarať sa o uväznených za vieru v Isusa Christa.²

S podobným popisom všestrannej kresťanskej starostlivosti vo vzťahu k sociálne slabším sa stretneme hlavne v spisoch svätého Justína Mučeníka³ a Tertuliána⁴. Je potrebné podotknúť to, že skoro v každom spise svätých otcov a cirkevných spisovateľov prvotnej Cirkvi sa stretávame s jednotlivými formami poskytovania sociálnej a charitatívnej pomoci Cirkvi. Uvedená skutočnosť je svedectvom toho, že filantropia prvotnej Cirkvi bola rovnako dobre rozvinutá v každej jednej miestnej Cirkvi. Cirkev sa vždy vzorne starala o všetkých svojich členov. Táto starostlivosť bola zameraná nie len na chudobných, vdovy, siroty, chorých, väznených či pútnikov, ale tiež na starších, osamelých ľudí, invalidov a všetkých tých, ktorí boli odsúdení do vyhnanstva alebo k práci v baniach. Cirkev poskytovala okamžité pomoc tým, ktorí boli postihnutí akoukoľvek živelnou pohromou alebo epidémiou. V prípade potreby tiež na vlastné náklady zabezpečovala pohreby chudobných.

Jednou z hlavných zásad filantropie prvotnej Cirkvi bolo to, že pomoc a starostlivosť boli preukazované len tým, ktorí sa skutočne nachádzali v núdzi. Ďalšia zásada spočívala v tom, že núdzni dostávali len to nevyhnutné pre život. Tuláci, lenivci, opilci, vandali a tí, ktorí sa ocitli

¹ Позрі ФЕОФИЛ АНТИОХИЙСКИЙ: К Автолику, III, 13 - 14. In: *Антология. Раннехристианские отцы Церкви*. Брюссель 1978, s. 509 - 510.

² Позрі ПОСТАНОВЛЕНИЯ СВЯТЫХ АПОСТОЛОВ ЧЕРЕЗ КЛИМЕНТА, ЕПИСКОПА И ГРАЖДАНИНА РИМСКОГО, IV, 2. Сергиев Посад 2008, s. 97 - 98.

³ Позрі ИУСТИН МУЧЕНИК: Апология I, 67. In: *Антология. Раннехристианские отцы Церкви*. Брюссель 1978, s. 338 - 339.

⁴ Позрі ТЕРТУЛЛИАН: Апология, 39. In: *Отцы и учителя Церкви III века. Антология*. Том I. Москва 1996, s. 363.

v núdzi vlastným ľahkovážnym pričinením, nemali nárok na akúkoľvek podporu zo strany Cirkvi. V tejto súvislosti *Apoštolské ustanovenia* napomínajú biskupov nasledovne: „*Nech (biskup) bude štedrý, milujúci vdovy a pútnikov, nech bude vždy ochotný dobre poslúžiť, nech bude neúnavný v práci a nech zisťuje, kto je viac hodný pomoci. Lebo ak je nejaká vdova, ktorá je schopná zaobstarat' si potrebné pre život, a iná, ktorá nie je vdova, ale sa ocitla v núdzi na základe choroby alebo starostlivosti o deti alebo na základe nevládnosti rúk, nech radšej (biskup) tejto podáva pomocnú ruku. A kto trpí v živote nedostatkom na základe (vlastnej) márnostatnosti, pijanstva alebo lenivosti, takýto nie je hodný nielen podpory, ale ani Božej Cirkvi.*“¹

Pod úspešné vykonávanie filantropie prvotnej Cirkvi sa podpísala predovšetkým prísna cirkevná disciplína, ale aj fakt, že Cirkev dbala o to, aby prostriedky určené pre núdznych neboli premrhané na tých, ktorí si to nevážia a priživujú sa na účet Cirkvi. V *Apoštolských ustanoveniach* sa priamo hovorí o tom, že blažený je skutočne ten, kto je schopný si pomôcť sám a neobmedzuje v životných potrebách sirotu, vdovu či pútnika. *Apoštolské ustanovenia* sa odvolávajú na slová Isusa Christa, v ktorých sa hovorí o tom, že beda je tomu, kto vyžiera domy vdov pod zámkou dlhých modlitieb,² ale aj to, že blahoslavenjšie je dávať ako brať.³ Každý kresťan, ak má možnosť, mal by sa sám živiť z poctivej práce a pomáhať iným. Nemal by byť odkázaný na pomoc Cirkvi, byť jej príživníkom, pretože sa za všetky svoje počiny bude zodpovedať pred Bohom na poslednom súde. Avšak, ak niekto prijíma pomoc Cirkvi na základe skutočných príčin, ako je sirotsvo, fyzická slabosť z dôvodu vysokého veku, choroba či obživa detí, nech si nič nevyčíta, pretože sa stáva „Božím oltárom“. Každý, komu bola prejavovaná akákoľvek pomoc zo strany Cirkvi, mal by sa neustále modliť za tých, čo prinášajú svoje dary pre blaho Cirkvi a jej núdznych. Prostredníctvom usilovnej modlitby by takto núdzny odmenil tých, čo prejavujú im milosrdenstvo.⁴

S podobnou zásadou filantropie Cirkvi sa stretneme či už v prvom písomnom kresťanskom spise *Didachi*, ale aj v Hermasovom spise *Pastier*. Spis *Didachi* svedčí o tom, že v poapoštolskom období existovali niektoré formy kresťanskej starostlivosti, ktoré boli veľmi podobné formám z obdobia apoštolov. V ňom je tiež jasne poukázané na fakt, že

¹ ПОСТАНОВЛЕНИЯ СВЯТЫХ АПОСТОЛОВ ЧЕРЕЗ КЛИМЕНТА, ЕПИСКОПА И ГРАЖДАНИНА РИМСКОГО, II, 4, cit. dielo, s. 21.

² Pozri Mt 23, 14.

³ Pozri Sk 20, 35. Porovnaj 1Sol 4, 11.

⁴ Pozri ПОСТАНОВЛЕНИЯ СВЯТЫХ АПОСТОЛОВ ЧЕРЕЗ КЛИМЕНТА, ЕПИСКОПА И ГРАЖДАНИНА РИМСКОГО, IV, 3, cit. dielo, s. 98.

Cirkev sa usilovala o to, aby starostlivosť bola preukazovaná skutočným núdzným: „Dávaj každému, kto ťa prosí, a nežiadať späť,¹ pretože Otec chce, aby bolo dávané z našich darov. Blažený je ten, kto dáva, podľa prikázania, lebo je nevinný. Beda tomu, kto berie. Lebo ak niekto berie, keď má núdzu, bude nevinný. Keď však niekto berie, ale nemá núdzu, bude súdený, prečo bral a načo bral. Keď bude zadržaný, bude vypočúvaný z toho, čo vykonal a „nevyjde odtiaľ dovtedy, kým nevráti aj posledný kvadrans“.² Podobné myšlienky nachádzame v Hermasovom spise *Pastier*. Autor spisu podáva poučenia o význame dobrých skutkov v živote kresťana: „Konaj dobro a z plodov svojej práce, ktoré ti dáva Boh, dávaj bohato všetkým núdzným. Neuvažuj, komu dáš a komu nie. Boh chce, aby Jeho dary patrili všetkým. Tí, čo prijímajú tieto dary, budú sa zodpovedať Bohu, prečo a čo dostali. Tí, čo ich prijímajú predstierajúc núdzu, budú vystavení súdu. Ten, čo dáva, nenesie vinu, keď úlohu, ktorú dostal od Pána, vykonal bez výhrad a nepýtal sa, komu má dať a komu nie.“⁴

Všetky vyššie uvedené pasáže z diel cirkevných spisovateľov prvotnej Cirkvi odporúčajú dávať almužnu každému núdznému, avšak zdôrazňujú aj povinnosť zarobiť si na živobytie. Výnimku, podobne ako aj v súčasnosti, tvorili práceneschopní. Za skutočne núdznych v prvotnej Cirkvi, ktorí si už neboli sami schopní zarobiť na chlieb, boli považovaní starší ľudia, ktorí sa dožívali vysokého veku a cítili sa byť slabí, a tiež ťažko a trvalo chorí. Cirkev takýmto ľuďom venovala osobitnú pozornosť v kontexte jej sociálnych a charitatívnych aktivít. Z časového hľadiska kresťanská starostlivosť vo vzťahu k nim nemala žiadne obmedzenia.

Zoznam bibliografických odkazov:

Библия. Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета. (Русский перевод: синодальное издание.) Москва 1996.

Biblia. Písmo Sväté Starej a Novej zmluvy. (Preklad: komisia Slovenskej evanjelickej cirkvi a. v.) Liptovský Mikuláš 1991.

ФЕОФИЛ АНТИОХИЙСКИЙ: К Автолику. In: Антология. Раннехристианские отцы Церкви. 1. vydanie. (Русский перевод: П. Преображенский.) Брюссель 1978, s. 458 – 521.

¹ Porovnaj Lk 6, 30.

² Kvadrans alebo kodrant (ó κοδράντης) bola malá bronzová rímska minca s najmenším nominálom razeným v Rímskej ríši. Porovnaj Mt 5, 26.

³ УЧЕНИЕ ДВЕНАДЦАТИ АПОСТОЛОВОУ I, 5. In: Антология. Раннехристианские отцы Церкви. Брюссель 1978, s. 16 – 17.

⁴ ПАСТЫРЬ ЕРМА II, 2, 4 – 6. In: Антология. Раннехристианские отцы Церкви. Брюссель 1978, s. 187.

- ИУСТИН МУЧЕНИК: Апология I. In: *Антология. Раннехристианские отцы Церкви*. 1. vydanie. (Русский перевод: П. Преображенский.) Брюссель 1978, s. 271 - 344.
- KUZMYK, V.: *Načrt charitatívnej a sociálnej služby Cirkvi v 1. – 2. storočí (historicko-patristický pohľad)*. 1. vydanie. Gorlice 2011. ISBN 978-83-63055-01-1.
- ПАСТЫРЬ ЕРМА. In: *Антология. Раннехристианские отцы Церкви*. 1. vydanie. (Русский перевод: П. Преображенский.) Брюссель 1978, s. 158 – 252.
- ПОСТАНОВЛЕНИЯ СВЯТЫХ АПОСТОЛОВ ЧЕРЕЗ КЛИМЕНТА, ЕПИСКОПА И ГРАЖДАНИНА РИМСКОГО. 2. doplnené vydanie. Сергиев Посад 2008.
- ТЕРТУЛЛИАН: Апология. In: *Отцы и учителя Церкви III века. Антология*. Том I. 1. vydanie. (Русский перевод: Н. Щеглов.) Москва 1996. ISBN 5-86568-108-7. s. 317 – 378.
- УЧЕНИЕ ДВЕНАДЦАТИ АПОСТОЛОВ. In: *Антология. Раннехристианские отцы Церкви*. 1. vydanie. (Русский перевод: П. Преображенский.) Брюссель 1978, s. 16 – 26.

Mgr. Vasyľ Kuzmyk, PhD.

*Pravoslávna cirkevná obec v Sabinove
Adresa: Kpt. Nálepku 11, 083 01 Sabinov
e-mail: vasyľ.kuzmyk@gmail.com*

SUICIDALITA V RODINE – PREVENCIA, PORADENSTVO Z POHLADU VÝCHOVY

Pavol Tománek

Úvod

Zákonmi a častými turbulenciami v legislatíve rodinnej politiky, ako aj vplyvom novovznikajúcich alternatív rodinného spoluzitia je rodina čoraz častejšie „atakováaná“ vo svojej podstate. Nastofuje sa dilema, či je rodina viac v kríze ako manželstvo, v ktorom často zostáva len otázka slobody na úkor zodpovednosti. Partnerský život, resp. *konkubinát*, *kohabitácia* vytláča tradičný inštitút manželstva často až na okraj spoločensky schválených noriem rodinného spolunažívania. Viac ako polovica manželstiev však končí rozvodom. Z mnohých týchto manželstiev pochádzajú deti s hlbokými psychickými i sociálnymi problémami. Otázka atomizácie manželstiev, rodín a ich negatívny dopad práve na deti je pre to naliehavou otázkou, ktorú treba riešiť. Prečo? V spoločnosti na Slovensku prudko rastú samovraždy detí z dôvodu neschopnosti spracovať všetky tieto podnety, ktoré im často aj rozpadajúca rodina prináša.

1 Kríza v rodine

Rodina je sociálnou skupinou¹, ktorá je zložená z dvoch alebo viacerých osôb žijúcich spolu v jednej domácnosti, ktoré sú spojené manželskými, pokrvnými alebo adoptívnymi zväzkami. Ide o primárnu, neformálnu a intímnu² sociálnu skupinu a základnú spoločenskú jednotku³, ktorá je často považovaná za koflísku ľudstva a výchovy. Rodina⁴ sa charakterizuje aj ako malá spoločenská skupina, založená z dvoch dospelých členov opačného pohlavia a ich potomkov. 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 spoluzitie v jednej domácnosti, spolupráca, pomoc a kooperácia jej členov. Atmosféra rodinného prostredia je daná vzájomnými vzťahmi medzi rodičmi a ostatnými členmi rodiny. Dieťa sa formuje podľa rodinných vzťahov, podľa rodinného prostredia, v ktorom vyrastá. To, čo dieťa v rodine

¹ TOMÁNEK, P.: *Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Brno : Tribun, 2012. s. 24.

² FRÝDKOVÁ, E.: *Rodičia ako edukační partneri školy*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2010.

³ TAMÁŠOVÁ, V.: *Teória a prax rodinnej edukácie*. Ivanka pri Dunaji : Axima, 2007. s. 32.

⁴ PREVEDÁROVÁ, J.: *Rodina s postihnutým dieťaťom*. Nové Zámky : Psychoprof spol. s r. o., Artus, 1998. s. 11.

vidí, to aj napodobňuje.¹ Dospelí, najmä rodičia sú preň vzorom v akomkoľvek konaní. 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 kultúru² 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. Rodina je prvým skúšobným prostredím.³

V rodine všetko začína. V súčasnosti sa čoraz viac hovorí o rodine, ako kedykoľvek predtým. Riešime zložité situácie doby, nevynímajúc aktuálnu prebiehajúcu krízu rodiny, manželstva. Rúcajú sa vzťahy, atomizujú rodiny, vznikajú nové vzťahy, či formy rodinného spolužitia (*single rodiny, mingle rodiny, patchwork rodiny, homosexuálne rodiny...*), ktoré sú často projekciou konkubinátu. Deti sú vychovávané separátne, výchova zaostáva za všetkými možnými pravidlami a často je akoby rezervovaná všetkým, ktorí prichádzajú do rodinného prostredia, ak ho takým vôbec môžeme nazvať. Badáme, ako je človek čoraz menej pripravený na úlohy a výzvy, ktoré mu život prináša, nehovoriac o osobnom a profesionálnom živote. Orientovaní na výkon sme čoraz väčšmi zdôrazňovali dodržiavanie alebo napĺňanie funkcií rodiny než zameranosť na funkčnosť rodiny ako takej. Sebarezalízia osobnosti a hľadanie oporných bodov v živote, rodine, vzťahoch je často vystavované rôznym atakom (voľné zväzky, rozvody, nové známosti, sociálno-patologické javy, akými sú domáce násilie voči partnerovi a CAN syndróm a pod.). 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“

¹ KOSTRUB, D.: Dieťa – (ako) autonómny a kompetentný subjekt. In *Pedagogická tvorivosť učiteľiek materských škôl*. Žiar nad Hronom: Aprint, 2007. s. 15.

² MÁTEL, A.: Sociálna patológia rodiny. In NEČAS, O. – ONDŘEJ, J. – HÁLA, M. (eds.) *Sociální, ekonomické, právní a bezpečnostní otázky současnosti*. Sborník příspěvků z 2. mezinárodní slovensko – české konference. Praha : SVŠES.

³ TAMÁŠOVÁ, V. : *Teória a prax rodinnej edukácie*. Ivanka pri Dunaji : Axima, 2007. s. 37.

vzťahov, ktoré majú byť normálne, vyvážené a zmysluplné. Azylyta je typickým znakom pre tzv. *patchwork rodiny*.

Rodina je špecifickým sociálnym prostredím¹, kultúrnym útvarom, kde sa odovzdáva výchova a hodnoty, či už materiálne alebo duchovné. No v poslednom období je rodina a manželstvo vystavené mnohým, najmä demografickým zmenám.² Medzi základné faktory, ktoré spúšťajú krízu v súčasných rodinách, považujeme:

- výrazný pokles natality a redukciu štruktúry rodiny (max. 2 deti);
- neúplné rodiny, často vznikajúce vďaka rozvodovosti,
- otázku konkubinátu, kohabitácie: najmä častých rozchodov, znovu oznámenia, neodpustenia, sklamanie zo vzťahu,
- fenomén registrovaných homosexuálnych partnerstiev: otázka suicídia ľudí, ktorí sa cítia byť homosexuálmi a otázka suicídia tých, ktorí sa hanbia sa homosexuálne deti (rodičia, širšia rodina a pod.).
- absenciu finančných zdrojov,
- impotenciu,
- depriváciu,
- atomizáciu rodín: a následne vznik tzv. *single rodín, mingle rodín, patchwork rodín...*,
- entropiu: zánik rodiny,
- workoholizmus,
- deviácie, gamblerstvo a iné patologické javy,
- abortivita: najmä ženy (matky), ktoré nedokázali uniesť skutočnosť, že si „to“ (dieťa) dali zobrať,
- rozpad tradičných spoločenstiev: najmä otázka multikulturalizmu a multireligiozity...

Medzi najčastejšie krízy v samotnom manželstve zaraďujeme:³

- rozdielne názory na trávenie voľného času (manželka spolu, voľný čas strávený s deťmi a pod.),
- vďaka orientácii na výkon nedostatok až strata spoločných záujmov,
- rozdielne názory na práva a povinnosti v domácnosti,
- cudzoložstvo, resp. nevera,
- nespokojnosť v intímnom živote,
- neplodnosť,

¹ TOMÁNEK, P.: *Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Brno : Tribun, 2012. s. 81.

² SEKERA, O.: *Rodina v nečase*. Ostrava: PdF OU, 2010.

³ NOVÁK, T. : *Rodičovské judo. Dítě během rozvodového řízení*. Praha : Grada Publishing, 2000.

- žiarlivosť,
- závislosti (alkohol, fajčenie, gamblerstvo, sex, sociálne siete a pod.).

2 Kríza a jej fázy

Fenomén „kríza“ je často definovaný z viacerých uhľov pohľadu. Vyskytuje sa už v starých kultúrach. Človek bol vždy postavený pred skutočnosť, fakt, realitu, ktorá bolo preňho kritická. M. Planck¹ hovorí, že *kríza je v krátkom čase vyhrocujúca sa situácia, v ktorej postihnutý už nie je schopný prekonať a pomocou vlastnej stratégie zvládnuť vonkajšiu alebo vnútornú záťaž*. Fenomén kríza znamená však oveľa viac. Kríza spočíva v afektovom a v konfliktnom vyhrotenom prežívaní a správaní sa človeka v jeho záťažových životných situáciách. Kríza predstavuje často zlom v osobnom, pracovnom i rodinnom živote a spolunažívaní. Ak krízy neriešime, začnú oni riešiť nás. Aby sme racionálne nastolili tento problém, musí kríza spĺňať dve skutočnosti²:

- **nefunkčnosť**: atomizácia rodín, nefunkčnosť manželstiev, vznik alternatívnych foriem rodinného spolunažívania (*single, mingle, patchwork* rodina...), homosexuálne rodiny a pod.

- **bezperspektívnosť**: strata až absencia akýchkoľvek vízií do budúcnosti...

Každá ľudská bytosť je riadená určitými regulatívnymi mechanizmami:³

- **biologickými**: spánok, jedlo...
- **psychickými**: zmysel života, hodnoty...
- **sociálnymi**: život v spoločnosti, rodine, triede, pracovisku, ale aj rodná politika...

Ak sú tieto regulatívne mechanizmy narušené, človek sa dostáva do vonkajších alebo vnútorných konfliktov, ktoré môžu navodiť krízu. Mnohí autori stotožňujú krízu s katastrofou. Nie je to však správne. Katastrofa je na rozdiel od krízy oveľa priehľadnejšia, viditeľnejšia a zjavná situácia (napr. prírodné katastrofy, zlý prospech v škole, pracovný i profesijný neúspech a pod.). Avšak, katastrofa môže pripravovať krízu a kríza môže prívodiť katastrofu. Strata pracovnej príležitosti, zlý prospech v škole môže mať v prežívaní jedinca podobu katastrofy, nezvratného osudu. To môže otvárať cestu k deprivácii až ku kríze, z ktorej niet iné východisko než suicídium.

¹ KLIMPL, P.: Psychická krize a krizová intervence. In *Československá psychiatrie*, roč. 87, č. 3-4, 1991. s. 71-77.

² EIS, Z.: *Kríze všedního dne*. Praha : Grada Publishing, 1994.

³ EIS, Z.: *Kríze všedního dne*. Praha : Grada Publishing, 1994.

Katastrofa zasahuje často lokálne, no kríza sa prejavuje komplexnejšie. Zasaahuje všetky základné regulatívne mechanizmy (biologické, psychické i sociálne) a oslabuje všetky základné roviny ľudskej činnosti. Kríza vďaka svojej univerzalite zásahu (komplexnosti zásahu) je pre to často príčinou mnohých problémov v súčasnej rodine.

Kríza má svoje fázy:¹

- **počiatková fáza:** človek sa snaží udržať si odstup od traumatizujúcej udalosti,

- **priebežná fáza:** táto fáza trvá cca mesiac až niekoľko mesiacov. Človek sa dostáva do opozície so spoločnosťou, rodinou, i sám so sebou. Nie sú vylúčené popierania stavu, túžby po rôznych závislostiach (sociálne siete, sex, *cyberbulning*...), regresia, deprivácie. Je to prípravná fáza možného suicídia. Človek začína o sebe hovoriť, že spácha samovraždu, požíva alkohol, zanedbáva hygienu... Na druhej strane, sú aj takí, ktorí nič nehovoria, nenašajú, no vo svojom vnútri skrývajú plán na vlastnú sebadeštrukciu. Často môže ísť „len“ o tzv. predstieranú alebo pasívnu samovraždu alebo o jej prípravu,

- **záverečná fáza:** po uplynutí polroka až roka od vyvolania prvých krízových momentov. Človek sa začína pripravovať na:

- **aktívnu samovraždu:** dokonaná, nezvratná, smrť,
- **pasívnu samovraždu:** nedokonaná, predstieraná, sebapoškodzujúca, no nevyvolávajúca smrť. Ide často len o upozornenie okolia, že sa niečo deje...

3 Druhy kríz a z nich vyplývajúce motívy pre suicídium

Štartovacím faktorom krízy môže byť hocičo, čo súvisí s človekom samým (jeho životom, potrebami, spoločnosťou a pod.). Sprievodným javom krízy je strata psychickej rovnováhy, ktorá v tej ktorej chvíli dotýka človeka v jeho živote. Kríza v rodine (ale nielen v nej) má podobu prepadu. Kríza zvyčajne zastihne rodičov nečakane, nepripravených, bez varovania. A práve v tomto zaskočení tkvie nebezpečnosť krízy, ktorá často vyúsťuje do samovrážd, kde hlavnom príčinou je neriešiteľnosť stavu, v ktorom sa nepripravený človek ocitol. Finančné problémy, hypotéka, workoholizmus, rozvod a iné skutočnosti privádzajú rodičov, ale i deti do bezmocných a pre nich bezvýchodiskových situácií. Kríza sa tak dostáva do celého bytia človeka, do jeho konania, myšlienok i emócií.

¹ KLIMPL, P.: Psychická krize a krízová intervence. In *Československá psychiatrie*, roč. 87, č. 3-4, 1991. s. 71-77..

Medzi najčastejšie druhy kríz, ktorými rodina prechádza, sú:¹

- **bežné krízy** (nazývané aj vývinové): krízy v dospievaní (rast tela, neprijatie seba takého, aký som; prvé známosti a prvé rozchody...), klimatórium, kríza stredného veku, syndróm prázdneho hniezda, úmrtie, stárnutie...,
- **traumatické krízy**: ide napr. o rýchle a nečakané úmrtie v rodine (matka, otec, súrodenec...), ale aj nevera, zistené smilstvo u dospievajúcej mládeži, predčasné tehotenstvo detí,
- **zjavné krízy**: napr. narodenie postihnutého dieťaťa, náhle chronické ochorenie dieťaťa a pod.,
- **latentné krízy**: ide o krízy, ktoré sú skryté, akoby sa vskutku ani neprejavovali ako krízy. Najčastejším modelom v rodine bývajú manželské nezhody, strata sexuálneho apetítu, klimatórium a iné. Jediniec sa najčastejšie uchyluje k častým útekom do práce, často býva prepracovaný, svojou aktivitou si vyžaduje pozornosť okolia v práci a pod.,
- **akútne krízy**: najčastejšie v predrozvodovom a po rozvodovom konaní. Bežným prvkom týchto kríz je chronická nenávisť na partnera, okolie a pod.,
- **chronické krízy**: majú väčšinou nenápadný priebeh. Ide napr. o prejavy *bossingu* – šikany zo strany zamestnávateľa. Človek nedokáže riešiť tieto situácie inak než samovraždou. Patrí sem aj tzv. *mobbing* – teda šikana zo strany kolegov. Takýto rodič nemá čas na svoju rodinu, má narušenú životosprávu, rúcajú sa mu vzťahy aj mimo rodiny a pod.

Problematika motivácie pri suicidalite je asi tou najzložitejšou oblasťou skúmania. Podľa J. Viewgha² motivácia k suicidalite vyjadruje aktívnu a z hľadiska subjektu slobodnú voľbu medzi životom a smrťou, často ide vedomý postoj suicidanta k vlastnému bytiu a nebytiu.

Motívy k suicídiu najčastejšie bývajú:

- **únikové suicídiá**: hnacím motorom je túžba utiecť z neznesiteľnej situácie. Ide o ľudí, ktorí pociťujú substancionálnu stratu a cítia sa väčšinou depresívne, zahanbení, vinní, úzkostliví alebo zbytoční a ich budúcnosť je beznádejná (rodina po úmrtí, rozvode, rozchode...),
- **agresívnej suicídiá**: motiváciou je pomsta, ktorou chcú v druhých vyvolať výčitky svedomia,
- **oblatívne suicídiá**: najčastejšie ide o istú formu sebaobetovania (napr. náboženský ideál, česť, vlast'...),

¹ EIS, Z.: *Kríze všedního dne*. Praha : Grada Publishing, 1994.

² VIEWEGHA, J.: *Sebevražda a literatura*. Praha : Psychologický ústav Akademie Věd ČR, Nakladatelství Tomáše Janečka, 1996.

• **ludické suicídiá:** motiváciou býva väčšinou forma hry (napr. ruská ruleta a pod.), ide o možnosť riskovať svoj život ako demonštráciu odvahy...

Motívmi pre suicídium často býva aj sociálna izolácia, samota, stresy a bezcieľnosť, ktorú nie sú cudzie v rodinnom prostredí.

Za posledných 20 rokov sa počet suicídií u detí a mladistvých v niektorých krajinách až z trojnásobil. Samovražedné sklony však môžeme definovať až vtedy, keď prichádza k uvedomeniu si fenoménu smrti, čo u detí býva niečo medzi 6-9 rokom života. Suicídiá, ktoré bývajú zvyčajne skôr než uplynie 6 rok života, sú skôr napodobňovaním akčných alebo detských hrdinov. Deti si zvyčajne do 6 roku života neuvedomujú, že napr. skok z okna je často nezvratný osud. Medzi najčastejšie dôvody suicídií u detí a mladistvých bývajú:

- narušené vzťahy v rodine: rozvod, smrť, absencia starých rodičov...,
- školský neúspech,
- sklamanie z lásky,
- otázka homosexuality,
- iné.

B. S. Pérez¹ (2008) uvádza udalosti, ktoré môžu predstavovať rizikové faktory súvisiace so samovražedným správaním:

Detstvo

- pozorovanie zraňujúcich udalostí (domáce násilie)
- rozpad rodiny
- úmrtie milovanej osoby, ktorá poskytovala emocionálnu podporu
- život s duševne chorou osobou ako jediným blízkym príbuzným
- ponižujúce vyhrešenie

Adolescencia

- disharmonický partnerský život
- konfliktný vzťah s významnou osobou (otec, matka alebo učiteľ)
- očakávania a požiadavky rodičov, ktoré prevyšujú kapacitu adolescenta
- nechcené tehotenstvo
- utajené tehotenstvo

¹ PÉREZ, B. S.: Preventing suicide: A resource for the family. In *Annals of General Psychiatry*, [online]. Cuba. [cit. 2013-02-02]. Dostupné na internete: <http://www.annals-general-psychiatry.com/content/7/1/1>

- skúškové obdobie
- priatelia, ktorí prejavujú suicidálne tendencie alebo považujú suicídium za riešenie problému
- sklamanie v láske
- fenomén “uponáhľaný“ moderný život
- ponížujúce vyhrešenie
- sexuálne zneužívanie alebo obťažovanie vzťahovou osobou
- strata vzťahovej osoby v dôsledku rozpadu manželstva, smrti alebo opustenia
- obdobie adaptácie na vojenský režim alebo nový školský systém
- uvedomenie si vážnej duševnej choroby.

