Prešovská univezita v Prešove
Pravoslávna bohoslovecká fakulta

NOVÁ SOCIÁLNA EDUKÁCIA ČLOVEKA VI

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

ZBORNÍK PRÍSPEVKOV Z MEDZINÁRODNEJ
INTERDISCIPLINÁRNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE
7. november 2017, Prešov

Ján Husár
Mária Machalová
Tomáš Hangoni
Bohuslav Kuzyšin
(eds.)

Prešov 2017

Recenzenti:
prof. ThDr. Ján Šafin, PhD.
prof. ThDr. Milan Gerka, CSc.

Vydanie: prvé
Vydala: © Prešovská univerzita v Prešove, 2017
© Pravoslávna bohoslovecká fakulta, 2017

Príspevky neprešli jazykovou korektúrou.
Za jazykovú stránku zodpovedajú autori.

ISBN 978-80-555-1905-0

Vedecký garant konferencie:

prof. 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

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

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

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

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

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

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

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

prof. dr.hab. Andrzej Radziewicz - Winnicki,
Uniwersytet Zielono Górski, Zielóna Góra, PL

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

doc. PhDr. Zlatica Bakošová, PhD.,
Pedagogická fakulta UK, Bratislava, SR

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

prof. PhDr. Viera Prusáková, CSc.,
Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica, SR

prof. PaedDr. Miroslav Krystoň, CSc.
Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica, SR

doc. PhDr. Jaroslav Veteška, PhD.,
Univerzita Karlova, Praha, ČR

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

doc. ThDr. Štefan Pružinský, PhD.,
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU, Prešov, SR

doc. ThDr. Miroslav Župina, PhD.,
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU, Prešov, SR

doc. ThDr. Ján Husár, PhD.,
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU, Prešov, SR

PhDr. Andrej Nikulin, PhD.
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU, Prešov, SR

PhDr. Bohuslav Kuzyšin, PhD.
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU, Prešov, SR

PhDr. ThDr. Maroš Šip, PhD.
Pravoslávna bohoslovecká fakulta PU, Prešov, SR

Mgr. Peter Senko
Prohuman, Bratislava, SR

Organizačný výbor konferencie:

PhDr. Bohuslav Kuzyšin, PhD. (vedúci organizačného výboru)
Mgr. Martina Kormošová, PhD.
Mgr. Lucia Drotárová, PhD.
Mgr. Andrej Dupej, PhD.
PhDr. Jana Komová
Mgr. Ing. Miroslav Šulík
Mgr. Mária Laceková
Mgr. Martin Kormaník

OBSAH

prof. PhDr. Mária Machalová, CSc.
Integrita človeka a sociálna edukácia 8

prof. ThDr. Alexander Cap, CSc.
Sväté Písmo a jeho vplyv na výchovu človeka 17

Dr.h.c. prof. ThDr. Radim Pulec – Kryštof, PhD.
Ο αγιοσ Κοσμασ ο Αιτωλοσ και η παιδεια 22

prof. PaedDr. Milan Schavel, PhD. – doc. PhDr. Stanislava Hunyadiová, PhD. – PhDr. Bohuslav Kuzyšin, PhD.
Osobnostné a etické princípy v práci supervízora 32

prof. PhDr. Igor Kominarec, PhD. – doc. PhDr. Edita Kominarecová, PhD.
Teoretické implikácie redukovania stereotypov a predsudkov v edukačnom prostredí 39

prof. dr hab. Maciej Gitling
Specyfika oddziaływania środków masowego przekazu na współczesną młodzież 46

prof. dr hab. Andrzej Lipczyński
Samotne rodzicielstwo 54

doc. PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc.
Pozice a úlohy pomáhajícího pracovníka 61

doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.
Bariéry edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunít 69

doc. ThDr. Štefan Pružinský, PhD.
Závisť a sklon ku konfliktom ako príčina sociálnych problémov 81

doc. PhDr. Tomáš Hangoni, PhD.
Prienik sociálnej teológie do sociálnej práce 90

doc. ThDr. Ján Husár, PhD.
Starostlivosť o vdovy na stránkach Svätého Písma 94

ks. dr hab. Bogdan Zbroja
Metody myślenia, mówienia i działania człowieka na podstawie przypowieści o talentach (Mt 25,14-30) 101

PaedDr. Anna Derevjaníková, PhD.
Ľudová kultúra ako prostriedok celoživotnej edukácie 112

Dr. Jaroslaw Kinal
Media image of disabled persons on the example of selected Polish TV stations 119

dr Sławomir Wilk
Kształcenie pracowników socjalnych do pracy
w sytuacji klęsk żywiołowych 131

PhDr. Katarína Mayer, PhD.
Špecifiká determinujúce edukáciu dospelých 141

PhDr. Lea Szabová-Šírová, PhD.
Sociálna edukácia v službách sociálnej pomoci dospelých 154

Ing. Jozef Ržonca, PhD.
Kristologické aspekty augustiniánskej formácie 162

dr Magdalena Pokrzywa
„Stara" i „nowa bieda" – historyczno-gospodarcze konteksty
ubóstwa w Polsce 174

PhDr. Monika Nová, PhD.
Umírání ve světových náboženstvích 188

PhDr. Mgr. Ján Knapík, PhD.
Význam štúdia na univerzite tretieho veku v živote seniorov 193

Mgr. Lucia Drotárová, PhD.
Imigranti z pohľadu Arielyho sociálnych a tržných noriem 208

PaedDr. Miroslav Kazík, PhD.
Vysokoškolské študentky a škola 212

PaedDr. Mgr. art. Silvia Adamová
Špecifické aspekty sociálnej interakcie v hudobnej edukácii 220

PhDr. Bc. Jaroslava Malček
Arteterapia vo vzdelávaní sociálnych pracovníkov 227

Klara Łukasiewicz, B.A.
Kim jest nauczyciel? Wyzwania stojące
przed współczesnym wychowawcą 234

dr Dorota Rynkowska
Wybrane problemy zdrowotne wieku geriatycznego 243

Mgr. Ing. Miroslav Šulík
Zadlženosť ako súčasný problém spoločnosti 253

Mgr. Krzysztof Jamroży
Polskie Standardy Pracy Socjalnej z rodziną z dziećmi jako forma edukacji
i model działań pracowników socjalnych 259

Ing. Monika Mikitová
Finančná gramotnosť seniorov 272

JUDr. Lívia Janková
Syndróm CAN (syndróm týraného, zneužívaného
a zanedbávaného dieťaťa) 279

Mgr. Ľubica Ďurajdová
Edukácia ako nástroj zvyšovania kvality života seniorov 291

Mgr. Veronika Komárová
Aretológia ako súčasť vzdelávania v pomáhajúcich profesiách 300

Mgr. Natália Bušová – Mgr. Lucia Drotárová, PhD.
Úroveň pregraduálneho vzdelávania v oblasti sociálnej diagnostiky
v Českej republike 305

PhDr. et ThDr. Maroš Šip, PhD.
Aplikácia sociálnych služieb v paliatívnej starostlivosti 311

Mgr. Martin Kormaník
Hazardné hry a ich negatívny dopad na rodinu 316

INTEGRITA ČLOVEKA A SOCIÁLNA EDUKÁCIA

prof. PhDr. Mária Machalová, CSc.

Úvod

Sociálne prostredie sa dnešným ľuďom neraz javí ako púšť sociálnej komunikácie a medziľudských i osobných vzťahov. Nastoľujú sa nové otázky súvisiace s kvalitou života ľudí. A tiež otázky morálneho a sociálneho pokroku ľudstva v súčasnosti s dopadom na budúcnosť. Vyzdvihujú sa mnohé zmeny v konaní jednotlivcov a sociálnych skupín. Ibaže pre mnohých ľudí je prežívaná realita dneška duchovne vyprázdneným priestorom, ktorý prežívajú ako medziľudskú a medzi osobnú komunikačnú a vzťahovú púšť. Nie však púšť, ktorú tvoria hory piesku, ale púšť vytvorením konaním ľudstva. Ľudia síce volajú a pátrajú po spôsobe ako zmeniť púštnu realitu ich života, pretože je pre nich prekážkou ich šťastného života. Lenže si neuvedomujú, že túto realitu sami vytvárajú. Nepripúšťajú si mieru svojho vlastného pričinenia sa o duchovne vyprázdnený priestor vlastného žitia.

„Ľudstvo ako celok stojí pred vážnou dilemou: pokračovať v doterajšom trende s manipuláciou svetom alebo sa obrátiť do svojho vnútra a podstúpiť proces radikálnej premeny, ktorá smeruje k úplne novej úrovni vedomia a uvedomenia ľudí. Zatiaľ čo ľahko predpovedateľným výsledkom prvej stratégie je smrť v atómovej vojne alebo v technologických odpadoch, druhá alternatíva by mohla vyústiť do evolučných perspektív." (S. Grof, 1992a, s. 317.)

Stanislav Grof, svetoznámy psychiater českého pôvodu, ktorý žije v USA, je toho názoru, že v kolektívnom a svetovom meradle dnes panuje myšlienkový rámec vytvárajúci filozofiu života ľudí, v ktorej sa zdôrazňuje sila, súperenie a presadzovanie seba a glorifikuje sa lineárny pokrok a neobmedzený rast. Dnes sa považuje materiálny zisk a rast za hlavné kritérium blahobytu a meradlo životnej úrovne jednotlivcov a sociálnych skupín. Taká ideológia a stratégia vedie ľudí k vážnym konfliktom s ich prirodzenosťou, ktorá je vlastná všetkým biologickým organizmom, a vedie ku konfliktom s vesmírnymi zákonmi. Stratégia vnútorných premien človeka ako sily schopnej zmeniť svet je, zdá sa, jediná reálna šanca pre zachovanie nášho sveta. Vnútorná premena sa môže dosiahnuť iba na základe individuálneho rozhodnutia, sústredného úsilia a osobnej zodpovednosti. Akýkoľvek plán na zmenu situácie sveta je problematický, pokiaľ neobsahuje sústavné úsilie o zmenu ľudských podmienok, ktoré vytvorili túto krízu. Vývojová zmena vedomia je životne dôležitá pre budúcnosť sveta. A záleží na iniciatíve každého človeka. (Spracované podľa: Stanislav Grof, 1992a)

Dôstojnosť človeka

Hlavným atribútom bytosti človeka je jeho *dôstojnosť*. Človek je dôstojné Bytie na Zemi. Aj príroda a zvieratá sú dôstojné bytie. A človek ako koruna tvorstva je dôstojným bytím. Človek je dôstojné stvorenie. Dôstojnosť je majestát, majestátne bytie. (Osho, 2007)

Otázkou je, či v súčasnom svete je človek naozaj majestátne bytie? Sú ľudia majestátni vo svojom konaní a správaní? Teda sú dôstojní? Žijú dôstojný život? Je spoločnosť ľudí dôstojná? Podporujú štáty sveta majestát – dôstojnosť svojich občanov? Spoločnosť má podporovať dôstojnosť ľudí. Tým sa utvára dôstojný život vo svete. Realitu dôstojnosti človeka v súčasnom svete vystihujú slová básnika Milana Rúfusa:

„Kto ešte kupčí s ľudským šťastím?
Kto píše scenár tejto drámy?
Predáva lebky miliónov
jak pomaranče pod šiatrami?
Chiméry kupcov?
Darmo svetlom blúdia,
nadarmo brešú do zeme.
Vojaci! Chlapi! Ženy! Ľudia!
Nechceme hroby. Ne-chce-me!“

Dôstojnosť človeka je spätá s *duchovným svetlom osoby*, o ktorom píše Š. Šak (2016, s. 12) takto*: „Pán nám o obyčajnom svetle, teda svetle slnečnom, povedal kvôli tomu, aby poukázal na rozdiel medzi týmto svetlom a iným – duchovným. Tým svetlom, ktorým svietia nielen duše, ale aj telá všetkých svätých...Svetlom duše, svetlom čistého rozumu svieti celá bytosť dobrých, čistých a svätých ľudí... pretože ničím nerozptyľovaní, nevidiac nič zbytočné a hlboko sústredení, pozerajúc sa do svojho vlastného srdca, pozorujú každý jeho pohyb a takéto vnímanie dáva ľuďom duchovné svetlo.“*

V svetskej literatúre je dôstojnosť človeka dávaná do súvislosti s obrazom človeka a jeho hodnotou v danej spoločnosti. Právo na ľudskú dôstojnosť je vyjadrením rešpektu a úcty k ľudskej osobe. Avšak pri dožadovaní sa uznania vlastnej dôstojnosti má niesť človek určitú zodpovednosť za to, ako žije.

Právo na dôstojnosť a zodpovednosť byť dôstojným človekom sú dve strany tej istej mince. S právom na ľudskú dôstojnosť sa spájajú mnohé povinnosti človeka a práca na svojom duchovnom rozvoji. Napokon samotné podmienky žitia v konkrétnej spoločnosti v mnohom závisia od duchovnej vyspelosti či nevyspelosti ľudí v tejto spoločnosti.

Životná realita ľuďom napovedá, že deklarovaná a reálna ľudská dôstojnosť sú od seba neraz vzdialené. Deklarovaná ľudská dôstojnosť a skúsenosti z jej porušovania spôsobmi nedôstojnej manipulácie s vedomím ľudí vyvoláva-

jú u osôb zmätok. Ľuďom sa predostiera to, na čo majú nárok v bežnom žití, no premyslene sa popiera ich právo na autentický život. Ľudstvo dneška sa nachádza v zajatí majetníckych medziľudských vzťahov, virtuálneho emocionálneho sveta, v iluzionistickej konštrukcii života, ktorá nemá nič spoločné s úctou k človeku ako Bohom stvorenej bytosti.

„Múdry človek bude konať vo všetkom obozretne
a v hriešnych dobách sa vyvaruje priestupkom.
Každý rozumný človek sa oboznámi s múdrosťou,
a vzdá chválu tomu, kto ju nájde.“
(Biblia, Sir 18, 27-28.)

Duchovné, psychické a telesné zdravie ľudí

Nech ľudia robia čokoľvek a žijú akokoľvek, netreba poľaviť v odbornej snahe prebudiť ich osobný potenciál k životu a podporiť ich na ceste rozvíjania ich *duchovnej kompetencie* pre život na Zemi. To si vyžaduje kultivovať duchovný potenciál (spiritualitu) a duševný potenciálu (psychiku) jednotlivých osôb. V súčasnom svete ľudí vyvstáva naliehavá úloha pre príslušných odborníkov - sprevádzať osoby na ceste životom v prospech ich života, nie proti životu. Aj odborne dbať o duchovné a psychické zdravie ľudí, ktoré napokon v rozhodujúcej miere vplýva na ich telesné zdravie. Odborne podporiť ľudí v tom, aby si boli vedomí svojej zodpovednosti za osobný život, ktorý ak má byť prežitý v duchovnom, duševnom i telesnom zdraví , tak je nerozlučne spätý so zodpovedaním si otázky „*Kto som, čo je mojím poslaním a zmyslom môjho pozemského života?“*

V životnom presvedčení ľudí sa vedome aj nevedomky premietajú skúsenosti. Mnohí sa na vlastnej koži presvedčili, že zdrojom zmeny a nápravy situácie či problému, je ich vlastná osobnosť, zmena v ich prežívaní, správaní a konaní. Riešenie akéhokoľvek problému človeka, jeho ťažkej životnej situácie, spočíva hlboko v duchovnej a duševnej oblasti života každej osoby. Na potvrdenie tohto názoru uvedieme vyjadrenie českého odborníka MUDr. Vladislava Chvály, ktorý v predhovore ku knihe Ivana Illicha *„Limity medicíny. Nemesis medicíny – zaprodané zdraví“* (2012, s. 14) konštatuje, že autor tejto knihy úlohu medicíny vidí v zmene, ktorá sa týka väčšej slobody každého jednotlivého človeka, vo väčšej zrelosti a sebadôvere každého. Ide o o premenu *„stádového spôsobu existencie človeka“*.

Stotožňujeme sa s vyjadrením I. Illicha v podkapitole jeho knihy nazvanej *„Zdraví jako cnost.“* Považujeme za vhodné oboznámiť čitateľov s autentickým textom autora, lebo presne vystihuje aj náš postoj k problému duchovného, psychického a telesného zdravia ľudí.

I. Illich (s. 175 – 176) píše:

"Zdravie vypovedá o procese prispôsobenia. Nie je výsledkom inštinktu, ale autonómnej aj keď kultúrne formovanej odpovede na sociálne vytváranú skutočnosť. Označuje schopnosť prispôsobenia sa meniacemu sa prostrediu, schopnosť rásť a starnúť, hojiť sa v prípade poškodenia, trpieť a zmierene očakávať smrť. Zdravie zahrnuje i budúcnosť a preto obsahuje tiež úzkosť a vnútorné zdroje potrebné k životu s ňou.

Zdravie označuje proces, v ktorom je každá osoba zodpovedná, ale iba z časti zodpovedná za druhých. Byť zodpovedný môže znamenať dve veci. Človek je zodpovedný za to, čo urobil, a zodpovedný vo vzťahu k druhým osobám, ku skupine.....

Zdravie je úloha a ako taká nie je porovnateľná s fyziologickou rovnováhou zvierat. Úspešnosť v tejto osobnej úlohe je z veľkej časti výsledkom sebauvedomenia, sebadisciplíny a vnútorných zdrojov, pomocou ktorých každý riadi svoj denný rytmus, aktivity, stravu, sexuálny život. Vedomosti, ktoré zahrnujú žiaduce aktivity, zodpovedné konanie, záujem na zlepšení zdravia – to všetko sa učíme z príkladu vrstovníkov a starších... Tieto osobné aktivity sú formované a podmieňované kultúrou, v ktorej jedinec vyrastá...

Úspešne a fungujúce zdravotné modely, ktoré zodpovedajú určitej zemepisnej oblasti a špecifickej úrovni technológie záleží z veľkej časti na dlhotrvajúcej politickej autonómii. Závisia na všeobecne rozšírenej zodpovednosti za zdravé spôsoby a na sociobiologickom prostredí. Takže závisia na stabilite kultúry."

Nám už zostáva iba zdôrazniť potrebnosť edukačných aktivít pre dospelých, pretože nimi možno aktivizovať jednotlivcov k ochrane a rozvoju ich psychického a sociálneho potenciálu , čím sa podporia ich životné kompetencie a zdravie.

Prístup k edukácii dospelých

V krajinách Európy sa mení *filozofia edukácie dospelých.* Od dospelých ľudí sa očakáva zvládnutie nových profesijných aj osobných životných úloh. Vyžadujú sa osobnostné a sociálne kompetencie. Edukačné – výchovné a vzdelávacie štruktúry založené na *obsahu edukácie* dospelých sa menia. Dôraz sa presunul na *procesy edukácie* a na *individuálne spôsobilosti* ľudí.

V našom autorskom koncepte *edukačná sociálna práca* , ktorý sme publikovali predovšetkým v dvoch monografiách (M.Machalová: *Preventívna sociálna práca,* 2013; *Edukačná sociálna práca*, 2014), zohráva kľúčovú úlohu *sociálna funkcia edukácie.* Sociálnu edukáciu identifikujeme ako významný spôsob utvárania *duchovnej, psychickej a sociálnej identity* dospelých osôb. Z psychologického hľadiska sa identita človeka formuje jeho *(vnútornou) psychickou činnosťou* a jeho *vonkajšou činnosťou.* V koncepte *Edukačná sociálna*

práca zdôrazňujeme dôležitosť sociálnej edukácie dospelých pre ich duchovné, psychické a telesné zdravie.

Cieľom sociálnej edukácie dospelého človeka je *identifikácia, kultivácia a realizácia psychického potenciálu* v záujme utvárania *identity učiacej sa ľudskej bytosti. Identitu konkrétneho človeka* možno pochopiť iba v kontexte jeho osobnej histórie, ktorá závisí od povahy duchovného, kultúrneho, sociálneho, prírodného prostredia daného človeka.

Od identity sa odvíja *autonómnosť a nezávislosť človeka*, avšak jeho nezávislosť nie je absolútna, pretože podlieha vplyvu rozmanitých sietí vzťahov a komunikácie.

Úroveň autonómnosti človeka závisí na jeho schopnosti *slobodne sa rozhodovať* s vedomím osobnej zodpovednosti. Individuálna sloboda rozhodovať sa vyžaduje rozvinutú *individuálnu tvorivosť* v žití človeka.

Identita, autonómnosť, sloboda rozhodovať sa, tvorivosť človeka sú predpokladom k tomu, aby sa ľudia v živote integrovali ako jedinečné ľudské bytosti, čiže aby sa stali *duchovne a psychicky integrované osoby* a tiež aby sa integrovali ako človek v spoločnosti, čiže aby sa stali *kultúrne a sociálne integrované osoby.*

Psychická dospelosť

Psychická dospelosť sa odvíja od úrovne *duchovnej, psychologickej* (*rozumovej, emocionálnej, hodnotovej) a sociálnej vyspelosti konkrétneho človeka.* V tejto súvislosti sa berie na zreteľ *normalita osobnosti* človeka vymedzená tak na základe *psychologického* kritéria normality osobnosti, ako aj s*ociálneho* kritéria normality osobnosti.

Psychická dospelosť nie je automaticky znakom zavŕšeného chronologického veku danej osoby, ale je výsledkom *dosiahnutej úrovne realizácie vývinových a rozvojových úloh jednotlivým človekom. Vývinové úlohy* sú podmienené genotypom, čiže zdedenými a vrodenými dispozíciami osôb. *Rozvojové úlohy* sme vymedzili (M. Machalová, 2004) ako úlohy, ktoré jednotlivec realizuje tým, že sa po celý život zámerne aj nezámerne *učí vplyvom výchovy a vzdelávania.* Za optimálnych podmienok individuálneho vývinu a rozvoja *sa stáva psychicky dospelým v štádiu svojej dospelosti.* Avšak nie každý, kto dosiahol vek dospelého človeka je aj skutočne psychicky dospelým, resp. vyspelým človekom.

Koncept psychickej dospelosti možno aplikovať v sociálnej práci s dospelými klientmi prostredníctvom *sociálnej výchovy, sociálneho vzdelávania* a *edukačného sociálneho poradenstva.* V cieľoch a v obsahoch edukácie sociálnych klientov sú zakomponované ich *edukačné potreby*. Rešpektuje sa *hľadisko rozvoja osobnosti* sociálnych klientov. Dôležitosť sa pripisuje tak *poznávacej činnosti*, ako aj *hodnotiacej* a *pretvárajúcej (tvorivej) činnosti* sociálnych

klientov. Cielene sa podporuje utváranie *hodnotovej orientácie, psychických vlastností, psychických procesov* (prežívania a myslenia), *psychických stavov* (motivácie) sociálnych klientov.

Kľúčovú úlohu zohrávajú hodnotové orientácie a motivácia sociálnych klientov, pretože ovplyvňujú dôležité rozhodnutia pre potrebnú životnú zmenu, alebo naopak, môžu navodiť rezignáciu klienta na zmenu životnej situácie. Osobne i spoločensky pozitívna zameranosť životných hodnôt je kľúčovou podmienkou somatického zdravia, psychickej stability a integrácie osobnosti sociálnych klientov. Hodnotové orientácie sociálnych klientov závisia od duchovného, psychického, sociálneho i hmotného zázemia v ich živote.

Ľudia majú šancu na osobnú zmenu v každej životnej situácii, pretože psychická dospelosť človeka *nie je stav*, ale je výsledok celoživotného procesu vývinu a rozvoja osobnosti. Dospelá osoba smeruje spontánne aj cieľavedome k psychickej *rovnováhe* a k *stabilite,* no zároveň je pripravená zmeniť sa, čiže je psychicky *flexibilným človekom.*

Prečo je potrebné viesť sociálnych klientov k psychickej dospelosti

Psychicky vyspelí ľudia majú potrebu osobne sa zdokonaľovať po celý svoj život. Správajú sa a konajú *prosociálne,* sú *empatickí* a *altruistickí* a v každodennom žití aj *optimistickí* a *tvoriví.* To je dostatočný dôvod k tomu, aby sa poskytla sociálnym klientom možnosť osobnostného rozvoja aj v sociálne náročnej situácii. *V edukácii sociálnych klientov je potrebné upriamiť pozornosť na rozvojové úlohy dospelých ľudí. 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 cestou sebarealizácie.* (M. Machalová, 2004).

Efektívny je najmä spôsob edukácie prostredníctvom *skupinového učenia sa, vzájomného zdieľania a psychického obohacovania sa dospelých ľudí.* Avšak iba za predpokladu, že edukačná aktivita je pre dospelých účastníkov vzdelávania prínosná a ľahko dostupná.

Dospelí za priaznivých okolností disponujú po celý život schopnosťou psychicky sa rozvíjať a meniť. Je to prirodzený proces dosahovania *celostnosti osobnosti* prostredníctvom učenia sa, *seba riadeného konania a správania.* Je nanajvýš vhodné sociálnym klientom zmysluplne zdôvodniť, prečo je pre nich potrebné učiť sa po celý život. Viesť ich k tomu, aby sa neodnaučili učiť. Zároveň ich primäť k pochopeniu, že jediné čo môžu v sociálnom ohrození bez akéhokoľvek obmedzenia použiť, sú ich vlastné schopnosti, spôsobilosti a kompetencie.

V edukačných programoch pre dospelých sociálnych klientov:

- Sú zakódované zmysluplné *ciele rozvoja dospelých ľudí* v ich konkrétnych oblastiach života.

- Sú dôležité *komplexné motívy edukácie* dospelých a *hodnotový systém konkrétnej osoby.*
- V edukačnom procese sa zohľadňujú *schopnosti, motivácia a aktívna zúčastnenosť* dospelého sociálneho klienta.
- Zmyslom edukačného podujatia je identifikovať *a rozvíjať individuálny psychický potenciál* dospelých sociálnych klientov.
- Úlohou edukačného podujatia je motivovať dospelých sociálnych klientov k *celoživotnému učeniu sa* v rámci edukačných programov. zameraných na prevenciu a na riešenie sociálnych problémov.
- Poskytovať prostredníctvom edukačných programov dospelým sociálnym klientom edukačnú sociálnu pomoc, v súlade s *ich aktuálnymi edukačnými potrebami.*

Význam edukačnej sociálnej práce pre dospelého človeka

Edukačnou sociálnou prácou sa odkrýva ďalší pohľad na úlohu edukácie dospelých. Nóvum konceptu edukačná sociálna práca spočíva v zdôraznení významu *sociálnej funkcie edukácie dospelých.* Zámerom edukačnej sociálnej práce je podpora iniciatívy a pripravenosti sociálnych klientov konať sociálne žiaducim a osobne progresívnym spôsobom. Postup poskytovania *sociálnej pomoci* je nasledovný: *poskytnutie sociálnej pomoci klientom – vedenie klientov k svojpomoci – rozvoj individuálneho potenciálu klientov.*

V edukačnej sociálnej práci sa vyzdvihuje sociálny rozmer *cieľov, obsahov, foriem a metód edukácie dospelých sociálnych klientov.* Zmyslom edukačných sociálnych podujatí je podpora sociálnej životaschopnosti klientov a ich príprava k zvládnutiu sociálne záťažových situácií a problémov. U sociálnych klientov možno edukáciou navodiť *zmenu vžitého* a *neosožného prežívania reality* (resp. naučenej bezmocnosti) a eliminovať *neadaptívne sociálne správanie a konanie* vyplývajúce z ich *strachu z očakávania* životnej zmeny, a pre ne ohrozujúcich životných situácií.

V rámci *Edukačnej sociálnej práce* sme formulovali koncept *Edukačné sociálne poradenstvo.* (M. Machalová, 2013, 2014.) Toto poradenstvo odôvodňujeme skutočnosťou, že dospelí sociálni klienti sú v ohrození narušenia ich duchovnej, psychickej, sociálnej a telesnej integrity. Viac či menej sú si vedomí nevyhnutnosti *sociálnej zmeny* a zvyčajne aj *osobnej duchovnej a psychickej zmeny* v ich živote. Prostredníctvom edukačného sociálneho poradenstva sa dospelým sociálnym klientom poskytuje adresná edukačná sociálna pomoc s cieľom rozvoja ich *systémovej spôsobilosti k žitiu.*

Predstava o dobrom živote

Predstava o dobrom živote zahŕňa duchovné, psychologické, etické, sociálne aj zdravotné priority života. Človek sa sotva zaobíde bez určitej filozofie

života, ktorá je úzko spätá s jeho centrálnymi hodnotami a prežívaním. *Múdrosť, odvahu, miernosť a trpezlivosť* možno považovať za prejav duchovnej, psychickej a sociálnej úrovne správania a konania psychicky vyspelých osôb. *Dobrý život je synonymum pre dobré zdravie*. Psychická dospelosť nie je stav, ale je procesom a výsledkom vývinu a rozvoja osobnosti človeka. Preto podlieha vývinovým zákonitostiam. Znamená to, že *osobnosť človeka má v priebehu života smerovať k psychickej rovnováhe, k psychickej stabilite a zároveň má byť flexibilná a tvorivá.* Je dobré si uvedomiť, že psychicky vyspelé osoby majú potrebu zdokonaľovať sa, rozširovať si vedomie o svojej osobe . Vyspelá osobnosť je empatická a správa sa a koná prosociálne a altruisticky. Ako to súvisí so zdravím človeka a jeho schopnosťou sebauzdravovania, vyjadríme slovami I. Illicha (2012, s. 177):

„Svet optimálneho a všeobecne rozšíreného zdravia je nepochybne svetom s minimálnou a iba občasnou potrebou medicínskych zásahov. Zdraví ľudia sú tí, ktorí žijú v zdravých domoch, na zdravej strave a v prostredí vhodnom pre pôrod, rast, prácu, hojenie a umieranie; sú podporovaní kultúrou, ktorá posilňuje vedomé prijatie limitov populácie, starnutia, neúplného uzdravenia a neustálej smrti. Zdraví ľudia potrebujú minimum byrokracie k tomu, aby sa párovali, rodili, spoluzdieľali ľudské potreby a umierali. Žité ľudské vedomie krehkosti, jedinečnosti činí zo skúsenosti bolesti, choroby a smrti integrálnu časť života každého človeka. Schopnosť nakladať autonómne s touto triádou je základnou vlastnosťou jeho zdravia. V okamihu keď sa jedinec stane závislým na riadení svojej intimity zvonka, vzdáva sa svojej autonómie a jeho potenciál zdravia sa zmenšuje."

K tomu niet čo dodať, možno iba zvýrazniť dôležitosť celoživotného učenia sa a vzdelávania v záujme ochrany a zachovania duchovného, psychického a tým aj telesného zdravia ľudí.

Literatúra:

BIBLIA. Písmo sväté Starého a Nového Zákona. Ekumenický preklad. Praha: Ekumenická rada církví v Československu, 1985.

GROF, Stanislav. 1992. *Dobrodružství sebeobjevování.* (The adventure of Self-Discovery.) Praha: Gemma89, 1992a.

GROF, Stanislav – BENNET Hal Zina. *Za hranice mozku*. Praha : GEMMA89, 1992b. 225 s. ISBN80-85206-18-8.

ILLICH, Ivan. 2012. *Limity medicíny – Nemesis medicíny – Zaprodané zdraví.* 2012. 1.vyd. 177 s. Brno : Nakladateľstvo Emitos, spol. s r.o.. ISBN 978-80-87171-26-4.

MACHALOVÁ, Mária. 2004. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých.* 2004. 1.vyd. 224 s.

Bratislava : RádioPrint. ISBN 880-969339-6-5.

MACHALOVÁ, Mária. 2013. *Preventívna sociálna práca – Edukačná paradigma v sociálnej práci.* Prešov : Prešovská univerzita. 2013. 272 s. ISBN 978-80-555-0932-7.

MACHALOVÁ, Mária. 2014. *Edukačná sociálna práca*. Prešov : Prešovská univerzita. 2014. 326 s. ISBN 978-80-555-1118-4.

OSHO. 2007. 2007. *Kniha poznání*. Praha : Pragma 2007. 270 s. ISBN978-80-7349-082-9.

ŠAK, Štefan. 2016. Sviecou tela je oko. In: *ISTINA – Mesačník Bratstva pravoslávnej mládeže na Slovensku – SYNDESMOS*, roč. XXI., Jún 2016. ISSN 1335-6739.

prof. PhDr. Mária Machalová, CSc.
Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce
Pravoslávna bohoslovecká fakulta Prešovskej univerzity
Prešov, Slovenská republika
e-mail: machalova.maria@centrum.sk

SVÄTÉ PÍSMO A JEHO VPLYV NA VÝCHOVU ČLOVEKA

prof. ThDr. Alexander Cap, CSc.

V Izraelskom národe sa spočiatku Sväté Písmo tradovalo ústne z pokolenia na pokolenie. Izraelský národ na počiatku svojej existencie a to bolo aj prirodzené vyplývajúce z jeho sociálneho postavenia v Egypte nebol vzdelaný, pretože išlo o otrokov a povinná školská dochádzka pre deti neexistovala. Na výrobu tehál z hliny a slamy a pri stavebných prácach a ešte predtým pri pasení oviec neboli potrebné nejaké extrémne vedomosti. Vzdelanie bolo vtedy výsadou iba vyšších spoločenských vrstiev. Najvzdelanejším v tom čase (13 stor. pred Chr.) bol egyptský princ adoptovaný faraónovou dcérou Mojžiš, ktorý v tom čase študoval spolu s ostatnými potomkami faraóna. Tí sa totiž pripravovali pre riadenie štátu a museli ovládať diplomaciu, hospodárstvo, výstavbu, ekonomiku, stratégiu ako viesť vojnu atď. Práve Mojžiš sa považuje za autora prvých piatich kníh Starého Zákona. Niet divu, že Boh vybral za svätopisca práve Mojžiša. Mal na to najlepšie predpoklady a vzdelanie. Keďže veľmi dobre Mojžiš ovládal aj náboženské mýty Babylonu a Egypta, vedel ako písať správu o stvorení sveta a človeka, aby si čitateľ Svätého Písma Starého Zákona uchoval vieru v jediného, pravého Boha a neuctieval božstvá, prírodu, zvieratá či kozmické telesá.

Pri 40 ročnom putovaní po púšti a následne pri vojenskom obsadzovaní zasľúbenej zeme Sväté Písmo sa tradovalo iba ústne, inak to ani nebolo možné. Až asi v 3. storočí pred Chr. bol Starý Zákon spracovaný do takého písaného uceleného diela ako ho poznáme dnes. Židia zvyčajne na vyjadrenie Starého Zákona používajú starohebrejský termín TNK, novohebrejský Tanak, čo v skutočnosti poukazuje na to ako sa SZ delí a to: 1.Tóru – Zákon, 2.Nabi – Proroci, 3.Ketubim – spisy. Súčasní biblisti hovoria, že došlo k spojeniu štyroch literárnych prameňov a to Jahvistického (950 pred Chr.), Elohistického (700 pred Chr.), Deuteronomického (650 pred Chr.) a Kňazského (450 pred Chr.). (CAP, A.: *Stručný úvod do Starého Zákona IV*. Prešov 2015. Pozri *Pôvod Pentateuchu a jeho jednotlivé literárne tradície*, s. 41-49)

Preto niektorí odborníci hovoria o tripartitnom kánone, ktorý bol vytvorený v Jabne[1] (ČAPEK, F.: *Hebrejská Bible, její kánon a možnosti výkladu*. Jihlava 2005, s. 174.) Sväté Písmo sa čítalo pri bohoslužbách v prenosnom svätostánku – počas putovania po púšti a v zasľúbenej zemi a neskôr v Jeruzalemskom chráme. Po zničení Jeruzalemského chrámu čítanie posvätného textu prebiehalo a prebieha pri synagogálnych[2] bohoslužbách. Až po babylonskom zajatí

[1] V Jabne došlo ku exkomunikácii kresťanov.

[2] Význam synagógy pre judaizmus bol neoceniteľný. Pre židovskú vieru to bola najdôležitejšia inštitúcia, dôležitejšia než ktorákoľvek iná. Práve tu sa judaizmus naučil svojmu výkladu Zákona.

si Izraelskí vodcovia Ezdráš a Nehemiáš uvedomili, že nestačí vedieť posvätný text naspamäť, alebo mať ho čiastočne zachytený aj v písomnej podobe. Židovský snem v Jamnii (Jabne)[1] koncom prvého storočia po Chr. jasne stanovil 22 (24)[2] kníh Starého Zákona, ktoré sa považovali za posvätné a kánonické a pôvodne boli napísané buď v starohebrejskom či aramejskom jazyku (MONFORTE, J.: *Úvod do Písma Svatého*. Hradec Králové 2015, s. 38-41).

Samaritáni, ktorí sa oddelili od dvanástich kmeňoch Izraelských čítali a uznávali iba Tóru t.j. Päť kníh Mojžišových. Známy starobylý historický dokument, ktorý sa študuje a skúma a teší sa veľkému vedeckému záujmu je napr. tzv. Samaritánsky Pentateuch. Posvätné knihy Starého Zákona, ktoré sa zachovali v starogréckom jazyku boli v Izraelskom národe považované iba ako apokryfy t.j. zbožnú literatúru typu hodnovernosti náboženských románov (KAISER, O.: *Odkaz Alexandrijských Židů*. Vyšehrad 2006). Takto stroho židia nazerali aj na prvý a najstarší preklad Svätého Písma do starogréčtiny tzv. Septuagintu, ktorú si prvotná Cirkev prijala a osvojila. Septuagintu na ostrove Faros[3], kde sa uskutočnil jej preklad prijala židovská obec veľmi pozitívne ako veľké a významné misijné dielo[4]. Nielen židia, ktorí už v gréckej diaspóre v okolí Alexandrie zabudli na svoj pôvodný jazyk a rozprávali po grécky uvítali tento preklad Svätého Písma s veľkou radosťou. Zároveň sa so Svätým Písmom mohli zoznámiť aj samotní pohania, ktorí následne mohli prijímať po obrátení židovské náboženstvo ako prozeliti. Až v druhom storočí po Chr. sa začali zo strany rabínov kritické vyjadrenia proti Septuaginte, ktorí nazvali tento preklad Starého Zákona – „druhým zlatým teľaťom – modlou“, ktorý urobil Izraelský národ. Tvrdili pritom, že Starý Zákon sa nedá preložiť do žiadneho jazyka a je teda neprekladateľný. I napriek tomuto tvrdeniu si židia urobili pre svoje potreby ďalšie tri preklady Starého Zákona do starogréčtiny. Išlo o preklady, ktoré

Text Ez 11, 16 „stal som sa im na krátky čas svätyňou“ vysvetľujú židovskí exegéti tak, že v dobách keď sa Izrael rozptýlil do celého sveta bude mať synagógu ako miniatúrnu svätyňu, ktorá im nahradí stratu chrámu. Na rozdiel od chrámu sa synagógy nachádzali po všetkých častiach zeme a umožňovali kontakt ľudí s ich náboženskými vodcami. V synagóge nebol oltár obety, nahradzovala ho modlitba a čítanie Tóry. (DOUGLAS, J. a kol. *Nový biblický slovník*. Praha 1996, s. 990).

[1] Prof. J. Bandy poukazuje, že na sneme bola najprv kanonizovaná Tóra (Zákon), potom proroci (Nabi) a nakoniec Spisy (Ketubim). (BÁNDY, J.: *Teológia Starej Zmluvy.* Bratislava 2003, s. 6-7).

[2] RENDTORFF, R.: Hebrejská bible a dějiny, Vyšehrad 2015, s. 354-357. J. Flavius v diele Contra Apionem 1, 7 hovorí o počte kníh 22 a približne v rovnakom čase hovorí 4. Ezdraš o 24 knihách (14, 44-46).

[3] Ostrov Faros je známy aj tým, že sa tu nachádza maják, ktorý je jeden zo siedmych divov sveta.

[4] Medzi gréckymi hovoriacimi židmi bol veľký záujem o Starý Zákon pre súkromné používanie a tiež pre používanie v synagógach. Gréčtina bola spoločným jazykom zrozumiteľným vo východo – stredozemskej oblasti. (SCHULTZ, S.: *Starý Zákon mluví.* Viena 1991, s. 13). Treba však poznamenať, že posvätný starozákonný text sa v synagóge čítal a číta dodnes vždy iba v hebrejčine. Kázeň, alebo výklad už mohol byť aj v inom jazyku.

sú známe podľa názvu ich prekladateľov Akilov preklad, Simmachov preklad a Teodotionov preklad. (CAP, A.: *Úvod do Starého Zákona I.* Prešov 2015, s. 53-56)

Okrem čítania posvätného Starozákonného textu dochádzalo k objasňovaniu a výkladu prečítaného. Dosvedčujú to objavené targumy[1]. Pentateuch znamená päťzväzková kniha a je prvým veľkým celkom Starej zmluvy. Tiež sa označuje ako Tóra, to znamená Zákon. Sú v nej opísané a spečatené najstaršie zmluvy Boha s jeho vyvoleným ľudom. Päť kníh Mojžišových rozpráva najmä o dejinách Božieho ľudu, Izraela. Od Genezis sa rozprávanie postupne zužuje od širokého pohľadu na vesmír a celé stvorenie k ľudským bytostiam vo všeobecnosti a ich úlohe, ktorú má Boh pre nich v tomto svete. Od tohto všeobecného pohľadu na ľudstvo ako celok sa rozprávanie opäť zužuje na Abraháma a jeden národ, Izrael, ktorý je vazalským národom božského kráľa a jeho kráľovstva. Ďalšie štyri knihy rozprávajú príbeh o vyslobodení Izraelitov z Egypta, o prijatí Sinajskej zmluvy a putovaní po Sinajskej púšti pre ich neveru a neposlušnosť v Kadéš-Barnéi. Dodnes z tejto Tóry sa najviac praxi aplikuje Dekalóg[2], ktorý viac ako 3000 rokov vplýva na ľudstvo a učí ho správnemu vzťahu k Bohu a k blížnemu.

Izraeliti neprišli k vrchu Sinaj len preto, aby sa stali svedkami teofánie, ale tiež preto, aby im boli dané „slová". Samotné zjavenie na vrchu tak má dva rozmery: mystický (teofánia) a etický (Dekalóg). (*EXODUS. Komentáre ku Starému zákonu. 3.zväzok.* Trnava 2013, s. 511)

Božie zjavenie, ktoré Starý Zákon zaznamenáva bolo dané dvomi základnými spôsobmi – mocnými Božími činmi a prorockými slovami. Tieto dve formy sú neoddeliteľne spojené. Skutky milosti a súd cez ktorý sa Boh Izraela dával spoznávať svojmu vyvolenému národu, by nepriniesli správne posolstvo, ak by ju ľuďom neprinášali a nevysvetľovali proroci – „Boží hovorcovia", ktorí

[1] Hebrejský termín „targum" znamená aramejský preklad, alebo parafrázu niektorej časti Starého Zákona. Išlo vlastne o obdobie po babylonskom zajatí 538 pred Chr. za čias Ezdráša a Nehemiáša, keď prostí babylonskí a palestínski židia prestali rozumieť starohebrejčine a biblickému textu v originále, ktorý sa stal jazykom zrozumiteľným iba pre kňazov, vzdelancov a pisárov. (CAP, A.: *Úvod do Starého Zákona I.*, s. 75).

[2] Ja som Hospodin Tvoj, ktorý som ťa vyviedol (2Mjž 20, 2). Dekalóg odráža štruktúru súčasných kráľovských zmlúv. Jej základom je (1) preambula, v ktorej sa identifikuje veľkého kráľa („ja som Hospodin, tvoj Boh") a (2) historický prológ, v ktorom naznačí svoje predchádzajúce milostivé skutky k podrobenému kráľovi alebo národu („ktorý som ťa vyviedol"), potom Hospodin vydá (3) zmluvné ustanovenie (5Mjž 5, 1-3, 7-21), ktorými sa majú riadiť (v tomto prípade ich je desať" (2Mjž 20, 3-17). Použitie vzoru starovekej kráľovskej zmluvy poukazuje na fakt, že Hospodin je formálne uznaný ako Kráľ Izraela a že Izrael je jeho podriadený národ. Zmluvný národ mu ako jeho poddaní ľudia majú preukázať úplnú podriadenosť a poslušnosť z vďaky za jeho milosrdenstvo, úctu jeho zvrchovanosti a dôveru v jeho neprestajnú starostlivosť. (*Študijná Biblia.* Banská Bystrica 2015, s. 124).

prijímali a podávali Jeho slovo. (DOUGLAS, J. a kol. *Nový biblický slovník,* s. 102)

Takže píšucich prorokov bolo v Starom Zákone celkovo šestnásť, z toho boli štyria veľkí a dvanásti malí proroci.