J. M. Bertolote¹ poukazuje na výsledky štúdií, z ktorých vypláva, že adolescenti, ktorí zomreli násilným spôsobom, nepredstavujú homogénnu skupinu. Autor uvádza, že vo všeobecnosti je zistených viac dokonaných samovrážd u chlapcov, samovražedných pokusov však u dievčat. Dievčatá častejšie preukážu depresiu navonok a častejšie sa o svojich problémoch zdoveria niekomu, komu dôverujú. Chlapci sa javia viac agresívni a impulzívni, a tak autor ďalej uvádza, že samovražedné správanie u chlapcov je často spojené s užívaním alkoholu a iných drog. J. Koutek a J. Kocourková² (2003) uvádzajú *Kontinuálny model suicidálneho konania*:

- suicidálne nápady
- suicidálne myšlienky
- suicidálne tendencie
- suicidálny pokus
- dokonané suicídium

J. M. Bertolote³ uvádza niekoľko mýtov v súvislosti so samovraždou (s deťmi a mladistvými v rodinách), ktoré sa zvyknú šíriť medzi laickou verejnosťou:

¹ BERTOLOTE, J. M. et al.: *Preventing suicide: A resource for teachers and other school staff*. [online]. Geneva : WHO, 2000. [cit. 2013-02-02]. Dostupné na internete: http://whqlibdoc.who.int/hq/2000/WHO_MNH_MBD_00.3.pdf

² KOUTEK, J. – KOCOURKOVÁ, J.: *Sebevražední chování*. Praha : Portál. 2003.

³ BERTOLOTE, J. M. et al.: *Preventing suicide: A resource for teachers and other school staff*. [online]. Geneva : WHO, 2000. [cit. 2013-02-02]. Dostupné na internete: http://whqlibdoc.who.int/hq/2000/WHO_MNH_MBD_00.3.pdf

Tab. 1: Mýty o samovraždách

Mýtus	Skutočnosť
Osoby, ktoré rozprávajú o samovražde, ju nespáchajú.	Väčšina osôb, ktoré spáchali samovraždu, dávali jasné upozornenia o svojich úmysloch.
Suicidálni ľudia majú silný úmysel zomrieť.	Väčšina je ambivalentná.
Samovraždy sa dejú bez upozornenia.	Suicidálni ľudia často poskytujú dostatok náznakov o svojich úmysloch.
Zlepšenie po kríze znamená, že riziko samovraždy je ukončené.	Veľa samovrážd sa deje počas periódy zlepšenia, keď človek má silu a vôľu, aby zúfalé myšlienky premenil v deštruktívny čin.
Nedá sa zamedziť všetkým samovraždám.	Pravda. Ale väčšine sa dá zamedziť.
Ak je osoba raz suicidálna, už je vždy suicidálna.	Suicidálne myšlienky sa môžu vrátiť, ale nie sú trvalé a u niektorých ľudí sa nevrátia nikdy.

Zdroj: BERTOLOTE, J. M. et al. 2000. *Preventing suicide: A resource for teachers and other school staff*. [online]. Geneva : WHO, 2000. [cit. 2013-02-02]. Dostupné na internete: http://whqlibdoc.who.int/hq/2000/WHO_MNH_MBD_00.3.pdf

4 Možné návrhy prevencie pri suicidalite

Prevenciu pri suicidalite treba robiť multidisciplinárne, pretože suicidalita nie je záležitosťou len rodinného života. Úspech prevencie pri suicidalite spočíva predovšetkým v systematickom interdisciplinárnom prístupe. Prevenciu môžeme robiť v troch úrovniach:

- **primárna:** ide o predchádzanie suicidálneho správania (výchova v rodine, škole – zameranosť na izolované deti, na *outsiderov*, na deti z rozvrátených rodín, *single*, *mingle a patchwork* rodín, na šikanované deti a obeť tzv. *cyberbulningu*). Je potrebné si všimáť náhlu zmenu správania, náhlu stratu záujmu o školskú činnosť, náhle poruchy a výkyvy správania. Primárna prevencia spočíva predovšetkým v:

- o permanentnom upozorňovaní na potreby stále náročnej výučby na školách,

- o uvedomovaní, že každý človek je originálny a neopakovateľný. Ideálny človek neexistuje.

- **sekundárna**: ide vlastne o priamy zásah už v kritickom období pred samotným suicidiálnym konaním, inými slovami – ide už o tzv. *krízovú intervenciu*,

- **terciálna**: ide o prevenciu u ľudí po suicidálnom pokuse (tzv. po pasívnej nedokonale samovražde), aby sa predchádzalo dokončeniu samovražedného úmyslu. V terciálnej prevencii hovoríme predovšetkým o liečbe suicidálnych pacientov, a to:

- o ambulantne,
- o v nemocnici (najčastejšie psychiatrické zariadenia).

J. M. Bertolote¹ uvádza faktory, ktoré by mali pomôcť zabezpečiť ochranu (prevenciu) pred samovražedným správaním:

- **rodinné vzory** - dobré vzťahy s členmi rodiny; podpora rodiny
- **kognitívny štýl a povahové črty** - dobré spoločenské zručnosti, seba dôvera, dôvera vo svoju situáciu a úspechy; vyhľadanie pomoci, keď sa objaví ťažkosť napr. v školskej práci, vyhľadanie poradenstva pri dôležitých rozhodnutiach, otvorenosť voči iným riešeniam a skúsenostiam druhých, otvorenosť pre nové poznatky.
- **kultúrne a sociodemografické faktory** - spoločenská integrácia napr. cez účasť v športe, cirkevných združeniach, kluboch a iných aktivitách; podpora ľudí, ktorí sú pre nich dôležití, dobré vzťahy so spolužiakmi; dobré vzťahy s učiteľmi a inými dospelými.

Odborníci zo *Suicide Prevention Resource Center*² poskytujú učiteľom a iným odborníkom pracujúcim s deťmi a dospievajúcimi nasledujúce odporúčania v prípade, že má žiak/študent samovražedné úmysly:

- **Rozprávať** - sa so svojím študentom o samovražde, nebať sa, nevnucovať svoje myšlienky
- **Poznať** – rizikové faktory a varovné signály
- **Ostať** – pokojný, nedávať najavo nadšenie alebo zúfalstvo
- **Počúvať** – bez posudzovania, podľa uváženia rozprávať o svojich skúsenostiach, pocitoch, snažiť sa pochopiť dôvody

¹ BERTOLOTE, J. M. et al.: *Preventing suicide: A resource for teachers and other school staff*. [online]. Geneva : WHO, 2000. [cit. 2013-02-02]. Dostupné na internete: http://whqlibdoc.who.int/hq/2000/WHO_MNH_MBD_00.3.pdf

² Porov.: *Web-based Injury Statistics Query and Reporting System (WISQARS)* [online]. Atlanta : Centers for Disease Control and Prevention. 2010. [cit. 2012-10-19]. Dostupné na internete: www.cdc.gov/injury/wisqars/index.html.

- **Zabezpečiť** – dohľad nad dieťaťom, zvýšený dozor v škole, informovať rodičov, nenechať dieťa samotné
- **Pýtať sa** – na plán a odstrániť prípadné prostriedky na uskutočnenie
- **Kontaktovať** – iných odborníkov a zabezpečiť aktívny dohľad nad dieťaťom.

Záver

Hovorí sa, že v rodine všetko začína. Nepripravenosť dnešnej generácie na nové výzvy doby mnohých zaskočila. Ľudia sa nám vzdelávajú, dosahujú enormné výkony v práci i v osobnom živote. Často idú za hranice svojich možností. Z rodín idú do škôl a zo škôl ich víta svet. No, často sú prekvapení zo sveta a zo všetkých tých skutočností, ako je aj svet prekvapení z nich, hlavne, čo sa týka otázok dopytu vzdelaných ľudí na trhu práce. Nie je náhodou, že čoraz viac máme otitulovaných ľudí s prázdny vnútro, čoraz viac máme vzdelaných, no nie vychovaných, múdrych, no zároveň arogantných... Akoby sme zabúdali, že čím viac titulov človek dostane, tým viac pokory má z neho vyžarovať. Hovorí sa, že ten, kto chce stavať vysoko, musí ísť najskôr do hĺbky. Musíme vytvoriť základ, na ktorom môžeme stavať. Nemôžeme predsa budovať „vysoké“ vzťahy na plytkých základoch. Zrelosť dospelé osoby sa predsa meria kvalitou vzťahov, nie ich kvantitou. Ak človek začne odkladať „pokazené“ vzťahy, nevytratí sa zo spoločnosti potom odpustenie, zblížovanie, úctivosť a rešpekt voči druhým, čo sú podstatné znaky dospelé vyrovnané osobnosti prospešnej pre celú spoločnosť? Nie sú práve toto javy, ktoré zbytočne vytvárajú plodnú pôdu pre suicidiiá v rodinách na Slovensku?

Zoznam použitej literatúry:

- ARLT, G.: *Anthropologie und Politik*. Munchen : Wilhelm Fink – Verlag, 1996. ISBN 3770530950.
- BECK-GERNSHEIM , E.: *Was kommt nach der Familie?* Munchen : Beck, 2000. s. 45 a nasl. ISBN 340459854.
- BERTOLOTE, J. M. et al.: *Preventing suicide: A resource for teachers and other school staff*. [online]. Geneva : WHO, 2000. [cit. 2013-02-02]. Dostupné na internete: http://whqlibdoc.who.int/hq/2000/WHO_MNH_MBD_00.3.pdf
- EIS, Z.: *Krize všedního dne*. Praha : Grada Publishing, 1994. s. 30-85.
- FEŠKOVÁ, Š.: Žiaci s poruchami správania v ZŠ. In *Aktuální problémy pedagogiky ve výzkumech studentů doktorských studijných programů 5*. Olomouc : Votobia, 2007. s. 151-155.

- FROMM, E.: *Anatomie lidské destruktivity*. Praha : Nakl. Lidové Noviny, 1997.
- FRÝDKOVÁ, E.: *Rodičia ako edukační partneri školy*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2010. 174 s. - ISBN 978-80-8105-200-2.
- KLIMPL, P.: Psychická krize a krizová intervence. In *Československá psychiatrie*, roč. 87, č. 3-4, 1991. s. 71-77.
- KOSTRUB, D.: Dieťa – (ako) autonómny a kompetentný subjekt. In *Pedagogická tvorivosť učiteliek materských škôl*. Žiar nad Hronom: Aprint, 2007. s. 15-18. ISBN 978-90-80-969549-4-0.
- KOUTEK, J. – KOCOURKOVÁ, J.: *Sebevražední chování*. Praha : Portál. 2003. 112 s. ISBN 80-7367-349-5.
- KURUC, M.: Pohľad do vnútra agresívneho správania. In: *Sociálnopedagogické štúdie*. Bratislava: UK, 2006. s. 97-100. ISBN 80-223-2248-2.
- LORENZ, K.: *8 smrteľných hriechov*. Praha : Panorama, 1990.
- MATEJČEK, Z.: *Co děti nejvíc potřebují?* Praha : Portál, 1995. 108 s. ISBN 8071780065.
- MÁTEL, A.: Sociálna patológia rodiny. In NEČAS, O. – ONDŘEJ, J. – HÁLA, M. (eds.) *Sociální, ekonomické, právní a bezpečnostní otázky současnosti*. Sborník příspěvků z 2. mezinárodní slovensko – české konference. Praha : SVŠES. ISBN 978-80-86744-84-1, s. 310-316.
- NOVÁK, T.: *Rodičovské judo. Dítě během rozvodového řízení*. Praha : Grada Publishing, 2000.
- PÉREZ, B. S.: Preventing suicide: A resource for the family. In *Annals of General Psychiatry*, [online]. Cuba. [cit. 2013-02-02]. Dostupné na internete: <http://www.annals-general-psychiatry.com/content/7/1/1>
- PISOŇOVÁ, M.: *Osobnostný rozvoj riaditeľa školy – východiská a determinanty*. Bratislava: Iura Edition, spol. s r.o., 2012. ISBN 978-80-8078-470-6.
- PREVENDÁROVÁ, J.: *Rodinná terapia v praxi*. Brno : Tribun, 2012. ISBN 978-80-263-0332-9.
- ROZINAJOVÁ, H.: *Pedagogika pre rodičov*. Martin : Osveta, 1988.
- Saving lives in New York: Suicide Prevention and Public Health*. [online]. New York : National Suicide Prevention Lifeline, 2005. [cit. 2012-10-19]. Dostupné na internete: http://www.omh.ny.gov/omhweb/savinglives/volume2/Vol2_pdfs/SaveLivesNYVol2.pdf#page=31
- SEKERA, O.: *Rodina v nečase*. Ostrava: PdF OU, 2010. ISBN 978-80-7368-877-6.
- SISÁKOVÁ, O.: *Antropologická téma v sociologickej reflexii*. Prešov : Prešovská univerzita, FF, 2011. s. 9-35. ISBN 97880555003738.
- TAMÁŠOVÁ, V.: *Teória a prax rodinnej edukácie*. Ivanka pri Dunaji : Axima, 2007. 210 s. ISBN 978-80-969178-3-9.

- TOMÁNEK, P.: *Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Brno : Tribun. 165 s. ISBN 978-80-263-0233-9.
- VIEWEGHA, J.: *Sebevražda a literatura*. Praha : Psychologický ústav Akademie Věd ČR, Nakladatelství Tomáše Janečka, 1996.
- Web-based Injury Statistics Query and Reporting System (WISQARS)* [online]. Atlanta : Centers for Disease Control and Prevention. 2010. [cit. 2012-10-19]. Dostupné na internete: www.cdc.gov/injury/wisqars/index.html.

*PaedDr. et Mgr. Pavol Tománek, PhD.
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
e-mail: tomanek@fedu.uniba.sk*

FILOZOFICKÉ OTÁZKY VÝCHOVY A HUMANIZMU V GLOBALIZOVANOM SVETE

Andrea Javorská

Súčasnosť sa vyznačuje množstvom rozporuplných globalizačných procesov, civilizačných napätí a stretov kultúr sprevádzaných novou komunikačnou a informačnou situáciou ale aj životným štýlom stále viac zameraným na spotrebu. Potreby človeka sa stávajú stále viac závislými na systéme, ktorý nám odporúča čo a koľko máme spotrebovať zvyčajne úplne zbytočných vecí. Erazim Kohák túto situáciu výstižne vyjadruje slovami, že človek má dnes nekonečné nároky v konečnom svete. Závislosť sa ukazuje aj na myslení, ktoré má skôr podobu uniformity jednotlivca, jeho stotožňovania sa so systémom než autonómneho subjektu. Posilňuje sa sociálna kontrola, pretože konzumné správanie skôr oslabuje ako podporuje racionálne uvažovanie o vlastnej situácii vo svete. Naša epocha je epochou absolutizácie masového poriadku, techniky a ekonomiky, ktorému sa prispôsobuje spôsob nášho myslenia a života.

Francúzsky filozof a sociológ Gilles Lipovetsky vo svojej eseji *Globalizovaný západ* upozorňuje na črtu súčasného kozmopolitného sveta, ktorou je neprehľadná dezorganizácia, neistota a nedostatok poriadku. Zatiaľ čo tradičné kultúry sa podľa neho vyznačovali úsilím o zabezpečenie poriadku, boli hierarchicky usporiadané, mali jasný systém hodnôt, pravidiel, spoločenskú iniciáciu a identifikáciu, dnes zaznamenávame nárust rozpadu zrozumiteľnej štruktúry symbolov a nárust individualizmu v podobe konformizmu. Dnešný svet „odvrhol všetky kolektívne symbolické rámce a upadá do neistoty psychických identít“¹ Postupný rozklad územnej jednoty, nestabilita všetkých zložiek nášho života, strata jasnej orientácie ako i nesúrodé faktory (trh, konzumný spôsob života, vedotechnika, individualizmus a kultúrno-komunikačný priemysel) sú paradoxne súčasťou svetového úsilia o jednotný svet, spoločnú kultúru, s podobnými cieľmi a postupmi, univerzálnymi normami a názormi, všeobecne prijímanými spôsobmi myslenia a konania.

Preto v modernom svete 21. storočia sa problematika výchovy stále zreteľnejšie týka človeka, ktorý reflektuje jednotný svet so stále silnejúcou závislosťou, prepojenosťou a interakciou. No na strane druhej, svet sa vyznačuje rozkladom štruktúry symbolov, ktoré tradičným kultúram umožňovali rozumieť svetu a život a spoločnosť robili zmysluplnou. Napriek tomu, že v globálnom svete sa zmenšujú vzdialenosti, globalizačný pohyb sa z veľkej časti vymyká vedomej kontrole jednotlivcov, zrýchľuje sa proces spoločen-

¹ LIPOVETSKY, G.: *Globalizovaný západ*. Praha 2012, s. 15.

skej modernizácie a premeny spoločnosti podľa univerzálnych princípov a predstáv globálneho sveta: racionality (vedecko-technickej), efektivity (ekonomický kalkul) a individualizácie (individuálne práva). Svet však ako hovorí Lipovetsky sa stále viac odcudzuje: „Svet sa stáva zmäteným a chaotickým: občan, ktorý žije v dobe svetokultúry už neuznáva žiadne vyššie autority a nemá smer ani perspektívu, ktorá by ho mohla viesť ... Čím väčšiu zodpovednosť nesie jednotlivec sám za seba, tým je viac dezorientovaný a zbavený možnosti žiť v zrozumiteľnom svete.“²

Čo potrebuje človek súčasného sveta k tomu, aby unikol vláde povrchnosti, aby získal moc nad vlastným životom a neobmedzil sa len na konzumný životný štýl? Pokiaľ dnes hovoríme o kríze ekonomickej, kultúrnej, mravnej, spoločenskej, hovoríme tiež o kríze vzťahu ku skutočnosti a o kríze zrozumiteľnosti sveta. Nielen človek ako o ňom hovoril Marx a neomarxisti sa odcudzuje, stáva sa vecou medzi vecami, ale aj kultúra sa stáva vecou, ktorá sa vyrába a predáva. Nazývame ju globálna kultúra, ktorá predpokladá svet ako jednotný, spoločný a uniformný. Dnes dominuje pojem svetokultúry (G. Lipovetsky, H. Juvin), ktorá premenila postavenie človeka v dnešnom svete.

Pre starovekých Grékov bol svet, univerzum zrozumiteľným celkom. Spájanie sveta a univerza tak, ako to robili Gréci, znamenalo predpokladať, že nárok na univerzálnosť vzniká na základe dvojitého pohybu: pohybu rozpínania a čo najúplnejšieho obsiahnutia, ale tiež pohybu návratu k sebe a ešte viac k tomu (Jedno, Boh, univerzum), čo umožňuje návrat k zdroju mnohosti. Tento návrat bol vyjadrovaním ľudskej túžby po poriadku, jednote.

V tomto myšlienkovom kontexte antickej filozofie vzniká aj filozofická otázka starosti o dušu, ktorá je usúvŕňovaná s otázkou konania človeka a jeho vzťahu k svetu. Súvislosť sveta sa zároveň ukazuje ako slobodný priestor nášho konania. Vecou ľudskeho konania je hľadanie ľudskej identity a najmä jej formovanie, pri ktorom najvýznamnejšiu úlohu má výchova. Prostredníctvom nej sa realizovali, rozvíjali a rozvíjajú nielen faktické možnosti nedospelého človeka, ale aj jeho začlenenie a zakotvenie v spoločensktve. Svet ako hovorí český filozof Jan Patočka je podmienkou možnosti skúsenosti slobody, ktorá je „skúsenosťou o celkovom zmysle“³. Táto skúsenosť formuje, kultivuje človeka, vytvára celok ľudskeho života. Život je však podľa Patočku zverený človeku ako úloha – „starosť o dušu je celoživotná, skúmová, sebakontrolujúca, sebazjednocujúca, myšlienkovovo-životná prax“⁴.

² LIPOVETSKY, G.: *Globalizovaný západ*. Praha 2012, s. 98-99.

³ PATOČKA, J.: *Péče o duši I*. Praha 1996, s. 322.

⁴ PATOČKA, J.: *Péče o duši III*. Praha 2002, s. 87.

Už pre antického človeka sa život stal úlohou a prostriedkom splnenia tejto úlohy bola práve výchova. Grécky pojem *paideia* predstavoval pohyb vo vnútri človeka, obrátenie duše k pravde. Starosť o dušu vystupovala ako starosť o to, čo udržuje ľudskú bytosť v kontexte s pravdou súcna. Toto obrátenie predstavuje radikálny obrat porozumenia, ktoré sídli v duši.

Sokratovský model výchovy je založený na zapojení výchovy do „služieb starosti o dušu“, čiže do autentického rozvoja ľudskej osoby, vychádzajúc z poznania života ako činnosti, ktorá si vyžaduje neustálu pozornosť a starostlivosť. Výchova takto pomáha oslobodzovať dušu od pút a konvencií. V tomto kontexte je potrebné spomenúť pojem dištancie ako schopnosti odstup, ako „podmienku možnosti rozumenia zmyslu vecí. Veciam rozumíme vtedy, keď nimi nie sme ovládaní, spútaní, t.j. vtedy keď sme si od nich vytvorili náležitú dištanciu. Dištancia vlastne umožňuje rozumenie celku, zaručuje potrebnú nezainteresovanosť. Udržovanie dištancie je pohyb, v ktorom sme stále vystavení zjavujúcemu sa svetu“.⁵ Jan Patočka v diele *Negatívny Platonizmus* a v prednáške *Večnosť a dejnosť* sa obracia k Sokratovi, ktorý bol takejto dištancie schopný. Sokrates bol filozof, ktorý sa oslobodil od pút konvencií, myslel bez opory a zo svojej slobody. Jeho dialóg, otázky či neustále pýtanie sa nemá zmysel v odpovedi, ale vo vedomí nemožnosti konečnej pozitívnej tézy. Takto si človek postupne vytvára dištanciu od danosti ako odstup od všetkého čo je. Práve tento odstup od celku sveta zakladá podľa Patočku jeden zo základných rozporov človeka, a to rozpor medzi vzťahom k celku na jednej strane a nemožnosťou vyjadriť tento vzťah vo forme bežného konečného vedenia. Sokrates metódou dialógu ukazuje, že nič neplatí absolútne a že subjekt existuje v permanentnej starosti a otvorenosti. Patočka sa snaží ukázať, že konštitutívne prvky Sokratovho prístupu, a síce vzťah k celku, negatívne vedenie o transcencii a s tým súvisiaca sloboda, sú človeku bytostne vlastné „Sokrates teda objavil človeka ako bytosť od všetkého ostatného najodlišnejšiu – ľudskú bytosť ako pôvodne nehotovú, ale danú do ruky seba samej.“⁶

Sokrates tiež kladie dôraz na vnútornú slobodu rozhodovania. Správne rozhodnutia sa rodia v duši, a keďže majú status vedenia, sú neotrasiteľné. Inými slovami, skutočné duševné rozhodnutia nepritakávajú vonkajším vplyvom (tlaku konvenčných pravidiel, zákonov a očakávaní), ale vlastnej rozumnosti, ktorá jediná dokáže zvážiť všetky okolnosti. Sokrates kladie dôraz na etické poznanie, ktoré núti človeka neustále sa o seba starať. Táto starosť však môže mať viacero podôb. Starostlivosť zameraná na vlastný život vy-

⁵ JAVORSKÁ, A.: Dynamika ľudského prístupu k svetu v diele Jana Patočku. In: *Filozofia*. 2012, 67 (5), s. 405.

⁶ PATOČKA, J.: *Péče o duši I*. Praha 1996, s. 143.

chádzajúca z potreby sebazpoznania, poznania vlastných možností, schopností je podmienkou možnosti starosti o veci verejné, o polis. Lebo len ten, kto pozná sám seba, vie, čo je pre neho prospešné, a rozozná, čo môže, a čo nie. Robí iba to, čomu rozumie, a vyhýba sa veciam, ktorým nerozumie, takže sa vyhýba chybám a vedie sa mu dobre. Naopak do nešťastia upadajú ľudia, ktorí nepoznajú svoje schopnosti, nevedia, čo potrebujú a preto vo všetkom robia chyby. Sokrates neustále starosť o seba stotožňuje so starosťou o dušu, pravdu a rozum. Poznanie seba samého musí vychádzať z uchopenia toho, čo znamená predmet tohto poznania. Podľa Sokrata človek nie je nič iné ako duša, preto v činnosti, ktorá je starosťou o seba, musí uprednostňovať duševné dobré pred telesnými a vonkajšími. Sokrates zároveň podmieňuje praktickú starosť o seba odpoveďou na otázku, ktorá má metafyzický charakter: Čo je človek? Čo vedie k otázke: Akým spôsobom sa môžeme postarať sami o seba?

K odpovediam na tieto otázky Sokrates pristupuje z hľadiska etiky ako praktického vedenia, ktoré je prítomné v každom jednotlivom vedení do tej miery, do akej súvisí s vytváraním seba samého. Môžeme povedať, že v porovnaní s moderným chápaním má sokratovská etika výrazne neteoretický charakter, tzn. že nie je teóriou dobrého života, ani teóriou morálky. Žiadna etika nás nenaučí, ako máme správne viesť život, pokiaľ sa ja sám neviem správne rozhodovať. Sebazpoznanie teda nie je problém, ktorý si pred seba stavíme ako nejaký predmet skúmania. Vždy ide o spôsob života pre ktorý sa rozhodujeme, preto sebazpoznanie je umením života. Nemôžeme ho oddeliť od toho, ako žijeme, a skúmať ako niečo, čo je nám vlastné a zároveň cudzie. Staráť sa o seba znamená bez prestania vytvárať svoj život. Avšak život sa musí neustále riadiť rozumovým rozhodovaním.

Vidíme, že grécke poňatie výchovy je mimo rámec inštrumentalizácie výchovy a jej tzv. technického chápania. *Paideia* ako starosť o dušu udržuje ľudskú bytosť v kontakte s pravdou bytia a vedie ho k porozumeniu svojho miesta vo svete. Privádza človeka k tomu, kým je. R. Palouš v tomto kontexte hovorí, že „Starosť o dušu je základnou formou výchovnej činnosti, ktorej cieľom je prebudiť dušu človeka, uvoľniť jeho možnosti, zabezpečiť jeho bytie a priviesť ho k spolupodieľaniu sa na bytí súcna.“⁷ Ide o poňatie výchovy ako životného pohybu k zodpovednosti, dospelosti a dôstojnosti, či ako procesu premeny bytia v dejinách môžeme vidieť u spomínaného Sokrata, Platóna, ale aj neskôr u Komenského, Masaryka, Patočku, Jaspersa, Finka, Arendtovej. Títo myslitelia rozvíjali koncept *paideia* ako *humanitas*. V grécku bol človek chápaný ako bytosť nadaná schopnosťou porozumieť poriadku sveta, klásť si otázky pravdy a podstaty vecí, ktoré sú mu prístupné

⁷ PALOUSH, R.: *Čas výchovy*. Praha 1992, s. 61.

prostredníctvom duchovného vhľadu. Poznanie realizované v paideia bolo výkonom, sebakonaním, tak ako na to upozorňuje Patočka, lebo zaväzuje človeka k premene a k preferencii večných hodnôt pred dočasnými.

Pre týchto mysliteľov výchova nemôže byť redukovaná len na proces dosahovania dopredu stanoveného cieľa ani nemôže podávať hotové odpovede a návody ako žiť. Výchova je v týchto konceptoch chápaná ako podstatný životný pohyb človeka v jeho otvorenosti a nezakotvenosti, ktorý ľudsky nemôže byť ničím vonkajším realizujúcim sa vo vzdelávacích inštitúciách, organizáciách a zariadeniach, nemôže byť inštruktážou k používaniu návodov ale výchovou k slobode a zodpovednosti. „Filozofia ako starosť o dušu je Sokratova odpoveď na Sokratovu otázku. Za touto otázkou ako jej odôvodnenie je tiež skutočnosť, ktorá ju umožňuje; ale je to skutočnosť našej duše, ktorá má zo všetkých vecí, ktoré sa vyskytujú, ako jediná tú zvláštnosť, že nielen je, ale sa tiež musí starať a snažiť o svoje vlastné bytie, o to, aby bola čímisi svojbytným a strateným vo vonkajšom a nevlastnom. Len tým, že človek sa musí starať o zmysel života, že si ho musí vypracovať, vymôcť ho na sebe samom, je umožnená sokratovská otázka ... toto vedenie nevedenia; pretože Sokrates nemá žiadne dogmy, ktoré by ľuďom doporučoval, a žiadne pozitívne morálne nauky, ktoré by predkladal ako životné recepty; jeho úlohou je prebúdzat' ľudí k ich vlastnej bytosti, k vlastnej podstate.“⁸ Týmto sa rodí skutočný humanizmus ako myšlienkový a reálny proces premeny bytia a poňatia človeka, ktorý kladie mravnú otázku o človeku ako otázku toho, čo je ľudsky dobré. Na túto otázku však nehľadá jednoznačnú odpoveď ale ju udržuje v napätí problematickosti, nehotovosti, či otvorenosti. Tie pohľady, ktoré akcentujú problematickosť súcna, pravdu nechápu ako niečo absolútne ale ako dejúce sa odkrývanie. Ako vidíme, u Sokrata ale neskôr i spomínaného Patočku sa starosť o dušu spája s podmienkou žiť pravdivý život, ako aj s otázkou humanizmu ako mravnej otázky o človeku, otázky toho, čo je ľudsky dobré. Ide o praktickú starosť o seba, neustálu pozornosť a starostlivosť.

Ku komu, k čomu sa obracajú dnešní ľudia, ktorí o sebe vyhlasujú, že sú zanietení za univerzálnosť, pričom sa usilujú globalizovať všetky formy života, ktoré tvoria reťaz a osnovu toho, čo stále nazývajú svetom? Od čias renesancie nastalo radikálne rozlíšenie, oddelenie sveta od univerza, čím sme sa odsúdili na objav dvoch rôznych spôsobov, akými možno odpovedať na rastúcu uzavretosť jedného a nekonečné rozpínanie druhého. Proces, ktorý sa dnes nazýva globalizáciou sa v podstate pokúša aplikovať na čoraz uzavretejší a konečnejší svet neobmedzený spôsob skúmania, vyhradený pre univerzum, pričom predpokladá, že univerzum sa bude môcť jedného dňa stať sve-

⁸ PATOČKA, J.: *Věčnost a dějinnost*. Praha 2007, s. 23-24.

tom. Už tento predpoklad naznačuje, že takto uplatňovaná globalizácia sa v skutočnosti usiluje vyčerpať svet. Dnes, tak ako sme spomínali v úvode tohto príspevku, sa stále viac potvrdzuje konečnosť obývaného sveta.