Úloha otca v rodine spočívala v tom, aby najvýznamnejšie náboženské udalosti odovzdali svojim deťom. Tak sa pri významných bohoslužobných sviatkoch ako napr. pri paschálnej večeri a jedení paschálneho baránka prerozprával príbeh o zázračnom východe Izraelského národa z egyptského otroctva. (STERN, M.: *Svátky v životě Židů.* Vyšehrad 2002)

Zákon „oko za oko zub za zub" bol prevzatý Mojžišom (1250 pred Chr.) od jeho predchodcu a prvého babylonského zákonodarcu kráľa Chamurappiho (1750 pred Chr.), ktorého zákonník sa nám dochoval. Azylové útočištné mestá boli ustanovené v Izraeli preto, aby spáchané trestné činy boli riadne prešetrené sudcami a spravodlivo potrestané. Aby vládlo právo a poriadok a nie ľudská svojvôľa. Pri vážení tovaru sa nesmeli používať zle nastavené váhy, mzda sa mala vyplatiť večer toho istého dňa po vykonaní práce, aby dotyčný mohol nakŕmiť rodinu. Nevyplatenie mzdy je dodnes považovaný za ťažký hriech a je definovaný ako hriech volajúci do neba. Ak bol zobraný do zástavy niekomu jeho plášť večer sa mu mal vrátiť, aby v noci nezamrzol. Pri zbere zrna sa popadané klasy ako aj klasy na okraji poľa mali ponechať pre biednych a núdznych. Pri uctievaní pohanských modiel hrozilo v Izraeli trest smrti. Napr. pri uctievaní zlatého teľaťa na Sinaji, čím sa týmto exemplárnym trestom malo dostať do povedomia národa, aby národ neuctieval iné pohanské božstvá, ale aby zostal verný jedinému Bohu Izraelskému, ktorý vyviedol národ z otroctva. Za nedodržanie sviatočného – sobotného pokoja a za zbieranie raždia hrozilo ukameňovanie. Úlohou tohto trestu bolo naučiť vyvolený národ otrokov a teda vlastne workoholikov, ktorí v Egypte odpočívali iba jeden deň v mesiaci, aby sa naučili sviatkovať siedmy deň v týždni a zasvätiť ho Bohu a fyzicky odpočívať. Preto pri stvorení sveta píše Mojžiš, že siedmy deň Boh odpočíval. V prípade, že niekto prišiel o svoje pole z dôvodu zadlženia v tzv. jubilejný rok – po 50 rokoch sa mu pozemok mal vrátiť späť ako jeho pôvodnému majiteľovi. Starý Zákon vplýval a vplýva dodnes na ľudí ohľadne vyznávania a viery v jediného pravého Boha, príchodu Mesiáša a zároveň etických princípov Dekalógu.

Zoznam bibliografických odkazov:

BÁNDY, J.: *Teológia Starej Zmluvy.* Bratislava 2003. ISBN 80-223-1793-4.
CAP, A.: *Úvod do Starého Zákona I.* Prešov 2015. ISBN 978-80-555-1335-5.
CAP, A.: *Stručný úvod do Starého Zákona IV*. Prešov 2015. ISBN 978- 80-555-1617-2.

ČAPEK, F.: *Hebrejská Bible, její kánon a možnosti výkladu*. Jihlava 2005. ISBN 80-86498-14-X.
DOUGLAS, J. a kol. *Nový biblický slovník*. Praha 1996. ISBN 80-85495-65-1.
EXODUS. Komentáre ku Starému zákonu. 3.zväzok. Trnava 2013. ISBN 978-80-7141-766-8.
KAISER, O.: *Odkaz Alexandrijských Židů.* Vyšehrad 2006. ISBN 80-7021-592-5.
MONFORTE, J.: *Úvod do Písma Svatého*. Hradec Králové 2015. ISBN 978-80-88037-04-0.
RENDTORFF, R.: *Hebrejská bible a dějiny.* Vyšehrad 2015. ISBN 978-80-7429-541-6.
STERN, M.: *Svátky v životě Židů.* Vyšehrad 2002. ISBN 80-7021-551-8.
SCHULTZ, S.: *Starý Zákon mluví.* Tretie vydanie. Viena 1991.
Študijná Biblia. Banská Bystrica 2015. ISBN 978-80-8156-052-1.

prof. ThDr. Alexander Cap, CSc.
Katedra biblických náuk
Pravoslávna bohoslovecká fakulta Prešovskej univerzity
Prešov, Slovenská republika
e-mail: riaditel@ppepoer.sk

Ο ΑΓΙΟΣ ΚΟΣΜΑΣ Ο ΑΙΤΩΛΟΣ ΚΑΙ Η ΠΑΙΔΕΙΑ

Dr.h.c. prof. ThDr. Radim Pulec – Kryštof, PhD.

Ο Κοσμάς ο Αιτωλός, μοναχός, υπήρξε διδάσκαλος και φωτιστής του Γένους, εθνομάρτυρας και άγιος της Εκκλησίας. Καμιά προσωπικότητα των χρόνων της δουλείας δεν έχει απασχολήσει τόσο πολύ την επιστήμη, τη λογοτεχνία και τη θεολογία, όσο ο Πατροκοσμάς, όπως επικράτησε να ονομάζεται από τα πλατιά λαϊκά στρώματα. Ανήκει στις φωτισμένες μορφές, που προετοίμασαν το Γένος για την παλιγγενεσία του. Η εμφάνιση του συνέπεσε με μια κρισιμότατη περίοδο της ιστορίας του δούλου Γένους. Τον 18ο αιώνα συντελείται η ανασυγκρότηση του ελληνισμού σε όλους τους τομείς. Μέσα στο προστατευτικό πλαίσιο της εθναρχούσας Εκκλησίας διατήρησε την ακεραιότητα του και μπόρεσε να επιβιώσει στους ιδιαίτερα δύσκολους 16ο και 17ο αιώνες.

Γεννήθηκε το 1714 στο Μέγα Δένδρο (κατ' άλλους στον Ταξιάρχη), της επαρχίας Αποκούρου της Αιτωλίας. Το Μέγα Δένδρο δέχεται ως τόπο καταγωγής του ο πρώτος βιογράφος και σύγχρονος του Νικόδημος ο Αγιορείτης. Έμαθε τα πρώτα γράμματα στο ιεροδιδασκαλείο του Λύτσικα στη Σιγδίτσα της Παρνασσίδος και στη μονή Αγίας Παρασκευής στα Βραγγιανά των Αγράφων. Δίδαξε ως «υποδιδάσκαλος» στη Λομποτινά Ναυπακτίας και σε άλλα χωριά. Επιθυμώντας να λάβει μιαν ανώτερη παιδεία πήγε στην Αθωνιάδα Σχολή (μονή Βατοπεδίου) γύρω στο 1750, όπου είχε δασκάλους τον Παν. Παλαμά, τον Ευγένιο Βούλγαρη και τον Νικ. Τζαρτζούλη.

Στο Άγιο Όρος επιδόθηκε στην άσκηση και τη μελέτη της Αγίας Γραφής και των εκκλησιαστικών Πατέρων. «Μελετώντας το άγιον και ιερόν Εύαγγέλιον -έλεγε στο κήρυγμα του-εύρον μέσα πολλά και διάφορα νοήματα, τα οποία είναι όλα μαργαριτάρια, διαμάντια, θησαυρός, πλούτος, χαρά, ευφροσύνη, ζωή αιώνιος». Μολονότι το περιεχόμενο της παιδείας του δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια, από το κήρυγμα του συνάγεται ότι είχε μια βαθιά εκκλησιαστική γνώση και μια επαρκή γενικότερη «θύραθεν» παιδεία. Γνώριζε καλά Ελληνικά, έμαθε ξένες γλώσσες («Εβραϊκά, Τουρκικά, Φράγκικα») και δείχνει κάποια άνεση στη χρήση και της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Άλλωστε, και μετά τη φοίτηση του στην Αθωνιάδα, ως μοναχός μπορούσε να συνεχίσει την κατάρτιση του «κατ' ιδίαν» («... έφθειρα την ζωήν μου είς την σπουδήν σαράντα πενήντα χρόνους... τα βάθη της σοφίας ήρεύνησα» -θα ομολογήσει). Το 1759 έγινε μοναχός στη μονή Φιλόθεου. Τότε άλλαξε το κοσμικό του όνομα Κώνστας με το μοναχικό Κοσμάς.

Στον χώρο της μετανοίας του φλεγόταν από τον πόθο να βοηθήσει το υπόδουλο Γένος, συμβάλλοντας στον κατά Θεόν φωτισμό του. «Άκούοντας και εγώ, αδελφοί μου -θα πει αργότερα-τούτον τον γλυκύτατον λόγον, όπου λέγει ο

Χριστός μας, να φροντίζωμεν και δια τους αδελφούς μας, μ' έτρωγεν εκείνος ο λόγος μέσα είς την καρδίαν τόσους χρόνους, ωσάν το σκουλήκι, όπου τρώγει το ξύλον... Όθεν άφησα την Ιδικήν μου προκοπήν, το ιδικόν μου καλόν, και εβγήκα να περιπατώ από τόπον είς τόπον και διδάσκω τους αδελφούς μου». Και αλλού θα συμπληρώσει: «Επειδή το Γένος μας έπεσεν εις αμάθειαν, είπα: Ας χάση ο Χριστός εμένα, ένα πρόβατον, και ας κερδίση τα άλλα. Ίσως η ευσπλαγχνία του Θεού και η ευχή σας σώση και εμένα».

Στα τέλη του 1760, πιθανότατα, πήγε στην Κωνσταντινούπολη και έλαβε άδεια και ευλογία του οικουμενικού πατριάρχη Σωφρονίου Β', για να αρχίσει το ιεραποστολικό του έργο, το οποίο συνέχισε για μια περίπου εικοσαετία και το επισφράγισε με το μαρτύριο του.

Ο Κοσμάς πραγματοποίησε τέσσερεις ή κατ' άλλους τρεις περιοδείες, σε όλο τον ελλαδικό χώρο. Οι πορείες του δεν μπορούν να οριστούν με ακρίβεια. Διάφορες «ενθυμήσεις» εκκλησιαστικών βιβλίων, τοπικές παραδόσεις και οι επιστολές του βεβαιώνουν ότι περιόδευσε τα μέρη της Κωνσταντινούπολης, τη Θράκη, το Άγιο Όρος, τη Στερεά Ελλάδα, την Αχαΐα, τη Θεσσαλία, τη Μακεδονία, την Ήπειρο, τα νησιά του Αιγαίου και Ιονίου, τμήμα της Σερβίας και τη Βόρειο Ήπειρο, όπου υπήρχε ελληνικό στοιχείο. Κήρυττε σε πόλεις και χωριά, σε ορεινές και απομονωμένες περιοχές, αψηφώντας μόχθο και κινδύνους. Παρά την ηπιότητα και πατρικότητα του κηρύγματος του, που έβρισκε μεγάλη λαϊκή ανταπόκριση, δεν έλειψαν οι αντιδράσεις. Τους πλουσίους και κάθε είδους δυνατούς προκαλούσε ο λόγος του να δώσουν «το άδικον οπίσω»· πολλούς από τους κοτζαμπάσηδες ο λόγος του για δικαιοσύνη· τους Ενετούς και το επτανησιακό αρχοντολόι η ρωμαίικη παράδοση, που αυτός εκπροσωπούσε· και τέλος τους Εβραίους η μεταφορά, με ενέργειες του, του παζαριού από την Κυριακή στο Σάββατο και οι λαϊκές αντιεβραϊκές παραδόσεις, που χρησιμοποιούσε. Η επιβουλή των Εβραίων εναντίον του έγινε ο μεγαλύτερος κίνδυνος του: «Να τον παρακαλέσετε (τον Χριστό) -έλεγε-να με φυλάγη από τις παγίδες του Διαβόλου και μάλιστα των Εβραίων, όπου εξοδιάζουν χιλιάδες πουγγιά δια να με θανατώσουν». Στις 2 Μαρτίου 1779 έγραφε στον λόγιο αδελφό του Χρύσανθο: «Δέκα χιλιάδες Χριστιανοί με άγαπώσι και ένας με μισεί. Χίλιοι Τούρκοι με άγαπώσι και ένας όχι τόσον. Χιλιάδες Εβραίοι θέλουν τον θάνατον μου και ένας όχι». Οι Εβραίοι τον συκοφάντησαν ότι δήθεν ήταν όργανο της Ρωσίας και υποκινούσε επανάσταση. Ενώ κήρυσσε στο χωριό Κολικόνταση του Βερατίου, συνελήφθη με εντολή του Κουρτ πασά, στις 23 Αυγούστου 1779, και την επομένη κρεμάστηκε από δέντρο στις όχθες του ποταμού Άψος, χωρίς καμιά δίκη και καταδικαστική απόφαση. Το σώμα του γυμνώθηκε και ρίχτηκε οτον ποταμό, απ' όπου το ανέσυρε ύστερα από τρεις μέρες ο εφημέριος του χωριού και το έθαψε στον ναό του.

Η δράση

Ο Κοσμάς επέλεξε τον αποστολικό τρόπο δράσης, υπακούοντας σε εντολές και ευρύτερο σχέδιο του οικουμενικού πατριαρχείου. Η έναρξη ιεραποστολικής δράσης σχεδόν ταυτόχρονα με τον Κοσμά και από τον λόγιο ιεροκήρυκα του πατριαρχείου Δωρόθεο Βουλησμά ενισχύει αυτή την εκδοχή. Οι περιοδείες του Πατροκοσμά αποσκοπούσαν στην ενίσχυση της λαϊκής ενότητας μέσα στην εκκλησιαστική παράδοση, που ήταν και εθνική. Πρωταρχικός στόχος του ήταν η ανάσχεση των εξισλαμισμών, που είχαν πυκνωθεί τον 18ο αιώνα. Το κήρυγμα του Πατροκοσμά μπόρεσε να βρει απήχηση και συνεπώς να έχει και διάρκεια, γιατί ο Κοσμάς μπορούσε να μιλεί με τρόπο κατανοητό στον λαό, αντίθετα με άλλους λογίους ιεροκήρυκες της εποχής του. Ο λόγος του φανερώνει το λαϊκό φρόνημα του. Χρησιμοποίησε τον γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας των λαϊκών στρωμάτων, για να μπορεί να βρει απήχηση ο λόγος του. Διάνθιζε το κήρυγμα του με ελεύθερη απόδοση αγιογραφικών και πατερικών χωρίων, με τα οποία ο λαός ήταν εξοικειωμένος στη λειτουργική ζωή του. Ο «δημοτικισμός» όμως του Πατροκοσμά δεν ήταν τεχνητός, αλλά φυσικός και αβίαστος. Δεν επεδίωκε, άλλωστε, τον εντυπωσιασμό του λαού, αλλά την πνευματική προκοπή του. Στην απλουστευμένη μορφή του λόγου του σώζεται ατόφιος ο ελληνικός γλωσσικός πλούτος, μέσα σε μια φυσική και ανεπιτήδευτη ρητορικότητα, που παρουσιάζει σε πολλά σημεία σπάνια λογοτεχνική δύναμη. Ο Πατροκοσμάς δεν κατέχεται από κάποιο γλωσσικό μονισμό. Γνωρίζει την ελληνική γλώσσα σ' όλη τη διαχρονία της. Γι' αυτό χρησιμοποιεί με άνεση διάφορες γλωσσικές μορφές, ανάλογα με τις περιστάσεις. Αρκεί να παραβάλει κανείς τη γλώσσα του κηρύγματος του με εκείνη της αλληλογραφίας του.

Η αγάπη του Κοσμά για τον λαό φανερώνεται συχνά στο κήρυγμα του. «Χρέος έχουν εκείνοι, όπου σπουδάζουν -σημειώνει-να μη τρέχουν εις αρχοντικά και αυλάς μεγάλων και να ματαιώνωσι (να χαραμίζουν) τη σπουδή τους, δια να αποκτήσουν πλούτον και αξίωμα, αλλά να διδάσκωσι μάλιστα τον κοινόν λαόν, όπου ζώσι με πολλήν απαιδευσίαν και βαρβαρότητα». Πρότυπα του σε αυτό το πλησίασμα του λαού, που επιχείρησε, είχε ασφαλώς τον Φραγκίσκο Σκούφο (1644-1697), τον Ηλία Μηνιάτη (1669-1714) και τον Βικέντιο Δαμοδό (1700-1752). Την ίδια δε παράδοση θα ακολουθήσει και ο νεώτερος του Κοσμά Νικηφόρος Θεοτόκης (1730-1800).

Το κήρυγμα του Πατροκοσμά και η διδασκαλία του αποτυπώθηκαν στις περίφημες Διδαχές του, ο οποίες δείχνουν την πατερικότητα και παραδοσιακότητά τους. Στον λιτό και ανεπιτήδευτο λόγο του ανακεφαλαιώνεται όλη η πατερική παράδοση. Το φιλολογικό πρόβλημα των Διδαχών εξέτασε εκτεταμένα ο Ι. Μενούνος στη διατριβή του. Ο λόγος του Πατροκοσμά δεν έχει μεγάλη ποικιλία. Είναι μια βασική διδασκαλία, που ο «σκελετός» της παρέμενε βασικά ο ίδιος, με ανάλογες προσαρμογές κατά τις περιστάσεις. Το θεολογικό

του σχήμα είναι: δημιουργία από τον Θεό -πτώση- σωτηρία εν Χριστώ - μέθοδος οικειώσεως της εν Χριστώ σωτηρίας (λυτρωτικά μέσα της Εκκλησίας: άσκηση -μυστήρια). Ο Ι. Μενούνος διακρίνει πέντε τύπους Διδαχών (συνολικά 26 κείμενα) του Κοσμά, των τελευταίων ετών της δράσης του. Κανένα αυτόγραφο του δεν σώζεται. Τα κηρύγματα του καταγράφονταν από ακροατές του.

Ο Κοσμάς ακολουθούσε συγκεκριμένη πορεία στο κήρυγμα του. Σε κάθε τόπο έκανε μια πρώτη ομιλία το βράδυ, γιατί η μετακίνηση του γινόταν στη διάρκεια της ημέρας. Το πρωί έκανε μια δεύτερη ομιλία. Στην πρώτη μιλούσε για τη δημιουργία και την πτώση, στη δεύτερη για τη σωτηρία. Το δεύτερο βράδυ έκανε τρίτη ομιλία με θέμα την ανάσταση και την εξάπλωση της πίστης, μέχρι τη Δευτέρα Παρουσία.

Η ευρύτερη θεματική των ομιλιών του είχε στόχο την ανταπόκριση στις άμεσες ανάγκες και στους προβληματισμούς του Γένους. Θα μπορούσαν να διακριθούν εδώ τρεις άξονες:

α) Η ορθόδοξη πίστη και παράδοση

Απέβλεπε στην αναζωπύρηση του πατερικού φρονήματος, για την επανεύρεση των υπαρκτικών θεμελίων του Γένους. ΓΓ αυτό έκανε συνεχώς έκκληση στην ορθόδοξη συνείδηση του λαού: «Έμαθα -έλεγε-πώς με την χάρη του Κυρίου μας Ιησού Χρίστου και Θεού δεν είσθενε Έλληνες (δηλ. ειδωλολάτρες), δεν είσθενε ασεβείς αιρετικοί άθεοι, αλλ' είσθενε ευσεβείς ορθόδοξοι Χριστιανοί, πιστεύετε και είσθενε βαπτισμένοι εις το όνομα του Πατρός και του Υιού και του Αγίου Πνεύματος και είσθενε τέκνα και θυγατέρες του Χριστού μας...». Η δική του (δια)φωτιστική προσπάθεια διαφοροποιούνταν ριζικά από εκείνη των δυτικόφρονων Διαφωτιστών της εποχής και επεδίωκε να προφυλάξει τον λαό από τη σύγχυση των διαφόρων προπαγανδών, που άρδευαν κατακλυσμικά τη συνείδηση του: «Όλες οι πίστες -ήταν το κήρυγμα του Πατροκοσμά-είναι ψεύτικες, κάλπικες, όλες του Διαβόλου. Τούτο εκατάλαβα αληθινόν, θείον, ούράνιον, σωστόν, τέλειον και δια λόγου μου και δια λόγου σας, πως μόνη η πίστις των ευσεβών και ορθοδόξων Χριστιανών είναι καλή και αγία...». Το κήρυγμα του, τριαδοκεντρικό οπωσδήποτε, εστιάζεται συχνά στο πρόσωπο του Χριστού, αφού το «κινδυνευόμενον και προκείμενον» ήταν η χριστιανική (ορθόδοξη) υπόσταση του Έθνους. Ο Χριστός είναι για τον Κοσμά «ό γλυκύτατος αύθέντης και δεσπότης». Χρυσοστομικές εξάρσεις στον λόγο του είναι συχνές: «Άνίσως, αδελφοί μου, και ήταν δυνατόν να ανεβώ εις τον ούρανόν, να φωνάξω μίαν φωνήν μεγάλην, να κηρύξω εις δλον τον κόσμον πώς μόνος ό Χριστός μου είναι Υιός και Λόγος του Θεού και Θεός αληθινός και ζωή των απάντων, ήθελα να το κάμω».

Το κήρυγμα του δεν ήταν άχρωμη ηθικολογία, αλλά θεολογία, πατερικό στην ουσία του και δογματικό παρά την απλότητα του. Προέβαλλε το

ορθοδοξοπατερικό ήθος μέσα από τον ρεαλισμό της εν Χριστώ σωτηρίας. Ζητούσε καθαρότητα της καρδιάς, για να μπορεί να βλαστήσει ο Θείος σπόρος (πρβλ. Λουκ, η' 5 κ.εξ.) και μετοχή στα μυστήρια της Εκκλησίας. Γι' αυτό έστηνε έναν ξύλινο σταυρό (πολλοί από αυτούς έχουν σωθεί) και δίδασκε στη σκιά του, καλώντας τον λαό στα μυστήρια (ευχέλαιο, εξομολόγηση, Θεία Ευχαριστία). Από την ορθόδοξη παράδοση προχωρούσε στο ορθόδοξο ήθος, προβάλλοντας την τριάδα των αρετών: ταπείνωση, συγχωρητικότητα, αγάπη, ως θεμέλιο της εκκλησιαστικής κοινωνικότητας. Ζητούσε από τον Θεό να «φύτευση και να ρίζωση εις την καρδίαν (των ακροατών του) την εϊρήνην, την άγάπην, την όμόνοιαν, την πραότητα, την θερμήν πίστιν, την όρθήν έξομολόγησιν». Οικοδομούσε, έτσι, τον σύνδεσμο ατομικότητας και κοινωνικότητας μέσα στο εκκλησιαστικό σώμα.