Mnohé súčasné úvahy o kladoch a záporoch globalizácie však nevedú k položeniu otázky čo je to svet. Takáto reflexia sa teda nedokáže v dostatočnej miere dostať k tým zdrojom, pomocou ktorých by objasnila, kde sa uskutočňuje prichádzanie človeka k samému sebe, pričom na túto otázku už neposkytuje odpoveď ani koncept humanizmu ani koncept kultúry. Je tu teda úplný nesúlad medzi urýchlením pohybu globalizácie, ktorá postmodernému jedincovi poskytuje také možnosti, s ktorými si často nevie rady, a neschopnosťou myslenia porozumieť konaniu, ktoré by bolo jeho vlastné. Takéto konanie by mohlo otvárať nové obzory vzdelávania, kultivácie, či filozofickej starosti o dušu, ktorá je predpokladom starosti o veci verejné, spoločné nám všetkým. Zostáva otázkou či jednostranný charakter vedenia, ktoré sa stalo dominantným v globalizovanom svete, dokáže vytvoriť rovnováhu s iným, novým vedením o živote. Je to dôležitá úloha, ktorá stojí pred dnešným ľudstvom, ak chceme mať svet, v ktorom sa dá bývať. Je to tiež úloha, ktorej by už nestačilo rozširovať svet do všetkých strán, ale ktorá by chcela rozvinúť spoločný život, ktorému sa treba učiť v tomto ľudskom svete. Či to dokážeme môže byť úlohou výchovy, ktorá človeka neustále musí oslovovať, vyzývať a vychovávať k slobodnému rozhodnutiu, zodpovednosti a dôstojnosti. Ľudská dôstojnosť už v súčasnosti, ako hovorí Gluchman nemôže byť chápaná ako: „večná a nemenná konštanta, ktorá platí stále a má rovnakú hodnotu, bez ohľadu na konanie jednotlivca. Jej hodnota je premenlivá, ale pokiaľ dotyčná osoba zachováva základné morálne a zákonné práva ostatných osôb, najmä právo na život nevinného človeka, má takisto nárok na rešpektovanie základnej dôstojnosti voči jeho osobe, a teda konanie vo vzťahu k nemu v súlade s princípmi humánosti.“⁹

To, že si dnes stále naliehavšie kladieme otázku výchovy nie je náhoda. Ide o úlohu a výzvu nielen pre pedagógov, ale aj pre každého jednotlivého človeka. Ak pripustíme, že náš hodnotový systém je v úpadku a našej civilizácii hrozí zánik, potom môžeme buď v pohodlnosti nášho hedonisticko - konzumného života očakávať koniec, alebo sa pokúsiť nájsť nové hodnotové, osobné vzťahy založené na zodpovednosti a úcte nielen k druhému človeku ale životu vôbec. V súčasnom personalizme je známa skutočnosť, že každý vzťah je osobný vtedy, ak má svoj pôvod v slobodnom, zodpovednom rozhodnutí. Človek robí síce svoje rozhodnutia slobodne, ale nie svojvoľne. Vzniká tak otázka – akým spôsobom, na akých filozofických a mravných základoch založiť výchovu a vzdelávanie? Inštitucionálna výchova si začína

⁹ GLUCHMAN, V.: *Človek a morálka*. Brno 1997, s. 156.

uvedomovať svoju jednostrannú orientáciu na osvojenie si, čo najväčšieho množstva poznatkov, kde sa vytráca priestor pre využitie vedomostí pre porozumenie sebe, svetu, zmyslu ľudského poznania, života a bytia. Pre J. A. Komenského didaktika predstavovala umenie vyučovať: „... je to všeobecné umenie, ako učiť všetkých všetkému. A to učiť spoľahlivo, aby musel nastať výsledok. A učiť ľahko, aby to neobťažovalo alebo neznechucovalo ani učiteľov, ani žiakov, ale skôr, aby to bolo obom príjemné. A učiť dôkladne a nie povrchné a len naoko, ale privádzaním k pravému vzdelaniu, dobrým mravom a úprimnej zbožnosti...“¹⁰ Môžeme povedať, že dnes sa prevažne uskutocňuje taký typ výchovy, ktorý často s umením tak, ako o nej uvažoval Komenský nemá nič spoločné.

Otázka súčasnej situácie človeka je otázkou nielen vypovedajúcou o aktuálnych problémoch doby, ale otázkou porozumenia vlastnej existencie, smerovania konania, spôsobu myslenia, ako aj otvárania možných vlastných šancí do budúcnosti. Problémy našej západnej civilizácie majú svoje korene v spôsobe jej myslenia a vzťahu k svetu. Narastá potreba hľadania nového spôsobu myslenia, prostredníctvom ktorého by človek mohol získať adekvátne, slobodný vzťah k technickému veku. Západná civilizácia technologického veku si uvedomuje svoje negatívne smerovanie, – narastajúce globálne problémy v životnom prostredí ľudí a živých organizmov, v ktorom sa prehľbujú sociálne rozpory, narastá chudoba, a rozširuje sa genetická manipulácia so živými organizmami a pod. – ale pozná tiež mechanizmy ako tempo tohto smerovania zmierniť? Už v 20. storočí sa ukazovala nevyhnutnou zmena myslenia človeka, viacerí filozofi, sociológovia, psychologovia (Husserl, Jaspers, Heidegger, Patočka, Arendtová, Baumann, Bělohradský, Aron, Kohák) poukazovali na naliehavú potrebu hľadania nového zodpovedného vzťahu k človeku a svetu. Toto úsilie by sa podľa nich mohlo vyznačovať novým netechnickým porozumením miesta človeka v prírode, v hľadaní spôsobu myslenia a vnímania sveta, ktoré je založené na étose zodpovednosti a úcty k životu.

V 60. rokoch 20. storočia sa v európskych krajinách objavuje pojem globálneho vzdelávania. Rozhodujúcou udalosťou pre moderné poňatie tohto typu vzdelávania, ragujúceho na aktuálne zmeny spoločenského diania vo svete, o jeho obsahu, perspektívach a stratégiách bol celoeurópsky kongres o globálnom vzdelávaní, ktorý sa konal 15. – 17. novembra 2002 v Maastrichte. Kongres, ktorého sa zúčastnilo 160 predstaviteľov zo 40 členských štátov Rady Európy prijal deklaráciu s názvom Európska rámcová stratégia. Odvoláva sa na Svetový summit o trvalo udržateľnom rozvoji v Johan-

¹⁰ KOMENSKÝ, J.A.: *Velká didaktika*. Bratislava 1991, s. 26.

nesburgu v roku 2000 a na Miléniové ciele, ktoré kodifikujú záväzky týkajúce sa globálneho, trvalo udržateľného rozvoja. Podľa deklarácie je globálne vzdelávanie „kľúčovým faktorom pri posilňovaní verejnej podpory výdavkov na spoluprácu. Každý občan potrebuje vedomosti a zručnosti, aby pochopil, zúčastňoval sa a kriticky pôsobil na fungovanie globálnej spoločnosti. To sú skutočné výzvy vo všetkých oblastiach života vrátane vzdelávania.“¹¹ Od roku 2002 do roku 2012 nastal rozvoj v oblasti globálneho vzdelávania a lepšie pochopenie potreby trvalej udržateľnosti a globálneho občianstva. Konalo sa množstvo medzinárodných konferencií, sympózií a iniciatív, ktoré posilnili politické rozhodnutia, podporujúce skvalitnenie globálneho vzdelávania. Posledné celoeurópske podujatia o globálnom vzdelávaní sa konali v roku 2012 v Lisabone a Haagu. Slovenská republika prijala v roku 2012 Národnú stratégiu globálneho vzdelávania na roky 2012 – 2016, čím sa pripojila k množstvu európskych krajín podporujúcich a zdôrazňujúcich globálny kontext rozvoja v dnešnom svete. Táto stratégia podporuje možnosť angažovať sa v procesoch globality, zúčastňovať sa na globálnej komunikácii, poskytuje podporu globálnej výmeny a spolupráce medzi jednotlivými zložkami občianskej spoločnosti. Posilňuje diskusiu o kompetenciách globálneho občana, ktorý sa vie lepšie orientovať vo vlastnom živote a usiluje sa o humánne usporiadanú svetovú spoločnosť. Nakoľko v občianstve ide o starosť o veci verejné, ktoré dnes nadobudli globálny rozmer, globálne vzdelávanie obracia pozornosť na globálne dianie, na pochopenie vývoja v rôznych častiach sveta, rozumie problémom spojeným s procesom globalizácie a medzinárodného rozvoja na základe rozvíjania osobnej a sociálnej zodpovednosti.

Globálne vzdelávanie sa postupne dostáva do povedomia v jednotlivých štátoch Európy a postupne sa integruje do vzdelávacích systémov vo formálnom vzdelávaní. Globálne vzdelávanie podľa tejto stratégie vedie k hlbšiemu porozumeniu rôznorodosti a nerovnosti vo svete, k príčinám ich existencie, ale aj k možnostiam riešenia súvisiacich problémov. Ukazuje, že naša globalizujúca sa spoločnosť potrebuje tieto informácie, preto zaradenie globálnej dimenzie a rozvojových tém do učiteľskej praxe na všetkých úrovniach a vo všetkých predmetoch formálneho školstva vidí ako naliehavé v meniacej sa Európe. Globálne vzdelávanie je dôležité aj svojou schopnosťou analýzy sociálnych vzťahov a výchovou k postojom, hodnotám a zručnostiam, ktoré môžu formovať správanie smerujúce k sociálnej spravodlivosti a rovnosti. Zvyšuje povedomie o globálnych témach, vychováva smerom k osvojeniu si hodnôt aktívneho globálneho občana.

¹¹ O'LOUGHLIN, E. – WEGIMONT, L.: *Global education in Europe to 2015. Strategy, policy and perspectives*. Lisbon 2003, s. 148-149.

Medzi hlavné priority globálneho vzdelávania patrí: potreba zlepšiť chápanie významu rozvoja, venovať sa problémom súvisiacim s chudobou, podporovať sociálnu spravodlivosť a dosiahnuť zmenu, environmentálna spravodlivosť a trvalá udržateľnosť života. Pri plnení cieľov globálnej výchovy sa zdôrazňuje úloha jednotlivých krajín, ale sústreďuje sa aj na ľudí ako aktérov zmeny, zdôrazňuje dôležitosť individuálnych činov a zodpovednosti za vlastný život. V procese rozvoja tak významnú rolu majú vlády ale aj občianska spoločnosť a výchova a vzdelávanie, ktoré predstavuje nielen získavanie základných vedomostí, zručností a postojov, ale komplexnejšiu transformačnú koncepciu individuálneho a komunálneho rozvoja. V kontexte globálneho vzdelávania vystupuje potreba podnecovať konkrétne činy ako výsledok vzdelávacieho procesu, prepojenie lokálneho s globálnym vo vzdelávaní a v rámci neho pochopenie rozvojových problémov a uvedomenie si vzájomnej závislosti rôznych kultúrnych spoločností, používanie metodiky aktívnej výučby a participácie, sociálnej spravodlivosti, inklúzie a rovnosti.

Ak si uvedomíme, že dnešná doba potrebuje dialóg, ktorý nie je založený na predmetných vzťahoch, ale na vzťahoch osobných, a že práve výchova, ktorá prebieha od narodenia človeka po celý jeho život v inštitúciách, vo voľnom čase, v rodine, v manželstve, v práci a pod., je procesom kultivovania ducha v osobných vzťahoch vytvárajúcich sa po celý život, tak potom môžeme zahrnúť do výchovy jej skutočný rozmer a zmysel, ktorý sa týka celého sveta. Týmto zmyslom bolo v dejinách úsilie príviesť človeka k osobnostnej existencii, ktorá sa realizuje vo svojom konaní, ktoré je premenlivé, nehotové a práve preto umožňujúce neustálu kultiváciu ducha, či ľudskosti. V globálnom svete to znamená naučiť sa myslieť globálne, vidieť súvislosti a dopady nášho konania celosvetovo.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BAUMANN, Z.: *Globalizácia. Dôsledky pre ľudstvo*. Bratislava: Kalligram 2000.
- GLUCHMAN, V.: *Človek a morálka*. Brno: Doplněk 1997.
- HARTMEYER, H.: *Experiencing the World. Global education in Austria*. New York 2008.
- JAVORSKÁ, A.: 2012. Dynamika ľudského prístupu k svetu v diele Jana Patočku. In: *Filozofia*. 2012, 67, č. 5, 398 – 408.
- KOMENSKÝ, J. A.: *Velká didaktika*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo 1991.
- LIPOVETSKY, G.: *Globalizovaný západ*. Praha: Prostor 2012.
- O'LOUGHLIN, E., WEGIMONT, L.: *Global education in Europe to 2015. Strategy, policy and perspectives*. Lisbon 2003.

PALOUŠ, R.: *Čas výchovy*. Praha: SPN 1992.

PATOČKA, J.: *Péče o duši I*. Praha: Oikoymenh 1996.

PATOČKA, J.: *Péče o duši III*. Praha: Oikoymenh 2002.

PATOČKA, J.: *Věčnost a dějinnost*. Praha: Oikoymenh 2007.

Príspevok je čiastkovou prezentáciou výsledkov riešenia výskumnej úlohy VEGA č. 2/0175/12 „Od fenomenológie k metafyzike a reflexii súčasnej krízy spoločnosti a umenia“, ktorá sa rieši na Katedre filozofie na FF UKF v Nitre.

Mgr. Andrea Javorská, PhD.

Katedra filozofie

Filozofická fakulta

Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre

ajavorska@ukf.sk

KRIMINALITA MLÁDEŽE – PROBLÉM SÚČASNOSTI

Miroslav Šulík

ÚVOD

V deväťdesiatich rokoch minulého storočia nenastali na Slovensku len politické, ekonomické zmeny, ale aj zmeny sociálno-patologické. V predtým nebyvalej miere sa zvýšila kriminalita, toxikománia a iné patologické závislosti. Z výchovného hľadiska je zarážajúca skutočnosť, že sa znižuje veková hranica páchatel'ov kriminálnych činov. Kriminalita mládeže je závažný sociálno-patologický jav, s ktorým sa každodenne stretávame osobne alebo prostredníctvom médií. Nejde o tému, o ktorej existencii by sa pochybovalo, práve naopak, býva predmetom úvah a odborných diskusií odborníkov z oblasti psychológie, sociológie, sociálnej práce, vzdelávania, expertov z oblasti práva.

V súčasnosti sa stávame svedkami nielen nárastu kriminality, ale zároveň i znižovania vekovej hranice páchatel'ov, zvyšovania brutality trestných činov mladistvých.

VYMEDZENIE ZÁKLADNEJ TERMINOLÓGIE

KRIMINALITA VŠEOBECNE

Kriminalita ako forma protispoločenskej činnosti sa v poslednom období stala predmetom zvýšeného záujmu širokej verejnosti, odbornej verejnosti a postupne aj vysokoškolských vzdelávacích ustanovizní.

Kriminalita (z lat. *crimen* – zločin) je zločinnosť, spoločenský jav, ktorým sa rozumie súhrn trestnej činnosti v určitej oblasti za určité obdobie. Kriminalita je súhrn trestných činov, ktoré spáchali, či už úmyselne, alebo z nedbanlivosti trestnoprávne zodpovední jedinci na istom mieste a za isté obdobie (v štáte spravidla za rok).

Kriminológia je osobitná vedná disciplína, ktorá sa zaoberá kriminalitou ako sociálnym javom, vrátane jej príčin, kriminogenézy, otázok, ako možno kriminalite predchádzať (prevencia kriminality) a otázkami skúmania obetí trestných činov (viktimológia). Kriminológia je usporiadaný celok empirických poznatkov o zločine, zločincovi a kontrole zločinného správania. Kriminológia využíva poznatky viacerých vedných disciplín, najmä práva, sociológie, psychológie a psychiatrie. Je to veda o zločine ako o sociálnom jave. Zaujíma ju prečo ľudia páchajú trestné činy a ako im možno predchádzať.

Kriminológia je vedný odbor o kriminalite. Kriminológia je veda o osobnosti páchatel'a a o zločinnosti, jej stave, štruktúre, dynamike a úrovni,

o jej príčinách a podmienkach, ktoré zločinnosť spôsobujú, o jej prognózovaní, ako aj o spôsoboch a prostriedkoch predchádzania zločinnosti.¹

Kriminológia, ale i ostatné príbuzné spoločenskovedné disciplíny, sa už mnohé roky venujú problematike príčin kriminality. Rôzne kriminologické teórie a rozličné sociologické, biologické i psychologické prístupy v mnohom naznačili jej multifaktoriálnu podmienenosť. Tak ako je človek jedinečná bytosť, i motívy trestnej činnosti sú veľmi pestré, neraz i málo čitateľné. Ak by sme chceli hlbšie vniknúť do podstaty príčin páchania trestných činov, je nutné si všimnúť mladú generáciu. Prevencia kriminality mladistvých a delikvencie maloletých je neustále aktuálna aj vzhľadom na výskyt mnohých socio-ekonomických činiteľov v spoločnosti (nezamestnanosť, drogová závislosť, sociálne problémy).

MLÁDEŽ

Mládež je sociálno-demografická skupina obyvateľstva vo veku od 15 do 30 rokov s charakteristickými črtami a vlastnosťami, špecifickými záujmami a požiadavkami, hodnotovými orientáciami atď., ktoré ju odlišujú od ostatných vekových skupín. Nie je to pritom homogénna skupina: jej postoje, záujmy a požiadavky závisia predovšetkým od príslušnosti mladých ľudí k sociálnej skupine. V tomto období sa mladí ľudia začleňujú do sveta práce, osvojujú si spoločenské normy a požiadavky, formujú svetonázor, zakladajú rodinu.²

Deti – maloletých, mladistvých, neplnoletých a aj tzv. mladých dospelých, všetkých možno z kriminologického hľadiska zaradiť do jednotnej skupiny, ktorú môžeme vymedziť termínom mládež. Mládež predstavuje veľmi citlivú skupinu našej spoločnosti. Dokáže podliehať aktuálnym vplyvom, ktoré sa prejavujú v správaní a konaní, dokáže získavať a nasávať informácie. V trestno-právnom ponímaní sa dieťaťom podľa § 127 ods.1 Trestného zákona rozumie osoba mladšia ako 18 rokov, ak nenadobudla plnoletosť už skôr.

Kriminologická literatúra zahŕňa pod pojem mládež tri vekové skupiny:

- maloletí
- mladiství
- blízki veku mladistvých

Maloletým je osoba mladšia ako štrnásť rokov, ktorá nie je trestne zodpovedná a ani trestne postihnuteľná, ale aj takéto osoby sa dopúšťajú činov inak trestných kde je im možné uložiť ochrannú výchovu v občiansko-právnom konaní na základe podmienok stanovených Trestným zákonom.

¹ MADLIAK, J. Kriminológia, Košice

² SMOLÍK, J. (2010): Subkultúry mládeže. Uvedení do problematiky, *Praha: Grada*.

Mladistvým je podľa Trestného zákona § 94 osoba, ktorá v čase spáchania trestného činu dovŕšila štrnásť rok a neprekročila osemnásť rok svojho veku. Takáto osoba je už trestne zodpovedná.

Osobou blízkou veku mladistvých je podľa § 127 ods.2 Trestného zákona osoba, ktorá dovŕšila osemnásť rok svojho veku a neprekročila dvadsaťjeden rokov svojho veku. Ak trestný čin spáchala takáto osoba, tak sa pri výmere trestu môže prihliadať na túto skutočnosť ako na poľahčujúcu okolnosť.

KRIMINALITA MLÁDEŽE – PROBLÉM SÚČASTNOSTI

Kriminalita mladistvých sa v dnešnej dobe stáva fenoménom, ktorý čoraz viac znepokojuje nielen našu ale aj celú európsku spoločnosť a je neustále sledovaným kriminologickým problémom. Napriek tomu je vhodné podotknúť, že správanie sa mladistvých má často závažnejšie dôsledky pre spoločnosť ako správanie dospelých, hlavne keď je negatívne, a tak spôsobuje, že spoločnosť vníma mladistvých páchatel'ov negatívne. Zároveň treba spomenúť, že veľa krát sú obeťami trestných činov mladistvých samotní mladiství. V tomto zmysle dôležitosť prístupu európskej spoločnosti ku kriminalite mladistvých si vyžaduje rozvíjať účinné opatrenia, založené predovšetkým na:

- na prevencii,
- trestno-výchovných opatreniach,
- integrácii a opätovnom začlenení mladistvých a maloletých páchatel'ov do spoločnosti.

Faktorom, ktoré napomáhajú alebo uľahčujú a ovplyvňujú páchanie trestnej činnosti hovoríme kriminogénne faktory. Tieto faktory môžu byť:

- vnútorné (endogénne) kriminogénne faktory kriminality mládeže, ktoré vyplývajú z osobnostných vlastností človeka
- vonkajšie (exogénne) kriminogénne faktory kriminality mládeže, ktoré vyplývajú z prostredia, ktoré človeka ovplyvňuje a podieľa sa na jeho výchove)

VNÚTORNÉ FAKTORY

Endogénne (vnútorné) kriminogénne faktory kriminality mládeže :

- Znížená úroveň všeobecnej inteligencie patrí medzi často uvádzané rizikové

činitele kriminality spáchanej maloletými a mladistvými osobami.

- Agresia patrí medzi ďalšie typické charakteristiky osobnosti maloletého a mladistvého páchatel'a. Pri páchaní násilnej trestnej činnosti mládeže sa stretávame najmä s otvorenou, priamou, fyzickou, či verbálnou agresiou, prípadne aj agresiou brachiálnou. Pri majetkovej trestnej činnosti prichádza

do úvahy nepriama, príp. brachiálna agresia. Medzi dôležité činitele, ktoré ovplyvňujú a podporujú agresívne správanie sa maloletých a mladistvých osôb zaradujeme najmä negatívne až patologické výchovné pôsobenie v rodine, nedostatok kladných citových väzieb v detstve, hrubé, agresívne prostredie v rodine i mimo nej, podnecovanie egocentrizmu, schvaľovanie agresie, podceňovanie, ponižovanie a favorizovanie súrodencov.

• rizikové činitele psychosociálneho vývinu v období školského veku, puberty a adolescencie. I keď samotné vývinové obdobia nie sú a ani nemôžu byť samy o sebe príčinami kriminálneho správania sa človeka, jednotlivé etapy vývinu sa vyznačujú špecifickými znakmi a prinášajú pre jedinca také výrazné zmeny v jeho živote, že môžu byť príliš záťažové a konfliktné a mladý človek v ich dôsledku nezvláda nové situácie a reaguje správaním, ktoré sa odkláňa od žiaduceho správania sa.

VONKAJŠIE FAKTORY

Exogénne (vonkajšie) kriminogénne faktory kriminality mládeže:

• **Rodina** – patrí medzi najvýznamnejšie kriminogénne faktory kriminality mládeže.

V súvislosti s kriminalitou mládeže medzi najčastejšie skúmanú oblasť patrí problematika dysfunkčných, resp. afunkčných rodín, o dysfunkčnosti a afunkčnosti rodín najčastejšie dozvedáme však až zo sociálno-patologických prejavov jednotlivých členov.

Príčiny negatívneho vplyvu úplných rodín na páchanie kriminality mládeže spočívajú najmä v neplnení funkcií rodiny, z hľadiska čoho môžeme uvažovať o viacerých typoch rodín. Môže ísť o rodiny, ktoré sú úplné len po formálnej stránke a kde vzťahy medzi rodičmi a ostatnými členmi sú natoľko narušené, že rodina je rozvrátená vo svojich základných funkciách a môžeme tu preto hovoriť o afunkčnej rodine. Ďalším typom úplnej rodiny, ktorá môže na deti pôsobiť negatívne, je rodina, o ktorej na rozdiel od prvého typu rodiny, často ani najbližšie okolie netuší, že svojím pôsobením ohrozuje zdravý vývoj dieťaťa. Negatívny vplyv takejto rodiny spočíva najmä v zlyhávaní výchovnej a emocionálnej funkcie, ktoré sa potom prejavujú v samotnom vzťahu medzi rodičmi a deťmi, v ich neefektívnej komunikácii a pod.

V súvislosti s objasňovaním rizikového vplyvu rodiny na mládež sa dostáva do popredia aj otázka sociálneho statusu rodín maloletých a mladistvých páchatel'ov a najčastejšie je skúmaná problematika nezamestnanosti rodičov, resp. druhu profesie rodičov páchatel'ov z radov mládeže. V tejto súvislosti je potrebné zdôrazniť, že súčasná nepriaznivá sociálno-ekonomická situácia, a najmä dlhodobo vysoká miera nezamestnanosti, výrazne ovplyvňuje každodenný život slovenskej rodiny. Nezamestnanosť, ako negatívny spoločenský fenomén, je vo všeobecnosti pokladaná za významný determi-

nant kriminality. Pokiaľ však nezamestnanosť jedného či oboch rodičov spôsobuje ťažkosti v napĺňaní ekonomickej funkcie rodiny, výrazne tým zasahuje do života všetkých jej členov, detí a mládeže nevynímajúc. Takáto situácia so sebou prináša pocity frustrácie, napätia a ďalších negatívnych javov, ktoré ak dlhodobo pretrvávajú, môžu vyústiť až do vzniku delikventného správania.

V posledných rokoch sa v našej spoločnosti čoraz viac poukazuje na negatívny vplyv tzv. „podnikateľských rodín“, či rodín tzv. „inteligencie“. Vychádzajúc z informácií o páchatel'och z radov mládeže evidujeme mierny nárast počtu týchto rodín medzi maloletými a mladistvými páchatel'mi, predovšetkým pri niektorých druhoch kriminality, akými sú napríklad násilná či mravnostná kriminalita. V reálnom, štatistikami neskreslenom živote, môžeme očakávať v budúcnosti zvyšujúce sa zastúpenie detí a mladých ľudí z tzv. „privilegovaných“ vrstiev medzi páchatel'mi kriminality.

V minulosti boli za rizikové považované aj rodiny, ktorých rodič bol vo výkone trestu, prípadne sa dopustil páchania trestnej činnosti a boli označované ako tzv. „kriminálne závadové prostredie“. V súčasnosti sa však ukazuje, že rizikovou rodinou môže byť akýkoľvek typ rodiny, nakoľko medzi páchatel'mi z radov mládeže v Slovenskej republike výrazne dominujú osoby, ktoré pochádzajú z rodín, ktoré kriminalitou rodičov či súrodencov ohrozené neboli.

• **Škola** patrí medzi ďalšiu významnú oblasť rizikového vplyvu na deti a mládež.

Odcudzenie sa žiakov školskému prostrediu je vnímané ako významný kriminogénny činiteľ školy, ktorý negatívne ovplyvňuje nielen školskú výkonnosť žiakov, ich záujem o zvyšovanie kvalifikácie, s čím súvisí aj možnosť uplatniť sa na trhu práce, ale prejavuje sa aj vo vysokom podiele mládeže na kriminalite.

Príčiny samotného odcudzenia sa žiakov školskému prostrediu môžu byť rôzne, avšak medzi najvýznamnejšie môžeme zaradiť vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi, ale aj medzi spolužiakmi navzájom. Záškoláctvo ako zámerne vyhýbanie sa školskému vyučovaniu, nie je fenoménom posledných rokov, ale vyskytuje sa v každom období spoločnosti od ustanovenia povinnej školskej dochádzky. Školské neprospievanie je charakterizované ako ďalší kriminogénny faktor. Školské neúspechy a delikvencia spolu súvisia. Násilie a agres, vyskytujúce sa na školách, patria medzi typické rizikové činitele, prejavujúce sa najmä v násilnej kriminalite mladých ľudí. Je zrejmé, že násilie na základných a stredných školách narastá. Nemáme na mysli len násilie vyskytujúce sa medzi spolužiakmi, ale na verejnosť vychádzajú aj správy o násilí, ktoré smerovalo od žiakov, resp. študentov voči učiteľom.

• **Závislosť na návykových látkach** a výherných automatoch tiež patrí medzi faktory, podmieňujúce vznik kriminálneho správania sa mladých ľudí. Oblasťou kriminality, kde sa výrazne prejavuje drogová závislosť a závislosť na výherných automatoch, sú trestné činy, ktoré sú páchané za účelom získania hmotných prostriedkov na zadováženie si drogy (resp. využitie hmotných prostriedkov na gambling). O tom, že problematika drogových závislostí a patologického hráčstva z pohľadu kriminality mládeže nie je zanedbateľná, svedčia aj narastajúce počty prípadov maloletých a mladistvých páchatel'ov, ktorí sa dopúšťajú trestnej činnosti na útekoch z liečenií zo závislosti na alkohole, omamných látkach, ale aj na výherných automatoch.

• **Voľný čas** môžeme zaradiť ako ďalší faktor podmieňujúci kriminalitu mládeže.

Samotná existencia trávenia voľného času nie je sama o sebe kriminogénnym faktorom kriminality mládeže. Negatívne pôsobenie začína vtedy, keď mladí ľudia nedokážu, nechcú alebo nemôžu zmysluplne využívať voľný čas.