β) Η γνήσια παιδεία

Ο Πατροκοσμάς υπήρξε απόστολος όχι μόνο της Ορθόδοξης πίστης, αλλά και της ελληνικής παιδείας. Σ' αυτό το σημείο δεν έλειψαν οι αντιφατικές κρίσεις και ιδεολογικές ακόμη χρήσεις των λόγων του. Την παιδεία συνδύαζε με τον φωτισμό του ανθρώπου και γι' αυτό θεωρούσε αμάρτημα την αδιαφορία απέναντι της: «Άμαρτάνετε πολύ να τα αφήνετε (=τα παιδιά) αγράμματα και τυφλά, και μη μόνον φροντίζετε να τους αφήσετε πλούτη καί υποστατικά, και μετά τον θάνατο σας να τα τρων και να τα πίνουν και να σας όπισολογοϋν (κατηγορούν; δυσφημούν;). Καλύτερα να τα αφήσετε φτωχά και γραμματισμένα, παρά πλούσια και αγράμματα». Η παιδεία όμως, που αυτός συνιστά, είναι η παιδεία του Γένους, ελληνική. Δεν τον κινεί κάποιος εθνικιστικός σωβινισμός στο αίτημα αυτό, αλλά η ιστορία του Γένους. Μιλεί για την παιδεία των Πατέρων, η οποία ως γνήσια ζήτηση της αλήθειας (φιλοσοφία) ανοίγει τον δρόμο προς το Ευαγγέλιο, τον λόγο της σωτηρίας. «Η Εκκλησία μας -λέγει- είναι εις την έλληνικήν. Και αν δεν σπουδάσης τα Ελληνικά, δεν ημπορείς να καταλάβης εκείνα πού ομολογεί η Εκκλησία μας». Για να περιορίσει και να εξαφανίσει από τους Έλληνες τη χρήση του βλάχικου ή αρβανίτικου γλωσσικού ιδιώματος, θα φθάσει σε σημείο να δηλώσει: «Όποιος χριστιανός, άνδρας ή γυναίκα, υπόσχεται μέσα είς το σπίτι του να μη κουβεντιάζη Αρβανίτικα, ας σηκωθή επάνω να μου είπη και να πάρω όλα του τα αμαρτήματα εις τον λαιμόν μου από τον καιρόν όπου εγεννήθηκε, έως τώρα, και να βάλω όλους τους χριστιανούς να τον συγχωρέσουν...».

Η παιδεία που διέδιδε ο Πατροκοσμάς απέβλεπε στην αναγέννηση του Έθνους. Όπως έγραφε στους Παργίους, το ελληνικό σχολείο που θα ίδρυαν, έπρεπε να συντελέσει «εις την διαφύλαξιν της πίστεως και ελευθερίαν της πατρίδος». Ήταν μια παιδεία που ανταποκρινόταν στις άμεσες ανάγκες του δούλου Γένους και διαφοροποιούνταν ριζικά από εκείνη των δυτικοπλήκτων και τα «άθεα γράμματα» μερικών Διαφωτιστών. Το αυθεντικό πατερικό φρό-

νημα του αποτυπώνουν τα λόγια του: «Αι πολλαί Εκκλησίαι ούτε διατηρούν, ούτε ενισχύουν την πίστιν μας, όσον και όπως πρέπει, εάν οι εις Θεόν πιστεύοντες δεν είναι φωτισμένοι υπό των παλαιών και νέων Γραφών. Η πίστις μας δεν εστερεώθη από αμαθείς Αγίους, αλλά από σοφούς και πεπαιδευμένους, οίτινες και τας αγίας Γραφάς ακριβώς μας εξήγησαν και δια θεοπνεύστων λόγων αρκούντως μας εφώτισαν...». Πάνω σε παρόμοιες θέσεις του Πατροκοσμά, φαίνεται, στηρίχθηκε η άποψη ότι γκρέμισε στη Χειμάρρα εκκλησίες, για να γίνουν σχολεία. Δεν είναι όμως απίθανο, ερειπωμένες και εγκαταλελειμμένες εκκλησίες να όριζε να τις μετατρέψουν σε σχολεία. Το σχολείο όμως του Κοσμά ήταν προέκταση της Εκκλησίας: «Από το σχολείο μανθάνομεν, το κατά δύναμιν, τί είναι Θεός, τί είναι ή Αγία Τριάς, τί είναι άγγελοι, τί είναι αρχάγγελοι, τί είναι δαίμονες, τί είναι παράδεισος, τί είναι κόλασις, τί είναι αμαρτία, αρετή. Από το σχολείον μανθάνομεν τι είναι Αγία Κοινωνία, τι είναι Βάπτισμα, τι είναι το άγιον Εύχέλαιον, ο τίμιος γάμος, τι είναι ψυχή, τι είναι κορμί, τα πάντα από το σχολείον τα μανθάνομεν». Έβλεπε, συνεπώς, το σχολείο ως ναό της αληθινής γνώσης και θεοκεντρικής παιδείας. Ο διαφωτισμός του Πατροκοσμά ήταν ορθοδοξοκεντρικός. Το παιδευτικό του πρότυπο ήταν ο Θεάνθρωπος, όχι ο κατά κόσμον σοφός, αλλ' ο θεούμενος. Πλήρης η ταύτιση του με τους συγχρόνους του Κολυβάδες. Ως φωτιστής του Γένους δεν μπορεί να τοποθετηθεί δίπλα στους δυτικόφρονες, αλλά δίπλα στον Βούλγαρι και τον Νικόδημο τον Αγιορείτη. Ο ζήλος του για την παιδεία των ομοεθνών του φαίνεται από τα ίδια τα έργα του. Στον αδελφό του Χρύσανθο έγραφε (1779) ότι ίδρυσε 10 ελληνικά σχολεία και 200 για τα κοινά γράμματα (δημοτικά), στις 30 επαρχίες που είχε επισκεφθεί.

γ) Ορθόδοξη κοινωνικότητα

Ο Πατροκοσμάς απέβλεπε με το κήρυγμα του να σώσει και τα υπαρκτικά θεμέλια του Γένους στις διαστάσεις της ρωμαίικης κοινωνικότητας. Αποσκοπούσε όχι μόνο στην αναγέννηση του ανθρώπινου προσώπου, αλλά και σύνολης της κοινωνίας. Την κοινωνικότητα έβλεπε ως οριζόντια θρησκευτικότητα. Κήρυττε ισότητα και αδελφότητα όλων των ανθρώπων («από ένα άνδρα και μίαν γυναίκα εγεννήθημεν και όλοι είμεθα αδελφοί»). Δεν παρέλειπε όμως να συμπληρώνει: «Όλοι είμεθα αδελφοί, μόνον η πίστις μας χωρίζει», δείχνοντας την πατερική και εδώ θεμελίωση του. Η υπερφυλετική παναδελφοσύνη των ανθρώπων απέρρεε από τη ρωμαίικη οικουμενικότητα του φρονήματος του, που θεμελιωνόταν όχι στο όμαιμο, αλλά στο ομόπιστο, στο ομόδοξο. Παράλληλα όμως κήρυττε την ισότητα ανδρών και γυναικών και την ιερότητα του γάμου, μέσα όμως στη λειτουργική ιδιαιτερότητα των φύλων και της αποστολής τους στο κοινωνικό σώμα (ήθελε τον άνδρα «ωσάν βασιλέα» στην οικογένεια και την γυναίκα «ωσάν βεζίρη»). Συνιστούσε την πρακτική δικαιοσύνη, την αποφυγή «της αρπαγής και αδικίας» και να δίνεται «το άδικον

οπίσω», σ' όποιον και αν είχε γίνει η αδικία («... όσοι αδικήσατε Χριστιανούς, ή Εβραίους, ή Τούρκους»).

Ιδιαίτερα εντυπωσιάζει το γεγονός ότι ο Πατροκοσμάς έδειχνε σημαντικό ενδιαφέρον για τη συλλογική -κοινωνική συμπεριφορά και οργάνωση, για κοινή-κοινοτική ύπαρξη και σύμπραξη: «Άμή τί είναι ή πλερωμή μου; Να καθίστετε από πέντε-δέκα να συνομιλήσετε αυτά τα θεϊα νοήματα, να τα βάλετε μέσα είς την καρδίαν σας, δια να σας προξενήσουν την ζωήν την αίώνιον». Σε κάθε τόπο, που επισκεπτόταν, συνιστούσε στη συσσωμάτωση σε αδελφότητα, για τη συλλογική δραστηριοποίηση της κοινωνικής ομάδας, στα όρια όμως μιας κοινής και εθνωφελούς στοχοθεσίας. Όριζε εκλογή των υπευθύνων με βάση δημοκρατική («με τη γνώμη όλων των χριστιανών»). Σύμφωνα με μαρτυρία του προβλεπτή της Λευκάδας, που είχε πάρει από τον κατάσκοπο του αγίου, άρχοντα Μαμωνά, ο Πατροκοσμάς απέτρεπε τους κατοίκους της Πρέβεζας να εκκλησιάζονται στις ενορίες εκείνες που δεν είχαν συσσωματωθεί σε αδελφότητα. Είναι φανερό ότι το κοινοβιακό πρότυπο του Αγιορείτη μοναχού Πατροκοσμά μεταφυτευόταν στις κοσμικές ενορίες και κοινότητες.

Την κοινωνική ενότητα στήριζε στον αλληλοσεβασμό «αρχόντων και αρχομένων». Προέτρεπε τους πιστούς να τιμούν τους ιερείς παραπάνω από τους βασιλείς και τους αγγέλους, αλλά και τους προεστούς και τους γεροντότερους, χωρίς «να καταφρονούν κανένα... ότι ο Θεός όμοια μας έχει όλους». Τις ρωμαίικες-ορθόδοξες ρίζες της κοινωνικής του θεωρίας αποκαλύπτει η θέση του για τους προεστούς: «Ό,τι χρεία τύχη της χώρας, τους προεστούς γυρεύουν και σεις κοιμάσθε ξέγνοιαστοι...». Στη συνάφεια αυτή έχει σημασία η τοποθέτηση του Πατροκοσμά απέναντι στον κατακτητή. Συνιστά στον λαό νομιμοφροσύνη, αλλ' όχι δουλικότητα: «Περιπατώ -γράφει σε κάποιον κατή-και διδάσκω τους Χριστιανούς να φυλάγουσι τας εντολάς του Θεού και να πείθωνται (υπακούουν) εις τας κατά Θεόν βασιλικάς προσταγάς» (Πράξ. ε' 29). Συνιστούσε υπακοή σε όσα «δεν αντιστέκονται στο Ευαγγέλιο».

Στη θέση του απέναντι στους Τούρκους μένει πιστός στη χαραγμένη ήδη από τον πατριάρχη Γεννάδιο Β' τον Σχολάριο τακτική. Βραχυπρόθεσμη συνεργασία και κατευνασμός του «θηρίου» και πρόκριση του Τούρκου, ως λιγότερο επικίνδυνου για την «ψυχή», από τον Φράγκο: «Και διατί δεν έφερεν ο Θεός άλλον βασιλέα, που ήταν τόσα ρηγάτα εδώ κοντά να τους το δώση, μόνον ήφερε τον Τούρκον μέσαθε από την Κόκκινην Μηλιά και του το έχάρισεν; Ήξερεν ο Θεός, πως τα άλλα ρηγάτα μας βλάπτουν εις την πίστιν, και ο Τούρκος δεν μας βλάπτει. Άσπρα (χρήματα) δώσ' του καί καβαλλίκευσέ τον από το κεφάλι...». Έδινε έτσι μιαν απάντηση στους δυτικόφρονες ενωτικούς. Δεν δίσταζε όμως, όταν έπρεπε, να αποκαλύπτει τους εχθρούς της πίστεως και του Γένους: «Ό αντίχριστος ο ένας είναι ο Πάπας και ο έτερος

είναι αυτός, που είναι εις το κεφάλι μας. Χωρίς να είπω το όνομα του, το καταλαβαίνετε...».

Ο οραματισμός

Η μεγαλόπνοη δράση του Πατροκοσμά δέχθηκε πολλές ερμηνείες, αναζητήθηκαν διάφορες σκοπιμότητες και επισημάνθηκαν ανάλογοι στόχοι. Θεωρήθηκε «εθνικιστής», «κοινωνικός επαναστάτης», «δημοτικιστής» κ.ά. Οι τοποθετήσεις όμως αυτές μάλλον τον αδικούν, διότι είναι ευδιάκριτη η πατερικότητά του. Ο άγιος Κοσμάς ανήκε ολόκληρος στην ορθόδοξη πατερική παράδοση, είχε ευρύ πατερικό πνεύμα και οι στόχοι και τα μέσα του καθορίζονταν από τη ζωή και πράξη της Εκκλησίας. Απέβλεπε στον αναβαπτισμό του Έθνους στην πατερική παράδοση, όπως αυτή σώζεται στην πραγματικότητα της Εκκλησίας. Οραματιζόταν μια ελληνική κοινωνία «κατοικία του Θεού, κατοικία των αγγέλων». Τίποτε λιγότερο, δηλαδή, ή περισσότερο από ό,τι ο ιερός Χρυσόστομος, όταν έλεγε: «γήν ούρανόν ποιήσωμεν». Το κήρυγμα του, προϋποθέτοντας την ακαταστασία των καιρών, οδηγούσε σε μια χριστοκεντρική κοινωνία, σε μια αταξική αδελφοποιία, μέσα στην ελευθερία και τη δικαιοσύνη: «Να ζήσουν (οι άνθρωποι) -έλεγε-και εδώ καλά, ειρηνικά και αγαπημένα, και μετά να πηγαίνουν εις τον παράδεισον να χαίρωνται πάντοτε». Έξω από κάθε ουτοπία, κινούνταν στον πνευματοκρατικό ρεαλισμό της Ορθοδοξίας, στα όρια του -υπαρκτού Χριστιανισμού», όπως σώζεται στη μοναστική αδελφότητα-ενορία. Αδιανόητη ήταν γι' αυτόν μια Ελλάδα χωρίς Χριστό, χωρίς Ορθοδοξία. Η φιλοπατρία του διεπόταν από τη διπολικότητα πρόσκαιρου - αιωνίου, με έμφαση βέβαια στο δεύτερο:

α) «Η πατρίδα μου η ψεύτικη, η γήινη και ματαία, είναι από του Αγίου Άρτης και από την έπαρχίαν Άπόκουρον». Αλλά συμπλήρωνε:

β) «Ημεϊς, Χριστιανοί μου, δεν έχομεν εδώ πατρίδα (Εβρ. ιγ' 14). Δια τούτο και ό Θεός μας έβαλε τον νουν εις το επάνω μέρος, δια να στοχαζώμασθε πάντοτε την ούράνιον βασιλείαν, την αληθινήν πατρίδα μας».

Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο πρέπει να ιδωθεί και η εθνική του προσδοκία, η οποία δεν πρέπει να χωριστεί από τη ρωμαίικη οικουμενικότητα, που, όπως στους Κολυβάδες, σωζόταν και στον Πατροκοσμά. Μιλούσε για το ρωμαίικο («αυτό μια μέρα θα γίνη ρωμαίικο»). Η ανάσταση του Γένους προσανατολιζόταν στην Πόλη και την Ελληνορθόδοξη αυτοκρατορία της Ρωμανίας. Αυτή την αποκατάσταση του Γένους υπαινίσσονταν και οι σπουδαίες προφητείες του. Με υπονοούμενα και συμβολικές φράσεις, εξάλλου, προσπαθούσε να εμπνεύσει στις ψυχές των υποδούλων τον πόθο της παλιγγενεσίας και να συντηρήσει την ελπίδα για την έλευση του «ποθούμενου». Και ως μόνο μέσο γι' αυτή την ενδυνάμωση της συλλογικής συνείδησης θεωρούσε την εμμονή στην πίστη: «Το κορμί σας ας το καύσουν, ας το τηγανίσουν· τα πράγματα σας ας τα πάρουν, μη σας μέλλει. Δώσατε τα. Δεν είναι δικά σας. Ψυχή και

Χριστός σας χρειάζονται. Αυτά τα δύο όλος ο κόσμος να πέση δεν ημπορεί να σας τα πάρη, εκτός και τα δώσετε με το θέλημα σας. Αυτά τα δύο να τα φυλάττετε, να μη τα χάσετε». Μετά τις αποτυχίες των ρωσοτουρκικών συγκρούσεων (1774 κ.ε.) πρέπει να συνειδητοποίησε ο Κοσμάς την ανάγκη της εσωτερικής σποράς μέσα στη λαϊκή ψυχή, ώστε να βρει μόνη της τον δρόμο της ελευθερίας, με την αναζωπύρηση της αυτοσυνειδησίας της.

Η απήχηση

Το κήρυγμα του Πατροκοσμά είχε τεράστια απήχηση στον λαό. Σε κάθε τόπο, που επισκεπτόταν, προκαλούσε σεισμό στις συνειδήσεις, συνοδευόμενο από μετάνοια. Εχθροί συμφιλιώνονταν, κλέπτες επέστρεφαν τα κλοπιμαία, ληστές μεταβάλλονταν, πλούσιες γυναίκες πρόσφεραν τα χρυσάφια τους για έργα φιλανθρωπίας κ.λπ. Κατά τον βιογράφο του Νικόδημο μοίρασε συνολικά «υπέρ τα πεντακόσιας χιλιάδας σταυρούδια». Τις ομιλίες του παρακολουθούσαν χιλιάδες (τουλάχιστον 6.000 ήταν οι ακροατές του στο χωριό Μαύρο Μανδήλι κοντά στην Πρέβεζα κατά τον κατάσκοπο του Μαμωνά). Ακόμη και σήμερα όλη η βορειοδυτική Ελλάδα διατηρεί τη μνήμη της παρουσίας του. Σε πολλά μέρη της Θεσσαλίας, της Μακεδονίας, των Αγράφων και της Στερεάς άρχιζε η επανάσταση με το δίστιχο: «Βοήθα μας, άγιε Γιώργη, και συ άγιε Κοσμά / να πάρουμε την Πόλη και την Αγιά-Σοφιά». Ιδιαίτερη εκτίμηση έτρεφε για τον άγιο ο διαβόητος Αλή πασάς των Ιωαννίνων, του οποίου το μέλλον είχε προφητεύσει ο Κοσμάς. Γι' αυτό και ανήγειρε μεγαλοπρεπή ναό στον τόπο της ταφής του αγίου. Διέταξε ακόμη να κατασκευάσουν αργυρά θήκη για την κάρα του, την οποία πολλές φορές έφερε στα Γιάννινα, για να την προσκυνήσει. Όταν κάποιοι τον χλεύασαν για την πράξη του αυτή, απάντησε με οργή: «Φέρετε μου ένα μουσουλμάνο σαν κι αυτόν τον Χριστιανό και να του φιλήσω και τα πόδια».

Ο Πατροκοσμάς είχε και το χάρισμα της θαυματουργίας, ευρύτατα γνωστό στον λαό, που είχε, έτσι, τη βεβαίωση του αγιοπνευματικού φωτισμού του. Δείγματα της αγιότητας του ήταν και οι προφητείες του, πολλές από τις οποίες βρήκαν την πραγμάτωση τους. Έλεγε λ.χ. «το ποθούμενο θα γίνη στην τρίτη γενεά. Θα τδ δουν τα εγγόνια σας». Πράγματι, η γενεά του 1821 ήταν η τρίτη από την εποχή του Κοσμά. «Πότε θαρθή το ποθούμενο;» -τον ρώτησαν στα Τσαραπλανά της Ηπείρου. «Όταν ενωθούν αυτά», απάντησε, δείχνοντας δύο μικρά δένδρα, τα οποία πράγματι μεγάλωσαν και ενώθηκαν το 1912. Ο λαός τον τιμούσε γι' αυτό ως άγιο ήδη πριν από το μαρτύριο του, μετά το οποίο του αποδίδονταν τιμές μάρτυρα της πίστεως. Αυτή την πράξη έλαβε υπ' όψιν το οικουμενικό πατριαρχείο, το οποίο με πράξη του τον κατέταξε μεταξύ των αγίων της Εκκλησίας, στις 20 Απριλίου 1961, υπογραμμίζοντας, ότι «άπασαν την πατρώαν γήν διέδραμε, κηρύττων ιεραποστολικώς τον λόγον του θεού, σχολεία πολλαχοϋ ιδρύων, ασθενούντας θεραπεύων, την άγίαν αυτού έκκλη-

σίαν κρατύνων, τύπον δ' εαυτόν ταπεινώσεως, αύταπαρνήσεως, αρετής και εγκράτειας άναδείξας, έως ου και τον μαρτυρικόν ύπέμεινε θάνατον». Η μνήμη του τιμάται στις 24 Αυγούστου, μέρα του μαρτυρίου του.

Ο άγιος Κοσμάς ονομάστηκε «ο μεγαλύτερος μετά την άλωση Έλληνας» και πατέρας του νεοελληνικού Έθνους. Ίσως θα πρέπει να προστεθεί ότι υπήρξε πρότυπο νεοελληνικού ήθους και αναστηλωτής του αυθεντικού ελληνορθόδοξου ιδεώδους.

Βιβλιογραφια:

ΣΑΡΔΕΛΗ Κ., *Ο Άγιος των σκλάβων : Κοσμάς ο Αιτωλός : μυθιστορηματική βιογραφία*, Αθήνα : Εστία , 1970[3] .

ΣΑΡΔΕΛΗ Κ., *Ο προφήτης του γένους Κοσμάς ο Αιτωλός*, Αθήναι : "Αστήρ" , 1980.

Άγιος ΚΟΣΜΑΣ ο Αιτωλός : προσφορά στην Εκκλησία και το Γένος : πρακτικά ΔΙΕπιστημονικού Συνεδρίου (Ράχη, 14 Οκτωβρίου 2000), Ράχη : Πολιτιστικός Σύλλογος Ράχης Πιερίας "Τα Πάτρια" , 2001.

ΟΙΚΟΝΌΜΟΥ Φ., *Ο Κοσμάς ο Αιτωλός και η ιεραποστολική δράσις αυτού (1714-1779)*, Αθήναι : [χ.ε.], 1976.

ΤΩΜΑΔΆΚΗ Ν., *Ο Εθναπόστολος Κοσμάς ο Αιτωλός και ο επανευαγγελισμός της Παιδείας* , Αθήναι : [χ.ό] , 1988.

Dr.h.c. prof. ThDr. Radim Pulec – Kryštof, PhD.
Katedra cirkevných dejín a byzantológie
Pravoslávna bohoslovecká fakulta Prešovskej univerzity
Prešov, Slovenská republika
e-mail: emetropolita@gmail.com

OSOBNOSTNÉ A ETICKÉ PRINCÍPY V PRÁCI SUPERVÍZORA

prof. PaedDr. Milan Schavel, PhD. – doc. PhDr. Stanislava Hunyadiová, PhD. – PhDr. Bohuslav Kuzyšin, PhD.

Úvod

Činnosti v pomáhajúcich profesiách si vyžadujú nevyhnutnosť riadiť sa určitými pravidlami. Vo väčšine prípadov sú tieto pravidlá obsiahnuté v etických kódexoch rôznych stavovských združení, asociácií, zväzov, komôr a pod.

Súčasťou etického kódexu by mali byť potrebné kroky pre zaistenie bezpečnosti klienta, ochrany pomáhajúceho, aj ochrany profesionálneho statusu odborného zamestnanca (Gabura,1995).V súvislosti s poskytovaní supervízie vstupuje do vzájomnej interakcie supervízor, supervidovaný, vedúci zamestnanec organizácie – v našom prípade najmä subjektu v sociálnej oblasti. Etika supervízie v sociálnej práci ale aj v pomáhajúcich profesiách by mala vychádzať z poslania profesionálov, pričom ich hlavnou úlohou by mala byť podpora pri realizácii možných ašpirácií, ktoré smerujú k využívaniu odborných poznatkov za účelom skvalitnenia práce s klientom alebo k skvalitneniu fungovania konkrétnej inštitúcie.

Etické princípy

Etika supervízie v sociálnej práci môže mať svoje korene v etike sociálnych pracovníkov a asistentov sociálnej práce, pričom ich spoločným poslaním a etickým imperatívom je dobro klienta, ochrana jeho záujmov, zabezpečenie napĺňania jeho ľudských potrieb.

Etický kódex sociálneho pracovníka vydaný Národnou asociáciou sociálnych pracovníkov (NASW) vyžaduje, aby sociálny pracovník zabezpečil rovnaký prístup všetkých ľudí ku zdrojom, zamestnaniu, službám a možnostiam, ktoré potrebujú na zabezpečenie ich ľudských potrieb a k plnohodnotnému vývoju. V tejto ceste je nevyhnutné podporovať sociálneho pracovníka aj prostredníctvom sprostredkovanej supervízie v individuálnej alebo skupinovej forme.

Ďalekosiahlym a neustále pretrvávajúcim etickým problémom zostáva rozpor medzi tým, čo klient potrebuje a skutočnosťou, čo pre neho sociálny pracovník môže urobiť. Vzniká teda legitímna potreba na strane sociálneho pracovníka, aby mu supervízor ukázal cestu, smer, ponúkol nápady na riešenie etických dilem. Ale ani spoločnosť ani profesia zatiaľ neformulovala jasné odpovede na mnohé etické otázky s ktorými sa sociálni pracovníci v súčasnosti stretávajú. Je objektívnou skutočnosťou, že supervidovaní si často musia svoje otázky zodpovedať sami.

Z pohľadu Kadushina (2002) a modelu supervízie fungujúceho v Spojených štátoch, pri skúmaní etických noriem uplatňovaných v supervízii, neexistuje problém týkajúci sa definovania povinností supervízora konať eticky, humánne voči supervidovaným. Je etickým záväzkom supervízora vyhovieť oprávneným požiadavkám supervidovaného, objektívne a spravodlivo ohodnocovať, vyhnúť sa zneužitiu vyššej moci a aplikovať supervíziu svedomito a zodpovedne. Od supervízora je neetické, aby pridelil prípad supervidovanému, ktorý nemá potrebné vedomosti a zručnosti pre prácu s klientom.

Niektorí autori (Reamer, Kadushin, Howkins atď.) takmer spoločne poznamenávajú, že supervízori sú morálne zodpovední, ak sa pravidelne nestretajú so supervidovanými, nevenujú sa ich práci a nerobia včasné hodnotenia výkonov, alebo ak sa im nepodarí odhaliť alebo znemožniť nedbanlivé zaobchádzanie s klientom.

Od supervízora i supervidovaného je neetické, ak sa prezentujú ako schopní poskytnúť služby, v ktorých poskytovaní však nemajú skúsenosť alebo nie sú v rámci nich kompetencií.

Supervízor je povinný rešpektovať dôvernosť poskytnutých informácií počas procesu supervízie. Ak je potrebné, informácie získané počas supervíznej práce odovzdať ďalšej osobe, musí supervízor supervidovaného informovať, kto bude informovaný a za akým účelom.

Úlohou supervízora je chrániť záujmy klienta. Ak je zrejmé, že supervidovaný nie je schopný a kompetentný na výkon práce sociálneho pracovníka, je zodpovednosťou supervízora poradiť mu zmenu zamestnania alebo s ním prerušiť pracovný vzťah.

Supervízorovou povinnosťou je vyhnúť sa dvojitým vzťahom so supervidovanými, morálnou zodpovednosťou supervízora je jasne vyjadriť jeho očakávania a nároky na supervidovaného a jasne stanoviť dohody na vzájomnú spoluprácu.

Supervízor sa musí kontinuálne vzdelávať, zdokonaľovať svoje zručnosti a monitorovať vlastnú efektivitu, musí byť tiež dostupný v prípade pohotovosti alebo hocikedy, keď treba urobiť krízové rozhodnutie.

Počas celého supervízneho procesu však primárnou zodpovednosťou supervízora sú záujmy klienta, potreby supervidovaného sú až sekundárne.

V podmienkach Slovenskej republiky, kde máme celkovo okolo tristopäťdesiat evidovaných supervízorov sociálnej práce, nie je kodifikovaný etický kódex konkretizovaný pre supervíziu sociálnej práce, prípadne v pomáhajúcich profesiách. Niektoré inšpirácie môžeme nachádzať modifikáciou etického kódexu sociálnych pracovníkov a asistentov sociálnej práce, ktorý bol prijatý v roku 2015 Komorou sociálnych pracovníkov a asistentov sociálnej práce Slovenska. Uvedený etický kódex by mohol byť inšpiráciou pre niektoré etické princípy v práci supervízora, niektoré podnety taktiež vychádzajú s diskusií so

supervízormi a našich vlastných skúseností. Preto si dovoľujeme na tomto mieste sprostredkovať niekoľko podnetov pre tvorbu etického kódexu supervízora.

Základné normy pre vystupovanie a správanie sa supervízora

a) Supervízor neustále udržiava svoje osobné pracovné správanie a vystupovanie na úrovni vysokého štandardu a zodpovednosti.
b) Supervízor sa zo všetkých síl snaží o dosiahnutie a udržanie vysokej profesionality pri výkone supervízie.
c) Supervízor vo svojej práci považuje za prvoradý záväzok slúžiť.
d) Supervízor koná v zhode s najvyššími požiadavkami profesionálnej cti.

Svoje zručnosti využívajú len pre účely hájiť najlepší záujem klienta a chrániť práva klienta.

Prezentovať kulturne hodnoty a zachovávať ľudskú dôstojnosť.

Zodpovednosťou supervízora je snaha predísť skresleniu, zneužitiu alebo manipulácii ich *interakcie* zo strany akejkoľvek inštitúcie alebo organizácie ktorej sú zamestnancami.

Etická zodpovednosť supervízora voči supervidovanému

a) nepoškodzuje supervidovaného, ani nepodriaďuje jeho potreby a záujmy svojim vlastným potrebám a záujmom, jedná s ním bezúhonne, s účasťou, rešpektom a vytvára s ním vzťah založený na báze dôvery,
b) Supervízori sa vyhýbajú zneužitiu dôvery a vzťahu závislosti, prezentujú prvoradé záujmy klienta, bezúhonne, s účasťou, rešpektom a vytvára s ním vzťah založený na báze dôvery,
c) podporuje, posilňuje a zmocňuje supervidovaného k vlastnej zodpovednosti, vlastným návrhom riešení, spoluúčasti a sebaurčeniu,
d) zaujíma sa o celého človeka v rámci rodiny, komunity, spoločenského a prirodzeného prostredia a usiluje sa o spoznávanie všetkých dôležitých aspektov jeho života,
e) zameriava sa na odborný potenciál supervidovaného,
f) Supervízor rešpektuje individualitu supervidovaného a zachováva mlčanlivosť o poznatkoch získaných počas supervízie.
g) Supervízori v roli učiteľa alebo lektora si uvedomujú svoju prvoradú povinnosť pomáhať druhým nadobudnúť poznatky a zručnosti. Udržiavajú vysoký štandard vzdelávania tým, že informácie podávajú objektívne, relevantné a presne.
h) Supervízor zabezpečuje vhodné podmienky na prácu, včasné hodnotenie, konštruktívne konzultácie a príležitosti na získanie produktov pre klienta.

Etická zodpovednosť supervízora voči kolegom

a) Supervízor si váži svojich kolegov a pristupuje k nim s úctou a dôverou,
b) povinnosťou supervízora je venovať sa supervidovaným svojich kolegov s najväčšou profesionálnou snahou a citlivosťou,
c) supervízor rešpektuje vedomosti, spôsobilosti a praktické skúsenosti kolegov a ostatných odborných a výskumných pracovníkov,
d) nevyjadruje sa znevažujúco a pejoratívne o svojich kolegoch pred supervidovanými a v rozhovoroch s nimi,
e) pri podozrení z neprofesionálneho alebo eticky necitlivého správania svojho kolegu – supervízora, využije ako prvotný nástroj kolegiálne upozornenie.
f) pripomienky k práci iného supervízora vyjadruje na vhodnom mieste a primeraným spôsobom,
g) supervízor iniciuje a zapája sa do diskusií týkajúcich sa etiky so svojimi kolegami a zamestnávateľmi – objednávateľmi výkonu supervízie.
h) Ako výskumníci prijímajú supervízori zodpovednosť za výber svojich výskumných tém a metód použitých pri skúmaní a analýze a pri písaní výskumných správ. Plánujú svoj výskum tak, aby minimalizovali možnosť, že ich zistenia budú zavádzajúce. Poskytujú podrobné informácie k obmedzeniam svojich výskumných údajov, zvlášť vtedy, keď sa ich práca dotýka sociálnych politík alebo by mohla byť interpretovaná v neprospech osôb špecifickej vekovej skupiny, pohlavia, alebo určitých etnických, socio-ekonomických alebo iných skupín. Pri publikovaní výskumných správ nikdy nezatajujú údaje, ktoré nepotvrdzujú ich zistenia a uznávajú existenciu alternatívnych hypotéz a vysvetleníich zistení. Vopred si so všetkými príslušnými osobami a inštitúciami vyjasňujú predstavy o šírení a využití údajov z výskumu. Minimalizujú zásahy do prostredia a podmienok, v ktorých sa vykonáva zber výskumných údajov.
i) Získané osobné údaje druhých osôb supervízori prezentujú v rámci svojej odbornej práce v písomnej forme, vo forme prednášok alebo na iných verejných fórach tak, že vopred získajú súhlas dotknutých osôb na ich zverejnenie, alebo náležite pozmenia všetky identifikačné údaje.

Etická zodpovednosť supervízora voči zamestnávateľom a zamestnávateľským organizáciám

a) Supervízor plní svoje povinnosti vyplývajúce zo záväzku k zamestnávateľovi – objednávateľovi výkonu supervízie zodpovedne, svedomito a čestne v súlade s pracovnou zmluvou alebo inou obdobnou zmluvou,
b) v subjektoch v ktorých vykonáva supervíziu aktívne spolupôsobí pri vytváraní takých pracovných podmienok, ktoré umožnia,
d) poskytovanie kvalitných služieb a efektívnej práce s klientom,

e) predchádza a odstraňuje všetky formy diskriminácie a násilia na pracovisku, teda v danom subjekte,
f) uplatňuje etické záväzky v priamom výkone svojej supervíznej práce.
g) Rešpektujú hranice supervízie obmedzenia metód, používajú len tie metódy, ku ktorým majú kvalifikáciu získanú vzdelaním a skúsenosťami rešpektujúc štandardy sociálnych služieb.
h) Supervízor sa snaží v organizácii pre ktorú pracuje o implementovanie nenásilnej komunikácie, ktorá pomáha transformovať spôsob, akým sa vyjadrujeme, čestne, úprimne a jasne, iných, prijímajúc ich s rešpektom a vedomím uznaním ich potrieb.

Etická zodpovednosť supervízora voči svojej profesii

a) Supervízor udržiava a vyzdvihuje etické hodnoty, odborné poznatky a poslanie svojej profesie, integrita, zodpovednosť, kompetencia a dôvernosť, právo na sebaurčenie supervidovaného a jeho klienta.
b) supervízor napomáha snahe profesionálneho spoločenstva sprístupniť svoje služby čo najširšej verejnosti,
c) supervízor sa snaží získavať a rozvíjať odborné poznatky a uplatňovať ich v profesionálnej praxi,
d) uplatňuje sebareflexiu, vrátane poznávania svojich osobných a profesijných limitov a uznania hraníc odbornej spôsobilosti a kompetencie pre výkon supervízie,
d) absolvuje sústavné vzdelávanie na udržiavanie, zdokonaľovanie a dopĺňanie vedomostí a profesijných zručností pre výkon supervíznej praxe prostredníctvom samoštúdia, jednorazovej vzdelávacej aktivity, odbornej publikačnej činnosti, účasti na odborných a vedeckých konferenciách a workshopoch, vedeckovýskumnej činnosti a podobne;
e) Supervízori chápu, že osobné problémy a konflikty môžu byť prekážkou v účinnosti ich odbornej práce. V súlade s tým sa zdržia vykonávania akejkoľvek činnosti, pri ktorej by ich osobné problémy mohli viesť k nenáležitému výkonu alebo by mohli poškodiť ich klientov, kolegov, študentov alebo účastníkov výskumu. Ak sú do takýchto aktivít zapojení a pri tom si uvedomia svoje osobné problémy, vyhľadajú odbornú pomoc na určenie toho, či by mali prerušiť, ukončiť alebo obmedziť rozsah svojich odborných aktivít,
f) využíva pravidelnú supersupervíziu;
g) užíva nástroje psychoprofylaxie.
h) pri stanovení výšky honoráru vopred pred supervíziou musí supervízor akceptovať dohodnuté finančné podmienky, neúmerne nezvyšuje poplatky za poskytnutú supervíziu.

i) Supervízori konajú v súlade s princípmi KSP a v súlade s normami a predpismi, príslušnými zákonmi a nariadeniami prijatých vládou.
j) Supervízor ukončí vzťah hneď ako je zjavné, že klient zo vzťahu nemá úžitok alebo kedykoľvek, keď o to klient požiada. Klientovi ponúknu pomoc s hľadaním alternatívnej pomoci.

K profesionalite supervízora teda patria okrem samotných zručností a postojov aj etické princípy, ktorých sa musí pridržiavať, môžeme ich taktiež považovať za základný predpoklad úspešnosti pri svojej supervíznej činnosti. Etické princípy majú svoje korene vo filozofii, ktorá sa zaoberá tým, čo je vo svete dobré a čo je zlé. Ross (In.: Svobodová, 2002) už v roku 1930 stanovil pre rôzne oblasti služieb, a platí to aj pre supervíziu, niekoľko základných predpokladov, ktoré pri práci s klientom odporúča dodržiavať. Sú to najmä :

- *vernosť*, znamená to dodržiavanie sľubov,
- *možnosť nápravy,* ide o snahu napraviť vlastnú chybu alebo nesprávne jednanie,
- *vďačnosť,* vracanie druhým to ,čo spravili dobré pre nás,
- *spravodlivosť,* snaha dávať všetkým rovnako, byť rovnako spravodlivým ku všetkým,
- *altruizmus,* pracovať v prospech druhých,
- *sebazlepšovanie,* snaha neustále na sebe pracovať,
- *neubližovanie,* vedomá snaha neohrozovať druhých ľudí .

Uvedené princípy sú aplikovateľné aj na supervíznu prácu, zvlášť princípy ako vernosť, spravodlivosť, altruizmus, neubližovanie sú významné najmä z hľadiska uplatňovanie vlastných postupov, ale navyše ide aj o presadzovanie princípov alebo ich sledovanie a ich dodržiavanie aj u supervidovaných odborných a riadiacich zamestnancov.

Záver

Formulovanie základných princípov pre supervíznu prácu musí vychádzať z konkrétnej diskusie účastníkov supervízneho procesu. Faktom je, že tejto oblasti sa doposiaľ venuje len malá pozornosť. Ojedinelé sú niektoré témy, ktoré naznačujú nevyhnutnosť prijatia konkrétnych formulácií pre etiku v práci supervízora. Supervízia sa etabluje na Slovensku len niekoľko rokov, napriek tomu by mali byť etické princípy v práci supervízora jasne formulované a záväzné pre všetkých supervízorov v sociálnej práci, ale aj v ďalších pomáhajúcich profesiách.

Zoznam použitej literatúry:

ETICKÝ KÓDEX sociálneho pracovníka a asistenta sociálnej práce. Bratislava : Komora sociálnych pracovníkov a asistentov sociálnej práce Slovenska, 2015

GABURA, J., PRUŽINSKÁ J. *Poradenský proces*. 1. vyd. Praha: SLON, 1995. 147 s. ISBN 80-85850-10-9.

HAWKINS, P., SHOHET, R. *Supervize v pomáhajících profesích*. Praha: Portál, 2004. 208 s. ISBN 80-7178-7159.

SVOBODOVÁ, P. 2000. Úvod do supervize. Tišnov: SCAN, 2000.

prof. PaedDr. Milan Schavel, PhD.
Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety
Bratislava, Slovenská republika
mschavel@stonline.sk

doc. PhDr. Stanislava Hunyadiová, PhD.
Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety
Bratislava, Slovenská republika
hunyadiova@gmail.com

PhDr. Bohuslav Kuzyšin, PhD.
Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce
Pravoslávna bohoslovecká fakulta Prešovskej univerzity
Prešov, Slovenská republika
e-mail: bohuslav.kuzysin@unipo.sk

TEORETICKÉ IMPLIKÁCIE REDUKOVANIA STEREOTYPOV A PREDSUDKOV V EDUKAČNOM PROSTREDÍ

prof. PhDr. Igor Kominarec, PhD. – doc. PhDr. Edita Kominarecová, PhD.

Abstract: In the paper, the authors analyze overt and subtle forms aspects of stereotypes and prejudices and possible ways of reducing them in the educational settings. The aim is to point out at the key factors of the causes of the existence of stereotypes and prejudices, to outline methodological procedures for their elimination. They discuss the fact, that there is a whole range of research activities dealing with this issue, from psychological research to verifying in real life practice in a geographically and culturally diverse setting. The paper presents theories dealing with the characteristic of prejudices, elimination of stereotypes as well as the intervention possibilities of their processing in the education. The authors point not only to the techniques of overcoming stereotypes, but also to the difficulties in their processing. This is to confirm that an effective, high-sensitivity approach can achieve partial positive results.

Úvod

Podstata spektra definícií a charakteristík predsudkov je ohraničená od nenávisti, cez diskrimináciu, ignorovanie, ba až vylúčenie istej skupiny ľudí zo svojho prostredia. Mnoho výskumných úsilí bolo zameraných na hľadanie spôsobov, ako sa popasovať s týmito nežiaducimi formami správania.

Predsudky treba vnímať v procese vzťahov medzi ľuďmi. Z tohto dôvodu sa výskum zameriava predovšetkým na skúmanie skupinových vzťahov než patologických vzťahov jednotlivcov a vidí riešenie na úrovni sociálnych zmien, pretože predsudky chápe ako sociálny problém.

Väčšina ľudí nepovažuje seba samých za predpojatých a nie je si vedomá toho, že jej postoj môže vyústiť do diskriminácie alebo predsudkov. Psychológovia sú však toho názoru, že každý človek, aj keď sa cíti nepredpojatý, má v sebe zakódovanú dispozíciu na intoleranciu, ktorá sa môže za istých okolností prejaviť, či už vedome, resp. podvedome. Z tohto dôvodu, nie je na mieste ihneď operovať s posudzovaním iných, vedome ich odsudzovať a robiť unáhlené morálne závery, ale brať do úvahy aj tieto dispozičné aspekty správania.

1 Predsudky a stereotypy

Z uvedeného vyplýva, že teórie, týkajúce sa znižovania predsudkov je možné rozdeliť do dvoch skupín:

a. Teórie kontaktu viacerých skupín (inter- skupinové), kde spojenie s inými skupinami umožňuje znižovať negatívne postoje a zlepšiť vlastné postavenie

b. Teórie, ktoré sa zameriavajú na informácie o druhej skupine zlepšuje naše vnímanie o tých druhých, to, čo si o nich myslíme (niekedy sa to nazýva ako *edukačná* intervencia).

Štúdie v tejto oblasti jednoznačne potvrdzujú, že priamy kontakt s inakosťou má pozitívny vplyv na myslenie a vnímanie iných, pomáha znižovať skupinovú intoleranciu, posilňuje empatiu a zlepšuje mechanizmus vzájomnej koexistencie. Ľudia s vysokým stupňom predsudkov sa však vyhýbajú skupinovému vnímaniu, preto je potrebné eliminovať individuálne bariéry, na čo je vytvorený cielený priestor v edukačnom prostredí.

Skúmaním predsudkov a spôsobov ich eliminácie alebo aspoň redukcie sa zaoberajú predovšetkým psychológovia v tzv. *laboratórnych* simulovaných podmienkach, menej však v reálnom živote v školách so študentmi alebo inými účastníkmi.

Spôsoby znižovania a ovplyvňovania vplyvu predsudkov možno vidieť v horizonte stredne dlhého výchovného pôsobenia počas školskej dochádzky, v krátkodobom horizonte rôznych kurzov prevýchovy, cieleného vplyvu mediálnej kampane a sociálnych sietí. Čo všetko nájde v tomto smere svoju pozitívnu odozvu a pomôže, je otázne a ťažko merateľné. Napriek tomu neustále pôsobenie smerom k pozitívnemu vnímaniu druhých a akceptácie inakosti, kampaň za chápanie rôznorodosti, sa pokladá za jednu z efektívnych možností redukovania predsudkov a stereotypov.

Keď hovoríme o stereotypnom správaní v interkultúrnom prostredí, nie vždy môžeme prisudzovať negatívne konotácie samotnému termínu stereotypov, skôr priradiť ku klasifikácii Hofstedeho[1] modelu kultúrnych dimenzií. Skúmanie kultúrnych stereotypov a kultúrnych odlišnosti, nám umožňuje pochopiť podstatu multikultúrneho správania, čo zároveň vytvára predpoklady pre efektívnu interakciu. Poznávanie základných vzorov alebo stereotypov kultúrnych odlišností, rôznorodosť komunikačných štýlov, hodnotovú orientáciu a odlišné kultúrne riešenia vedie k poznaniu odlišných inherentne kultúrne podmienených očakávaní.

Stereotypy primárne pozostávajú z charakteristických znakov prisudzovaných inej sociálnej skupine. V istom ohľade ich možno prirovnať k zovšeobecneniam a niekedy sú celkom dobrým pomocníkom každodennej interakcie. Poskytujú návod, pravidlá, ako sa má ktorá skupina správať a konať a tým uľahčujú očakávania. Je potrebné uviesť, že na vzťahy medzi skupinami majú často opačný, teda nepriaznivý efekt. Ako uvádza Brigham[2] a Stephan & Stephan[3] stereotypy sociálnych skupín sú mnohokrát negatívne, príliš zovše-

[1] Hofstede, Geert and Gert Jan Hofstede (2005). *Cultures and organizations: Software of the Mind.* New York: McGraw-Hill.
[2] Brigham, J. C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin, 76,* 15-38.
[3] Stephan, W. G. & Stephan, C. W. (1996). *Intergroup Relations.* Boulder, CO: Westview Press.

obecnené a aj nesprávne. Keď sú negatívne, vedú nás k negatívnym očakávaniam a v prípade prílišného zovšeobecnenia, je tendencia vnímať členov druhej skupiny rovnako, skupinovo, čo bráni vo vnímaní jednotlivcov individuálne. To má za následok, že ak jednotlivci zlyhajú, vzťahuje sa to na celú skupinu.