Na vzťah medzi neefektívnym trávením voľného času a kriminalitou mládeže poukazuje aj časové rozloženie jej páchania, z ktorého je zrejmé, že časový interval od 14. do 22. hodiny je najfrekvencovanejším časom páchania kriminality mládeže, pričom takmer polovica trestných činov je mládežou páchaná v uvedenom časovom rozpätí.

• **Rovesnícka skupina** patrí medzi ďalšie významné socializačné činitele, ktorej vplyv na mladých ľudí v posledných desaťročiach neustále narastá. V súvislosti s rovesníckymi skupinami, ktorých aktivity sa výrazne orientujú na sociálno-patologické správanie, hovoríme o delikventnej subkultúre mládeže. Gang je spolčenie viacerých, najčastejšie mladých ľudí, organizovaných za účelom splnenia špecifických úloh, resp. za účelom spoločnej akcie. Gang na rozdiel od rovesníckej skupiny od svojich členov vyžaduje pocit spolupatričnosti k členom a vodcovi skupiny, je tu silný tlak na uniformitu (dodržiavanie noriem), veľmi časté je používanie rovnakých symbolov a špeciálneho jazyka.

TRESTNÁ ČINNOSŤ MLÁDEŽE

Analýza vývinových trendov výskytu sociálnej patológie v správaní detí a mládeže (napr. agresivity, záškoláctva, delikvencie, kriminality, drogovej závislosti a pod.) za posledné desaťročie jednoznačne ukazuje, že po relatívne stabilizovanej situácii v období "reálneho socializmu" nastal po novembri 1989 dramatický zvrät, s každoročným neúprosným nárastom počtu detí a mládeže, ktorá sa svojím správaním dostala do rozporu so sociálnymi normami a dokonca so zákonom.

Jeden z najzávažnejších problémov v boji s kriminalitou vôbec je trestná činnosť mládeže. Kriminalita mládeže je negatívny sociálny jav, ktorý je charakterizovaný porušovaním právneho poriadku, ktorého subjektmi sú mladí ľudia.

Kriminalita mládeže vykazuje určité špecifické znaky, ktoré sú typické pre prípady, kedy sa protiprávneho jednanie dopustilo dieťa či mladistvý. Tieto znaky, vyplývajú hlavne zo skúseností a potrieb páchatel'a, ktoré zodpovedajú jeho nízkemu veku.

MAJETKOVÁ KRIMINALITA MLÁDEŽE

Majetkovú kriminalitu reprezentujú predovšetkým útoky na cudzí majetok. Štruktúru majetkovej kriminality tvoria hlavne krádeže vlámaním, ostatné krádeže a ostatné majetkové trestné činy.

Majetková kriminalita predstavuje prevažnú časť kriminality mládeže. V dôsledku odlišného hodnotového systému mládeže a dospelých, sú odlišné i predmety útoku ich trestnej činnosti.

Zlomové obdobie z hľadiska nárastu majetkovej kriminality nastalo po roku 1989 v dôsledku sociálnych a ekonomických zmien, ktoré so sebou revolučný rok priniesol. Nárast majetkovej kriminality v tomto období bol zapríčinený nízkym právnym vedomím generácie vychováanej pred rokom 1989 a rovnako nízkym mravným vedomím prejavujúcim sa neúctou k cudziemu majetku, ktorá vyústila až k ľahostajnosti k rozkrádaniu majetku štátu. S nástupom tržného hospodárstva bol trh zahľtený skôr nedostatkovým tovarom, čím narástol i objem vecí, ktoré sa mohli stať predmetom majetkových deliktov. S hospodárskymi zmenami dochádzalo aj k zmenám sociálnym spočívajúcich v majetkovej polarizácii spoločnosti. Pre časť mládeže bolo získanie nového luxusného tovaru legálnymi prostriedkami nedosiahnuteľné a preto sa schyľovala k nelegálnemu spôsobu jeho získania.¹

Špecifické príčiny majetkovej kriminality dnešnej mládeže sú hlavne sociálne rozdiely medzi mládežou, vyrovnat' sa ostatným, získať rešpekt v partii, získať prostriedky pre obstaranie drog, alkoholu, cigariet a v neposlednej miere je to aj vplyvom médií. Domnievam sa, že je tu jeden špecifický faktor ovplyvňujúci páchanie majetkovej kriminality mládeže, ktorý pretrval z obdoba po roku 1989 až dodnes, a to neúcta k cudziemu majetku. Dnešná mládež veľakrát uvažuje tak, že je treba chrániť iba svoje majetkové hodnoty a majetok iných osôb je im ľahostajný, preto môže byť poškodený, zničený či odcudzený.

¹ KUCHTA, Josef, VÁLKOVÁ, Helena. *Základy kriminologie a trestní politiky*. 1. Praha: C.H. Beck. 2005, s. 372-373.

NÁSILNÁ KRIMINALITA MLÁDEŽE

Násilná trestná činnosť mládeže je vzhľadom k spôsobeným následkom spoločensky najzávažnejšou formou trestnej činnosti mládeže. Rozumieme tým činnosť, ktorej významnou charakteristikou je fyzické poškodenie či usmrtenie konkrétnej osoby, eventuálne prítomnosť zámeru taký následok spôsobiť.¹ Násilná trestná činnosť mládeže má určité špecifika, ktorými sa líši od násilnej kriminality dospelých. Pre mládež je typické skupinové páchanie násilnej trestnej činnosti. Páchateľ je podporovaný k aktu násilia ostatnými členmi skupiny, je pri svojom jednaní sebaistejší a agresívnejší, než by bol ako jednotlivec. Charakteristickým znakom je tiež použité vysokého stupňa brutality. Násilie mládež často pácha so zbraňou, čím kompenzuje nedostatok svojej fyzickej sily. Ojedinelé nie je ani cielené vyhrožovanie obeti s cieľom odradiť ju od oznámenia na políciu.² Jedná sa hlavne o prípady šikanovania, kde je obeť zastrašovaná pod vyhrážkou ďalšieho násilia.

Základnými príčinami násilného chovania mládeže sú dedičnosť, úraz, poškodenie alebo ochorenie mozgu a ako ďalšia príčina je kombinácia dedičnosti a učenia. Násilie páchané mládežou ovplyvňujú aj ďalšie faktory ako sú ekonomické rozdiely v spoločnosti, drogová závislosť alebo negatívny vplyv médií.

DROGOVÁ KRIMINALITA MLÁDEŽE

Zneužívanie návykových látok a závislosť na týchto látkach negatívne zasahujú do celej našej spoločnosti. Najväčším problémom súčasnosti v rámci kriminality mládeže je práve zneužívanie návykových látok rizikovou skupinou ľudí vo veku 15 – 18 rokov, veľakrát aj skôr.

Trestné činy spáchané v súvislosti s drogami môžeme označiť súhrnne ako tzv. drogová kriminalita. Užívanie drog a toxických látok často vedie k tomu, že závislé osoby páchajú trestnú činnosť, aby získavali finančné prostriedky umožňujúce im financovať svoju závislosť. Ako dôsledok užívania týchto látok alebo pri ich nedostatku sa znižujú alebo eliminujú prirodzené zábrany. Na tomto mieste treba tiež spomenúť nadmernú konzumáciu alkoholu (i keď len príležitostnú), ktorá zohráva významnú úlohu pri vandalizme a trestných priestupkoch v doprave.

MRAVNOSTNÁ KRIMINALITA MLÁDEŽE

Mravnostná kriminalita predstavuje vysoko profilový druh kriminality, ktorý je predmetom pozornosti médií, verejného a politického diania. Jej

¹ KUCHTA, Josef, VÁLKOVÁ, Helena. *Základy kriminologie a trestní politiky*. 1. Praha: C.H. Beck. 2005, s. 380.

² CHMELÍK, Jan. *Trestná činnost mládeže a páchaná na mládeži*. 2. vydání. Praha: Policie ČR, Úřad vyšetřování pro Českou republiku, 1998, s. 15.

podstatu tvorí skupina sexuálnych činov (znásilnenie, incest, sexuálne zneužívanie dieťaťa, sexuálne obťažovanie, nezákonný styk), ako aj kriminalita spojená s prostitúciou.¹

Mravnostné trestné činy sa zaraďujú medzi najzávažnejšie trestné činy, ktoré hlboko narušajú najmä psychickú integritu človeka, neraz však spôsobia aj závažné poškodenie telesného zdravia. V poslednom období sa dosť často stretávame s mravnostnými trestnými činmi spáchané mladistvými páchatelmi, či už ide o znásilnenie alebo prostitúciu, prípadne ďalšie sexuálne trestné činy.

PREVENCIA KRIMINALITY MLÁDEŽE

Do prevencie patria opatrenia, ktorých cieľom alebo dôsledkom je zmenšovanie rozsahu a závažnosti kriminality. Či už obmedzením kriminogénnych príležitostí alebo pôsobením na potenciálnych páchatel'ov a obeť trestných činov. Prevencia teda predstavuje pokus eliminovať trestnú činnosť ešte pred jej začatím alebo pred jej pokračovaním.

Štruktúra prevencie kriminality:

- Sociálna prevencia
- Situačná prevencia
- Prevencia drogových závislostí
- Prevencia viktimnosti a pomoc obetiam trestných činov

Úroveň prevencie kriminality:

- Primárna prevencia
- Sekundárna prevencia
- Terciálna prevencia

ÚLOHA RODINY A ŠKOLY PRI PREVENCIÍ KRIMINALITY MLÁDEŽE

Dôležitým činiteľom prevencie, ktorá predchádza kriminalite mládeže, je skutočne účasť rodiny, školy a tiež širokej verejnosti. Najdôležitejšou funkciou rodiny je výchovná funkcia, ktorá vedie k utváraniu charakterových a citových vlastností jej členov, spolu so vzdelávacím procesom. Je potrebné naučiť mladých ľudí pracovať a rozumne využívať voľný čas. Trestný čin býva vyvrcholeným predchádzajúcej nepriaznivo formovanej životnej dráhy mladého človeka. Taká dráha býva poznamenaná nedostatočnou spoločenskou adaptáciou, nízkou úrovňou morálneho a právneho vedomia.

¹ DIANIŠKA, Gustáv a kolektív. *Kriminológia*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2009, 326 s.

Do prevencie kriminality mládeže patria všetky aktivity smerujúce k predchádzaniu páchania trestných činov, k znižovaniu ich výskytu cestou zamedzenia páchania alebo neutralizácii príčin a podmienok vzniku trestných činov kriminogénnych faktorov.

Úloha školy a školských zariadení je veľmi dôležitá v oblasti prevencie kriminality mládeže. Preto je potrebné vytvárať koncepcie na jej rozvoj a tak pomáhať mládeži vyhýbať sa kriminálnemu správaniu.

ÚLOHA POLICAJNÉHO ZBORU SR PRI PREVENCIÍ KRIMINALITY MLÁDEŽE

Úloha policajného zboru SR pri prevencii kriminality mládeže predstavuje vedecky zdôvodnené, cieľavedomé, zámerné, plánovité a koordinované pôsobenie na príčiny a podmienky kriminality s cieľom predísť im, odstrániť ich, alebo ich vhodnými formami a metódami pôsobenia aspoň sčasti eliminovať, prípadne ich negatívne prejavy obmedziť a súčasne podporovať vytváranie antikriminogénnych podmienok.

Policajný zbor sa zaoberá celkovou prevenciou a v neposlednej miera aj prevenciou kriminality mládeže. Realizuje na pôde škôl a školských zariadení preventívne projekty k predchádzaniu kriminality mládeže, ktorými sa snažia zvýšiť právne vedomie študentov.

ZÁVER

Rastúca kriminalita mládeže súvisí s absenciou autentického hodnotového systému, minimalizovaním možností voľnočasových aktivít. Ďalším faktorom je nepripravenosť mladej generácie na stratifikáciu spoločnosti. Mladí ju vidia iba ako sociálnu nerovnosť. V snahe vyrovať sa dochádza ku kriminálnym činom. Kriminalita bezprostredne súvisí s rastúcou nezamestnanosťou, ale aj s benevolenciou sociálnej politiky. Mladí ľudia opúšťajú školy a radšej berú podporu, zhlukujú sa do skupín, z ktorých vzniká kriminálne podhubie.

Kriminalita mladistvých sa v dnešnej dobe stáva fenoménom, ktorý čoraz viac znepokojuje európsku spoločnosť a od minulého storočia je neustále sledovaným kriminologickým problémom. Napriek tomu je vhodné podotknúť, že správanie sa mladistvých má často závažnejšie dôsledky pre spoločnosť ako správanie dospelých, hlavne keď je negatívne, a tak spôsobuje, že spoločnosť vníma mladistvých páchatel'ov negatívne. Zároveň treba spomenúť, že veľa krát sú obeťami trestných činov mladistvých samotní mladiství. V tomto zmysle dôležitosť prístupu európskej spoločnosti ku kriminalite mladistvých si vyžaduje rozvíjať účinné opatrenia, založené predovšetkým na trojpilierovom základe: na prevencii, trestno-výchovných opatreniach, integ-

rácii a opätovnom začlenení mladistvých a maloletých páchatel'ov do spoločnosti.¹

Pomoc deťom a mladistvým, ktorí sú ohrození sociálno-patologickými javmi, alebo už boli obeťami trestnej činnosti poskytuje veľa štátnych inštitúcií, ale aj neštátnych neziskových a charitatívnych organizácií. Dôležitá je v tomto smere informovanosť mládeže, kde sa majú obrátiť a kde hľadať pomoc v prípade že budú čeliť protiprávnemu jednaniu.

Zoznam bibliografických odkazov:

DIANIŠKA, Gustáv a kolektív. *Kriminológia*. Plzeň: Aleš Čeněk, 2009, 326 s. ISBN 978-80-7380-198-4.

HLINKOVÁ, D. *Sociológia a prostriedky masovej komunikácie*. 1. vyd. Bratislava: Vydavateľstvo Univerzity Komenského, 2007, ISBN 978-80-223-2275-1

CHMELÍK, Jan. *Trestná činnosť mládeže a páchaná na mládeži*. 2. vydání. Praha: Policie ČR, Úřad vyšetřování pro Českou republiku, 1998,

KUCHTA, Josef, VÁLKOVÁ, Helena. *Základy kriminologie a trestní politiky*. 1. Praha: C.H. Beck. 2005,

MADLIAK, J. *Kriminológia*, Košice

REIFOVÁ, I aj. *Slovník mediální komunikace*. 1. vyd. Praha: portál, 2004, 328 s. ISBN 80-7178-926-7

SMOLÍK, J. (2010): *Subkultury mládeže. Uvedení do problematiky*, Praha: Grada. ISBN 978-80-247-2907-7

Stanovisko Európskeho hospodárskeho a sociálneho výboru na tému Prevencia kriminality mladistvých, spôsoby riešenia kriminality mladistvých a úloha justície mladistvých v Európskej únii ,*Úradný vestník C 110* , 09/05/2006 S. 0075 - 0082

Zákon č. 300/2005 Z.z. – Trestný zákon

Zákon č. 301/2005 Z.z. – Trestný poriadok

¹ Vestník, Stanovisko Európskeho hospodárskeho a sociálneho výboru na tému Prevencia kriminality mladistvých, spôsoby riešenia kriminality mladistvých a úloha justície mladistvých v Európskej únii , *Úradný vestník C 110* , 09/05/2006 S. 0075 - 0082

VPLYV DROGOVÝCH ZÁVISLOSTÍ NA VÝCHOVU, VZDELÁVANIE, DUCHOVNÚ A SPOLOČENSKÚ SITUÁCIU – VÝCHODISKOVÉ INŠTITÚCIE, PORADENSTVO

Tomáš Muszka

Úvod

V súčasnej dobe zaznamenávame veľkú krízu rodiny. Ak konštatujeme krízu vzťahov vo všeobecnosti, nedá sa nezačať definíciou krízy v správaní sa ľudí v rodinnom prostredí. Rodina je totiž prvým miestom, kde dochádza sebaidentifikácii ľudskej osoby, k spoznávaniu iných osôb, seba v iných vzťahoch a správanie sa iných osôb ako spätnú väzbu na správanie moje. Rodinné spoločenstvo je spoločenstvo, ktoré vzniká na základe Božieho plánu. Keďže ide o Boží plán, vo svojej podstate je to spoločenstvo, ktoré je dobré, pretože to tak chcel Boh.

To, ako sa vyvíja jeho život, závisí od slobodnej vôle človeka v ňom a prijímania vplyvov vonkajšieho prostredia. Medzi najdôležitejšie faktory zdravého života rodiny patrí zdravý vývoj ľudskej osoby v nej, čo je predpoklad na zdravý výber ponúk vonkajšieho sveta. Ak konštatujeme krízu rodiny, konštatujeme aj zlý vývoj osoby v nej a zlé výbery ponúk vonkajšieho sveta. Čo konkrétne útočí v dnešnej dobe na rodinu? Okrem viacerých faktorov jednou z najväčších príčin rozpadov manželstiev u nás je fenomén látkových /drogových/ – u nás najčastejší alkohol, a nelátkových závislostí, ktorých vznik a rozvoj naberá na rastúcej tendencii. Ako pri všetkých ostatných, aj pri tejto problematike svoju kardinálnu úlohu zohráva problém egocentrickej kultúry súčasného človeka. Dnešné vzťahy sú viac-menej založené na princípe „ja-ja“. Pod vplyvom egocentrickej kultúry viac neuvažujeme v zmysle „ja-Ty“ a už vôbec nie „Ty-ja“. V každom prípade Alfou a Omegou väčšej podstaty dobrého a zlého, čo na človeka vplýva po celý zvyšok života, je kvalita rodinného prostredia, z ktorého vyšiel.

Pozrime sa v niekoľkých bodoch na to, ako by sa mala ľudská bytosť integrovať v rodine, vzťahoch voči iným a aj voči sebe:

1./ Človek je stvorený do vzťahov

„Čo je ľudská láska v najplnšom zmysle, to možno uskutočniť len vo vzťahu k nekonečne osobnému, nekonečne milujúcemu a lásky hodnému Bohu, zatiaľ čo vo vzťahu ku druhému človeku len vtedy, ak ho poznávame a milujeme vo svetle Božej lásky. To znamená, nemôžeme a nesmieme milovať druhého človeka „samého“, pre jeho vlastnú osobnú hodnotu, ale len kvôli niekomu inému, kto stojí akoby nad ním, takže by bol druhý človek „prostriedok k cieľu“. Tým by bola ľudská láska zbavená absolútnej hodnoty,

ale potom by už nemohla sprostredkovať lásku k Bohu. Druhý človek je naopak prijímaný a milovaný úplne pre neho samého, v jeho vlastnej a jedinečnej osobnej hodnote. Tá sa však otvára v celej svojej hĺbke až vtedy, keď ho s láskou prijímame v jeho vzťahu k Bohu, teda práve v transcendentnom vzťahu, ktorý konštituuje absolútnu hodnotu konečného personálneho bytia. Postoje, v ktorých naplno uskutočňujeme svoje vlastné bytie, vyvolávajú v nás druhí ľudia. Na druhej strane však už tieto postoje v sebe zahrnujú pohyb smerujúci nad konečnú osobnú hodnotu k nekonečnej osobnej hodnote Božej, a jedine v nej sa môžu definitívne dovŕšiť. V tomto sa ukazuje bytostne transcendentná štruktúra ľudského sebauskutočnenia. Človek je transcendencia. Čím viac sme duchovnopersonálnym spôsobom pri druhom, pri druhom človeku a napokon pri Bohu, tým viac sme „pri sebe samom“ a uskutočňujeme svoje vlastné, bytostne transcendentné bytie sebou.“¹

2./ Najväčšie prekážky pri seba-spoznávaní

„Väčšina z nás z času na čas uvažuje nad tým, kto vlastne sme. Nie je to čisto špekulatívny problém. V skutočnosti sa niekedy na chvíľku zastavíme, aby sme uvažovali nad tým, čo robíme a čo nás vedie. Prečo inštinktívne máme radi isté veci a inštinktívne sa vyhýbame iným veciam? Prečo nás niektoré veci zaujmú a od iných sa odvrátíme? Teória „transakčnej analýzy“ hovorí, že v skutočnosti sú v každom z nás tri časti, ktoré v nás navzájom zápasia: rodič /posolstvá, ktoré sme dostali ako deti/, dospelý /naša vlastná myseľ a vôľa, ktorá myslí svoje vlastné myšlienky a robí svoje vlastné rozhodnutia/ a dieťa /skladisko našich pocitov a citových odpovedí/. Väčšina z nás akosi nie je prekvapená tým, že v nás zápasia rôzne sily. Niekedy narazia jedna na druhú. Často sa stáva, že výsledkom pre väčšinou z nás je zmätok. Niekedy jasne vidíme, čo robia iní, akí sú a čo zamýšľajú. Ale keď sa pozrieme na seba, nájdeme hľbu rôznych až protichodných svedectiev. Môžeme sa len čudovať a pýtať sa: Kto vlastne v skutočnosti som? Čo naozaj chcem vo svojom živote? Často vieme, čo nám iní povedali, aby sme boli alebo robili. Ale aj pod prívalom týchto smerníc sa pýtame: Kto som? Niekedy si myslím, že problém so sebaspoznávaním pochádza z ťažkostí, ktoré máme pri prekopávaní sa do vrstiev seba. Keď sa cez ne snažíme prekopáť, často nás náhle zastaví niečo, čo vyzerá ako tvrdá žula. Táto slepá ulička sa zvykne vysvetľovať tým, že všetci sme si vytvorili obranné mechanizmy, ktorých úlohou je uchrániť nás pred úprimnou konfrontáciou s vlastným Ja. Tieto obrany tvoria štíty okolo nás. Vystavali sme ich na to, aby zabránili

¹ Porov. CSONTOS, L.: Uskutočnenie autotranscendencie človeka v láske. In: *Rodina v súčasnom svete : Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie 25. - 26. novembra 2005*. Trnava : Dobrá kniha, 2005, s. 16-17.

možnosti, že nás premôže život. Tieto obranné mechanizmy nás však chránia aj pred spoznaním svojho vlastného vnútra a skutočného Ja. Rokmi sa z nich stali bariéry, ktoré nám bránia prístupíť k úprimnému sebaobjavovaniu.

Prvý z troch najbežnejších obranných mechanizmov sa nazýva potlačenie. Všetci sme schopní ukrývať pravdu pred sebou. Potlačíme pravdu tým, že ju zatlačíme do svojej nevedomej mysle. Čokoľvek nechceme v sebe uznať, môžeme jednoducho znepriístupniť vedomiu potlačením. Jeden z popredných amerických psychiatrov si myslí, že u priemerných nehlbavých ľudí je deväťdesiat percent toho, čo robia, hovoria alebo si myslia, založených na materiáloch z nevedomia. Keby ste sa týchto ľudí opýtali, prečo urobili to a to, nebudú poznať pravý dôvod. V každej ľudskej mysli jestvujú tri úrovne: vedomá, podvedomá a nevedomá. Naša vedomá myseľ sa zaoberá tým, čo robíme a na čo práve myslíme. Na úrovni podvedomej mysle si pamätáme veci ako sú dátumy výročí a narodenín, násobilka a podobne. Sú to skutočnosti a spomienky, ktoré ukladáme na neskoršie použitie. Máme však aj nevedomú myseľ. Tam ukrývame veci, ktorým nechceme čeliť alebo s nimi žiť. Nevedomie sa nazýva aj suterénom mysle. Nie sme si vedomí ani procesu ukrývania, ani materiálu ukrytého v týchto pivniciach.

Druhá obrana, ktorú bežne používame, sa nazýva racionalizácia. K nej obyčajne dochádza vtedy, keď sa máme rozhodovať medzi dobrým a zlým. Prinajmenšom je to najbežnejšia situácia, v ktorej túto obranu používame. Keď nad niečím uvažujeme, sme zo začiatku schopní nejasne rozpoznať zlo. Takže, ak si chceme zvoliť zlo, musíme si ho prispôbiť tak, aby aspoň vyzeralo ako dobro. Moja myseľ navrhuje voľbu mojej vôli. Vôľa si môže vybrať len to, čo má pre mňa osobný úžitok. Nemôže si vybrať zlo ako zlo. Tak moja vôľa môže riadiť a riadi moju myseľ. Moja vôľa nariaduje mojej mysli v tomto prípade prispôbiť zlo. V angličtine existuje príslovie: „Pristrihol som skutočnosti tak, aby pristali mojej voľbe.“ V dnešnej dobe nám ani médiá, ani zábavný priemysel a kultúra nepomáhajú byť čestnými sami pred sebou. V skutočnosti nám pomáhajú racionalizovať tým, že konajú väčšinu práce za nás. Veci, ktoré sa nám hneď na prvý pohľad zdajú byť zlé, vydávajú za veľmi správne. „Ako môže byť niečo zlé, keď mám z toho dobrý pocit?“ Zdá sa, že ako spoločnosť sme si zdôvodnili násilie, sexuálne radovánky, klamstvo i krádež.

Naša tretia obrana sa nazýva popretie. Zatvoríme svoju myseľ pred skutočnosťou, ktorej nechceme čeliť. Zablokujeme časť skutočnosti, pretože je emocionálne bolestivá. Jedným bežným príkladom popretia je popieranie smrti. Nositeľ Pulitzerovej ceny Ernest Becker hovorí vo svojej knihe, že v prípade smrti všetci máme „skrytú psychózu“. Jednoducho sme odsekli časť reality. Následkom toho sa neotvárame naplno bolestiam alebo rados-

tiam života. Zuzujeme si skutočnosť na veľkosť, o ktorej si myslíme, že ju dokážeme zvládnuť.“¹

Popretie ako vzorec správania nefunguje len vo vzťahu k smrti, ale aj k iným oblastiam života. Hlavnú rolu na jej formácii zohráva prostredie rodiny a modely správania, ktorým sa ľudské bytie učí v nej. Problematika potláčania a racionalizácia sa vyvíja tiež v rodinnom spoločenstve.

3./ Medziľudské vzťahy

„Harry Stack Sullivan, odborník na medziľudské vzťahy, navrhol predložiť na diskusiu teóriu, že celý osobný rast, celá osobná ujma a úpadok, ako aj osobné uzdravenie a rast prechádzajú našimi vzťahmi s druhými. Väčšina z nás sa drží trvalého, no nepodloženého presvedčenia, že si môžeme sami vyriešiť svoje vlastné problémy a môžeme byť kormidelníkmi svojich lodí života. Faktom je, že keď sa spoliehame len na seba, môžu nás vlastné problémy pohltiť a staneme sa trpiacimi stroskotancami. Čím sa stávam v každom danom momente v procese rastu, bude determinované vzťahmi k tým, ktorí ma milujú alebo ma odmietajú milovať, k tým, ktorých milujem alebo odmietam milovať. Isté je, že vzťah bude len taký dobrý, aká dobrá je komunikácia v ňom. Keby sme si navzájom dokázali čestne povedať, kto sme, to znamená, čo si myslíme, súdime, cítime, ceníme, milujeme, ctíme a vážime, koho nenávidíme, čoho sa obávame, po čom túžime, v čo dúfame, čomu veríme a čomu sme oddaní, len potom by mohol každý z nás rásť. Len vtedy sa môžeme stať tým, čím v skutočnosti sme, a povedať, čo si v skutočnosti myslíme, hovoríme, čo naozaj cítime, vyjadrujeme, čo skutočne milujeme. Toto je skutočný význam autentickej osoby, keď môj vonkajšok verne odráža moje vnútro. To znamená, že v komunikácii s druhými môžem byť čestný. To nedokážem bez tvojej pomoci. Kým mi nepomôžeš, nebudem môcť rásť ani byť šťastným, ani skutočne žiť. Musím byť slobodný a schopný odhaliť ti svoje myšlienky, povedať ti o svojich úsudkoch a hodnotách, zdôveriť sa ti so svojimi obavami a rozčarováním, pripustiť si pred tebou svoje chyby a hanbu, podeliť sa s triumfami skôr, než si môžem byť istý, čo to je, čím som a čím sa môžem stať. Musím byť schopný povedať ti, kto som, prv než sám spoznám, kto som. Musím vedieť, kto som, skôr ako budem schopný konať realisticky, teda v súlade so svojím skutočným ja.“²

Autor tejto knihy, jezuita John Powell, veľmi oslovujúco opisuje vzťah čestnosti v komunikácii medziľudských vzťahov. Je to hodnota, ktorá sa rodí a vstúpuje v rodine ako postoj. Vyplyvajúci z jeho slov má čestnosť

¹ Porov. POWELL, J.: Riešenie hádanky o sebe. Trnava: Dobrá kniha, 2011, s. 10-14.

² Porov. POWELL, J.: Prečo mám strach povedať ti, kto som? Trnava: Dobrá kniha 2007, s. 26-27.

a komunikácia veľmi blízko. Výsledkom je budovanie osobnosti, šťastie a skutočný život. Ak táto hodnota chýba už v rodine, ako môže fungovať v medziľudských vzťahoch mimo rodinu? Ako sa môže sprostredkovať niečo nezažité? Zároveň je skúsenosťou, že práve tí ľudia, ktorí si neosvojili v prostredí rodiny „čestnú“ komunikáciu, stali sa vnútorné „sami“. Táto samota väčšine z nich spôsobila egocentrické problémy v rôznych podobách. Jedným z následkov nekomunikatívnosti je ventilovanie svojho nahromadeného vnútorného sveta, hlavne jeho nespracovaného obsahu, v návykových látkach.