Študenti, v dôsledku svojho veku, majú tendenciu sa spoliehať na stereotypné správanie, z aspektu zúženého modelu posudzovania namiesto komplexného riešenia sociálnych vzťahov. Masmédia, rodina, priatelia ich zásobujú všeobecne prijatým návodom ako chápať okolitý svet (napríklad – nadradenosť a uprednostňovanie bielych, neprispôsobilosť Rómov a pod.). Podobná stereotypizácia je podkladom správania a konania a vytvára celú škálu neopodstatnených problémov vo vzťahu k druhej skupine. Tu sa vynára otázka: prečo teda majú živnú pôdu vo verejnosti, keď spôsobujú toľko problémov? Jost a Banaji[1] uvádzajú, že jednou z odpovedí by mohol byť fakt, že stereotypy majú viaceré funkcie, vrátane udržiavania vlastného sociálneho statusu (napr. historicky daná nadradenosť jednej skupiny pred druhou, vnímanie sveta danej skupiny atď.), ďalším dôvodom je, že zmenu ľudského myslenia, rokmi zakódované stereotypy je veľmi ťažké zmeniť. Na to by bolo potrebné preklasifikovať podstatu stereotypov a ich pre – kategorizovanie, nakoľko stereotypizácia spočíva v sociálnej kategorizácii, tvorbe charakteristík, ktoré sú typické pre danú skupinu ľudí. Akési označovanie skupín, na základe spoločných znakov členov celej skupiny, ktorými sa odlišujú od druhých skupín (napr. homosexuáli) na individuálne črty neprihliada.

2 Stereotypy a ich fungovanie

Zmeniť stereotypy si vyžaduje poznať, ako funguje tvorba stereotypov a prečo je ťažké ich eliminovať, resp. zmeniť. Predtým je však potrebné pochopiť ako vznikajú a fungujú. V podstate ich môžeme chápať ako celý súbor vzájomne prepojených informácií, ktorými sa sociálna skupina priraďuje k druhej skupine.

Walter Stephan[2] uvádza päť základných typov informačných pochodov vzniku stereotypov: definovanie základných čŕt, skupinové nálepkovanie, charakteristické črty, správanie, príklady

1. *Definovanie základných* čŕt sociálnej kategórie je založené na kritériách, ktoré sa používajú na označenie príslušnosti k niektorej skupine, ako uvádzajú (Smith, Shoben, Rips)[3]. Pri tvorbe stereotypov používame definova-

[1] Jost, J. T. & Banaji, M. R. 1993. The Role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology. 33,* 1-27.

[2] Stephan, W. *Reducing Prejudice and Stereotyping in Schools,* 1999. Teachers College Press, New York. ISBN 0-8077-3810-7.

[3] Smith, E. E. , Shoben, E. J., Rips, L. J. 1974. Structure and process in semantic memory. *Psychological Review, 81,* 214-241.

nie takých čŕt, ktorými kategorizujeme jednotlivcov ako príslušníkov určitej skupiny.

2. *Skupinové nálepkovanie*. V bežnom živote na to využijeme viditeľnú charakteristiku danej skupiny, na základe ktorej posudzujeme jednotlivca. Tento proces je blízko k tzv. nálepkovaniu ľudí.

3. *Charakteristické črty* sú taktiež spojené s prisudzovaním tzv. nálepiek určitej skupine ľudí. Na kategorizovanie jednotlivca postačuje prejav niektorej z charakteristických čŕt skupiny. Pre vytváranie stereotypov sú najčastejšie využívané negatívne charakteristiky.

4. *Správanie* vyjadruje všeobecne očakávané správanie ľudí konzistentné so stereotypom. Vzniká na základe očakávaného prejavu správania určitej skupiny ľudí.

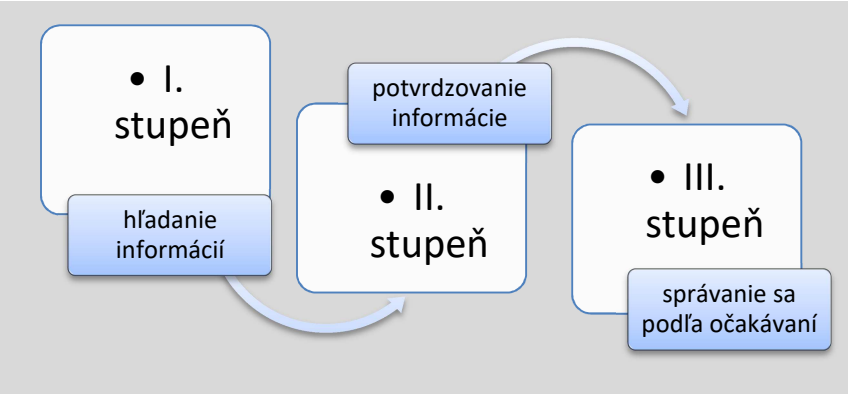
5. *Príklady na kategorizovanie* vychádzajú zo skúsenostného poznania o inej skupine ľudí. Napr. na základe skúsenosti s Japoncami, budeme o človeku s japonskými predkami, aj keď príslušníkovi iného štátu, očakávať, že bude tiež zdvorilý, rešpektujúci sociálnu hierarchiu a poplatný tradíciám japonskej kultúry. Podľa mnohých odborných štúdií (Stephan & Rosenfield)[1] majú jednotlivé skupiny tendenciu používať osobnú skúsenosť, na základe ktorej si vytvárajú stereotypné vnímanie druhých.

Celkove v tomto procese fungovania stereotypov prebieha odlišné vnímanie vlastnej skupiny, na rozdiel od prisudzovania istých vlastností a charakteristík (nálepiek) u tej druhej skupiny. Pre pochopenie tvorby stereotypov je potrené dešifrovať faktory tvorby stereotypov práve pri tej druhej skupine a taktiež to, čo sťažuje ich zmenu.

Fungovanie procesu siete stereotypov je založené na aktivácii niektorého jej článku, čo potom automaticky, aj nevedome, umocní zmenu (používanie jazyka jednotlivca z istej skupiny – napr. východoslovenské nárečie a intonácia, resp. nosenie brady v moslimských krajinách), čo sa automaticky prenáša na celú skupinu. Tým sa spustí celá škála pridružených čŕt stereotypie (mužská dominancia v arabskom svete, atď.). Táto aktivácia sa následne premieta do očakávaného, predpokladaného správania (autorita mužov a prevaha nad ženským pohlavím v arabskom svete, znížený stupeň prejavu emócií Angličanov a pod.). V praxi to môže znamenať, že ak sa raz aktivuje niektorá časť stereotypu, je veľmi ťažké ju eliminovať. Keď napríklad z pozorovania nadobudneme pocit o nejakej vlastnosti jednotlivca určitej skupiny, čiže aktivujeme daný stereotypný článok (napr. agresívne správanie mužov), veľmi problematicky sa daného stereotypu zbavíme. Zakorenenie takýchto článkov závisí od frekvencie

[1] Stephan & Rosenfield 1982. In: Stephan, W. *Reducing Prejudice and Stereotyping in Schools* (1999). Teachers College Press, New York. ISBN 0-8077-3810-7.

aktivácie, ale taktiež od okolností aktivácie. To znamená, v akej situácii bola aktivovaná. Spôsob, akým sa stereotypy aktivujú a fungujú, predstavujú podľa Waltera Stephana[1] tri stupne:



Na prvom stupni príslušníci jednej skupiny získavajú poznatky o členoch druhej skupiny a následne sa podľa toho správajú a konajú a potvrdzujú svoje nadobudnuté domnienky. Snaha o objektívne a samostatné vnímanie iných spravidla vedie k správnemu úsudku a posudzovaniu, ale snaha opierať sa len o názor druhých a potvrdzovať danú informáciu (uvedený 2. stupeň), nevedie k objektivite a podporuje stereotypy. Jeden z dôvodov, prečo sa ľudia radšej opierajú o názory druhých, a tak si potvrdzujú informácie a správajú sa podľa očakávaní (uvedený 3. stupeň), spočíva v tom, že je to rýchlejšia cesta. V spoločenskej interakcii je zdvorilejšie sa opýtať na názor na druhých, čo vedie skôr k potvrdeniu domnienok, než aby sme kládli negatívne otázky, nepotvrdzujúce všeobecný názor (pýtame sa kladne, napr. kňaza o jeho viere a nie negatívne, že či je neveriaci). Vo všeobecnosti majú ľudia tendenciu sa vyhýbať informáciám, ktoré nepotvrdzujú ich stereotypné vnímanie, čo sa deje prevažne podvedome.

Na druhom stupni sú potvrdzované očakávania na základe predstáv a informácií o druhých. To znamená, že sa stereotypy aktivujú a poznávanie je redukované nie na hľadanie, ale na potvrdzovanie informácií, nie na ich popieranie. Takto potvrdené informácie sa postupne upevňujú a stávajú predpokladom vzniku stereotypov.

[1] Stephan, W. *Reducing Prejudice and Stereotyping in Schools.* 1999. Teachers College Press, New York. ISBN 0-8077-3810-7.

Tretí stupeň, správanie sa podľa očakávaní, znamená neustále potvrdzovanie našich predpokladov a očakávaní vo vzťahu medzi očakávaním a správaním. Pretrváva tendencia napĺňať stereotypné správanie podľa zakódovanej šablóny (učiteľ v slabej skupine má nižšie nároky a študenti sa aj podľa týchto očakávaní správajú).

Viacerí autori uvádzajú, že (Crocker, Fiske, Taylor)[1] všetky znaky vzniku stereotypov prinášajú celý rad implikácií na ich zmenu a určujú, ako to uskutočniť. Zníženie stereotypného správania je možné posilňovaním pozitívneho charakteru jednotlivých stupňov, resp. článkov a tým sa ich negatívne konotácie oslabia. Toto posilňovanie kladného vnímania druhej skupiny v zvýšenej frekvencii vytvára priestor pre pozitívnu inter - skupinovú interakciu a zároveň potláča záporné črty. Toto sa musí neustále potvrdzovať a udržiavať, len tak budú záporné stereotypy obmedzené. Ich eliminácia nie je celkom možná, nakoľko dochádza v podstate k zámene stereotypov a nie ich odstráneniu. Pre tento proces modifikácie je potrebné dostatočné povedomie, poznatky. Mnohé štúdie ukazujú, že tieto poznatky by mali byť všeobecne zrozumiteľné, inak sociálna zmena v stereotypoch nenastane. Niekedy tiež pomáhajú málo podstatné informácie o druhej skupine, takmer nerelevantné poznatky o nej, aby nastala zmena, pretože tým sa vyhne jedna skupina v chápaní tej druhej súťaživému správaniu. Napríklad posilňovanie tých charakteristík o minoritnej skupine, ktoré sú menej známe, umožní jej lepšiu akceptáciu, ako tie, s ktorými sa skupiny porovnávajú.

Ako sme uviedli, eliminácia stereotypov možná nie je. Stereotypy, ako poznávacie schémy priraďujúce charakteristiky určitým sociálnym skupinám slúžia ako podpora v komunikačnej interakcii. Tieto mentálne štruktúry zjednodušujú súbor komunikačných podnetov a umožňujú ľahšie porozumenie toho, čo je cieľom nášho skúmania. Na rovnakom princípe fungujú aj multikultúrne stereotypy, ktoré sa utvárajú pozorovaním a jeho interpretáciou. To znamená, že vnímame podľa nášho poznania a zároveň potvrdzujeme svoje schémy v poznaní, čiže stereotypy. Stereotypy dokonca umožňujú vidieť aj to, čo nie je.

Mnohí autori považujú stereotypy za prísne zovšeobecnenia, ktoré aplikujú na druhú skupinu v spoločnosti, ktorú nepoznajú alebo jej nerozumejú. Čím menej vieme o niektorej časti spoločnosti, tým si vytvárame silnejšie predsudky. Vo všeobecnosti stereotypy nie sú nápomocné v interkultúrnej interakcii, nakoľko nevytvárajú priestor pre objektívne pochopenie kultúrnej odlišnosti a interpretovanie multikultúrneho správania.

V pedagogickom procese je potrebné posilňovať pozitívne články v rámci stereotypných sietí a zvýšiť frekvenciu týchto vplyvov čo povedie k vytvoreniu

[1] Crocker, J., Fiske, S. T., & Taylor, S. E. 1984. Semantic basis of belief change. In: R. Eiser (Ed.), *Attitude to judgement* (s.197-226), New York: Springer.

kladných stereotypných čŕt mládeže. Zároveň je potrebné poukazovať na špecifiká odlišností iných skupín s cieľom vytvárania objektívnejšieho obrazu o iných kultúrach.

Použitá literatúra:

CROCKER, Jenifer., FISKE, Susan. T., & TAYLOR, Shelley E., 1984. Semantic basis of belief change. In: R. Eiser (Ed.), *Attitude to judgement* (s.197-226), New York: Springer. ISBN 978-1-4612-8165-8.

D. BAR-TAL, C. GRAUMANN, A. KRUGLANSKI & W. STROEBE (eds.), 1989. *Stereotyping and prejudices. Changing conceptions*. New York: Springer.

BRIGHAM, John. C. (1971). Ethnic stereotypes. *Psychological Bulletin, 76,* 15-38.

HOFSTEDE, Geert and Gert Jan HOFSTEDE, 2005. *Cultures and organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill. ISBN-13: 978-0071664189.

JOST, J. T. & BANAJI, M. R., 1993. The Role of stereotyping in system-justification and the production of false consciousness. *British Journal of Social Psychology. 33,* 1-27.

SMITH, E. E. , SHOBEN, E. J., Rips, L. J., 1974. Structure and process in semantic memory. *Psychological Review, 81,* 214-241.

STEPHAN & ROSENFELD, 1982. In: STEPHAN, Walter *Reducing Prejudice and Stereotyping in Schools* (1999). Teachers College Press, New York. ISBN 0-8077-3810-7.

STEPHAN, WALTER. *Reducing Prejudice and Stereotyping in Schools,* 1999. Teachers College Press, New York. ISBN 0-8077-3810-7.

STEPHAN, Walter G. & STEPHAN, Cookie White, 1996. *Intergroup Relations.* Boulder, CO: Westview Press. ISBN: 9780813330082.

prof. PhDr. Igor Kominarec, PhD.
Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie
Fakulta humanitných a prírodných vied
Prešovská univerzita v Prešove
igor.kominarec@unipo.sk

doc. PhDr. Edita Kominarecová, PhD.
Ústav Jazykových kompetencií CCKV
Prešovská univerzita v Prešove
edita.kominarecova@unipo.sk

SPECYFIKA ODDZIAŁYWANIA ŚRODKÓW MASOWEGO PRZEKAZU NA WSPÓŁCZESNĄ MŁODZIEŻ

prof. dr hab. Maciej Gitling

Abstract: Modern media to a great extent create social reality, set standards for behaviour, norms, models, etc. The knowledge delivered by media is a main source of information about the past and present for many people. The central assumption of social theory of media is a concept of mediation of contact with social reality. However, it should be highlighted that social relations mediated by mass media are distant, more impersonal and weaker than personal relationships. Those who have access to new multimedia networks and ability to use them remain the main beneficiaries of information society. Young people are the category which undoubtedly has broad access to modern multimedia technologies. The youth creates social reality through the development of, amongst others, social networking services used for building community networks. The computer and the Internet are considered friendly technologies. Nevertheless, this obviously does not mean that technologies do not have a negative influence on humans. In extreme form, the Internet creates virtual identities in which creation, play, fiction, escape and falsity are mixed. All of these may have highly negative effects for the youth which is not always able to make right selection of information.
Keywords: Youth. Media and digital system. Virtual reality. Media manipulation.

Wstęp

Współczesne społeczeństwo XXI wieku jest rozmaicie nazywane i interpretowane przez przedstawicieli wielu nauk, w tym nauk społecznych czy humanistycznych. W literaturze przedmiotu spotykamy się często z pojęciem „*społeczeństwo informacyjne*", „*społeczeństwo masowe*", „*społeczeństwo medialne*", „*społeczeństwo sieci*" itd. W zakresie badań efektów komunikowania obserwujemy zasadniczą reorientację. Tomasz Goban-Klas stwierdza, iż coraz częściej w miejsce pytania o „skuteczność" środków masowych zajmuje pytanie o „użytek", jaki czynią z nich odbiorcy. Zamiast pytania „co środki masowe robią z ludźmi?" częściej stawia się pytanie „co ludzie robią z środkami masowymi?", traktując to drugie pytanie jako bardziej ogólne niż pierwsze (Goban-Klas 2004, s. 108). Istnieje kilka koncepcji, które pozwalają nam lepiej zrozumieć, jakiego typu społeczeństwo rodzi się pod wpływem korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych. Najbardziej popularna z nich to koncepcja społeczeństwa informacji. Intensywność przetwarzania

informacji prowadzi do tego, iż mamy do czynienia z większym stężeniem informacji oraz na wpół autonomiczny charakter ich przetwarzania. Większość działań podejmowanych przez mieszkańców współczesnego społeczeństwa ma ścisły związek ze środkami przetwarzania i produkowania informacji. Działania te zazwyczaj niewiele mają wspólnego z ich ostatecznymi celami, toczą się siłą własnej bezwładności i nabierają autonomicznego sensu (van Dijk 2010, s.36). John B. Thompson stwierdza, że środki masowego przekazu zmieniają równowagę między sferą publiczną a prywatną w naszym życiu. Badacz uważa, że sfera publiczna jest znacznie bardziej rozbudowana niż kiedyś i częściej staje się polem dyskusji i sporów. „Ludzie częściej dyskutują o produktach medialnych i ich treści. W ten sposób przekazy medialne są przenoszone poza oryginalny kontekst ich odbioru oraz mogą ulegać zmianom w ciągłym procesie opowiadania i powtarzania, interpretacji i reinterpretacji, komentowania, wyśmiewania i krytyki" (Thompson 2001, 47-48). W ciągu ostatnich kilkunastu latach nastąpił olbrzymi rozwój nauki oraz nowoczesnych środków przekazu. Obecnie to Internet staje się środkiem masowej interaktywnej komunikacji, gdzie człowiek staje się jednocześnie aktywnym odbiorcą i aktywnym nadawcą.

1 Młodzież a media elektroniczne

Tomasz Goban-Klas zauważa, że obecne pokolenie młodzieży jest pierwszym pokoleniem ekranowym (ang. *screeny generation*), traktującym obraz jako równorzędny przekaz, a właściwie lepszy, bo prostszy i atrakcyjniejszy niż przekaz książkowy. Jest to pokolenie, które dojrzewało przed monitorem komputera i z telefonem komórkowym w ręku, telefonem, który służy już nie tylko do rozmowy, ale i czytania, i pisania wiadomości, żeglowania w Internecie itp. Rodzi się zupełnie nowy człowiek, człowiek medialny i mobilny (Goban-Klas 2003, s. 105). Już w latach 60. XX wieku Herbert Marshal McLuhan ukuł pojęcie „globalnej wioski" (ang.*global village*) –w książce *The Gutenberg Galaxy* (*Galaktyka Gutenberga*), opisujący trend, w którym masowe media elektroniczne obalają bariery czasowe i przestrzenne, umożliwiając ludziom komunikację na masową skalę. W tym sensie glob staje się wioską za sprawą elektronicznych mediów. Dzisiaj termin *globalna wioska* jest najczęściej używany w formie metaforycznej do opisania Internetu i World Wide Web. W tym sensie Internet globalizuje komunikację, pozwalając użytkownikom z całego świata komunikować się ze sobą. McLuhan pisał, iż „Technologia elektroniczna – jako medium naszych czasów – przekształca i zmienia charakter stosunków społecznych oraz wpływa na wszystkie sfery naszego życia […] wszystko ulega zmianie – ty, twoja rodzina, sąsiedztwo, wykształcenie, twój stosunek do innych. Wszystkie media przekształcają nas

całkowicie: nic nie zostanie niezmienione, nietknięte"(Cyt. za: Goban-Klas 2003, s.102).

Można stwierdzić, iż dla młodego pokolenia, komunikowanie medialne, zwłaszcza *on-line*, jest łatwiejszą i bardziej preferowana formą niż komunikowanie osobowe, *fece-to-face.* Młodzież wychowywana na mediach audiowizualnych, przyzwyczajona do pisania e-maili oraz SMS-ów nie wykazuje zainteresowania czytaniem książek czy tradycyjnej prasy. Woli swobodne surfować w Internecie, o którym sądzi że jest wszechnicą wiedzy wszelakiej. Wpływ telefonii komórkowej czy Internetu na kształtowanie opinii publicznej jest bardzo znaczący i dostrzegany także przez koncerny medialne.

Współcześnie charakter tego co nazywamy „cyberprzestrzenią" oraz „rzeczywistością wirtualną", przekroczyły wszelkie dotąd doświadczalne skale. Cyberprzestrzeń to zatem przestrzeń komunikowania przez Internet oraz wszelkie nośniki danych cyfrowych. Nowe technologie komunikacji wywierają istotny wpływ na funkcjonowanie człowieka w przestrzeni społecznej, możemy stwierdzić że „wszystko zależy od wszystkiego". Rozwój kultury masowej, systemów masowego komunikowania, globalizacji systemów teleinformatycznych, sprzyja powstawaniu cybernetycznej kultury i kreacji w cybernetycznej przestrzeni. Może to sprzyjać swoistej alienacji jednostki, poczuciu zagubienia także w rzeczywistości wirtualnej.

Według propozycji Johna Sulera, internetowa przestrzeń wyznacza: (Za: Golka 2008, s. 99)

- ograniczenie doświadczeń sensorycznych;
- płynność tożsamości oraz anonimowość;
- zrównanie statusów społecznych użytkowników;
- pokonywanie ograniczeń przestrzennych;
- rozciąganie i koncentracja czasu;
- dostępność wielu kontaktów;
- doświadczenie typu „czarne dziury" (nieoczekiwane wyłączenie się z kontaktu jego niektórych uczestników);
- możliwość permanentnego zapisu;
- odmienne stany świadomości (na podobieństwo marzeń sennych).

Hiszpański socjolog Manuel Castells zauważa że „to nie Internet tworzy wzorzec indywidualizmu sieciowego, lecz rozwój Internetu dostarcza odpowiedniej platformy materialnej upowszechniania się takiego wzorca jako dominującej formy kontaktów międzyludzkich" (Castells 2007, s. 151). Jednym z najbardziej znanych współczesnych teoretyków mediów jest francuski postmodernista Jean Baudrillard, który

uważa, że nowoczesne środki masowego przekazu wywierają zupełnie odmienny, a przy tym znacznie potężniejszy wpływ na rzeczywistość, niż jakiekolwiek inne rozwiązania techniczne w przeszłości. Powstanie mediów masowych a zwłaszcza elektronicznych, całkowicie zmieniło nasze życie. Baudrillard uważa, że w czasach, gdy środki masowego przekazu docierają wszędzie, powstaje nowa rzeczywistość – hiperrzeczywistość – będąca przemieszaniem tego, co robią ludzie, z obrazem medialnym (Za: Giddens 2012, s. 756).

2 Przedstawienia medialne

Ocena wpływu ideologicznych zniekształceń na widownię zależy od tego, jaka koncepcję widowni mediów masowych przyjmiemy. Anthony Giddens przedstawia kilka modeli badania widowni: (Giddens 2012, s. 757-758)

- *Model hipodermiczny* – w którym przekaz medialny postrzega się jako odpowiednik wstrzykniętego do organizmu farmaceutyku. Model ten opiera się na przekonaniu, że widownia (pacjent) pasywnie i bezpośrednio przyswaja przekaz i w żaden sposób nie przetwarza go krytycznie. Zakłada również, że wszyscy członkowie społeczeństwa mniej więcej jednakowo interpretują przekaz medialny.
- *Model gratyfikacji* – skupia się na procesie, w którym różne widownie wykorzystują media do zaspokajania własnych potrzeb. Widownie mogą wykorzystywać media jako źródło wiedzy o świecie, który je otacza. Inni odbiorcy mogą korzystać z mediów aby poszerzyć swoje relacje społeczne. Krytycy tego modelu zauważają, że zakłada on istnienie potrzeb widowni niezależnie od mediów, a przecież to media kreują potrzeby widowni.
- *Model recepcji* – analizuje zależności między klasą i pochodzeniem kulturowym widzów a ich interpretacją różnych tekstów medialnych, czyli różnych form przekazów medialnych – począwszy od książek i gazet, a skończywszy na filmach i płytach CD.
- *Model interpretacyjny* – zakłada, że widownia kształtuje media masowe, przyjmując bądź odrzucając ich produkty.

Współcześnie mówi się dużo o zalewie informacji (i szumie informacyjnym), to jednak szczególnie publikowanie i dystrybucja informacji w Internecie przejawia niezwykłą różnorodność i powtarzalność oraz stale rosnący natłok informacji. Problemem jest nie tylko nadmiar informacji, ale także brak kontekstu dla ich wyboru, porównania, oceny. Jak stwierdzają badacze, ,,zalewające nas nieustannie potoki wykluczających się wzajemnie informacji przekazują nam jedną spójną wiadomość: nie wierz swoim doświadczeniom i swojej percepcji, zamiast tego wsłuchaj się w Nowość. Ale to co nowe zastępowane jest Jeszcze Nowszym" (Cyt. za: Golka 2008, s. 154-155).

Kwestia ta dotyczy szczególnie młodych ludzi, którzy często bezkrytycznie przyjmują za swoje pewne idee które są rozpowszechniane w mass mediach. Młodzi ludzie nie zawsze potrafią dokonywać selekcji informacji i być odpornymi na manipulację medialną. Należy bowiem pamiętać, iż informacją próbuje się manipulować zgodnie z prawami rynku, a nie moralności. Informacja stała się towarem, a wolność człowieka rozpatrywana jest tylko w sferze ekonomicznej. Mówi się często o pożytku, a nie dobru człowieka (Górski 2004, s. 211).

Holenderski socjolog Jan van Dijk stwierdza, ze w społeczeństwie informacji wszystkie działania stają się do tego stopnia nasycone informacją, że prowadzi to do powstania: (van Dijk 2010, s. 35-36)

- społeczeństwa opartego na nauce, racjonalności i refleksyjności;
- gospodarki, w której wszystkie wartości i sektory – nawet rolnictwo i przemysł – mają coraz większy związek z produkowaniem informacji;
- rynku pracy, na którym większość zawodów jest w dużym stopniu lub całkowicie oparta na przetwarzaniu informacji, co wymaga odpowiedniej wiedzy i wyższego wykształcenia;
- kultury zdominowanej przez produkty medialne i informacyjne z typowymi dla nich znakami, symbolami i znaczeniami.

Koncepcja społeczeństwa sieci kładzie nacisk na formę oraz organizację przetwarzania i wymiany informacji, za które odpowiada infrastruktura sieci społecznych i medialnych.

Współczesny świat bez mediów wydaje się niemożliwy. Media masowe sprzyjają polityce jak również kształtowaniu się i rozpowszechnianiu ideologii. Przez media masowe rozumie się te środki komunikowania, które kierują przekaz do licznej i nieustrukturyzowanej publiczności (prasa, radio, telewizja, Internet). W tym znaczeniu wszystkie media są masowe, bo mają szanse dotrzeć do masowego odbiorcy. O mediach często słyszymy stwierdzenie że są ,,czwartą władzą", choć tak naprawdę władzy nie posiadają, ale wywierają wpływ na postawy ludzkie.

Społeczeństwo medialne cechuje się tym, iż: (Nieć 2010, s. 60)

- ,,człowiek jest traktowany jako istota medialna, zarówno w prywatnym, jak i publicznym wymiarze,
- poprzez media masowe dokonuje się społeczna typizacja ludzi (,,wielka generalizacja innych"), dostarcza się wzorów, wartości, obowiązków, kieruje się oczekiwania; świat medialny staje się światem codziennym i odwrotnie,
- totalna inkluzja, media masowe wchłaniają masową publiczność, jej potrzeby i zainteresowania,

- medializacja (mediatyzacja) mikrosfery – jednostek i ich działań, mezosfery – życia organizacyjnego społeczeństwa i mikrosfery – całego społeczeństwa; system społeczny kieruje się logiką medialną, od której jest uzależniony (technologia, logika, zawartość),
- globalizacyjno-integracyjny wymiar komunikowania masowego".

Wśród wielu czynników, jakie odnoszą się do mediów wskazuje się na ich konwergencję, czyli na przyjmowanie zunifikowanego (połączonego) elektronicznego formatu, co w rzeczywistości polega na łączeniu się platform sieciowych przekazujących usługi informacyjne i komunikacyjne. Warto zaznaczyć, ze konwergencja odnosi się również do samych przedsiębiorstw medialnych i całych rynków, najbardziej widoczne w tym zakresie stały się platformy cyfrowe jak również Internet (Grochowski 2015, s.173).

Współczesne media oprócz elementów społeczno-komunikacyjnych, edukacyjnych, stwarzają również zagrożenia dla globalnego odbiorcy. Coraz więcej ludzi jest pod natłokiem informacji oraz obrazów realistycznych i fikcyjnych. Szczególnie dotyczy to dzieci i młodzieży, którym trudno odnaleźć granice pomiędzy prawdą a fałszem.

Świat, w którym żyjemy, często jest światem agresji i przemocy. Zamieszczane codziennie na pierwszych stronach gazet czy witryn internetowych, opisy zamieszek, wojen, konfliktów etnicznych i religijnych, morderstw, napadów z bronią, samobójstw, stanowią bogaty materiał dowodowy, świadczący o bogactwie krzyw jakie ludzie potrafią wyrządzić sobie i innym.

Koncepcja naśladownictwa czy modelowania zakłada, że obrazy prezentowane w mass mediach działają na widza jak model określonych zachowań prospołecznych czy antyspołecznych, których nie musimy się uczyć, ćwiczyć, powtarzać, trenować, aby te zachowania podjąć w jakieś sprzyjającej sytuacji, kiedy nadarza się okazja. Obserwowanie pewnych wzorców zachowań, prezentowanych przez innych, zwykle przez osoby, z którymi obserwator się identyfikuje, powoduje, że zwykle podejmuje on te działania (Juszczyk 2000, s. 102).

Współczesny świat oparty jest o gruntowne przeobrażenia cywilizacyjne. Dzieje się tak m.in. za sprawą przyśpieszonego rozwoju technologii informacyjnych, które możemy obserwować w takich dziedzinach jak mikroelektronika, informatyka, robotyka i telekomunikacja.

Nowe technologie komunikacji wywierają istotny wpływ na funkcjonowanie człowieka w przestrzeni społecznej, możemy stwierdzić że „wszystko zależy od wszystkiego". Rozwój kultury masowej, systemów masowego komunikowania, globalizacji systemów teleinformatycznych, sprzyja powstawaniu cybernetycznej kultury i kreacji w cybernetycznej przestrzeni. Może

to sprzyjać swoistej alienacji jednostki, poczuciu zagubienia także w rzeczywistości wirtualnej.

„Każde społeczeństwo, każda gospodarka tworzy pewien społeczny ład informacyjny, który jest podstawowym składnikiem infrastruktury społecznej społeczeństwa, państwa, struktur ponadpaństwowych"(Górski 2004, s. 200). Społeczny ład informacyjny, kształtuje się wraz z rozwojem kultury i cywilizacji. Podstawy tego ładu są wyznaczane przez normy społeczne, zgodnie z którymi przebiegają procesy informacyjne. Oznacza to, że normy społeczne dotyczące informacji, procesów i systemów informacyjnych powinny być nadrzędne w stosunku do informacji. Podstawą ładu informacyjnego w demokratycznych społeczeństwach jest prawo do prawdy, jednak w każdym systemie politycznym, także w systemie demokratycznym i liberalnym, można obserwować ingerowanie w społeczny ład informacji i ustalone reguły tego ładu przez grupy interesów ekonomicznych, politycznych i społecznych. Grupy te dążą do opanowania określonych obszarów infrastruktury informatycznej państw i struktur ponadpaństwowych, aby móc skuteczniej realizować swoje partykularne cele. Takie działania grup interesów widać wyraźnie w dziedzinie środków komunikacji społecznej, w dążeniu różnych grup interesów do posiadania własnych środków upowszechnienia informacji (Górski 2004, s. 204).

Współczesny zalew informacji powoduje że nie tylko przeciętny człowiek, ale także specjaliści z różnych dziedzin nie są w stanie dokonać jej sprawdzenia i selekcji. Zalew informacji, jak podaje Krystyna Czuba, działa unifikująco na psychikę ludzką. Unifikacja jest wynikiem „żonglowania" wiadomościami tak, że u odbiorcy obniża się krytycyzm, zdolność racjonalnego myślenia, przy jednoczesnym rozbudzeniu emocji i logiki pasji (Czuba 2010, s. 67).

Zakończenie

W latach 80. XX wieku nowe technologie przekształciły świat mediów. Nastąpiła widoczna dywersyfikacja przekazów i ekspresji medialnej. Możemy stwierdzić, że mamy do czynienia z ewolucją od społeczeństwa masowego do społeczeństwa segmentowego, na skutek nowych technologii komunikacyjnych, które skupiają się na zdywersyfikowanej, wyspecjalizowanej informacji, tak że publiczność coraz bardziej segmentuje się przez ideologię, wartości, gusty i style życia (Castells 2011, s. 370). Należy jednak pamiętać o tym, iż zarówno tradycyjne jak i elektroniczne media, oprócz dostarczania do odbiorcy informacji, edukacji czy rozrywki, rozpowszechniają mowę nienawiści w stosunku do innych grup społecznych. Uzasadnienie wolności mediów i pełnionych przez nie

różnych funkcji w polityce, gospodarce i kulturze zależy ostatecznie od interesu publicznego, którym media masowe służą, dlatego „władza" mediów musi być używana prawomocnie oraz odpowiedzialnie. Wolność mediów masowych musi być równoważona ich odpowiedzialnością wobec społeczeństwa, traktować je należy jako instytucje publicznego zaufania, obarczone pewnymi obowiązkami na rzecz społeczeństwa, które ponoszą odpowiedzialność moralną i prawną (Nieć 2010, s.235-240). Media rozwiązują – do pewnego stopnia – współczesne problemy komunikacyjne, ale także same wytwarzają określone bariery i przeszkody komunikacyjne, np. poprzez nieadekwatne odzwierciedlanie rzeczywistości. Są zatem funkcjonalne jak i dysfunkcjonalne w stosunku do systemów społecznych i jednostek.

Bibliografia:

CASTELLS, M., 2007. *Społeczeństwo sieci*. Warszawa.
CZUBA, K., 1995. *Media i władza.* Warszawa.
GIDDENS, A., 2012. *Socjologia*. Warszawa.
GOBAN-KLAS, T., 2004. *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu.* Warszawa.
GOBAN-KLAS, T., 2003. *Pokolenie sms-u w rozwiniętym społeczeństwie informacyjnym* [w:] Szweda R., (red.). *Społeczeństwo wirtualne. Społeczeństwo informacyjne*. Lublin.
GOLKA, M., 2008. *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne. Warszawa.*
GÓRSKI, A., 2004. *Polityka i informacja* [w:] Szewczyk A., (red.). *Dylematy cywilizacji informatycznej*. Warszawa.
GROCHOWSKI, R., 2015. *Etyczne aspekty konwergencji mediów masowych* [w:]Karczewski L., Kretek H., (red.). *Społeczne i kulturowe determinanty biznesu, gospodarki i zarządzania*. Opole.
JUSZCZYK, S., *Człowiek w świecie elektronicznych mediów – szanse i zagrożenia*. Katowice 2000.
NIEĆ, M., 2010. *Komunikowanie społeczne i media. Perspektywa politologiczna*. Warszawa.
THOMPSON, J. B., 2001. *Media i nowoczesność. Społeczna historia mediów*. Wrocław.
VAN DIJK, J., 2010. *Społeczne aspekty nowych mediów*. Warszawa.

prof. dr hab. Maciej Gitling
Instytut Socjologii
Uniwersytet Rzeszowski
e-mail: maciej.gitling@gazeta.pl

SAMOTNE RODZICIELSTWO

prof. dr hab. Andrzej Lipczyński

Abstract: Nowadays, single parenthood becomes a problem that society and the family have to face. This phenomenon poses many problems not only for one of the spouses, but especially for children. The effects of a single family appear in the weakest due to the developmental age of its members. Sometimes the losses that occur will exceed the family's remedies.
Keywords: Family. Single parenting. Maladaptation. Juvenile delinquency. Developmental disorders.

Współczesna rodzina może być wielorako rozumiana, a o jej założeniu absolutnie nie decyduje zawarcie związku małżeńskiego, czy też urodzenie się dziecka. Obecnie bardziej akceptuje się sytuację, w której osoby funkcjonują w związku nieformalnym.

Rodzina jest społecznością naturalną, w której człowiek ma szansę na osobisty i społeczny rozwój. Zjawiskiem niepokojącym jest fakt odkładania w czasie decyzji założenia rodziny, niekiedy nawet niechęć wchodzenia w stały związek. Z dostępnych badań wynika, że kobiety za przyczynę takiej decyzji podają lęk przed nieudanym małżeństwem, mężczyźni natomiast tendencję do życia bez ograniczeń wolności i zobowiązań (komunikat z badań CBOS 2008).

Narodzenie dziecka w tej kwestii niczego nie zmienia, a powodem mogą być obawy przed problemami finansowymi, zakłóceniem rozwoju zawodowego.

Niepokojącym zjawiskiem jest to, że wyznacznikiem szczęścia nie jest życie w rodzinie, bliskie w niej relacje, a posiadanie dóbr materialnych.

Coraz częściej pojawiają się osoby prowadzące samotny tryb życia wychowujące dziecko. Ten styl życia nabiera większego znaczenia i staje się przedmiotem zainteresowania nie tylko psychologów, pedagogów, ale również pracowników socjalnych (Dudziak 2012; Łukaszewicz 2011).

Samotne rodzicielstwo wiąże się z sytuacją życiową partnerów uwikłanych w wiele życiowych problemów, z których wynika właśnie ten model życia rodzinnego.

Samotne rodzicielstwo nie jest zjawiskiem jednorodnym, ponieważ związane jest nie tylko z matką samotnie wychowującą dziecko, ale także samotnych ojców.

W niepełnej rodzinie znacznie trudnej przebiega proces socjalizacji dziecka, ponieważ ma do dyspozycji najczęściej tylko jednego z rodziców, jeden wzorzec osobowy.

Specyficznym typem jest rodzina rozbita na skutek zerwania więzi między małżonkami, a w konsekwencji rozwodu lub unieważnienia sakramentalnego małżeństwa.

Analizując zjawisko samotnego rodzicielstwa wyróżnia się następujące jego przyczyny:

- rodziny osierocone na skutek śmierci jednego z rodziców;
- rodziny rozbite na skutek rozwodu, separacji, porzucenia przez jednego z rodziców;
- rodziny niezmężnych matek z dziećmi;
- rodziny niepełne czasowo ze względów chociażby pracy zarobkowej (Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku 2006, s. 338).

Przyczyny te sprawiają, że w niepełnej rodzinie pojawiają się problemy jej funkcjonowaniu. Nieodwracalnych zmian doświadcza rodzina, w której zmarł jeden z rodziców. Z jednej strony pojawiają się problemy z przezywaniem żałoby, z drugiej adaptacja do nowych warunków, reorganizacją ról pełnionych w rodzinie. Ze śmiercią na ogół związane jest przewartościowanie jakości życia rodziny w bardzo wielu jej aspektach, chociażby finansowym. Na ogół też jeden z członków rodziny stara się zastąpić w roli osobę, która zmarła.

W zależności od pełnionej roli poszczególnych członków po śmierci jedengo z nich u pozostałych mogą pojawić się różne stany emocjonalne na skutek mniejszego zainteresowania, bliskości, czy też wyrozumiałości. Śmierć niweczy możliwości naprawienia swojego postępowania, zadośćuczynienia wobec zmarłego członka rodziny.

Kobieta po śmierci małżonka znajduje się jednak w większym komforcie niż porzucona. Może pielęgnować wspomnienia. Wdowie łatwiej jest się pogodzić z nieodwracalnością zdarzenia. Natomiast porzucona kobieta doznaje upokorzenia. Jej życie uległo radykalnej zmianie.

Niekiedy kobieta podejmuje decyzję samotnie opiekować się dzieckiem, chociażby dlatego, że jej partner nie spełnia oczekiwań wiązanych z rolą ojca. Na ogół są to decyzje głęboko przemyślane.

U podłoża takiej radykalnej decyzji leży chociażby fakt, że kobiety stają się bardziej samodzielne, niezależne finansowo i zawodowo, dobrze wykształcone (Lucas 2005; Ruszkiewicz 2008).

Rola kobiety

Kobieta, kobiecość na ogół kojarzona jest z czułością, opiekuńczością, bardziej otwarta na innych i ich potrzeby niż na swoje. Na ogół o kobiecie myśli się jako o osobie, która swoje szczęście, spełnienie realizuje w bliskich związkach najczęściej w małżeństwie. Współczesność oczekuje od kobiety umiejętności godzenia obowiązków domowych i zawodowych. U podstaw suk-

cesu życiowego kobiety leży zdolność równoważenia ról związanych z rodziną i pracą (Benson 2004; Rostowski 2009 b).

Ciekawym zjawiskiem jest, że kobiety nie odczuwają niesprawiedliwości, obciążenia a swoje obowiązki wykonują z intencją sprawiania przyjemności pozostałym członkom rodziny.

Kobiety samotnie wychowujące dzieci po rozwodzie ponoszą duże koszty psychiczne i fizyczne, ponieważ sądy generalnie opiekę nad dziećmi powierza matce, nie ojcu. Kobiecie brakuje czasu dla siebie na relaks, odpoczynek czy pasje. Konsekwencjami takiego stanu, oprócz poczucia przeciążenia, zmęczenia może pojawić się poczucie winy, niskiej wartości, zamartwiania się, stres, depresja poczucie osamotnienia i żal. Niewiele kobiet korzysta z grupy wsparcia, spotkań z przyjaciółmi. Wszystko to wpływa na jakość jej życia (Jabłońki 2008)

Zapewne zmiana ta pojawiła się w związku z podejmowaniem pracy zawodowej przez kobiety, dzieleniem się obowiązkami i opieką nad dzieckiem (Kołodziej 2010). Badania w USA i Polsce wykazały, że dzieci samotnych ojców w pewnych obszarach funkcjonują lepiej niż samotnych matek- lepiej radzą sobie w szkole, mają mniej nieobecności na lekcjach z powodu choroby, rzadziej trafiają do szpitala i posiadają wyższy poziom empatii.

Farrella (za Wojciechowska 2008) uważa, że wynika to z podejścia ojców do dziecka: częściej dyscyplinują niż karzą, są bardziej konsekwentni w swoich działaniach, co niesie ze sobą większą przewidywalność zachowań, utrzymanie granic w zdecydowanie większym stopniu niż samotne matki, które przenoszą na dziecko swoje frustracje.

Zdecydowana większość mężczyzn zdaje sobie sprawę z tego, że ojcostwo to misja i powołanie, które trzeba zrealizować. Ojcowie muszą uzbroić się w cierpliwość, wytrwałość, samodzielność i ofiarność w budowaniu więzi z małżonką, dzieckiem lub tylko z dzieckiem. Kiedy jednak ojciec nie jest w stanie sprostać tym wyzwaniom zaczyna poszukiwać i najczęściej znajduje coś, co w jakiś sposób go może usprawiedliwić przed samym sobą, przed rodziną raczej rzadziej. Podejmuje dodatkowe zajęcia, przedłuża czas pracy, wyjeżdża służbowo lub w najgorszym wypadku ucieka w picie alkoholu z kolegami.

Ojcostwo współczesne opiera się na osobistych wartościach, jest bardziej świadome i oparte na partnerskich relacjach w rodzinie.

Rodzice

Rodzice samotnie wychowujący dzieci wykazują tendencję do prezentowania dwóch postaw wobec nich – nadmiernie opiekuńczej lub nadmiernie wymagającej. Analiza postawy rodzica nadmiernie opiekuńczej wskazuje na fakt obwiniania siebie za brak jednego z rodziców i stara się dziecku to wy-

nagrodzić. Postawa zgoła niebezpieczna i pociągająca za sobą daleko idące konsekwencje. Rodzić toleruje zachowania dziecka, stara się spełniać pragnienia i zachcianki. Efektem takiej postawy wobec dziecka jest brak samodzielności, niezaradność życiowa, trudności w nawiązywaniu kontaktów z rówieśnikami dziecka.

Dzieci

Dzieci, które nie mają kontaktu z ojcem ponoszą psychiczne koszty rozwojowe. Takie dzieci zazwyczaj mają poczucie niepewności, trudności w nawiązywaniu relacji z płcią odmienną. Włodek –Chronowska w badaniach wykazała, że takie dzieci znacznie gorzej się uczą nie mają chęci do pracy, i mają problemy z zachowaniem.