Toto je pohľad na vzťahy, ktoré sa vyvíjajú v rodine a pokračujú mimo ňu očami súčasných kresťanských autorov zaoberajúcich sa psychológiou človeka. Po celé stáročia to však bola Cirkev, ktorá stála po boku človeka v jeho strastiach i radoostiach. Ako si matka stráži svoje dieťa, tak práve ona bdela nad jeho dobrami pozemskými i nadprirodzenými a to s veľkou starostlivosťou a láskou. Božími očami sa snažila a snaží všímať správanie ľudskej bytosti a poukazovať na všetky škodlivé činitele, ktoré ju ničia a škodia jej. Cirkev rodinné spoločenstvo na základe príkazu jej Majstra stráži a ochraňuje. Vo svojej náuke sa starostlivo zaoberá jej dobrým vývojom. V nasledujúcich riadkoch si všimnime učenie Cirkvi vo vybraných statiach o rodine:

4./ Rodina, prvá prirodzená spoločnosť

„Dôležitosť a základné miesto rodiny v systéme osoby a spoločnosti sa opakovane zdôrazňuje vo Svätom písme: „Nie je dobré byť človeku samému“ /Gn 2, 18/. Už z textov o stvorení človeka /porov. Gn 1, 26-28; 2, 7-24/ vysvitá, ako v Božom pláne je dvojica „prvotnou formou spoločenstva osôb. Eva je stvorená podobne ako Adam, ako tá, ktorá ho vo svojej odlišnosti dopĺňa /porov. Gn 2, 18/, aby s ním vytvárala „jedno telo“ /Gn 2, 24; porov. Mt 19, 5-6/. Obaja majú rovnakú úlohu pri plodení, ktorá ich robí Stvoriteľovými spolupracovníkmi: „Plodte a množte sa a naplňte zem!“ /Gn 1, 28/. V Stvoriteľovom pláne je rodina „prvotnou formou ľudského spoločenstva“ osoby a spoločnosti a „kolíska života a lásky“.“¹

„Rodina je dôležitá a podstatná vo vzťahu k osobe. V tejto kolíske života a lásky sa človek rodí a rastie: keď sa narodí dieťa, spoločnosť dostáva dar novej osoby, ktorá je „znútra povolaná do spoločenstva s inými a do plnej oddanosti voči nim. Dokonca v rodine, vo vzájomnom osobnom dare muža a ženy zjednotených manželstvom, je vytvorené životné prostredie, v ktorom dieťa môže rozvíjať svoje schopnosti, kde sa naučí uvedomovať si svoju dôs-

¹ Pápežská rada pre spravodlivosť a pokoj: Kompendium sociálnej náuky Cirkvi. KBS, 2008, s. 127.

tojnost' a pripraviť sa na zvládnutie svojho jedinečného a neopakovateľného osudu. V prirodzenej atmosfére náklonnosti, ktorá spája členov rodinného spoločenstva, sú osoby uznávané a zodpovedné vo svojej celistvosti: Prvá a základná štruktúra, ktorá slúži „ľudskej ekológii“, je rodina, v lone ktorej dostáva človek prvé a určujúce poznatky o pravde a dobre, učí sa, čo je to milovať a byť milovaný a čo konkrétne znamená byť osobou. Povinnosti členov nie sú ohraničené nejakou zmluvou, ale vychádzajú zo samotnej podstaty rodiny, založenej na neodvolateľnej manželskej zmluve a štruktúrovanej vzťahmi, ktoré následne vyplývajú z plodenia alebo adopcie detí.“¹

„Vo vzťahu k spoločnosti a štátu sa potvrdzuje priorita rodiny. Veď rodina je, aspoň vo svojom poslaní privádzať na svet, samotnou podmienkou ich existencie. V iných funkciách, v prospech každého zo svojich členov, rodina dôležitosťou a hodnotou predchádza poslanie, ktoré musia zastávať spoločnosť a štát. Rodina ako majiteľ nedotknuteľných práv má svoje oprávnenie v ľudskej prirodzenosti, a nie v uznaní štátu. Rodina tu teda nie je pre spoločnosť a pre štát, naopak, spoločnosť a štát sú pre rodinu. Každý spoločenský model, ktorý má v úmysle slúžiť dobru človeka, nemôže neprihliadať na ústredné miesto a zodpovednosť rodiny v spoločnosti. Spoločnosť a štát vo svojich vzťahoch k rodine majú povinnosť držať sa zásady subsidiarity. V duchu tohto princípu verejné autority nesmú zbaviť rodinu tých úloh, ktoré môže splniť dobre sama alebo slobodne združená s inými rodinami; z druhej strany tie isté autority majú povinnosť podporovať rodinu tým, že jej zaistia všetku pomoc, ktorú potrebuje, aby primeraným spôsobom vzala na seba všetky svoje úlohy.“²

5./ Sviatosť manželstva

„Manželstvo má svoj základ v slobodnej vôli manželov zjednotiť sa v manželstve v úcte k významu a hodnotám vlastným tejto ustanovizni, ktorá nezávisí od človeka, ale od samého Boha. Tento posvätný zväzok v záujme manželov a ich potomstva, ako aj k spoločnosti nezávisí od ľudskej svojvôle. Veď sám Boh je pôvodcom manželstva, ktoré sa vyznačuje rozličnými dobrami a cieľmi. Manželský zväzok je dôverné spoločenstvo manželského života a lásky, ktoré ustanovil Stvoriteľ a vybavil vlastnými zákonmi, nie je to teda ustanovizeň, ktorá vznikla na základe ľudských dohôd alebo legislatívnych nariadení, ale jej stabilita vyplýva z Božieho ustanovenia. Je to ustanovizeň, ktorá vzniká aj pre spoločnosť ľudským úkonom, ktorým sa novo-manželia navzájom odovzdávajú a prijímajú, je založená na samotnej priro-

¹ Pápežská rada pre spravodlivosť a pokoj: Compendium sociálnej náuky Cirkvi. KBS, 2008, s. 128-129.

² Tamtiež, s. 129-130.

dzenosti manželskej lásky, a keďže ide o úplný a výlučný dar, od osoby k osobe, zahŕňa definitívny záväzok vyjadrený vzájomným, neodvolateľným a verejným súhlasom. Podľa tohto záväzku vzťahy medzi členmi rodiny majú byť poznačené zmyslom pre povinnosť a tým aj úctou voči vzájomným právam a povinnostiam.¹

6./ Sociálna subjektivita rodiny – láska a formácia spoločenstva osôb

„Rodina sa usiluje byť priestorom vzájomného spoločenstva, ktoré je tak veľmi potrebné v stále viac individualistickej spoločnosti. V nej môže rásť pravé spoločenstvo osôb vďaka neustálej dynamike lásky, ktorá je základným rozmerom ľudskej skúsenosti a ktorá práve v rodine nachádza privilegované miesto na to, aby sa prejavila. Láska spôsobuje, že človek sa realizuje cez pravý dar seba samého: milovať znamená dávať a prijímať to, čo sa nedá ani kúpiť, ani predáť, ale iba slobodne a vzájomne darovať. Vďaka láske, základnej skutočnosti na definovanie manželstva a rodiny, je každá osoba, muž i žena, uznaná, prijatá a rešpektovaná vo svojej dôstojnosti. Z lásky sa rodia vzťahy prežívané v znamení nezištnosti, ktorá rešpektuje a podporuje vo všetkých i v každom osobitne osobnú dôstojnosť ako jedinú cennú hodnotu, robí pohostinnosť, stretnutia a rozhovory srdečnými, ochotu nezištnou, službu veľkodušnou a duchovné vzťahy hlbokými. Existencia rodín, ktoré žijú v tomto duchu, odhaľuje nedostatky a protirečenia spoločnosti, ktorá je prevažne, ak nie výlučne, orientovaná na kritériá účinnosti a funkčnosti. Rodina žijúca každodenným vytváraním siete vzájomných vzťahov, vnútorných i vonkajších, sa stáva prvou nenahraditeľnou školou zmyslu pre spoločnosť, príkladom a podnetom pre širšie spoločenské vzťahy na základe vzájomného rešpektovania, spravodlivosti, dialógu a lásky.“²

Rodina je podľa Cirkvi teda základným a jediným spoločenstvom, v ktorom sa môže zdravo vyvíjať ľudské bytie. Po celé stáročia na ňu však vplývajú aj vonkajšie a vnútorné patologické javy, ktoré negatívne ovplyvňujú jej život a rozvoj. Ak tieto javy v skutočnosti ovplyvnia život rodiny „zvnútra“, vychádzajú z nej nezrelé osobnosti, ktoré potom ďalej vytvárajú ďalšie choré modely rodinného spoločenstva. Jedným zo súčasných, veľmi rozšírených, patologických javov vplývajúcich na rodinu je alkohol.

7./ Rodina a alkohol

„Dnes sa veľmi často jadro pôvodnej rodiny rozpadá na menšie celky. Dôvody rozvodov i rozchodov sú rôznorodé, ale na popredných miestach je

¹ Pápežská rada pre spravodlivosť a pokoj: Compendium sociálnej náuky Cirkvi. KBS, 2008, s. 130-131.

² Tamtiež, s. 132-133.

alkoholizmus jedného z partnerov /alebo inej závislosti/, ktorý vnáša do rodiny nepokoj a oberá o zdravie i peniaze. Vysoký podiel na rôznych negatívnych javoch v súčasnej rodine má jej nízka súdržnosť. Psychické väzby sú narúšané napríklad tak, že členovia rodiny odchádzajú za zamestnaním do zahraničia. Deti sú vychovávané prevažne iba jedným z rodičov a rodinná stabilita sa znižuje. Tieto javy bývajú najmä pre mladistvých v nemalej miere podhubím pre únikové cestičky k rôznym skupinám, ktoré im nahrádzajú silu rodinného zázemia. V tejto spoločnosti sa cítia byť silní, odolní voči svetu, ktorý neuznávajú. Prítom vôbec nemusí ísť o primárne psychicky narušených jedincov. Ak v ich osobnostnej výbave chýbajú vstiepené psychosociálne zručnosti ako prekonávať úskalia života, sú zraniteľní, zlyhávajú a môžu sa dostať aj do konfliktu so zákonom. Ak je v rodine prítomný alkoholizmus a je poznačený i násilím, sú tieto okolnosti sprevádzané psychickým narušením všetkých členov rodiny. Správanie sa rodiny býva podriaďované pijanovi a podobne je tomu tak všade tam, kde je niekto v rodine postihnutý akoukoľvek závislosťou. V rámci rodiny sa formujú prvé spoločenské skúsenosti dieťaťa a prvé vzorce sociálneho správania. Dieťa preberá vzory a osvojuje si normy správania v závislosti od správania sa rodičov. Učí sa správať podľa toho, čo vidí okolo seba. Ak dieťa žije v rodine, kde jeden z rodičov, otec alebo matka /obaja/ pijú nadmieru, spočiatku sa domnieva, že to tak má byť. Ako rastie a rozširuje svoj okruh kamarátov zisťuje, že tomu tak nie je. Zisťuje, že sú rodiny, kde alkohol nie je ich trvalou súčasťou a porovnáva. Rado by situáciu u nich doma zvrátilo, no začína si uvedomovať, že to nejde, samé tomu zabrániť nedokáže. Začína sa za správanie otca /matky/ hanbiť a tiež sa strániť kamarátov, aby prípade nemuselo odpovedať na nepríjemné poznámky. Deti bývajú k sebe vo svojej úprimnosti veľmi tvrdé až nekompromisné. Zúfalstvo príbuzných alkoholika, premietnuté do bezmocnosti, býva veľmi silné. Bývajú zmietaní negatívnymi emóciami. Stávajú sa taktiež psychicky chorými osobami. Sú spoluzávislí. Nevedia spať, obávajú sa toho, čo bude, keď sa napitý otec vráti domov. Spoluzávislosť znamená, že nielen chorý si prežíva tortúru svojej choroby, ale jeho rodina je taktiež postihnutá, následkami jeho pitia, ktoré musí znášať. Najmä, ak sa situácia vlečie roky bez akéhokoľvek riešenia. Zdravotné ťažkosti žien alkoholikov, ale aj ich dcér a matiek sú charakterizované úzkosťou, ktorá doslovne devastuje ich psychiku svojou sústavnou prítomnosťou. Ďalej: nespavosťou, plačlivosťou, podráždenosťou, depresiami, vnútorným napätím, strachom, zvýšenou únavou, bolesťami hlavy, neurózou vnútorných orgánov, gynekologickými poruchami, defektným sexuálnym životom, alergickými poruchami, chudnutím, nechutenstvom, alebo naopak prejedaním sa, zvýšeným krvným tlakom a často sa objavujú samovražedné myšlienky a tendencie. S takýmto telesným a duševným stavom musia fungovať v práci i v domácnosti. Pre uvedené ťaž-

kosti bývajú pravidelnými návštevníčkami lekárskeho ambulancií, ale lekárovi nepovedia pravý dôvod. Veľakrát si ho ani samé nevedomujú, resp. nevedomujú si súvislosť s partnerovým /synovým, otcovým/ nadmerným pitím alkoholu, ktorá sa pretavila do ich psychosomatiky.

Tak ako vývoj alkoholizmu má svoje vývojové fázy či štádiá, aj rodina ako celok prechádza taktiež svojím vývojom, ktorý má vo svojom základe typické črty spoločné všetkým takto postihnutým rodinám. Na začiatku *ospravedlňuje* pitie. Popiera, že by bol nejaký problém a neprípúšťa nič mimoriadne, najmä pred okolím a to zvlášť tam, kde pije matka. Pritom si ale všímajú svojho popŕajajúceho a nie je im to jedno. Vidia, že pitie sa rozrastá a začínajú sa dostavovať problémy. Jeho pitie ich začína emočne zraňovať. Pokúšajú sa preto vznikajúce problémy riešiť vlastnými silami: pre okolie zmeneným ospravedlňovaním a zapieraním, voči svojmu pijanovi vyhrážaním sa, dohovaraním, prosbami, plačom atď. *Taktizovanie* je ďalšou etapou, ktorá v súvislosti s nadmerným pitím jej člena v rodine nasleduje. Keďže nič doteraz nezabralo, žiadne prosby ani hrozby, že sa začína v zúfalstve uchýľovať k rôznym taktikám v nádeji, že zaberú a pijan si svoje deštruktívne počínanie uvedomí. Ak na alkoholika nič neplatí, dochádza k *rezignácii*. Je to ďalšia etapa vo vývoji alkoholizmu v rodine. Nastáva akési bezvládie, kedy si žena definitívne uvedomuje márnosť svojich snáh, stáva sa trpiteľkou bez odporu. Žena už nečaká od svojho muža spoluprácu na živote rodiny, jej potrebách a rôznych prácach. Bez reptaia ich robí sama. Alkoholik vie, že žena od neho neodíde a zneužíva to. Manželstvo prestalo plniť svoje funkcie. Manželka býva neúmerne zaťažovaná starosťami a prácou okolo domácnosti. Deti pomáhajú, je im ľúto matky, no hneď ako môžu, odchádzajú z domu. Dievčatá sa rýchlo vydajú, chlapci idú zarábať do sveta. Aj keď je im matky ľúto, potrebujú sa cítiť slobodne. Alkoholik im to neumožňuje, on /ona/ im slobodu berie. V rodinách alkoholických je to o niečo iné. Rodiny sú síce alkoholizmom ženy postihnuté obdobne, ale drvivá väčšina mužov nie je ochotná znášať tieto stavy a ženu opúšťa. Táto definitívne stráca oporu. Jej pitie je rovnako ničujúce a má rovnaké dôsledky pre deti a najbližších príbuzných. Iba malé percento mužov pri svojich ženách ostáva a usiluje sa im pomôcť v rozhodnutí pre liečbu. Ak sa tieto ženy nechajú prehovoriť – často pod tlakom verejného morálneho odsúdenia – sú v abstinencii úspešnejšie ako muži. Je nadmieru nutné, aby deti z rodín, kde sa závislosť objavila, vedeli, že i oni sú alkoholizmom, ale i inou závislosťou ohrozené. Vo fáze rezignácie dochádza k výraznej izolácii od známych, priateľov i od príbuzných. Rodina prestáva chodiť na rôzne oslavy z obáv, že ich otec – alkoholik /matka – alkoholická/ vyrobí nejakú trápnu alebo priamo pohoršujúcu situáciu. Mnohé manželské páry sa z týchto dôvodov prestávajú zúčastňovať priateľských posedení. Prestávajú byť vítanými hosťami. Alkoholik sa už nevie baviť a taktiež

držať krok v pití. O alkoholikoch je všeobecne známe, že z návštevy neodídu skôr, kým nevypijú, čo sa ponúka. Žena alkoholika preberá všetky úlohy, aj tie, ktoré doteraz plnil muž. Prestáva s ním rátať ako s rovnocenným partnerom. Mnohí alkoholici sa uzatvárajú vo vlastnom domove, žijú pre seba, vo svojej izbe so zásobou alkoholu, vzdialení od rodiny dvojitým múrom: ozajstným a psychickým. Poslednou etapou alkoholizmu v rodine je *riešenie*. Riešením je prakticky všetko, čo zvráti rodinný stav.“¹

8./ Východiskové inštitúcie – poradenstvo

V súčasnosti existuje viac možností a inštitúcií, ktoré sú nápomocné pri riešení otázky prevencie a liečby látkových /drogových/ a nelátkových závislostí. Prvým krokom človeka, ktorý si uzná svoju závislosť je psychiatrická ambulancia. Tá ponúka ambulantné riešenie, riešenie formou strednodobej – ústavnej liečby. Strednodobá ústavná liečba trvá zväčša tri mesiace a je režimová. Ďalšou formou, ktorú je možné realizovať, je dlhodobá – resocializačná forma. Trvá jeden rok a viac – podľa potreby a možností resocializačného zariadenia. Liečba ambulantná, krátkodobá a dlhodobá je u nás už všeobecne známa. Fenomén prevencie a liečby závislostí však uzatvárajú aj iné formy komunitného – dlhodobého spôsobu života. Pri jednej z mojich pútí do Medžugoria /Bosna a Hercegovina/ som narazil na taliansku komunitu Cenacolo. Jej program a spôsob života ma zaujal natoľko, že sám som v nej strávil dva roky života. Chcel by som vám pri tejto príležitosti v krátkosti o nej niečo povedať. Informácia o nej nech nie je chápaná ako jadro tohto príspevku, len ako zaujímavosť a možná východisková alternatíva. Komunita Cenacolo vzniká v roku 1983 ako odpoveď na zúfalý výkrik mnohých mladých ľudí - unavených, sklamaných, zúfalých, narkomanov, ale aj tých, ktorí neboli drogovu závislí. Zakladá ju jednoduchá rehoľná sestra so skončenou základnou školou – Elvira Petrozzi. „Materský dom“ Komunity sa nachádza na návrší v meste Saluzzo, v provincii Cuneo (Piemonte), na severozápade Talianska. V posledných rokoch sa zrodili aj nové domy tejto komunity. V súčasnosti je ich 56. Sú rozptýlené po celom Taliansku a aj po celom svete. Slovenský dom sa nachádza v Kráľovej pri Senci. Tým, ktorí klopú na dvere Komunity, komunita ponúka jednoduchý a rodinný štýl života, znovuobjavenie zmyslu práce prežívanej ako dar, skutočné priateľstvo a vieru v Božie slovo, ktoré sa stalo telom v Ježišovi Kristovi, ktorý za nás zomrel a bol vzkriesený. V tomto spoločenstve sa žije základná myšlienka, že autentický kresťanský život je tou pravou odpoveďou na každú tieseň ľudského srdca.

Tým, ktorých Cenacolo prijíma, ponúka jednoduchý, usporiadaný, rodinný životný štýl, založený na odkryvaní podstatných darov modlitby a prá-

¹ Porov. KUČEKOVÁ, I.: ...Až do rána bieleho. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška, 2009.

ce (“ora et labora“ – „modli sa a pracuj“), skutočnom priateľstve, obetách a viere v Ježiša Krista.

Spiritualita Komunity je hlboko eucharistická a mariánska. Počas dňa sa striedajú momenty modlitby (eucharistická adorácia, liturgia hodín, svätý ruženec), práce, dôverného zdieľania sa o vlastnom živote vo svetle Božieho slova, s chvíľami hier a rôznych slávností.

Veríme, že kresťanský život vo svojej jednoduchosti a plnosti je pravdivou odpoveďou na každý nepokoj ľudského srdca, že v živom stretnutí s Božím milosrdenstvom sa človek znovu zrodí v nádeji, oslobodí od reťazí, ktoré ho zotročili, a nachádza radosť z možnosti milovať. Pravidlá ponúkané Komunitou sú výsledkom dlhých rokov spoločnej cesty. Kroky, ktoré Komunita ponúka ako cestu k znovuzrodeniu, vznikli v škole konkrétneho života. Je to jednoduchý, ale náročný štýl života, ktorý si vyžaduje obetavosť a sebazaprenie, pretože je potrebné, aby čas v Komunitě bol dôležitým momentom života, doslovne začiatok novej cesty. Rytmus dňa určujú chvíle modlitby, práce, zdieľania sa a spoločného trávenia voľného času v atmosfére úprimného priateľstva. Deň začína ranným budíčkom o 6:00 hod. a modlitbou, po ktorej nasledujú raňajky a práca. Práce sú rozmanité. Každému je zverená určitá úloha na určitý čas, potom sa práce vymieňajú. Je to preto, lebo veríme, že práca je príležitosťou k sebapoznaniu a ľudskému rastu a navyše, ako často opakuje sestra Elvíra, najdôležitejším remeslom, ktorému nás chce naučiť.

Po obede je chvíľa na oddych a spoločné trávenie času a potom, okolo 14:00 hod. práca. Počas práce je aj modlitba, čo je dôkazom toho, že modlitba je možná, aj keď sa pracuje. O 18:30 hod. je večerná modlitba. Potom niekto z Komunity číta a komentuje texty Božieho slova, hľadiac na to, čo prežíva vo vnútri vo svetle Božieho slova.

Nasleduje večera, chvíle hry a priateľstva, a o 22:00 hod. sa ide spať. V Komunitě sa nefajčí, nepije alkohol, nepozera televízia, nepočúva komerčná hudba, nie je v nej voľný čas “iba pre seba”, spočiatku nemožno prijímať telefonické rozhovory, s výnimkou tých nevyhnutných. Toto všetko preto, aby bolo možné maximálne sa sústrediť na vlastný ľudský a duchovný rast, bez „únikov“ a vonkajších rozptýlení, aby tento čas života skutočne priniesol hojné ovocie. Zriekanie sa, ku ktorému pozýva Komunita, dáva možnosť poznať samých seba a získať väčšiu sebaúctu. Všetci, ktorí žijú v Komunitě, to robia úplne nezištne, bez akéhokoľvek nároku na odmenu. Program dňa je rovnaký pre všetkých a to preto, lebo všetci majú spoločný cieľ: naučiť sa žiť vlastný život s pokojom, vo svetle Božieho slova a v pravdivých vzťahoch s bratmi a sestrami Komunity.

Komunita už v súčasnosti okrem samotného života „vo vnútri“ ponúka aj poradenské stretnutia pre tých, ktorí hľadajú cestu uzdravenia ako aj pre

ich rodinných príslušníkov. Na Slovensku sú pravidelné stretnutia závislých, ich rodinných príslušníkov a bývalých členov komunity v Piešťanoch. Stretnutia sa uskutočňujú raz v týždni.

Všeobecne je známe, že úspešnosť ústavnej liečby je 1% oproti 65% tejto formy liečby. V prípade bližšieho záujmu môžem poskytnúť bližšie informácie.

Záver

Alkoholizmus má na rodinné spoločenstvo a na rodinu ako takú veľmi ničujúci vplyv. Prináša do nej rozdelenie a nepokoje. Vyplývajú z nej rôzne somatické i duševné ochorenia, ktoré pretrvávajú dlhé roky a to aj po úspešnej liečbe postihnutého. Najväčšou hrozbou tohto ochorenia je však negatívny vplyv na rovinu duchovnú. Jej výsledkom je nedôvera, ktorá sa niekedy preexponuje aj do roviny oslabenej dôvery voči Bohu. Neraz som počul zo strany partnera alkoholika povedať: „Už neverím, že nám dobrý Pán pomôže!“ Poznal som muža, ktorý dlhé roky pil. Svojej rodine spôsobil veľa morálnych i materiálnych škôd. Po dlhoročnom strastiplnom živote, ktorého výsledkom bola hrozba rozpadu manželstva, sa rozhodol pre ústavné protialkoholické liečenie. Po jeho návrate sa začlenil do svojho rodinného i pracovného spoločenstva, kde pokračoval svoj život. Prešlo už vyše dvadsať rokov, čo sa viac nedotkol svojej drogy. Konštatuje však, že až teraz, po dvadsiatich rokoch svojej abstinencie mu jeho rodina i priatelia začínajú dôverovať. Dlhé roky si nedokázalo jeho okolie „zvyknúť“ na to, že začína existovať v rámci iných vzorcov správania. Obrátil sa dokonca na Boha, Jeho pomoc a lásku. Z bývalého alkoholika sa stal hlboko veriaci abstinujúci alkoholik. Treba poznamenať, že ak sa niekto stane alkoholikom, nikdy viac ním neprestane byť. Rozdiel je len v tom, či je abstinujúci alebo neabstinujúci. Samotný alkoholizmus je choroba, ktorú netreba chápať v zmysle morálneho poklesku. Morálne bolestivým sa stáva až na základe následkov, ktoré so sebou prináša. Ako každé ochorenie, aj toto je liečiteľné. Rozhodnutie liečiť sa však sprevádza často dlhý čas strádania, utrpenia a ujmy na zdraví tela, ducha i duše. Alkoholizmus má svoje rozuzlenie v trvalej abstinencii, ktorú istý terapeut nazval „stavom duše“.

Mgr. Tomáš Muszka
externý doktorand

Katolícka univerzita v Ružomberku

ŠPECIFIKÁ VZDELÁVANIA V HOSTITEĽSKÝCH KRAJINÁCH PRE PRISŤAHOVALCOV, NÁRODNOSTNÉ MENŠINY A ĽUDÍ KULTÚRNE ODLIŠNÝCH¹

Daniela Cehelská

Úvodom

Demografický vývoj, najmä starnutie populácie, zvyšuje pravdepodobnosť, že k ďalšiemu urýchleniu imigračného prílivu ešte dôjde. Otázka zabezpečenia rovnakých príležitostí pre všetkých týchto obyvateľov, nutná integrácia do spoločnosti sa stáva sociálnou a ekonomickou nutnosťou. Vzdelanie hrá zásadnú úlohu v príprave detí k účasti na dynamicky sa meniacom trhu práce a v spoločnosti. Pre budúci hospodársky rast, sociálnu súdržnosť je nevyhnutné rozvíjať ich potenciál.

Avšak, vo väčšine krajín migrujúci študenti majú horšie výsledky vo vzdelávaní ako domorodí študenti. Často ich prístup k vysoko kvalitnému vzdelaniu je obmedzený niekoľkými faktormi, vrátane segregácie v oblasti bývania, sociálnych a vzdelávacích politík uplatňovaných v danej krajine, selektívnych mechanizmov a zdrojov nerovnosti. Okrem toho, je ich účasť v školách často prerušovaná, pretože majú tendenciu k poklesu, a opúšťajú školu predčasne, obvykle po ukončení povinnej školskej dochádzky, tiež častejšie než ich domáci rovesníci.

Úroveň vzdelania v závislosti od zázemia v hostiteľskej krajine

Vzdelávaniu migrujúcich, ako aj národnostným menšinám sa venuje zvýšená pozornosť vo všetkých krajinách OECD.

Migrácia sa od roku 1960 priam strojnásobila. Podiel študentov cudzej národnosti, alebo kde je aspoň jeden z rodičov inej národnosti predstavuje až do 10% v Nemecku, Belgicku, Rakúsku, Francúzsku, Holandsku a Švédsku, a je nad hranicou 20% vo Švajčiarsku, Austrálii, Novom Zélande, Kanade a Luxembursku. Niektoré štúdie tiež ukazujú, že táto situácia nie je jednotná. Napríklad v Austrálii, Kanade a na Novom Zélande, nie sú prakticky žiadne výkonnostné rozdiely v štúdiu medzi migrujúcimi študentmi a ich rodovými rovesníkmi. Migrujúci žiaci dosahujú lepšie výsledky v týchto krajinách, ako vo zvyšku krajín OECD, aj keď ich sociálno-ekonomické zázemie nie je na takej úrovni ako zázemie ich domácich spolužiakov. Vo Švajčiarsku, študenti tureckého pôvodu dosahujú rovnako dobré výsledky ako žiaci švajčiarskeho pôvodu a zasa v Nemecku a v Rakúsku sú tieto výsledky v štúdiu výrazne

¹ The work was supported by the Agency of Ministry of Education, science, research and sport of the Slovak Republic, the project ITMS: 26110230069.

lepšie oproti domácim študentom. Tieto rozdiely naznačujú, že ak sú vhodné podmienky, môže byť pedagogický rozdiel medzi migrantmi a domácimi študentmi významne nižší, ak nie žiadny.¹

Aké faktory môžu mať vplyv na rozdiely v úrovni vzdelávania?

1. Politiky, ktoré si kladú za cieľ zmeniť štruktúru a vstupy vzdelávacích systémov. Ich účelom je prerozdeľovať finančné a ľudské zdroje, čím sa zabezpečí desegregácia systému a škôl.

2. Štrukturálne vlastnosti vzdelávacích systémov, akým je aj výber školy, sledovanie, výberových mechanizmov a zdrojov nerovnosti, ktoré môžu prispieť k segregácii a majú neprimerane negatívny vplyv na migrujúcich študentov.

3. Úlohy, funkcie, misie a vízie jednotlivých škôl, akými sú aj pedagogove očakávania, školské prostredie a školské organizácie, ktoré prispievajú k formovaniu vzdelávania a zvyšujú skúseností a úroveň vzdelania migrujúcich študentov.

4. Individuálne študentské charakteristiky, vrátane sociálno-kultúrneho zázemia a jazykových znalostí sú tiež dôležitými faktormi, ktoré ovplyvňujú vzdelávanie a úspech migrujúcich študentov.

Samotné domáce prostredie má najväčší vplyv na formovanie vzťahu žiak – štúdium. Politiky školského systému, ktoré ovplyvňujú učebné prostredie sa snažia tiež formovať úroveň škôl a školstva.

Je dôležité poskytovať jazykovú podporu a integráciu cez interkultúrne prístupy do obsahov učebných stratégií. Cieľom jazykovej prípravy je dosiahnutie základných znalostí slovenčiny, aby sa cudzincom umožnila ústna a písomná komunikácia potrebná pre neskoršie uplatnenie cudzincov na trhu práce. V rámci integrácie sa zabezpečuje aj výchovno-vzdelávací proces pre deti a mladistvých imigrantov. Deti predškolského veku môžu navštevovať predškolské zariadenie, školopovinné deti navštevujú kurz slovenského jazyka, aby sa po jeho absolvovaní mohli zaradiť do príslušného ročníka základnej školy.²

Vláda Slovenskej republiky v Súhrnej správe o stave plnenia úlohy vyplývajúcej z rozpracovania koncepcie migračnej politiky za rok 2009 konštatovala, že *„deťom cudzincov s povoleným pobytom na území Slovenskej republiky, deťom žiadateľov o udelenie azylu a Slovákom žijúcich v zahraničí sa poskytuje výchova a vzdelávanie, ubytovanie a stravovanie v školách podľa školského zákona za tých istých podmienok ako občanom Slovenskej re-*

¹ OECD In: PISA : Science Competencies for Tomorrow's World, OECD, Paris 2007. (online)

² ŽÁKOVÁ, M.: *Azylová problematika na Slovensku z pohľadu sociálnej práce*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave. 2006. s. 33.

publiky. Ku dňu 15. september 2009 bolo evidovaných v jednotlivých školských zariadeniach celkom 1597 detí cudzincov. Z toho bolo 1003 detí cudzincov s trvalým pobytom na území Slovenskej republiky. Z pohľadu štátnej príslušnosti najväčší počet detí bol v prípade štátnych občanov Českej republiky, Ukrajiny, Vietnamu, Francúzska, Južnej Kórey a Číny.¹

Na zvyšovanie úrovne poskytovaného vzdelávania, musí byť k dispozícii priestor na zlepšenie poskytovania cielenej podpory preklenúť rozdiely školského a domáceho prostredia migrujúcich študentov, aby tým učebné plány lepšie reagovali na ich potreby.

Úroveň prisťahovalcov môžu byť chápané rôzne, napríklad:

1. Deti, ktoré sa narodili v zahraničí a ktorých rodičia sa narodili taktiež v zahraničí, a až následne došlo k prisťahovaniu „tzv. prvá generácia migrantov“.

2. Deti, ktoré sa už narodili v prijímajúcej krajine, ale ktorých rodičia sa narodili v zahraničí.

V súvislosti s tým, si možno si položiť otázku: sú všetky deti, ktoré majú aspoň jedného rodiča, ktorý sa narodil v hostiteľskej (pre rodiča domovskej) krajine, kde žijú aj ony, považované za "domorodcov"?

Migrujúci študenti, deti z rodín s nízkym sociálno-ekonomickým statusom budú pravdepodobne čeliť dvojitému znevýhodneniu vo vzdelávaní, vzťahujúcemu sa k ich vlastnému imigračnému statusu a finančným znevýhodneným rodičom. Tieto dve nevýhody sú často úzko vzájomne prepojené nakoľko mnoho migrujúcich skupín zažíva vyššiu úroveň chudoby ako domorodé skupiny.

Výsledky v úrovni vzdelávania, sú definované v podmienkach prístupu, účasti vzdelávacích politik štátu. Zlepšovanie výsledkov vzdelávania migrujúcich študentov závisí od troch kritérií:

1. Či politiky a programy zlepšujú prístup ku kvalitnému vzdelaniu migrujúcich študentov?

2. Či podporujú migrujúcich študentov vo vzdelávaní, čím podporujú oblasť kvality vzdelávania, znižujú neúspech a predčasné ukončovanie školskej dochádzky?

3. Či zvyšujú ich celkovú úroveň vzdelania a ich výkony vo vzdelávaní?

Pojem "migrujúci študent" odkazuje na veľmi rôznorodé skupiny detí s veľmi odlišných geografických, kultúrnych, etnických a jazykových prostredí. Špecifická situácia rôznych migrujúcich skupín sa líši v závislosti na

¹ (online) <http://portal.gov.sk/Portal/sk/Default.aspx?CatID=39&etype=1&aid=1856>

ich sociálnom a kultúrnom zázemí, rovnako ako kontext a charakteristiky prijímajúcej krajiny a regiónu.¹

Úspech vzdelania migrujúcich študentov je formovaný radom pomocných faktorov vrátane rodinného pozadia, osobitných schopností a postojov žiaka, organizácie, ktorá výučbu poskytuje, školskou praxou a charakteristikou vzdelávacieho systému.

Školský výber má za cieľ zabezpečiť právo rodičov rozhodnúť, ktorú školu ich dieťa bude navštevovať. Nezávisle na oblasti, v ktorej žije, sa tiež očakáva zvýšenie efektivity vo vzdelávaní, a zvyšovanie konkurencie medzi školami, čo tlačí školy k zlepšeniu kvality a zníženiu nákladov na štúdium.

Je nevyhnutné v tejto oblasti:

1. Identifikovať zmeny vo vzdelávacích štruktúrach, ktoré by mohli znížiť segregáciu a zlepšiť prístup, motivovať migrujúcich študentov ku kvalitnej výučbe. Zoskupovanie študentov s podobnými vlastnosťami v pozadí môže viesť k polarizovaniu vzdelávacích systémov, kde sa nechceno vyšpecifikuje portfólio škôl, ktoré budú navštevovať študenti z domova a ostatní budú podvedome zaradení k veľkému počtu znevýhodnených študentov. Koncentrácia migrujúcich študentov v školách tak môže byť škodlivá pre ich výsledky v oblasti vzdelávania.²

2. Zamerat' sa na spôsoby, ktorými je možné pridať ďalšie zdroje do oblasti vzdelania pre tieto typy študentov, aby migrujúci študenti sa zúčastňovali a participovali na svojom vzdelávaní rovnako ako ich domáci rovesníci. Informovať a podporovať vo väčšej miere rodičov týchto detí a znižovať tak negatívne dopady zoskupení a koncentrácií detí podľa sociálno-demografického statusu a podľa ich schopností. Kým na jednej strane koncentrácia študentov s podobnou sociálno-demografickou pozíciou je široko považovaná za nežiadúcu, mnoho systémov zámerne uprednostňujú naopak spojenie študentov s podobnou úrovňou schopností v školách a v triedach. Schopnosť zoskupenia veľmi často určuje vzdelávacia politika, ktorá sa používa vo väčšine krajín v určitej fáze vzdelávacej trajektórie. V širšom slova zmysle, sa tým odkazuje na politiku a prax, zoradzovať študentov v triedach, medzi skupinami tried a medzi rôznymi typmi škôl podľa kritérií, akými je ich predchádzajúce vzdelanie, odporúčania pedagógov ako aj výsledky štandardizo-

¹ DEE, T. S.: *A Teacher like Me: Does Race, Ethnicity or Gender matter?*, American Economic Review No 2, 2005, s. 158-165.

² SCHNEEWEIS, N.: *How Should We Organize Schooling to Further Children with Migration Background?*, Working Paper No. 0620, Department of Economics, Johannes Kepler University, Linz. 2006. s. 28.

vaných testov inteligencie.¹ Tieto vzdelávacie politiky majú spoločný cieľ vytvoriť v školách určitý stupeň akademickej homogenity.

Niektorí výskumníci argumentujú, že takéto zoskupenia vyučovacích postupov sú potrebné na prispôsobenie osnov na špecifické potreby študentov s rôznymi úrovňami schopností, ktoré poskytujú návod na optimalizáciu úrovne a primeraného vzdelávacieho tempa každej skupiny.

V Spojených štátoch, študenti afroameričania sú takmer 2,5 krát častejšie ako „bieli“ označovaní za „mentálne retardovaných“, vo Švajčiarsku viac ako polovica detí sústredených v osobitných triedach a školách nie sú švajčiarskej štátnej príslušnosti; vo Flámsku, deti cudzej štátnej príslušnosti sú prevedené do špeciálneho vzdelávania rýchlejšie než ich domáci rovesníci, a v Maďarsku sa približne 40% rómskych detí označuje ako "mierne mentálne postihnutí".²

Štúdie ukazujú, že nepomerne vysoké zastúpenie migrantov a detí z národnostných menšín v špeciálnych školách možno čiastočne vysvetliť pomocou faktorov, ako sú jazykové problémy, kultúrne odlišné správanie, nedostatok podpory v ranom detstve a negatívne stereotypy.³

Za výhodné sa označuje aj potreba znížiť veľký počet rôznych typov škôl. Preto niektoré krajiny ako napr. Nemecko, Luxembursko, ale aj Slovenská republika argumentujú povzbudivými reformami, ako skombinovať niekoľko nižších typov škôl, do jedného celku.

Pridelovanie finančných a ľudských prostriedkov/zdrojov pre vzdelávanie migrujúcich študentov sa javí v otázke vzdelávania migrantov ako za veľmi vhodné. Jedným z najčastejších prístupov v otázke vzdelávania migrantov je prideliť ďalšie zdroje, vo forme financií alebo kvalitných pedagogických pracovníkov. Dôvody pre takéto prerozdelenie politiky môžu byť hneď dva.

1) Migrujúci študenti v mnohých krajinách s väčšou pravdepodobnosťou budú zapísaní do škôl nachádzajúcich sa v znevýhodnených oblastiach, kde ďalšie zdroje môžu byť potrebné.

2) A tiež aj skutočnosť, že školy, kde sa evidujú študenti s vysokým podielom migrácie, musia rýchlejšie, častejšie no najmä účinnejšie reagovať na spravodlivú distribúciu služieb a financovanie, aby mohli uspokojiť konkrétne vzdelávacie potreby týchto žiakov.

¹ SCHOFIELD, J. W.: *In cooperation with K.Alexander, R. Bangs and B. Schauenburg*, "Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement: Social Science Research Center, Berlin 2006. s. 47.

² FIELD, S., KUCZERA, M., PONT B.: *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paris. 2007. s. 79.

³ DONOVAN, M. S., CROSS C.: *Minority Students in Special and Gifted Education*, National Research Council, National Academies Press, Washington, D.C. 2002. s. 147.

Či sú takéto financovacie iniciatívy úspešné pri znižovaní rozdielov medzi výsledkami rodených a migrujúcich študentov, pochopiteľne závisí od typu programov, kde peniaze skutočne vynaložené sú. Efektivita závisí tiež od stratégie používanej na výpočet a prerozdelenie týchto zdrojov. Vláda jednotlivých štátov by tak potrebovala:

- a) určiť cieľové skupiny pre dodatočné financovanie,
- b) rozhodnúť, aká by bola administratívna náročnosť na riadenie týchto vzdelávacích systémov,
- c) rozdeliť prostriedky medzi rôzne úrovne vzdelávania v závislosti od potreby.¹

Financovacie stratégie by mali brať do úvahy charakteristiky miestnych komunít, ako je vysoká nezamestnanosť, koncentrácia migrujúcich rodín a nežiaducich štruktúrnych, demografických a sociálno-ekonomických podmienok. Tiež uspokojovať špecifické potreby migrujúcich študentov v závislosti od toho ktorého štátu. Napríklad vo Švajčiarsku je veľmi kvalitne rozpracovaný vzdelávací program zameraný výslovne na etnickú a kultúrnu rozmanitosť. Štát poskytuje ďalšie finančné zdroje a odbornú podporu školám, kde je 40% a viac študentov z rodín migrantov.

Financovanie je určené pre konkrétne oblasti rozvoja školstva v etnicky a kultúrne odlišných školách. Programy vzdelávania zahŕňajú jazykovú výučbu, prispôbenie hodnotenia výsledkov študentov v závislosti od potrieb jazykovej a socio-kultúrnej rozmanitosti, inkluzívnym a nediskriminačným školským opatreniam.²

3. Určiť spôsoby nábory ako môžu byť prilákaní a udržaní vysoko kvalitný pedagogickí pracovníci, využívaní najmä v školách s vysokým podielom migrujúcich študentov.

Pedagógovia a kvalita ich výučby sú pravdepodobne najdôležitejším zdrojom rozhodnutia o daný typ školy, vstupu na štúdium, záujmu študentov ako aj ich rodičov o daný typ školy a výstupu teda utvárania výsledkov a samotného efektu vzdelávania týchto študentov.³

Stupeň prípravy pedagógov na výučbu a dĺžka pedagogickej praxe sa spája s výsledkami úrovne vzdelania študentov. Je preto potrebné:

¹ PUGIN, V.: *La Politique d'Education Prioritaire: Bilans et Perspectives*, Millénaire, Le Centre Ressources Perspectives du Grand Lyon, Lyon. 2007. s. 59.

² GOMOLLA, M.: *Tackling Underachievement of Learners from Ethnic Minorities: A Comparison of Recent Policies of School Improvement in Germany, England and Switzerland*", *Current Issues in Comparative Education*, Vol. 9, No. 1, Teachers College, Columbia University, New York. 2006, s. 147.

³ OECD, In: *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris 2005. (online)

a) Najať väčší počet takých pedagógov, aby každý študent dostal viac individuálnej pedagogickej podpory,

b) Viac sa pedagógom venovať, prilákať a motivovať ich, a udržať tak ich vysokú kvalitu,

c) Zvýšiť podiel pedagógov, ktorí pochádzajú z rodín migrantov a etnických menšín a ktorí by mohli byť viac ochotní a schopní vzdelávať migrujúcich študentov. Bolo by to pre nich jednoduchšie, keďže poznajú ich resp. svoju kultúru, zvyky a tradície.

d) Školiť a vyučovať tiež pedagógov v otázkach multikultúrnej výchovy, prostredníctvom výučby študentov z celej rady rôznych kultúrnych a jazykových prostredí s rôznymi skúsenosťami, z rôzneho sociálno-ekonomického prostredia. Získať tým nové poznatky a komplexný súbor zručností, ktoré mnohí pedagógovia nemusia nadobudnúť prostredníctvom formálneho vzdelávania.

e) Poskytované vzdelávanie pedagógom je potrebné aktualizovať a prispôbovať tak, aby pedagógovia mohli mobilizovať vedomosti a zručnosti potrebné na zabezpečenie účinnej výučby pre všetkých študentov. Jedna zo zručností, ktorá sa zdá byť dôležitá najmä pre dosiahnutie väčšej rovnosti v rôznych triedach je formatívne hodnotenie, t.j. časté, interaktívne posúdenie pokroku študentov a pochopenie individuálnych vzdelávacích potrieb, ktorým sa následne prispôbuje výučba.

Záverom

Zatiaľ čo v niektorých krajinách sú stovky štúdií ohľadne tejto problematiky k dispozícii, zistenia sú niekedy protichodné vzhľadom na rozdiely v dizajne výskumu, dátových súboroch, štatistických metód a analytických prístupov. Je potrebné v prvom rade pochopiť procesy, kde sú tieto politiky nasmerované na ovplyvňovanie úrovne vzdelávania pre študentov z prisťahovaleckých rodín a navrhnúť tak možné spôsoby aj pre ďalšie testovanie, výskumy, experimenty a učenie sa zo skúseností.

Je tiež na mieste zdôraznenie významu a vzťahu medzi školou a rodinou. Rodinné zázemie a študentské výsledky idú ruka v ruku. Interakcie študentov s rodičmi sú ďalším z mechanizmov, ktorý na tento vzťah a výsledky v škole pôsobia. Rodičia môžu nielen poskytovať priamu podporu v oblasti mimoškolského doučovania, prostredníctvom učebných materiálov a riešenia domácich úloh, ale tiež cez ich interakcie s deťmi, ktorými oznamujú určité hodnoty a očakávania týkajúce sa vzdelávania, cez skúsenosti z praxe a ich života, ktoré študenti, ich deti môžu internalizovať. V niektorých krajinách, programy na posilnenie väzieb medzi školou a domovom sú teraz vysoko v agende vzdelávacej a sociálnej politiky tej ktorej krajiny.

V neposlednom rade je nevyhnutné v otázke vzdelávania opomenúť Všeobecnú deklaráciu ľudských práv (Chartu ľudských práv), ktorá bola prijatá na zasadnutí III. Valného zhromaždenia Organizácie spojených národov (OSN) vo forme rezolúcie číslo 217, zo dňa 10. decembra 1948, čl. 26 „Každý má právo na vzdelanie. Vzdelanie nech je bezplatné, aspoň v počiatočných a základných stupňoch. Základné vzdelanie má byť povinné. Technické a odborné vzdelanie nech je všeobecne prístupné a takisto vyššie vzdelanie nech je prístupné všetkým podľa schopností. Rodičia majú prednostné právo voliť druh vzdelania pre svoje deti. Vzdelanie má smerovať k plnému rozvoju ľudskej osobnosti a k posilneniu úcty k ľudským právam a základným slobodám. Má napomáhať k vzájomnému porozumeniu, znášanlivosti a priateľstvu medzi všetkými národmi a skupinami rasovými i náboženskými, ako aj k ďalšej činnosti OSN na zachovanie mieru.“

Zoznam bibliografických odkazov:

- ANTOLOVÁ, V.: *Utečenci v dnešnom svete. Sociálna práca so žiadateľmi o azyl, azylantmi a maloletými bez sprievodu*. Ružomberok: Verbum. 2010. s. 65. ISBN 978-80-8084-556-8.
- BRNULA, P.: *Sociálna práca so žiadateľmi o azyl a azylantmi*. Prešov: Pavol Šidelský – Akcent print. 2008. s. 88. ISBN 978-80-89295-10-4.
- BRNULA, P.: *Základy sociálnej práce so žiadateľmi o azyl a azylantmi*. Bratislava: IRIS. 2010. s. 79. ISBN 978-80-89238-43-9.
- DEE, T. S.: *A Teacher like Me: Does Race, Ethnicity or Gender matter?*, American Economic Review No 2, 2005, s. 189. ISBN 642 –78-4210-3.
- DONOVAN, M. S., CROSS C.: *Minority Students in Special and Gifted Education*, National Research Council, National Academies Press, Washington, D.C. 2002. s. 147. ISBN 893-33-097-3.
- FIELD, S., KUCZERA, M., PONT B.: *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*, OECD, Paris. 2007. s. 79. ISBN 978-92-64-13085-2.
- GALDUNOVÁ, K. – BRNULA, P. – KOPINEC, P.: *Právne postavenie a sociálna práca s maloletými bez sprievodu v azylovej procedúre na území SR*. Bratislava. Občianske združenie Sociálna práca. 2005. s. 88. ISBN 80-89185-16-9.
- GOMOLLA, M.: *Tackling Underachievement of Learners from Ethnic Minorities: A Comparison of Recent Policies of School Improvement in Germany, England and Switzerland*", Current Issues in Comparative Education, Vol. 9, No. 1, Teachers College, Columbia University, New York. 2006, s. 147. ISBN 978-92-64-07578-8.
- HANGONI, T.: *Zvyšovanie profesionálnych kompetencií sociálneho pracovníka*. In: Sociálna a duchovná revue, vedecko - odborný recenzovaný

- zborník. Prešov: Pravoslávna bohoslovecká fakulta, 2010, roč. I., č. 4, s. 55 - 64. ISSN 1338-290X
- HANGONI, T.: *Profesionalizácia v edukačnej sociálnej službe v kontexte kresťanskej sociálnej práce*. In: Pravoslávny teologický zborník. XXXVIII (23). Prešov: Pravoslávna bohoslovecká fakulta, 2012. s. 160 – 169. ISBN 978-80-555-0578-7.
- PUGIN, V.: *La Politique d'Education Prioritaire: Bilans et Perspectives*, Millénaire, Le Centre Ressources Perspectives du Grand Lyon, Lyon. 2007. s. 59. ISBN 978-90-481-8571-9.
- SCHNEEWEIS, N.: *How Should We Organize Schooling to Further Children with Migration Background?*, Working Paper No. 0620, Department of Economics, Johannes Kepler University, Linz. 2006. s. 28. ISBN 978-3-86788-337-5.
- SCHOFIELD, J. W.: *In cooperation with K.Alexander, R. Bangs and B. Schauenburg, Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement*, Social Science Research Center, Berlin 2006. s. 47. ISBN 978-92-64-07580-1.
- ŠIP, M.: *Duchovné poradenstvo ako súčasť edukácie v oblasti sociálnej práce*. In: Kvalita vzdelávania pracovníkov v oblasti sociálnej práce. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. Prešov 2010.
- ŽÁKOVÁ, M.: *Azylová problematika na Slovensku z pohľadu sociálnej práce*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave. 2006. s. 79

Internetové odkazy:

- OECD In: PISA (štúdiá 2006): *Science Competencies for Tomorrow's World*, OECD, Paris 2007. [online] január 2012 [cit.: 2012-01-28]. Dostupné na internete <http://books.google.com>
- OECD, In: *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris 2005. [online] január 2012 [cit.: 2012-01-28]. Dostupné na internete <http://books.google.com>
- [online] január 2012 [cit.: 2012-01-25]. Dostupné na internete: <http://portal.gov.sk/Portal/sk/Default.aspx?CatID=39&etype=1&aid=1856>
- [online] september 2013 [cit.: 2013-09-13]. http://www.dostojnost.eu/Vseobecn_a_deklaracia_ludskych_prav.pdf

PhDr. Daniela Cehelská
Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove
e-mail: daniela.cehelska@gmail.com

ALTERNATÍVY RODINNEJ VÝCHOVY NA ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH

Ivona Hološová

Všeobecné vzdelanie, ktorým sa mladý človek uplatní v budúcom povolání, získava v rámci nášho slovenského školského systému v priemere od 13 – 18 rokov; ak po strednej škole pokračuje vo vysokoškolskom štúdiu, jeho príprava sa predlžuje adekvátne o počet rokov, ktoré požaduje vybratá špecializácia. Často však v priebehu produktívneho života vznikajú situácie a okolnosti, že sa absolvent určitej kvalifikácie nerealizuje v oblasti, pre ktorú sa vyprofiloval vzdelaním. Napriek tomu pre zaradenie sa do pracovného procesu je nevyhnutné preukázať sa príslušným dosiahnutým vzdelaním.

Paradoxne – edukácii na manželský, partnerský a rodinný život, v ktorom štatisticky zotráva človek po väčšinu svojho produktívneho aj neproduktívneho veku života, sa venuje súčasný školský systém v rámci osnov základných škôl minimálne.

Presnejšie predmety etická výchova a náboženská výchova aplikuje v tzv. bloku Výchova k manželstvu a rodičovstvu (VMR) niekoľko vyučovacích hodín, aj keď zohľadníme skutočnosť, že tematika VMR sa využíva v iných predmetoch ako medzipredmetová zložka. V predmete etická výchova sa vyčlenilo 33 vyučovacích hodín/1 školský rok, pričom problematike VMR žiaci základných škôl je dotovaná počas školského roka približne 4 – 6 vyučovacími hodinami. Je to dostačujúci počet hodín? Na základe našich skúseností a skúsenosti našich pedagogických kolegov sa domnievame, že nie.

Namieste je však nastoliť otázku - ktorý subjekt je zodpovedný za prijateľnú prípravu mladého človeka pre manželský život, pre život v rodine? Škola alebo rodina?

Naša dizertačná práca „Výchova k manželstvu a rodičovstvu v predmetoch etická a náboženská výchova“ prezentovala presvedčenie, že plná zodpovednosť v oblasti prípravy na zdravé rodičovstvo a harmonické manželstvo je predovšetkým v kompetencii primárnej rodiny. „Základnou „škoolou“ prípravy na rodičovstvo nemôže byť a ani nie je školské zariadenie, ale život a prostredie rodiny, z ktorého dieťa prichádza, v ktorom vyrastá a kde prežíva tie najintímnejšie osobné vzťahy. Preto škola zodpovedá menšou alebo dokonca iba nepatrnou mierou za pripravenosť a či nepripravenosť žiaka – budúceho rodiča na rodičovstvo. Kompetencia zodpovednosti ostáva v plnej miere na rodine, predovšetkým na rodičoch, aj keď do tohto procesu prípravy nevyhnutne vstupujú aj ďalšie premenné - vonkajšie vplyvy (kamaráti, médiá, spoločnosť) a vnútorné (povaha, genetické a intelektuálne predis-

pozície, hodnotová orientácia, duchovná formácia a pod.).“ (Hološová, 2013, s.29)

Napriek uvedenému stanovisku potrebujeme poukázať aj nie nepodstatný vplyv edukačného procesu, ktorý poskytuje viacero alternatív doposiaľ nevyužívaných a podceňovaných pri edukácii predmetov EV a NV.

Na základe empirického výskumu našej dizertačnej práce sme dospeli k aplikovateľným záverom, ktoré by bolo možné využívať práve pri vyučovaní VMR. Naš výskum spočíval v zbere terénnych dát prostredníctvom dotazníkov v prostredí triedy počas vyučovacej hodiny VMR. Hlavná časť kvalitatívno-kvantitatívneho výskumu prebiehala na základnej škole v 7. a 9. ročníkoch a na 8-ročnom gymnáziu v triedach sekunda, tercia a kvarta počas vyučovania etickej a náboženskej výchovy, kde sa v rámci týchto predmetov pred preberaním tematického celku VMR rozdali pripravené I. anonymné dotazníky (nezisťovali sme rodové rozdiely), ktoré žiaci na hodine vyplnili. Po prebratí tematického celku VMR žiaci opäť vyplňali II. dotazníky s pozmenenými otázkami, aby sme mohli pracovať s ďalšími získanými dátami. Nasledovala fáza spracovania údajov, kvantifikovanie spoločných, resp. rovnakých kategórií, použitie štatistickej metódy Studentovho T-testu, následná interpretácia získaných spracovaných údajov a vytvorenie teórie po kvalitatívnej analýze výsledkov. Vzorka našich respondentov pozostávala z detí, ktoré pochádzali z úplných, neúplných, zmiešaných a náhradných rodín. Výskum sme zamerali na žiakov z úplných pôvodných rodín a neúplných rodín.

V tejto súvislosti si dovoľíme krátke pozastavenie sa nad postavením dieťaťa v súčasnej dobe, ktorá vytvára množstvo nových fenoménov. Ak dieťa vyrastá v harmonickom prostredí fungujúcej rodiny, prijíma základ a smerovanie pre celý ďalší život. Dnes však dieťa prežíva skúsenosti, ktoré nie je schopné spracovať tak, aby ho to emocionálne a sociálne nepoznačilo. V súčasnosti forma „bežnej“ rodiny, ako ju bolo možné pozorovať v minulosti, prechádza zmenami – okrem štandardnej, klasickej *úplnej pôvodnej* rodiny, kde dieťa vychováva obaja vlastní rodičia, vznikli a vznikajú *neúplné* rodiny, kde je prítomný iba jeden z rodičov. Ak rozvedená matka (príp. otec) opäť uzavrie ďalšie manželstvo, dieťa žije s nevlastným rodičom v novej (nie pôvodnej) tzv. *zmiešanej* rodine. V prípade rozvodu rodičov, ak súd povolí striedavú starostlivosť rodičov, hovoríme o *binukleárnej* rodine (Sekera, 2010, s.8). *Nezosobášené* rodiny môžu byť dvojité - biologickí rodičia neuzatvorili oficiálne manželstvo alebo sú v nezosobášenej rodine prítomní partneri, z ktorých jeden nie je biologickým rodičom, ale plní úlohu rodiča.

Špecifickým prípadom sú rodiny tzv. *náhradné* – pestúnske¹ alebo adoptívne², keď sa o dieťa stará pestúnsky alebo adoptívny rodič. V istých znakoch podobnosť s náhradnými rodinami vykazujú *profesionálne* rodiny, kde profesionálny/i rodič/ia ako zamestnanci detského domova, príp. krízového centra zabezpečujú náhradnú starostlivosť dieťaťu (deťom), ktoré bolo rozhodnutím súdu zverené do ústavnej starostlivosti.

Koniec 20. a začiatok 21. storočia umožnil aj vznik rodín, ktoré využili nové reprodukčné techniky³ (umelé oplodnenie), aj keď mnohým manželským párom neumožnili ani tieto moderné metódy zmeniť status *bezdetných* rodín. Niektoré krajiny dokonca legalizujú tzv. *homosexuálne* rodiny.

Uvedené formy rodín sme zohľadnili aj v našom empirickom výskume, kde žiaci uvádzali hneď v prvej otázke, v akej rodine žijú. Výsledky výskumu jednoznačne potvrdili hypotézy, žiaci z úplných rodín sa viac stotožňujú vo svojej predstave o budúcej rodine so svojou súčasnou úplnou rodinou ako žiaci z neúplných rodín a pre žiakov z úplných rodín je vplyv súčasnej rodiny na predstavy o budúcej rodine pozitívnejší ako pre žiakov z neúplných rodín. Žiaci z úplných rodín vyjadrili vysokú mieru spokojnosti so vzťahmi v ich rodine, na rozdiel od žiakov z neúplných rodín.

Zároveň sme vyvíjali ambíciu dokázať, čo sa nám aj potvrdilo – že skutočný vplyv a to podstatné, čo pôsobí na žiakove názory a predstavy, je jeho vlastná rodina. Tak ako nedokáže školské prostredie, edukačný proces, príp. učiteľ výraznou mierou ovplyvňovať žiakove názory na rodinu, manželstvo a rodičovstvo, dokáže to rodina – predovšetkým úplná rodina. Je to prirodzený dôsledok výchovy a ďalších rodinných faktorov ako psychologicky a preukázateľný jav.

Škola však disponuje potenciálom byť rodine nápomocná v rôznych smeroch. Naším zámerom bolo poukázať na vzájomnú prepojenosť a na nutnosť intenzívnejšej spolupráce školy a rodiny, pedagogickej práce a rodinnej výchovy. „Dobrá pedagogicky orientovaná teória o rodine, potvrdená kvalitným výskumným poznaním rodiny by mala byť základným predpokladom pre účinnú prácu pedagógov, učiteľov, vychovávateľov, ktorí rodinnú výchovu realizujú alebo inak praktizujú rôznorodú pomoc rodinám pri výchove detí.“ Potočárová (2008, s. 26).

¹ Zákon o sociálnoprávnej ochrane a sociálnej kuratele č. 305/2005 Z. z. a Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine uvádza a definuje okrem pestúnskej starostlivosti aj ďalšiu formu náhradného rodičovstva tzv. náhradnú osobnú starostlivosť, kde sa o dieťa stará väčšinou niekto z príbuzných alebo niekto, koho určí súd.

² V dotazníku pre žiakov je prvá otázka zostavená podobne ako sú delenia v uvedenom odseku.

³ Tieto rodiny zatiaľ nemajú pojmové označenie ako iné typy rodín – použiť výraz „umelé“ rodiny by na nich mohlo pôsobiť necitlivo, aj keď by v skutočnosti vystihovalo podstatu spôsobu vytvorenia rodiny s dieťaťom.

Kooperácie ´škola – rodina´ síce je často sa opakujúca výzva oboch zainteresovaných subjektov, ale v realite náročne realizovaná aktivita. Od školy sa očakáva a predpokladá spolupráca, čo sa za istých podmienok a okolností dá zabezpečiť, hoci vzniká priestor polemizovať o kvalite a efektívite tejto spolupráce. V skutočnosti ale prenikáme do prostredia rodiny, z ktorej žiak prichádza a kam sa vracia. Aktivity a projekty realizované na VMR majú skôr iba ambíciu byť akýmsi pozorovateľom a povzbudzovateľom diania v rodine. (Ak nie sú so žiakom problémy, rodič sa „samoiniciatívne“ iba ojedinele zaujíma o niečo iné, ako je jeho prospech. Ak už sú problémy, dochádza k vynútenej spolupráci/nespolupráci, ktorá už však už nekoreluje s pozíciou podpory a pomoci rodine – zvyčajne práve problémy dieťaťa signalizujú vážnejšiu krízu vo vnútri rodiny alebo jej zhoršené fungovanie, či dokonca nefunkčnosť.)

Súčasťou každého vyučovacieho predmetu je možnosť až 30 % učiva pozmeniť alebo doplniť pedagógom podľa jeho vlastného uváženia v súlade s vzdelávacími štandardmi, čo v praxi mnoho inovatívno-kreatívnych učiteľov reálne flexibilne využíva. Preto odporúčame počas vyučovacích hodín VMR motivovať a požadovať od žiakov, aby intenzívnejšie komunikovali a odvážnejšie využívali emocionálne spätné väzby od členov svojej rodiny, predovšetkým rodičov – to znamená, aby pri témach a obsahoch VMR zadávali pedagógovia aj také druhy úloh, ktoré žiaka priamo nasmerujú zapracovať do splnenia zadania aj rodiča. Skúsenosti a nielen pedagogických pracovníkov potvrdzujú, že rodičom sa nie vždy alebo nie dosť často podarí vytvoriť takú atmosféru a situáciu doma, aby získali spätnú reakciu od svojho dieťaťa. Častá spätná väzba približuje dieťa rodičovi, aby jeho prežívaniu lepšie a hlbšie porozumel a eliminoval nabaľovanie a odsúvanie problémov, ktoré majú tendenciu po istom čase eskalovať – v tom priaznivejšom prípade. V negatívnom prípade dieťa niektoré zranenia, neotvorené a neriešené problémy a bolesti zvyčajne sprevádzajú či už na vedomej alebo nevedomej úrovni po zvyšok života.

Aj výsledky kvalitatívneho výskumu predmetnej dizertačnej práce je možné implementovať do praktickej roviny vyučovania VMR. Uvedieme niekoľko príkladov toho, čo je možné otvoriť ako tému v spojitosti so životom rodiny. Naše otázky v dotazníku znela:

- Vymenuj, kto tvorí tvoju rodinu, ako by si ju opísal?
- Čo sa ti na tvojej rodine páči?
- Čo sa ti na tvojej rodine nepáči?

Samozrejme, že projekty disponujú širokou tematickou škálou obsahov, napr. „Čím je špecifická moja rodina?“, „Zájmy, aktivity, fungovanie a originalita mojej rodiny“, „Mimoriadne osobnosti našej širšej rodiny alebo prečo mám rád práve toho-ktorého člena našej rodiny“, „Spomienky a zážitky,

ktoré si navždy zapamätám“, „Ako prebiehajú výnimočné oslavy či udalosti v našej rodine“ a pod.

Na základe takýchto a podobných otázok má žiak priestor o svojej rodine premýšľať, analyzovať, vyhodnocovať, kritizovať, oceňovať, dedukovať, vynášať predpoklady, porovnávať atď. Náš výskum priniesol vo väčšine cennej informácie o rodine, ktoré by si rodičia radi a iste veľakrát aj s prekvapením prečítali. Dozvedeli by sa, že ich dieťa za rodinu považuje nielen najbližších príbuzných a vzdialenejších príbuzných (niekedy vymenovali všetky tety, ujov, strýkov, bratrancov, sesternice, krstných, partnerov pokrvných príbuzných, partnerov svojich rozvedených alebo rozdelených rodičov) ale aj kamarátov/ky, partiu, príp. domáce zvieratá.

Videli by očami svojho dieťaťa, ako ich deti vnímajú a opisujú svoju rodinu, čo radi robia, kedy sa cítia dobre, čo ocenili a naopak, boli by vážne a hlboko zasiahnutí odpoveďami – asi tak ako my, keď sme sa dozvedeli o rodine smutné a dramatické príbehy, ktoré sa do našej výskumnej vzorky dostali. Rodičia by mali vedieť aj celkový obraz vnímania rodiny dieťaťom, aj jeho momentálne problémy a prežívanie a škola disponuje skutočne potenciálom vytvoriť priestor, ktorý napomôže vzťahom, fungovaniu a problémom rodiny v pozitívnom smere.

Uvedené výstupy celkom nekorelujú s výsledkami z uzavretých otázok, na ktoré respondenti vo vysokej miere odpovedali, že nie sú otvorení a ochotní hovoriť na hodinách VMR konkrétne o svojej vlastnej rodine. Písomná forma im pravdepodobne vyhovovala viac, keďže sme úspešne získali cenný materiál rodinných artefaktov. Domnievame sa, že je nevyhnutné respektovať požiadavky a potreby žiaka, nakoľko samotné zloženie žiakov v triede a dané podmienky nevytvárajú pre žiaka bezpečné prostredie, v ktorom by priamo a otvorene mohol vyjadrovať svoje pocity, pochybnosti, názory či reflexie a zdieľať ich s ostatnými. Starosti a problémy spájajúce sa s rodinou vyplývajú zo špecifik jedinečnosti a osobitosti rodiny, ktorá je komplikovaný a viacúrovňový systém fungujúci v dynamickom procese. Preto navrhujeme alternatívy zamerané na dobrovoľnú iniciatívu žiaka, príp. už spomenuté písomné, výtvarné a iné umelecké vyjadrenia daných tém a úloh.

V priebehu realizácie výskumu je ďalším našim postrehom v predmete EV absentujúci primeraný textový materiál a nedostačujúci dôraz na rozvoj kognitívnej oblasti žiaka. Ak očakávame od žiaka isté komunikačné, interpersonálne, sociálne a ďalšie zručnosti, istý axiologický základ, či proces v smere pozitívneho posunu v osvojovaní si etických a mravných princípov spoločnosti, bolo by žiaduce, aby sa žiakovi EV poskytli poznatky, informácie zaoberajúce sa aj na teoretickej úrovni problematikou danou vzdelávacími štandardami – v našom prípade problematikou manželstva a rodičovstva.

Ak je naším cieľom, ako uvádza Podmanický a Glasa (1999, s. 4) v metodickej príručke *Výchova k manželstvu a rodičovstvu*, aby „človek prostredníctvom výchovy, vzťahu k iným ľuďom, cez vlastné poznanie a morálnu skúsenosť postupne dozrieva na osobnosť, v ktorej sa do jednoty spájajú tri podstatné skutočnosti zvyrazňujúce jej autentickosť – poznanie, slobodu a zodpovednosť“ je dôležité, aby sa tieto axiologické atribúty premietali najprv do vedomostnej roviny a odtiaľ sme ich mohli zakomponovať do kontextu interiorizácie a osvojovania si týchto kognitívno-axiologických fenoménov dozrievajúcej osobnosti dieťaťa.

Jedným z najväčších hodnôt človeka minulosti, prítomnosti a budúcnosti je fenomén rodiny. Škola môže poskytnúť platformu, kde sa túto hodnotu žiak rozhoduje prijať alebo neprijať. Zároveň je v každom mladom človeku potenciál meniť k lepšiemu seba, svoju rodinu a svet. V. Satirová (2006, s.13) v *Knihe o rodine* sa zamýšľa nad súvzťažnosťou sveta a rodiny: „Zmeniť svet znamená zmeniť rodinu“.

Zámerom našej reflexie a uvedených informácií nebolo „meniť svet“, ale bolo pokusom upriamiť pohľad na rodinu – na jednej strane zdôraznením jej osvedčenej a ničím nenahraditeľnej hodnoty; hodnoty rodiny ako miesta, ktoré by malo byť pre každého – nielen dieťa – bezpečným a milujúcim domovom. Na strane druhej bolo našou ambíciou poukázať na súčasné limity v oblasti vyučovania i na limity reálnych možností učiteľa a ponúknuť niektoré konkrétne riešenia ako skvalitniť prípravu na vyučovací blok VMR predovšetkým v oblasti rodinnej a hodnotovej výchovy.

Bibliografia:

- HOLOŠOVÁ, Ivona. *Výchova k manželstvu a rodičovstvu v predmete etická a náboženská výchova*, in dizertačná práca : Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave Katedra pedagogiky. Bratislava, 2013.
- POTOČÁROVÁ, Mária. *Hodnoty v rodičovskej výchove a ich komunikácia*, in Zborník referátov z konferencie *Rodičovská výchova ako povolanie*. Bratislava : Slovenská spoločnosť pre rodinu a zodpovedné rodičovstvo, 2008. ISBN 978-80-968891-7-4.
- SATIROVÁ, Virgínia. *Kniha o rodine*. Praha : Práh, 2006. ISBN 80-7252-150-0.
- SEKERA, Ondřej. *Rodina v nečase*. Ostrava : Ostravská univerzita v Ostrave, Pedagogická fakulta, 2010. ISBN 978-80-7368-877-6.

*PaedDr. Ivona Hološová, PhD.
Filozofická fakulta Univerzity Komenského v Bratislave
Katedra pedagogiky, ukončené doktorandské štúdium*

INTERNET – REVOLÚCIA A PROGRES

Martina Kormošová

Internet okrem komunikácie, ktorá je už spoločenskou nevyhnutnosťou a ktorej neznalosť ľudí predurčuje k sociálnej vylúčenosti v negatívnom slova zmysle, čiže k vyčleneniu zo spoločenstva iných ľudí, umožňuje prenos súborov, textu, hlasu, videa, televízneho vysielania v reálnom čase; poskytuje rýchlo a ľahko nepredstaviteľné množstvo informácií. V literatúre, či už domácej alebo zahraničnej, veľmi často nachádzame aj taký prívlastok ako „**so-ciálny internet**“. Ten sa mohol udomáčniť iba preto, lebo svet virtuálnej reality sa stal neodmysliteľným členom našich domácností, bežnou súčasťou života, aj keď v prípade detí a mládeže s výrazne negatívnym podtónom. Napriek tomu treba zdôrazniť, že svet internetu nemusí byť a priori „demonizovaný“. Vedť okrem zábavy a rozptylu na ktoré je tak bohatý, nám veľmi často pomáha s prácou, rýchlym získaním potrebných poznatkov alebo aspoň informácií, čiže umožňuje vzdelávanie, splnenie si svojich pracovných povinností, rovnako ako oddych, zábavu, bezprostredný kontakt s rodinou či blízkymi, ktorí sú fyzicky vzdialení, či vytváranie nových vzťahov a kontaktov; umožňuje i také praktické činnosti ako je nákup, spravovanie financií a pod. Pre niektoré skupiny obyvateľov (napr. ľudí s hendikepom) má navyše neoceniteľný význam v tom, že im poskytuje nové možnosti integrácie do spoločnosti a takýmto spôsobom aj nesmierne dôležitú sociálnu podporu. Jednoducho môžeme hovoriť o novej vlne či sérii významných zmien, ktoré so sebou priniesol internet.

Ak hovoríme o revolúcii ako takej, musíme jedným dychom dodať, že dnes žijeme v dobe, kedy na každom kroku môžeme počuť o revolúciách – politických náboženských, kultúrnych, technologických, sexuálnych...

Revolúcia sa stala symbolom radikálnej zmeny, hoci nie vždy dosiahnutej radikálnymi prostriedkami (napr. naša „Nežná revolúcia“). Jednoducho povedané, revolúcia dnes vyjadruje oveľa vyššiu potrebu, než je iba čosi jednoduché a povrchné, povedzme politické v zmysle „panského huncútstva“, ako hovorí jedna z ľudovejších charakteristík politiky. Revolúcia v každom ohľade vyžaduje túžbu po zmysle a dôstojnosti, ale aj po slobode a tvorivosti.

Takým istým ópiom je pre mladých, na rozdiel od skorších mladých, pre ktorých to bola práve politika, **technika, technická vyspelosť** a s ňou prichádzajúci „Prekrásny nový svet“¹ ako napísal Aldous Huxley, ktorého jed-

¹ Pozri bližšie HUXLEY, A.: *Prekrásny nový svet*. 1. vyd. Bratislava: Tatran, 1970. s. 244.

ným zo štyroch základných pilierov¹ je práve opretie sa o vedu a tým aj techniku, lebo technická vyspelosť je synonymom vedeckého pokroku.

„Divoká technická revolúcia“ a táto industrializovaná civilizácia viac než kedykoľvek predtým vyžaduje ozmyslenie v perspektíve duchovnej. Naša spoločnosť, akoby sa mohlo zdať, nemá iný cieľ, ako neohraničené rozvinutie životných možností. Napriek tomu sa ukazuje, že Duch je nedostatočne efektívny, a aby sa dala zmäkčiť, aby sa dala zamaskovať možná absurdita – stroje umelých podôb nám ponúkajú nové „modly“ a závislosti. A tak duchovná zaostalosť jedných sa zrkadlí na materiálnej nerozvinutosti druhých – **problém neohraničeného životného rozvinutia**, ktorého jedným z najsilnejších nositeľov je práve internet.

K čomu môže toto nedohraničené rozvinutie viesť?! Odpovede môžeme nájsť už u vyššie spomenutého Christophera Dawsona i vynikajúceho ruského filozofa Nikolaja Berďajeva. Dawson tvrdil, že politický, sociálny a vedecký pokrok je „herézou“ nielen voči základom kresťanskej vierouky, ale tiež vo všeobecnosti proti „kresťanskému humanizmu“.² Težto téze dáva za pravdu i tzv. byzantský konzervatizmus, ktorý hovorí o tom, že trvanie na starých, zaužívaných a storočiami overených spôsoboch znamená chrániť ľudí aj celú spoločnosť pred spúšťaním nebezpečných mechanizmov rozkladu a nakoniec zániku. Práve nekontrolovateľný progres môže nahlodať zaužívané spôsoby, viesť k pohrdaniu starým a overeným, narúšať čistotu a nasmerovať spoločnosť k nevyhnutnému poslednému zápasu, o ktorom Biblia prorokuje ako o najstrašnejšom v celých ľudských dejinách.³ Medzi tých nennahodných mysliteľov, varujúcich pred nebezpečenstvami technického pokroku patrili aj spomínaný ruský filozof Nikolaj Berďajev, ktorý si práve v čase formovania postmodernity, teda pred necelým storočím tieto nebezpečenstvá všimol, keď napísal že, *„dôsledky vstupu stroja do ľudského života sú nevyčísľiteľné. Rozšírili sa aj na duchovný život človeka, na všetku jeho tvorbu. Náuka a veda sa ukázali byť zajaté procesom mechanizácie, na nich zanecháva pečať to rozštiepenie organickej celostnosti, ktoré spôsobuje stroj vo všetkých sférach života. Súčasné umenie vo svojich najposlednejších prúdoch, roztrháva spojenia s renesanciou, pretože definitívne roztrháva puta s antikou. V súčasnom umení, výlučne obrátenom do budúcnosti a apoteizu-*

¹ Ďalšími tromi piliermi „Prekrásneho nového sveta“ sú orientálne náboženstva, predovšetkým hinduizmus a budhizmus; nová psychológia Carla Gustava Junga podľa ktorej vedomé „ja“ je ponorené do osobného nadvedomia či nadosobného vedomia, čo znamená, že v ľuďoch je kolektívne nevedomie, v ktorom sú obsiahnuté alebo uskladené skúsenosti celých dejín ľudstva, len ich treba vedieť v správnej chvíli vybrať; a nakoniec je to Znamenie Vodnára a Nové náboženstvo, čo je spojené s tzv. tajnými náukami a ezoterizmom.

² Pozri ŠAFIN, J.: *Palamizmus v kontexte byzantskej teológie a latinského kresťanstva*. I. časť. Prehistória palamizmu. Prešov 2007. s. 41.

³ Ibidem.

júcom (zbožšťujúcom) budúcnosť, sú ľudské telo a jeho večné formy vydané na roztrhanie. Definitívne v ňom hynie ľudský obraz. Futurizmus, ktorý predstavuje serióznejší symptóm, než sa môže zdať, ničí obraz prírody aj obraz človeka...“.¹ Tieto slová v podstate potvrdzuje a konkretizuje aj popredný predstaviteľ postmodernej filozofie, Francúz Jean-Francois Lyotard,² ktorý hovorí o rozšírení technológií ako základu pre **vytvorenie všeobecného informačného poľa** v ktorom prebieha proces stierania národných a kultúrnych hraníc, jazyky prestávajú plniť svoju kultúrotvornú funkciu, dochádza k unifikácii informácie a kultúry pod anglo-americký stereotyp. Lokálne kultúry postupne strácajú svoju silu. **Vzniká duchovná kríza osobitného druhu**, ktorá sa prejavuje v takých aspektoch ako je zničenie základných binárnych štruktúr, vrátane štruktúry rodiny – objavujú sa polygamné manželstvá v režime on-line, taktiež virtuálny sex, či on-line domáce hospodárstvo. Vytvára sa nová „virtuálna ekonomika“, typická sprostredkovaným predajom systémov, ktoré sú nositeľmi informácií, a taktiež vytváraním koncernov doposiaľ nevídaného rozmeru. Rozšírenie informačného poľa privádza k rozšíreniu sfér politického vplyvu, prebieha unifikácia foriem štátneho zriadenia a vládnutia.

Avšak jedným z najcharakteristickejších prejavov postmoderného myslenia je predovšetkým **odvrhnutie relígie** v jej tradičnej podobe a chápaní. Podľa slov Jacquesa Derridu „*niet viac potreby veriť v Boha*“. Skôr hľadáme „štruktúru“, to jest formu, ktorá by mohla byť zaplnená vierou. Teológia sa teraz stala náukou o neexistujúcich bytostiach. No úplne odvrhnúť náboženstvo nie je vždy jednoduché, objavuje sa koncepcia – „*človek nutne musí v niečo veriť*“, ktorá sa stala základom siekt a pseudonáboženských variácií. V situácii postmoderny je možné veriť v Boha Otca, Christa, Budhu, zároveň a podľa vlastného uváženia korigovať relígiu, odhadzujúc neželané koncepcie.³ A v takejto situácii sa „neželanými“ stávajú predovšetkým najradikálnejšie idey – apokalyptika, eschatológia, koncepcia hriešnosti a pod. Postmodernistické vedomie ich odvrháva, avšak odvrhnúť niečo ešte neznamená, že je to prekonané či dokonca premožené a mŕtve. Skôr dochádza k istému „odsunutiu“ niektorých znepokojujúcich otázok, ktoré sa po načerpaní nových síl a duchovnom vysilení spoločnosti zákonite objavujú ešte vo väčšej moci, v naliehavosti svedčiac o svojej prítomnosti a životaschopnosti. A práve to sa

¹ Pozri BERĎAJEV, N. A.: Koniec Renesancie (preklad do slovenčiny v rukopise). In: *SOFIA. Problémy duchovnej kultúry i religioznej filozofii*. Berlín 1923. s. 21-46.

² Pozri ŠAFIN, J.: *Medzi utópiou a eschatológiou. O eschatológii, filozofii dejín a chiliazme* (v rukopise).

³ Pozri ŠAFIN, J.: O Jacquovi Derridovi. In: *Epištoly o jazyku a jazykovede*. Zborník štúdií venovaný doc. PhDr. Františkovi Ruščákovi, CSc., pri príležitosti jeho životného jubilea, Prešov 2012. s. 30-31.

s veľkou pravdepodobnosťou deje v epoche, v ktorej žijeme a v ktorej sa internet stal akoby novým náboženstvom alebo presnejšie východiskom pre vznik nových religióznych smerov virtuálnej reality. Dnes sa už nedajú veci cenzurovať spôsobom, akým na to bola spoločnosť zvyknutá počas tisícročí dejín. Akoby už nič nemohlo byť skryté alebo utajené. Výmena informácií a ich dostupnosť dosiahli gigantické rozmery, na čom má hlavný podiel internet. Napriek tomu nebezpečenstvo omylu, prílišného omylu nielenže nepominulo, práve naopak, je rafinovanejšie. Človek z nepreberného množstvo informácií rôznej kvality splota nové synkretické smery, ktoré ho zároveň ako pavúk pavučinou obmotávajú, zvierajú a dusia. Preto otázka po hľadaní zmyslu toho všetkého sa stáva aktuálnejšou než kedykoľvek predtým.

Zoznam bibliografických odkazov:

- BERĎAJEV, N. A.: Koniec Renesancie (preklad do slovenčiny v rukopise). In: *SOFIA. Problémy duchovnej kultúry i religioznej filosofii*. Berlín 1923. s. 21-46.
- ČASÁROVÁ, G.: *Vybrané metódy sociálnej práce so závislými od internetu v kontexte komunikačnej teórie*. (online). [cit. 2013-08-13]. Dostupné na internete: <<http://www.kpsv.fsvaz.ukf.sk/PhD%20konf%202011/SUBORY/PDF/Casarova.pdf>>.
- DARÁK, M. – FERENCOVÁ, J.: *Metodológia pedagogického výskumu: terminologické minimum*. Prešov: ManaCon, 2001. 230 s. ISBN 80-890-4007-1.
- DUPKALA, R.: *Eschatologický variant filozofie dejín v tvorbe N. A. Berďajeva*. (online). [cit. 2013-08-13]. Dostupné na internete: <http://www.sofia.sfks.org.pl/13_Sofia_nr7_Dupkala.pdf>. ISSN 1642-1248.
- FEENBERG, A.: *From Essentialism to Constructivism: Philosophy of Technology at the Crossroads*. (online). [cit. 2013-09-09]. Dostupné na internete: <http://www.sfu.ca/~andrewf/books/Essentialism_Constructivism_Philosophy_Technology_Crossroads.pdf>.
- GAVORA, P. a kol.: *Elektronická učebnica pedagogického výskumu. Dotazník*. (online). Bratislava: UK, 2010. [cit. 2013-08-13]. Dostupné na internete: <<http://www.e-metodologia.fedu.uniba.sk/index.php/kapitoly/dotaznik.php?id=i12>>. ISBN 978-80-223-2951-4.
- GREGUSSOVÁ, M.: Bezpečný internet. Riziká spojené s novými technológiami. In: KOPÁNYIOVÁ, A. (ed.): *Činnosti ohrozujúce deti a mládež v školskom prostredí – odborný a etický problém súvisiaci s nerešpektovaním zákonov č. 245/2008 Z. z. a č. 199/1994 Z. z. v praxi škôl a*

- školských poradenských zariadení. Zborník príspevkov. ISBN 978-80-970733-3-6.
- HUXLEY, A.: *Prekrásny nový svet*. 1. vyd. Bratislava: Tatran, 1970. 244 s. ISBN: (viaz.).
- Knihy tajemství a moudrosti. Mimobiblické židovské spisy: pseudoepigrafy. II.* Praha: Vyšehrad 1998. 363 s. ISBN 80-7021-244-6.
- ЛЕОНОВ, Н. [LEONOV, N.]: *Интернет – обоюдоострое оружие. Важнейшим событием XX века стала революция в области информации.* [Internet - obojudoostroje oružie. Važnejším sobytijeme XX veka stala revoljucija v oblasti informacii.] (online). [cit. 2013-03-29]. Dostupné na internete: <<http://www.zavet.ru/inter01.htm>>.
- LIVINGSTONE, S. – BOBER, M.: *UK Children Go Online – Final Report of key project findings.* (online). London: Economic and Social Research Council. 2005. [cit. 2013-08-08]. Dostupné na internete: <http://eprints.lse.ac.uk/399/1/UKCGO_Final_report.pdf>.
- McLUHAN, M.: *Jak rozumět médiím*. Praha: Odeon, 1991. ISBN 80-207-0296-2.
- McQUAIL, D.: *Úvod do teorie masové komunikace*. 2. vyd. Praha: Portál, 2009. 640 s. ISBN 978-80-7367-574-5.
- MIKULÁŠ, P.: Komunikačné preferencie užívateľov sociálnych sietí. (online). [cit. 2013-08-08]. Dostupné na internete: <http://p.mikulas.weebly.com/uploads/4/3/0/3/4303126/mikul_peter.pdf>.
- PAVELKOVÁ, A.: Vytvára človek svoju virtuálnu realitu, alebo virtuálna realita svojho človeka? (online). [cit. 2013-08-13]. Dostupné na internete: <<http://www.vimka.sk/clanok/vytvara-clovek-svoju-virtualnu-realitu-alebo-virtualna-realita-svojho-cloveka>>.
- PETERKA, J. : *Na počátku byl ARPANET...* (online) [cit. 2013-09-09]. Dostupné na internete: <<http://www.earchiv.cz/a95/a504c502.php3>>.
- ROZIN, V. M.: *Semioticheskie Issledovaniia Semiotic studies*. Moskva, 2001. 253 s. ISBN 5929200238.
- ROZIN, V. M.: Virtual'naja real'nost' kak forma sovremennogo diskursa. In: *Virtual'naja real'nost': filosofskije i psihologičeskije aspekty*. Moskva, 1997.
- ŠAFIN, J.: *Palamizmus v kontexte byzantskej teológie a latinského kresťanstva*. I. časť. Prehľad palamizmu. Prešov, 2007. ISBN 978-80-8068-666-6.
- ŠAFIN, J.: *Medzi utópiou a eschatológiou. O eschatológii, filozofii dejín a chiliazme*. (v rukopise).
- ŠUŠOL, J.: *Sociálne a humánne kontexty elektronickej komunikácie (učebný text k predmetu Výskumy elektronickej komunikácie)*. 1. vyd. Bratislava: Stimul, 2009. 199 s. ISBN 978-80-89236-67-1.

- TOYNBEE, A. J.: *Studium dějin*. Preložil Viktor Faktor. Praha: PRÁH, 1995. 172 s. ISBN 80-85809-21-4.
- TYČ, E.: *Adolescenti a internet. Informátor č. 17 a 18 pre koordinátorov prevencie závislostí a iných sociálno-patologických javov na školách*. 1. vyd. Prešov: Rokus, 2006. 23 s. ISBN (neued.)
- VELŠIC, M.: *Digitálna gramotnosť optikou mladej generácie*. Správa z výskumu. Bratislava: Microsoft Slovakia, s. r. o. & IVO, 2013. 14 s.
- VELŠIC, M.: *Digitálna gramotnosť na Slovensku 2013*. Bratislava: IVO, 2013. 16 s. ISBN 978-80-89345-40-3.
- VRABEC, N.: *On-line generácia. Informácie, komunikácia a digitálna participácia mládeže v informačnej spoločnosti. Súhrnná správa o výsledkoch výskumu*. (online). Bratislava: MŠ SR, Iuventa, 2009. 60 s. [cit. 2013-03-29]. Dostupné na internete: <http://www.iuventa.sk/files/documents/7_vyskummladeze/spravy/davm027/on_line_generacia_publicacia.pdf 7.12.2012 /publikácia - IUVENTA/>.
- VÝROST, J.: *Atlas európskych hodnôt*. Praktická príručka pre využitie pri výučbe stredoškolských predmetov. (online). Bratislava: SAV, 2012. 69 s. [cit. 2013-03-29]. Dostupné na internete: <<http://atlasofeuropeanvalues.eu/>> ISBN 978-80-89524-06-8.

Mgr. Martina Kormošová
Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU v Prešove
e-mail: kormosova.matka@gmail.com

EMOCIONÁLNA INTELIGENCIA AKO SÚČASŤ VÝCHOVNO- VZDELÁVACIEHO PROCESU V SÚČASNEJ ŠKOLE

Viera Kleinová

Stará japonská povesť hovorí o samurajovi, ktorý jedného dňa vyzval svojho zenového majstra, aby mu objasnil myšlienku neba a pekla. Mních odpovedal pohľadovo – „Si iba hlupák, nemám chuť plytvať časom na tvoje otázky!“ Samuraj sa cítil urazený, vytasil meč a vykrikol : „Môžem Ťa za tvoju hrubosť zabiť!“ „ Tak toto“, pokojne odpovedal mních, „je peklo.“ Samuraj pochopil pravdu o svojej zúrivosti a upokojil sa. Odložil meč a poďakoval sa majstrovi za vysvetlenie. „ A toto“, povedal mních, „ je nebo.“¹

Dokázat' odolávať citovým výkyvom, ktoré nám prinášajú cesty osudu a nepodliehať svojim vášniam – táto schopnosť sa cenila a považovala za veľkú cnosť už v dávných dobách. Umenie rovnováhy a múdrosti, vyhýbanie sa citovým výstrelkom, nie však potláčanie emócií bolo dávnym ideálom ľudského správania sa. Schopnosť udržovať naše stresujúce emócie pod kontrolou vedomia je kľúčom k úspechu v citovom živote. Je ale pravdou, že sú isté skupiny ľudí, ktorí sa zámerne dostávajú do negatívnych nálad, pretože tie sú podľa nich lepším stimulom na vykonávanie určitej činnosti – napr. mladý muž, ktorý v sebe živý hnev preto, aby pomohol svojmu bratovi, ktorý je v škole šikanovaný, policajt, ktorý musí byť v stave agresívnej pohotovosti, aby vzbudzoval strach a pod. Zvládnutie a pochopenie vlastných emócií však môže byť v práci pedagogického pracovníka základom na zlepšenie jeho výchovno – vzdelávacej práce a sociálnej klímy školy.

Program Konštantín a na neho nadväzujúci program Milénium vo svojich základných východiskách zdôrazňujú vzájomné prepojenie výchovy a vzdelávania, pričom toto spojenie rozširujú s väčším dôrazom na celoživotné vzdelávanie a zmenu v poslaní a obsahu tradične chápanej školy. Zdôrazňujú najmä všeobecné zručnosti, absolventi si musia zo škôl odniesť trvalejšie hodnoty ako sú vedomosti – napr. postoje, záujmy, hodnotový systém, motiváciu, komunikačné a tvorivé schopnosti a zručnosti. Vzdelávacie systém musí dať do popredia podporu rozvoja osobnosti – zameranú na kultiváciu jednotlivca a rozvoj jeho potenciálu, vychovávať ho k otvorenosti a spolupráci. Školské zariadenia uskutočňujú zámerný profesionálny výchovne – vzdelávacie vplyv na mládež predovšetkým na sociálnej úrovni.

¹ Goleman, D.: Emocionálna inteligencia, Emoční inteligence, Columbus, Praha, 1997, s. 54.

Význam emocionálnej inteligencie

V posledných rokoch sa v súvislosti so schopnosťami objavil nový pojem emocionálna inteligencia EI. Jej skúmanie bolo podmienené dlhoročnými zisteniami, že aj vysoko inteligentní ľudia zlyhávajú v situáciách, keď majú riešiť menej obvyklé problémy vo vlastnom uplatnení sa. Ide najmä o činnosti, ktorých podstatou je medziľudská komunikácia, práca s ľuďmi. Preto v súvislosti s poznaním komplexnejších predpokladov pozitívneho správania odborníci čoraz viac hovoria o význame citového života a prežívania pre praktický život. Teórie emocionálnej inteligencie zdôrazňujú, že jednou z rozhodujúcich podmienok správania sa človeka je taká aktivita, ktorá by čo možno najviac eliminovala a vytvárala výraznejšie konfliktné situácie v medziľudských vzťahoch a to prostredníctvom citového života. Postavenie, ktoré človek nakoniec v spoločnosti dosiahne je vo väčšine určované inými faktormi ako je IQ – môžeme začať spoločenským pôvodom a končiť šťastím. Práve týmito vplyvmi sa okrem iného zaoberá emocionálna inteligencia.

Psychológ Howard Gardner považuje za kľúčovú vlastnosť inteligencie práve jej rôznorodosť. Jadrom inteligencie medziľudských vzťahov sú podľa neho schopnosti človeka rozoznávať potreby, temperament, motiváciu a náladu iných ľudí a zároveň vedieť na ne primerane reagovať.¹

Psychológ Peter Salovey nadväzuje na jeho výskumy a definuje emocionálnu inteligenciu cez charakteristiku jej piatich hlavných oblastí:

1. znalosť vlastných emócií – zahrňuje našu schopnosť sebauvedomenia, t.j. vedomého poznania citu od okamihu jeho vzniku. Len ten, kto vie, prečo sa cíti tak ako sa cíti, vie uvedomene zaobchádzať so svojimi citmi, vie ich merať a usporiadať.

2. zvládanie emócií – predpokladá rozvinuté sebauvedomenie. Musíme totiž vedieť narábať so svojimi citmi tak, aby odpovedali situácii. Strach, hnev, smútok a podobné city sú mechanizmy prežitia, ktoré patria do našej základnej emocionálnej výbavy. City si nemôžeme vyberať, je však v našej moci naučiť sa ich riadiť a vrozený program správania sa nahradiť civilizovanými formami komunikácie napr. boj – irónia, slasť – flirt a pod.

3. schopnosť sám seba motivovať – je nevyhnutné do nášho snaženia zapojiť emócie najmä preto, aby sme nestratili motiváciu a vedeli sa dlhodobo sústrediť na prácu. Odkladanie odmeny alebo uspokojenia, potlačanie zbrklosti ako prejavy emocionálneho sebaovládania sú základom akéhokoľvek úspechu. Vysoké IQ z nás neurobí najlepšieho žiaka, skutočný výkon vyžaduje výdrž, radosť z učenia, sebaistotu a schopnosť nedbať na prekážky a porážky.

¹ Goleman, D.: Emocionálna inteligencia, Emoční inteligence, Columbus, Praha, 1997, s. 46.

4. vnímavosť k emóciám iných ľudí – základnou ľudskou kvalitou je empatia, ktorá podnecuje k rozvoju ďalších kvalít ako je napr. altruizmus. Väčšina emocionálnej komunikácie prebieha bez slov. Vcítiť sa do iného človeka si vyžaduje schopnosť sústredene počúvať a zachytiť aj nevyslovené myšlienky a city.

5. umenie medziľudských vzťahov – to vo veľkej miere závisí na tom, či sa vie človek vcítiť do emócií ostatných ľudí a prispôbiť sa im. Ako dobre vychádzame s druhými ľuďmi závisí okrem iného od toho, či sme schopní budovať a pestovať si vzťahy, rozpoznať a riešiť konflikty, nájsť správny tón a naladiť sa na rozpoloženie svojho partnera.¹

Školy „emocionálnej inteligencie“.

V názve som použila termín uvedený v knihe M. Zelinu: Alternatívne školstvo, pretože ho považujem za veľmi výstižný. Prirodzene, školy s takým názvom zatiaľ neexistujú. Existujú však vzdelávacie a výchovné programy, ktoré sa snažia na prvé miesto namiesto edukácie postaviť rozvíjanie emocionálnej inteligencie. Mnohí pedagógovia si preto kladú otázku ako a čo je možné zmeniť, aby život detí bol úspešnejší a šťastnejší.

Súčasný trend hovorí o náraste kriminálneho správania sa detí a mladistvých v celom svete, stúpa počet detí v psychologických poradniach, pod silným vonkajším vplyvom sa rozpadajú rodiny, ktoré – nepodporované spoločenskými systémami prestávajú plniť svoju funkciu.

Nestabilita, hektickosť, workoholizmus, nesúlad všedného rodinného života sú vo všetkých spoločenských triedach. Deti sú ohrozované rozvodmi, chudobou, nezamestnanosťou, pripravované o ich morálny charakter a schopnosti.

Účinným prostriedkom na prekonávanie citových kríz, depresii a smútku, či úzkosti sa ukázali rôzne psychoterapeutické a edukačné programy. Autori týchto programov nepopierajú prioritu dobrej rodiny, lenže, bohužiaľ tá dnes postupne stráca svoju schopnosť saturovať deti sociálne a emocionálne. Za súčasného stavu je preto potrebné aby tieto jej funkcie na seba náhradne prebrala škola, akoby mala tieto zručnosti dieťaťu pestovať ulica alebo nefunkčná rodina. Tým sa rozširujú tradičné funkcie školy a vytvára sa priestor pre alternatívne reformné školy. Preto musí dôjsť podľa **Golemana** k dvom zásadným zmenám:

- 1. učitelia musia prekročiť hranice svojho tradičného poslania,**
- 2. rodičia a občania všeobecne sa musia viac podieľať na živote školy.**

¹ Goleman, D.: Emocionálna inteligencia, Emoční inteligence, Columbus, Praha, 1997, s. 51-52.

Školský systém, ktorý je aj u nás založený predovšetkým na výkonnosti sa musí rozšíriť o tzv. ľudské vzdelávanie. Ide tu najmä o päť zvláštnych schopností, ktoré by sa mali podporovať už od detstva. Patrí sem:

1. sebavedomie – má sa na mysli najmä uvedomenie si vlastného ja – poznať sám seba, poznať vlastný život a najmä vedieť sa orientovať vo vlastnom citovom prežívaní.

2. sebariadenie – človek má ovládať vlastné nálady a pocity tak, aby zvládol stres a nezervózne. Má sa naučiť zvládnuť strach, osvojiť si pokojný prístup, dokázať sa rýchlo pozbierať – zregenerovať po negatívnych pocitoch.

3. sebamotivácia – spočíva v pestovaní vlastností ako je vytrvalosť a usilovnosť, naučiť sa nezúfať a nestrácať odvalu, ak sa niečo nepodarí.

4. empatia – myslí sa tým schopnosť porozumieť tomu, čo cítia ostatní ľudia, bez ohľadu na osobné sympatie.

5. angažovanosť – naučiť sa vychádzať s ľuďmi, niečo v živote konkrétne urobiť.

Emocionálna inteligencia ako východiskový bod nových učebných plánov.

Žiaci, ktorí pasívne absorbovali látku boli kedysi vzorom pre učiteľov. Dnes sa dostávajú do popredia iné vlastnosti žiakov, napr. schopnosť riešiť problémy a ochota ďalej sa rozvíjať. To sa prejavuje aj pri zostavovaní učebných plánov. **Anglický pedagóg John Trike** dospel porovnaním jednotlivých učebných plánov k nasledujúcemu poradiu základných schopností: komunikatívne schopnosti (pokladá ich za najdôležitejšie v príprave na zamestnanie), matematické schopnosti, tímová práca, schopnosť riešiť problémy, využitie technológie, spoločenské, hospodárske a priemyselné vedomosti, úcta a osobná integrita, dizajn a kreativita, schopnosť primerane reagovať na zmeny. Nie je dôležité, aby vznikol nejaký predmet zameraný na emocionálnu výchovu, najdôležitejšie je správanie sa učiteľa, teda istý model, ktorý predkladá pre deti a spôsob, akým sa táto látka predkladá. Učiteľia musia byť schopní hovoriť o svojich citoch, tieto zručnosti im však tradičná škola neposkytuje. Preto je nevyhnutné, aby prešli špeciálnymi kurzami, kde by sa učili emocionálnej zrelosti. Ako príklad uvádzam prvky najdôležitejších spôsobilostí, ktoré sú súčasťou preventívnych výučbových programov.

Emocionálne spôsobilosti:

- identifikácia a správne označenie citov,
- prejavovanie citov
- ovládanie emócií, dobré zaobchádzanie s nimi,
- odkladanie uspokojenia potreby, ovládanie impulzov,

- redukcia stresov, uvedenie si rozdielov medzi citmi a činmi.

Kognitívne spôsobilosti:

- samohovorenie, vedenie vnútorného dialógu na zvládanie náročných situácií na posilnenie vôľovej kontroly a auto regulácie správania,
- rozpoznávanie a správna interpretácia narážok, gest a orientácia v sociálnych rolách,
- používanie konštruktívnych postupov pri riešení problémov a pri rozhodovaní,
- chápanie postojov, názorov a hľadísk ostatných ľudí,
- chápanie noriem správania - čo sa môže a čo nie,
- pozitívny postoj k životu,
- sebauvedomenie – realistické predstavy o sebe a svete.

Behaviorálne spôsobilosti:

- neverbálne – výraz tváre, hlasové sfarbenie, reč tela, gesta, komunikácia očami,
- verbálne – schopnosť formulovať svoje požiadavky, vedieť počúvať, pomáhať, konštruktívne riešiť problémy.¹

D. Goleman hodnotil úspešnosť výchovných programov na zlepšenie emocionálnej inteligencie a zlepšenia sociálnych zručností žiakov, pričom jasne deklaroval ich pozitívny vplyv:

Emocionálne sebauvedomenie

- zlepšenie v rozlišovaní a vyjadrovaní vlastných emócií,
- lepšie pochopenie príčin vlastných pocitov,
- rozlišovanie medzi citmi a činmi.

Zvládanie emócií

- deti sa lepšie vyrovnávajú s frustráciou a hnevom a dokážu tieto pocity ovládať,
- znižuje sa počet urážok, hádok, bitiek a vyrušovania v triedach,
- deti dokážu prejaviť svoj hnev vhodným spôsobom bez fyzického napadnutia,
- deti majú pozitívnejšie vzťahy a city k sebe, ku svojej rodine a škole,
- lepšie zvládanie stresu,
- deti sú menej osamelé a menej často trpia úzkosťou.

¹ Zelina, M.: Alternatívne školstvo, Iris, Bratislava, 2000, s. 152 – 153.

Tvorivé uplatnenie emócií

- väčší pocit zodpovednosti
- lepšia schopnosť sústrediť sa na dané úlohy a dávať pri vyučovaní pozor,
- zníženie impulzivitu, schopnosť viac sa kontrolovať,
- lepšie školské výsledky.

Empatia: rozlišovanie emócií

- väčšia schopnosť pozrieť sa na problém aj z hľadiska niekoho iného,
- vzrast empatie a citlivosti k pocitom a citom ostatných ľudí,
- zlepšenie schopnosti počúvať druhých ľudí.

Orientácia v medziľudských vzťahoch

- rozvinutejšia schopnosť analyzovať a pochopiť medziľudské vzťahy,
- schopnosť účinnejšie riešiť konflikty a urovnávať spory,
- schopnosť lepšie riešiť problémy v medziľudských vzťahoch,
- deti sú asertívnejšie a efektívnejšie komunikujú,
- deti sú obľúbenejšie, priateľskejšie, trávajú viac času s kamarátmi,
- rovesníci týchto detí ich viac vyhľadávajú,
- deti sú ohľadupľnejšie a starostlivejšie,
- deti sú spoločenskejšie a dokážu sa harmonicky začleniť do skupiny,
- deti sú zhovorčivejšie a ochotnejšie pomôcť; dokážu účinnejšie spolupracovať,
- v kontaktoch s ostatnými sú demokratickejšie.¹

Autor ďalej upozorňuje na to, že emocionálna výchova zlepšuje učebné výkony a školské výsledky detí. Totiž všetko, čo pomáha rozvíjať emočnú kvalitu, pomáha aj zároveň zlepšovať vzdelávanie. Práca v tejto oblasti nám prinesie pozitívne výsledky a mala by sa stať súčasťou každej školy. A to by malo byť samozrejmosťou v našom pokuse o humanizáciu a kreativizáciu moderného človeka.

Spoločnosť na Slovensku prekonala prevratné zmeny, ktorých kvalitu a význam prehodnotí čas. Niektoré ukazovatele však začínajú byť jasnejšie, a poukazujú bohužiaľ skôr na chybné ako rozumné rozhodnutia. Medzi takéto oblasti patrí aj školský systém. Verejne deklarované snahy o humanizáciu a individualizáciu školstva zostávajú len v rovine želaní. Denná školská prax nás presvedča viac o opačných snahách. Aké miesto môže v tomto labyrinte ekonomických čísel zaujímať niečo tak krehké ako je výchova? O to skôr, že

¹ Goleman, D.: Emocionálna inteligencia, Emoční intelligence, Columbus, Praha, 1997, s. 268 – 269.

je to beh na dlhé trate, ktorý vyžaduje – parafrázujem ekonomický slovník – veľa nákladov, a efekt je neistý?

V školstve som pracovala dvadsaťpäť rokov, prešla som si rôznymi pracovnými pozíciami, orientovanými najmä na oblasť výchovy. Viac ako desať rokov som bola výchovnou poradkyňou, a ak som sa v oblasti výchovy a vzdelania niečo naučila tak to, že deti budú vždy odrazom spoločnosti, so všetkými jej kladnými aj zápornými stránkami. S čím však môžeme začať, ak cítime, že niečomu nerozumieme, alebo sme si nie celkom istí riešeniami, sme my sami. Naše vlastnosti, charakter, emócie, sú výsledkom nášho vlastného snaženia alebo nesnaženia porozumieť sám sebe. A to si myslím, že by malo byť u pedagóga na prvom mieste. Vedieť kto som, kam kráčam a čo môžem na tej ceste urobiť pre seba aj pre iných by malo byť pre každého, kto chce niekoho hodnotiť a viesť samozrejmosťou. Táto rola v sebe zahrňuje vysokú mieru zodpovednosti, široký odborný prehľad a pokoru v prístupe k človeku a poznaniu, ktoré sa mu dostáva. Pretože len ten kto sám horí, môže byť pre ostatných svetlom na ich ceste životom....

Použitá literatúra:

GOLEMAN, D.: Emocionálna inteligencia, Emoční intelligence, Columbus, Praha, 1997.

ZELINA, M.: Alternatívne školstvo, Iris, Bratislava, 2000, str.152 – 153.

*Mgr. Viera Kleinová
doktorandka v odbore sociálna práca
PF KU Ružomberok*

PERCEPCIA POTRIEB ĎALŠIEHO VZDELÁVANIA U ŠTUDENTOV SOCIÁLNEJ PRÁCE V PREŠOVE

Lucia Drotárová

V období 2011 – 2013 sme sa venovali prieskumu vzdelávacích potrieb študentov sociálnej práce v Prešove, zameriavali sme sa pritom prednostne na oblasti súvisiace s rozvojom osobnosti.

Cielené formovanie osobnosti študentov vysokou školou, a to ako typických denných študentov vo veku 18 – 25 rokov, tak často výrazne starších externých študentov, je dnes témou viac menej ignorovanou.

Tento stav je spôsobený stále živými spomienkami na dobu pred rokom 1989, keď sa v súvislosti s výchovou na vysokých školách uvádzala výchova komunistická¹ – teda výhradne ideologická. Pritom vysoká škola stále pôsobí na formovanie osobnosti študenta; táto formácia je žiaduca – a žiadaná, študenti a študentky si prajú zmenu, zlepšenie svojich osobnostných kvalít.

Odborná literatúra sa tejto téme venuje nedostatočne. Len minimum všeobecných, základných publikácií z oblasti pedagogickej či edukačnej psychológie sa venuje formovaniu osobnosti vysokoškolského študenta, a ak, tak len minimálnou zmienkou², najrozsiahlejšie bežne dostupné texty dokonca vôbec³. Problematika adolescentov, pokiaľ je spomínaná, sa stručne venuje témam ako závislosti, mladistvé slobodné matky, trestná činnosť či depresie a samovraždy⁴ – nie cielenému rozvoju inak zdravej osobnosti študentov.

Dostupné sú kvalitné publikácie určené na rozvoj úzkeho výberu osobnostného rozvoja týkajúceho sa štúdia určené ako vysokoškolským študentom, tak vysokoškolským pedagógom, tieto sa však špecializujú na rozvoj študijných schopností a spôsobilostí, v lepšom prípade doplnených o time management a zvládanie stresu.⁵

Na Katedre kresťanskej pedagogiky a psychológie Pravoslávnej bohosloveckej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove sme sa rozhodli zmapovať potreby a požiadavky študentov o prípadné cielené kurzy týkajúce sa rozvoja

¹ Porovnaj GRÁC, J.: *Kapitoly edukačnej psychológie. Teória a aplikácie*. Trnava, 2009, s. 37-38.

² Napr. vyššie citovaný J. Grác v rozsahu 2 strán z 257 s. textu.

³ Napr. ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Portál, 2001, a i. sa venujú hlavne osobnosti mladšieho a staršieho žiaka.

⁴ Napr. VENDEL, Š.: *Pedagogická psychológia*. Prešov 2005, s. 338-340.

⁵ Napr. PRICE, G.; MAIER, P.: *Efektivní studijní dovednosti. Odkemňte svůj potenciál*. Grada, 2010.

osobnosti, ktoré by sme mohli ponúknuť v rámci prebiehajúcich či plánovaných grantov a ďalších aktivít.¹

Celkovo sa dotazníkového prieskumu v tejto fáze² zúčastnilo 363 študentov sociálnej práce študujúcich v Prešove.

V prvom rade sme mapovali všeobecný záujem o účasť v prípadných kurzoch, ak by ich škola ponúkala počas, alebo i po skončení štúdia. Podľa našich zistení je o takéto kurzy a aktivity veľký záujem, na otázku „Uvítali by ste možnosť absolvovať počas štúdia navyše kurzy týkajúce sa rozvoja vašich osobnostných vlastností?“ odpovedalo určite či skôr áno až 88,39% opýtaných (viď tab. č. 1).

Tab. č. 1 Uvítali by ste možnosť absolvovať počas štúdia navyše kurzy týkajúce sa rozvoja vašich osobnostných vlastností?

Odporod'	Počet	% z celkového počtu
určite áno	212	58.56
skôr áno	108	29.83
nevím	30	8.29
skôr nie	10	2.76
určite nie	2	0.55

Na základe predprieskumu a následného posúdenia možností Katedry kresťanskej pedagogiky a psychológie Pravoslávnej bohosloveckej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove sme zostavili a v dotazníku využili zoznam možných tematických okruhov kurzov, v ponuke sa objavili nasledujúce ponuky:

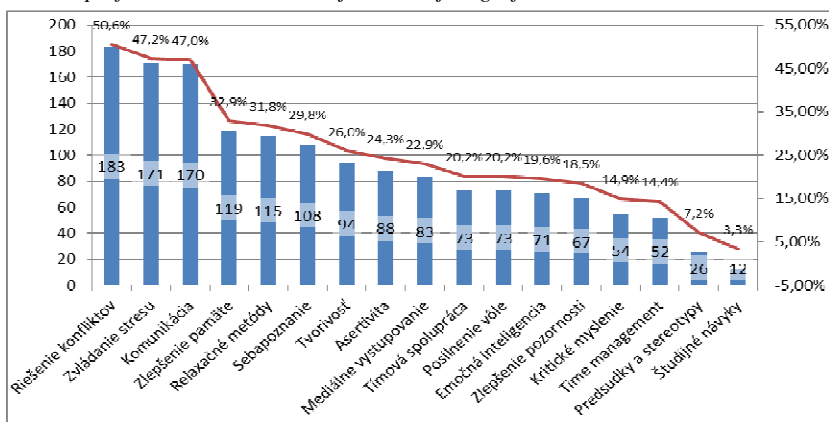
- Komunikácia
- Asertivita
- Tvorivosť
- Riešenie konfliktov
- Tímová spolupráca
- Relaxačné metódy
- Zvládanie stresu

¹ Napr. ESF grant „Akcelerácia rozvoja ľudských zdrojov vo vede a výskume, inovácia a zlepšenie kvality vzdelávacieho procesu“ a i.

² Prieskum je súčasťou pokračujúceho výskumu v súvislosti s dizertačnou prácou na tému „Vybrané osobnostné charakteristiky budúcich sociálnych pracovníkov a sociálnopsychologická podpora rozvoja ich osobností“.

- Time management
- Zlepšenie pamäte
- Zlepšenie pozornosti
- Študijné návyky
- Mediálne vystupovanie
- Sebaopoznanie
- Predsudky a stereotypy
- Posilnenie vôle
- Emočná inteligencia
- Kritické myslenie

Získané preferencie stručne ilustruje nasledujúci graf:



Respondenti mohli využiť i doplňujúcu otvorenú otázku „Iné (doplňte aké):“ a navrhnúť vlastný okruh. Táto možnosť bola využívaná minimálne, respondenti navrhli tieto okruhy:

- Etika
- Supervízia
- Arteterapia
- Muzikoterapia
- Terapeutická pomoc klientovi so závislosťou
- Predstavitosť

Tu podotýkame, že medzi respondentmi boli študenti sociálnej práce v Prešove – ale nie iba študenti Pravoslávnej bohosloveckej fakulty, kde sa etika a supervízia vyučujú v rámci samostatných predmetov. Terapeutická pomoc klientovi s určitými potrebami zase nespadá do oblasti osobnostného rozvoja študentov. Z dodatočne navrhnutých oblastí je teda pre nás zaujímavý návrh výcviku predstavivosti (táto oblasť je ale súčasťou témy „tvorivosť“) a oblasť muzikoterapie a arteterapie (v menšom rozsahu sú súčasťou oblasti „zvládanie stresu“, je ale možné uvažovať i o samostatnom kurze s týmto obsahom).

Kurz	Počet volieb	Percent z počtu respondentov (n=363)
Riešenie konfliktov	183	50,55%
Zvládanie stresu	171	47,24%
Komunikácia	170	46,96%
Zlepšenie pamäte	119	32,87%
Relaxačné metódy	115	31,77%
Sebapoznanie	108	29,83%
Tvorivosť	94	25,97%
Asertivita	88	24,31%
Mediálne vystupovanie	83	22,93%
Tímová spolupráca	73	20,17%
Posilnenie vôle	73	20,17%
Emočná inteligencia	71	19,61%
Zlepšenie pozornosti	67	18,51%
Kritické myslenie	54	14,92%
Time management	52	14,36%
Predsudky a stereotypy	26	7,18%
Študijné návyky	12	3,31%

Záver

Na základe zistených údajov aktuálne vypracovávame na Katedre kresťanskej pedagogiky a psychológie Pravoslávnej bohosloveckej fakulty Prešovskej univerzity ponuku rozširujúcich kurzov, predpokladáme už v tomto školskom roku pilotný kurz zahrnujúci (vzájomne sa prelínajúcu) problematiku zvládania stresu a relaxačných metód.

V druhom slede hodláme vypracovať návrh kurzu či nepovinného predmetu týkajúceho sa rozvoja tvorivosti (aby nezostala iba v teoretickej výbave napr. v rámci hodín pedagogickej psychológie).

V budúcnosti by bolo vhodné viac sa zamerať na obsahovo blízke oblasti „komunikácia“ a „riešenie problémov“.

Z kognitívnych schopností je výrazne najsilnejšia požiadavka na techniky zlepšujúce pamäť – v krátkodobom horizonte preto zapracujeme seminár s týmto obsahom do logicky súvisiaceho predmetu (napr. všeobecná psychológia), v dlhodobom horizonte je vhodné uvažovať o samostatnom kurze pre študentov (ideálne už v prvom ročníku).

Z ďalších výsledkov by sme radi upozornili na päťtinu respondentov požadujúcich kurz na **posilnenie vôle**. Vôľa je pritom centrálnou časťou osobnosti – v podstate však ani na voľnom trhu neexistujú vhodné kurzy na posilnenie vôle, rovnako neexistuje odporúčiteľná literatúra, ktorú by študent či absolvent mohol využiť v rámci pokusu o sebvýchovu¹. Preto i keď táto téma nepatrí medzi 10 najžiadanejších, pre jej nespracovanosť a reálnu nemožnosť získať pomoc v rámci tržnej ponuky by sa mala dostať do ohniska pozornosti Katedry kresťanskej pedagogiky a psychológie Pravoslávnej bohosloveckej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove.

Zoznam bibliografických odkazov:

ČÁP, J., MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Portál, 2001. ISBN80-7178-463-X.

DROTÁROVÁ, L., TYŠŠ, I.: *Lenivosť - psychologická terra incognita?* In: Pravoslávny teologický zborník II/2012. PU v Prešove, PBF 2012. ISBN 978-83-63055-08-0.

GRÁC, J.: *Kapitoly edukačnej psychológie. Teória a aplikácie*. Trnava, 2009. ISBN 978-80-8082-234-7.

¹ Porovnaj DROTÁROVÁ, L., TYŠŠ, I.: *Lenivosť - psychologická terra incognita?* In: Pravoslávny teologický zborník II/2012. PU v Prešove, PBF 2012, s. 194-212.

PRICE, G.: MAIER, P.: *Efektivní studijní dovednosti. Odemkněte svůj potenciál.* Grada, 2010. ISBN 978-80-247-2527-7.

VENDEL, Š: *Pedagogická psychológia.* Prešov 2005. ISBN 80-8068-334-4.

Mgr. Lucia Drotárová

Katedra kresťanskej psychológie a pedagogiky

Pravoslávna bohoslovecká fakulta

Prešovská univerzita v Prešove

e-mail: lucia.drotarova@seznam.cz

Nová sociálna edukácia človeka II

Medzinárodná interdisciplinárna vedecká konferencia, Prešov, 7. 11. 2013

Poznámky:

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

NOVÁ SOCIÁLNA EDUKÁCIA ČLOVEKA II
(DUCHOVNÉ, ANTROPOLOGICKÉ, FILOZOFICKÉ,
PSYCHOLOGICKÉ A SOCIÁLNE ASPEKTY VÝCHOVY,
VZDELÁVANIA A PORADENSTVA DNEŠKA)

ZBORNÍK PRÍSPEVKOV Z MEDZINÁRODNEJ
INTERDISCIPLINÁRNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE
7. november 2013 v Prešove

Recenzenti:

prof. ThDr. Ján Šafin, PhD.
prof. ThDr. Vasilij Sadvarij
doc. ThDr. Kryštof (Pulec), PhD., metropolita
doc. PhDr. Tomáš Hangoň, PhD.
PhDr. Bohuslav Kuzyšín, PhD.

Technický redaktor: ThDr. Ján Husár, PhD.

Rok vydania: 2013

Počet strán: 249

Tlač: CUBE consulting, s.r.o.

Vydavateľ:

Prešovská univerzita v Prešove
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešov

ISBN 978-80-555-0894-8

ISBN 978-80-555-0894-8