Niepokojącym jest fakt, że dzieci wychowywane bez ojca znacznie częściej sięgają po środki psychoaktywne, wzrasta wskaźnik samobójstw, ucieczki z domu i znacznie większą potrzebę wsparcia psychicznego (Szymanowska 2000; Gurian 2004;Wojcieszko 2003).

Sytuację dziecka po rozwodzie określa stan poprzedzający rozwód. Dzieci, które uczestniczyły nawet biernie w konflikcie rodziców znacznie łatwiej akceptują rozwód znacznie szybciej przystosowują się do nowych okoliczności (Dzierżanowski 2010).

Samotne rodzicielstwo – konsekwencje

Samotne rodzicielstwo jest inaczej odbierane przez kobiety, inaczej przez mężczyzn. Kobiety matki najczęściej wymieniają jako konsekwencje takiego stanu podwójną regresję (regresja do roli dziecka swoich rodziców, regresja do spraw własnego dziecka), zmianę tożsamości po rozwodzie lub zgonie, pogorszenie stanu zdrowia (Beisert 2000; Rydz 2010).

Mężczyźni w roli samotnego rodzica ukierunkowani są w konsekwencji zadaniowo, egocentryczni, uciekają w nadmierną pracę, posiadający świadomość mniej ważnego rodzica. Niekiedy taka sytuacja rodzi napięcia między małżonkami – on chce być dobrym ojcem aczkolwiek okazjonalnie. Matka uwikłana w codzienne problemy może okazjonalne zachowania ojca dziecka odbierać jako rywalizację (Beisert 2000; Rydz 2010).

Dzieci samotnych rodziców charakteryzują się pewnymi cechami. Dzieci te częściej doświadczają problemów wychowawczych, więcej napięć emocjonalnych, mniejsze poczucie bezpieczeństwa, znacznie większym poziomem zachowań agresywnych i większe problemy w interakcjach z rówieśnikami.

Brak jednego z rodziców uniemożliwia dziecku obserwowanie codziennego życia rodzinnego, rozwiązywania problemów, okazywania sobie wzajemnie wsparcia, miłości. Badania z 2006 roku przeprowadzone w Cambridge wskazują wyraźnie, że młodzież w wieku 14-16 lat pochodząca z rozbitych

rodzin znacznie częściej ujawniają objawy depresji, dokonują prób samobójczych. Tak jak u dziewcząt wraz z wiekiem tendencje samobójcze związane z depresją stopniowo ustępują, tak u chłopców nie i nawet utrzymują się w wieku dorosłym.

Faktem jest, że dzieci samotnych rodziców znacznie szybciej dojrzewają, znacznie szybciej zaczynają podejmować decyzje rodzinne, liczy się ich zdanie w różnych sprawach rodzinnych (Ge, Natsuaki, Konger 2006; Król, Deska 2010)

Migracja zarobkowa

Relacje jakie występują w rodzinie świadczą o jakości życia nie tylko rodziny jako całości, ale także jej poszczególnych członków. Rodzina bowiem stanowi przestrzeń, w której następuje zaspokajanie potrzeb emocjonalnych, duchowych, fizycznych, psychicznych i materialnych. Każda zmiana w życiu którejś z osób z rodziny zmienia sytuację pozostałych jej członków. Wyjazd zarobkowy jednego z rodziców zmienia sytuację drugiego małżonka i dzieci pozostałych w miejscu zamieszkania

Od dawna można zauważyć, że migracja stała się bardzo powszechnym elementem przemian. Jak do tej pory została wpisana w krajobraz Europy. Sprzyja temu otwarcie granic, łatwiejsze przemieszczanie się po świecie.

Celem migracji jest uzyskanie środków finansowych niezbędnych do zachowania, niekiedy do polepszenia dotychczasowych form życia. Wiele rodzin z powodu migracji zarobkowej doświadcza rozłąki, która jest silnym wyzwaniem dla wszystkich jej członków. Rodziny takie mimo z formalnego punktu widzenia stanowią rodziny pełne, posiadają wiele cech rodzin niepełnych. Pojawia się nietypowy podział ról małżeńskich i rodzinnych, zakłócone procesy komunikacji, zmieniony i niestandardowy zakres funkcji i zadań.

Wiele rodzin z powodu migracji zarobkowej doświadcza rozłąki, która jest silnym wyzwaniem dla wszystkich jej członków. Rodziny takie mimo z formalnego punktu widzenia stanowią rodziny pełne, posiadają wiele cech rodzin niepełnych. Pojawia się nietypowy podział ról małżeńskich i rodzinnych, zakłócone procesy komunikacji, zmieniony i niestandardowy zakres funkcji i zadań.

Rola rodzica pozostającego za granicą przeważnie ogranicza się do spraw ekonomicznych. Narażony jest na syndrom migracyjny, który charakteryzuje się stanami depresyjnymi, ucieczkę w nałogi, a nawet w skaranych przypadkach do samobójstw.

Odnalezienie się w nowej sytuacji wymaga więcej uwagi, zwiększa napięcie odruch orientacyjny, co powoduje wyczerpanie organizmu. {przejawem takiego stanu są trudności adaptacyjne do nowych warunków; bariera językowa i kulturowa, wyobcowanie i samotność.

Rola rodzica pozostającego za granicą przeważnie ogranicza się do spraw ekonomicznych. Narażony jest na syndrom migracyjny, który charakteryzuje się stanami depresyjnymi, ucieczkę w nałogi, a nawet w skaranych przypadkach do samobójstw.

Odnalezienie się w nowej sytuacji wymaga więcej uwagi, zwiększa napięcie odruch orientacyjny, co powoduje wyczerpanie organizmu. Przejawem takiego stanu są trudności adaptacyjne do nowych warunków; bariera językowa i kulturowa, wyobcowanie i samotność. (Dzierżanowski –Peszko 2011; Landwótowicz 2011; Więckiewicz 2010)

Według oświadczeń Ministerstwa Edukacji Narodowej eurosieroctwo jest sytuacją, w której emigracja zarobkowa rodzica/ rodziców powoduje burzenie podstawowych funkcji rodziny, takich jak zapewnienie ciągłości procesu socjalizacji, wsparcia emocjonalnego dziecka, transmisji kulturowej (Landwójtowicz 20010, s.10).

Po otwarciu granicy UE coraz częściej zdarza się, że wyjeżdżają oboje rodzice, pozostawiając dzieci pod opieką dziadków (często bez ustanowienia ich opiekunami prawnymi dziecka, co powoduje, że dziadkowie nie mogą podjąć żadnej decyzji w sprawie dziecka, nawet w nagłych wypadkach). W efekcie migracji pojawiają się trudności wychowawcze z dzieckiem, zaniedbywanie obowiązków szkolnych, obniżone oceny a niejednokrotnie demoralizacja. Długotrwała rozłąka to jeden z głównych powodów rozwodowych.

Literatura:

Beisert M.(1994). Strategia zmagania się z rozwodem i jego następstwami. *Problemy Rodziny*, 6 s.13-18.

Beisert M.(2000).*Rozwód. Proces radzenia sobie z kryzysem.* Poznań Wyd. Fundacji Humaniora.

Beisert M., Liberska Matuszewska M.(2001).Psychologiczna sytuacja kobiet rozwiedzionych. W: J. Miluska, E. Pakszys (red.) *Humanistyka i płeć. T1. Studia kobiece z psychologii, filozofii i historii.* Poznań WN UAM, s. 51-68.

Benson P., Roehlkepartain, E. RudeS.(2003). Spiritual development in childhood and adolescence: Toward a field of inquiry. *Applied Developmental Science* 7, s.205-213.

CBOS 2008.

Dudziak U. (2012). *Polacy wobec rozwodów. Przyczyny i skutki rozpadu rodziny oraz wskazania profilaktyczne* . Studia Warmińskie , 49, s. 197-209.

Dzierżanowski-Peszko (2011). Migracja zarobkowa małżonków a problemy małżeńskie – z punktu widzenia psychologii. W: D.Krok, P. Ledójtowicz (red.) *Razem ale osobno* .Diecezjalna Fundacja Ochrony Życia, s. 21-31.

Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku 2006, s. 338.

Ge X,. Natsaki M., R.D. Singer (2006). Trajectories of depressive symptoms and stressful life events among male and female adolescents in divorced and nondivorced families.*Devlopment and Psychopathology,*18, s.253-273.

Gurian M.(2004). *Wspaniały świat dziewcząt. Jak zrozumieć córkę i stworzyć z nią właściwe relacje.* Poznań REBIS.

Jabloński K.(2008). *Rozwód. Jak go przeżyć?* Warszawa W.A.B.

Król J., Desk E.(2010). Oblicze ojcostwa a rozw oj psychospołeczny dziecka. W: D.Krok, P. Landwójtowicz (red) Rodzina we współczesnym nurcie przemian. Opole, Red Wyd. Wyd. teologicznego UO , s. 189-205.

Lucas R.,E. (2005). Times dose not heal all wounds: A longitudinal study of reaction and adaptation to divorce. *Psychological Science,* 16,(12), S. 945-950.

Łukaszewicz A. (2011) współczesne formy kohabitacji w Polsce-ujęcie teoretyczne. W: H. Liberska a. Malina (red.) *Wybrane problemy współczesnych małżeństw i rodzin.* Warszawa Difin , s. 57-87.

Lukas R.E. (2005). Times dose not heal all wounds: A longitudinal study of reaction and adaptation to divorce. *Psychological Science*, 16(12)s. 945-950.

Rostowski T., Rostowska J.(2009). *Psychologia rodziny.Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań.*Warszawa, Difin.

Ruszkiewicz D.(2008). *Życie w pojedynkę –ucieczka od rodziny czy znak naszych czasów?* Łódz,Wyd. WSH-E.

Szymanowska A.(2000). *Rodzice i dzieci. Psychologiczny obraz sytuacji problemowych.*Warszawa, CMPP-P MEN.

Wojcieszko B. (2003). *Psychologia miłości.Intymność-namiętność-zaangażowanie.* Sopot, GWP.

Wojciechowska J.(2008). Tata sam w domu. *Style i charaktery*,03.06,s.10-12.

prof. dr hab. Andrzej Lipczyński
Instytut Socjologii
Uniwersytet Rzeszowski w Rzeszowie
e-mail: platon 2@interia.pl

POZICE A ÚLOHY POMÁHAJÍCÍHO PRACOVNÍKA

doc. PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc.

Abstract: The number of workers in assisting professions has chosen a complex workload, even a squabble that is repeatedly knocking down on the ground, but each time he recovers back to the chosen life-destroying – finding a way for people who urgently need a larger or smaller portion of help. Their life is seemingly full of renunciation and total work concentration, but at the same time, the interested workers in each resort provide the optimal serving of positive feedback, interpersonal caress and understanding.

The other side offers safety, certainty, hope for better days, discovering strong bonds with others, and strengthening the fragile relationships to the world. People of different ages, sexes, affiliations, difficulties that stayed on the margins of different social, health, psychic, physical, interpersonal, and other reasons bring a message of cooperation, a chance to fight with life's troubles, adequate coping with a private problem.

Key words: Assisting profession. Offer and absence of a helping hand. Self-sacrifice. Social syndrome. Assistant syndrom. Burnout syndrome. Rebel approach. Confidence in interpersonal relation. Self-knowledge. Power shadow.

Úvodem

„Tímto světem projdu jen jednou. Proto musím každé dobro a laskavost, které mohu prokázat kterékoliv lidské bytosti nebo němé tváři, nechť vykonám nyní a nechť je neodkládám. Neboť nepůjdu znovu touto cestou.“

(J. Galsworthy, 1867-1933)

Problematika pracovníka, který se záměrně angažuje v povoláních, které naléhavě potřebují permanentní pomoc druhých, vyžaduje trvalou pozornost odborné i laické veřejnosti z mnoha důvodů. Jako jeden z motivů altruistického jednání se jeví ochota zainteresovaného člověka nabídnout vlastní síly osobám potřebným, strádajícím, opuštěným, deprivovaným. Za další příčinu rozhodnutí, nezištně se věnovat druhým, lze považovat markantní privátní životní událost, příklad humánního vlivu vychovatelů v dětství, včetně důsledků rodinné výchovy. Spouštěčem, stabilním „motorem“ pomáhajícího chování může být i setkání s humánně se projevujícím jedincem, ideálním učitelem, moudrým vychovatelem, obětavým duchovním, s trvalou nabídkou pomocné ruky a sil zaníceným lékařem, uznávaným odborníkem v oboru. Každý z nich působí jako model, vzor, zářící světlo (na konci tunelu).

Pracovník v pomáhajících profesích (jejich výčet se jeví jako nekončící: od citově angažovaných učitelů všech stupňů, lektorů, vychovatelů v různých

nápravných zařízeních, sociálních pracovníků, právních zástupců, politiků, duchovních, lékařů ve všech oborech, zdravotníků, ošetřovatelů, pečovatelek až po psychoterapeuty, všechny, kteří svědomitě pracují s různě oslabenými lidmi) se pohybuje v podivuhodných, obecně problematických zákoutích zvoleného pracovního zařazení a hledá vhodný způsob, jak najít správnou cestu „k osobám, které neměly štěstí.“. Profesionálové působí v mnoha oborech, které se dotýkají problematiky lidského života, například též soudce, lékař, psycholog, učitel, zdravotní sestra. Profesionální výkon vyžaduje ovládání specializovaných expertních znalostí a zvláštních dovedností, dodržování souboru etických zásad přístupu k lidem a vysokou míru nezávislosti a samosprávné regulace toho, kdo a jak může vysoce náročné povolání vykonávat.

Pomáhání pro většinu citově a humánně vyspělých lidí znamená smysluplnou, sebenaplňující činnost, kterou jsou ochotni vykonávat i přes finančně sotva důstojný příjem a nízké společenské hodnocení. Pracovníci pomáhajících profesí zvládají velmi náročnou práci, při níž musí regulovat privátní emoce, často projevovat soucit, permanentně vyjadřovat verbální podporu a poskytovat pomoc bez očekávané vnější odměny. Důvody výběru pomáhající profese mohou být rozdílné. Jeden z nich znamená trvalé hledání akceptovatelné cesty, jak zvýšit sebeúctu, markantně snížit sžíravý pocit osamělosti, rozšířit hranice vlastního já i na ostatní zainteresované. Bohužel mnohdy evidentně jasná konkrétní rozhodnutí mohou někdy směřovat k negativním projevům jednání ve vztahu k „zákazníkům“, kdy pomáhající nadbytečně kontroluje chráněnce nebo se pro klienta zdánlivě či vědomě obětuje. V praxi pomáhajících profesí lze však také zaznamenat až pranýřující formy jednání pracovníků s absencí osobního zájmu, od neutrálního vztahu k odsouzenitelným projevům lhostejnosti, arogance, hrubosti.

Schmidbauer motivy vstřícného přístupu rozdělil na spontánní pomáhání, spojené se soucitem, na pomáhání racionálně řízené a plánované, pomáhání jako cestu za narcistickým uspokojením – za uznáním, mocí, uplatněním, emocionální blízkostí, se současným udržením možnosti kontroly. Autor upozornil na častou příčinu změny chování s evidentní tendencí zmíněného „sebeobětování se“ v pomáhajících profesích, které nejdříve označil jako tzv. sociální syndrom a později „*syndrom pomocníka*“. Ve stejné době objevující se přítomnost několika vzorových příznaků představuje vážné nebezpečí, kterému jsou často vystavení lidé, intenzivně pracující v pomáhajících profesích – potřebě pomáhat, která je nevědomou obranou, kompenzující neschopnost prožívat a vyjadřovat vlastní city a potřeby (nabízí se porovnání s hierarchií lidských potřeb A. H. Maslowa z roku 1943: fyziologické p., p. bezpečí a jistoty, p. lásky, přijetí a sounáležitosti, p. uznání a úcty a potřeba seberealizace). Současný výskyt typických symptomů je aktuálně spojený s vytěsňováním a nevědomými obrannými mechanismy, s neschopností projevovat vlastní emoce a potřeby. Do-

konce se stává, že pomocná osoba markantně zvýšeným pracovním nasazením kompenzuje vnitřní pocity bezcennosti. Přehnaná angažovanost však může postupně vést až k pracovnímu vyčerpání nebo profesnímu vyhasnutí, tzv. *syndromu vyhoření*. Také se zmiňuje důležitost a upřednostňování vlastností osobnosti u pomáhajících pracovníků, disponujících vysokou úrovní pravomoci v oblasti prosociálního chování.

V dřívější době bylo vzdělávání pomáhajících pracovníků a péče o potřebné osoby dokladem dobrovolné iniciativy. V současné době se však vzdělávání a zdravotně sociální péče staly zásadní povinností státu. Občan má zákonný nárok na kvalitativně přiměřenou úroveň služeb. Projev lásky k bližnímu je nahrazený příslušnými zákony a standardy, zaručujícími solidní přístup a odpovědnost poskytovatele služby. Profesionalizace s sebou nese zvýšené nároky nejen na poskytovatele služeb, ale také na jejich příjemce. Právem se předpokládá, že lidé každého věku a osobních dispozic jsou spolutvůrci a zárukou individuálního zdraví a přejímají odpovědnost za vlastní vzdělávání.

Charakteristiky vybraných pomáhajících profesí

Pomáhající profese představují poměrně široký soubor nejrůznějších povolání, které mají těsný vztah k bezprostřední práci s lidmi. Jsou však mnohem více službou a posláním, než rutinní činností. Jen velmi obtížná je představa profesní zapojení při absenci etických souvislostí.

Od učitele profesionála se očekává konkrétní pomoc žákům, studentům, svěřencům, pomocí níž si pedagog vytváří osobní vztah, založený na plné důvěře a posilující atmosféře. Aktivitu nezištného pomáhání, kterou učitel žákům poskytuje, lze rozdělit na podporu, pozitivně zaměřenou na rozvoj jedince v oblasti vzdělávání, a na pomoc krizovou, orientovanou na problémy svěřenců rozdílného věku v oblasti tělesného, duševního i sociálního zdraví. Humánní přístup dominuje v každodenní výchovně vzdělávací praxi ve školním prostředí, v průběhu mimoškolní činnosti, ale též v souladu s rodičovským domácím praktickým vlivem.

Od zdravotníka profesionála se samozřejmě očekává lidský vztah, respektující práva pacienta, preferující zájmy a potřeby nemocného. Profese sestry vyžaduje nejen schopnost pečovat o fyzický stav pacienta, ale také o jeho stránku psychosociální. Pacient právem předpokládá časově omezenou komplexní přijatelnou péči v nemocenském zařízení, permanentní zájem ošetřovatelského personálu o zlepšení vlastního zdravotního stavu, zmírnění nebo odstranění příznaků choroby, respektování lékařského tajemství, podporu, porozumění, vcítění, vytvoření pocitu bezpečí a jistoty, adekvátní informovanost. Lékaři všech oborů i zdravotní sestry se běžně setkávají s velmi těžkými osudy klientů. Jedná se dokonce o pacienty nevyléčitelné, těžce nemocné, tělesně,

smyslově a mentálně postižené, což výrazně ztěžuje podmínky a výsledky lékařské pomoci a ošetřovatelské péče.

Přístup pomáhajících osob

Pomáhající pracovník jako typický rebel (rebelant, buřič, pobuřovatel, povstalec, odbojník) věří pouze vlastním zkušenostem pokorného člověka, avšak s lidským, pozitivním přístupem, který se projevuje obdivem a úctou k životu. Trvale zkoumá a hledá, váží si privátní nezávislosti, ale respektuje volnost a svobodu ostatních. Pozorně žije v přítomnosti, netouží po moci a odmítá ovládání druhých. Je precizním průzkumníkem duší i znalcem vlastního nitra. Žije s téměř dětskou nevinností, otevírá bránu k tajemstvím života (OSHO, s. 9-12).

Jako příkladná, jedinečná, kreativní osoba, angažující se v pomáhajících profesích, dokázala skoncovat s minulostí ve prospěch potřebnějších. Mění se zároveň se životem, žije v přítomném okamžiku naplno (s vědomím, že každý den přináší něco nového), svobodně a nezávisle, odmítá zásadovost. Jediné, co potřebuje, je pocit spokojenosti se sebou samým. Oslavuje život, vnímá ho takový, jaký opravdu je, neklade si žádné podmínky. Jakoukoli, i namáhavou činnost dělá s radostí, potěšením, vesele a hravě. Je originální, poslouchá pouze svůj vnitřní hlas, jedná přirozeně a spontánně, stále je v pohybu, kráčí kupředu vlastní cestou. Zůstává sama sebou, mimořádnou osobností. Považuje přijetí sebe a druhých za nejkrásnější a nejpříjemnější stav, akceptuje cenné poselství, že „všechno pomine".

Uvědomuje si, že každý nosí masku a snaží se oklamat druhé. Ale „jediný člověk, kterého můžete hned teď změnit, jste vy sami. … A když změníte sebe a je z vás úplně někdo jiný a v očích vám září nový život a v srdci zní nová píseň, je velká možnost, že budete pomáhat jiným, protože se máte o co podělit" (OSHO, s. 134, 135). V každém jedinci je skrytý úžasný potenciál! Dokonce můžete objevit vlastní světlo.

Maitland (s. 49-51) se navíc domnívá, že důvěřovat znamená věřit. Uvedené tvrzení lze úspěšně aplikovat v jakékoli pomáhající činnosti. Prvním druhem důvěry je jistota, že každý člověk je schopný plné uvědomělosti, poněvadž každá zkušenost má pozitivní aspekt, který je možné v sobě trvale živit, posilovat, rozvíjet. Druhý moment vyzdvihuje příčinu pozdějšího výsledku, jako poznání jistoty osobního vývoje člověka. Třetí druh jistoty upozorňuje na skutečnost, že výskytu osobních zklamání a neúspěchů lze relativně snadno předcházet uvědoměním si zbytečnosti strastí, trápení. Pouze dostatečný zájem, důvěra a vytrvalost pomůže odstranit problémy.

Důvěra, kladný duševní jev, pomáhá ovládat interní život každého člověka i vlastní možnosti rozvoje. Tvoří počátek pozitivního vnímání, okamžitě začíná působit. Následuje sebeúcta, slušnost, nelpění, zánik nevraživosti, neklamavost,

snaha, bdělost, starostlivost, duševní vyrovnanost a nenásilí. Uvedených deset duševních činností vytváří cestu k osobnímu růstu, která ústí do kladného faktoru tělesného i duševního nenásilí, projevujícího se vůči sobě i druhým jako vyvrcholení plně vyspělé mysli.

Existuje cesta ke skoncování s trápením? Osmidílná „ušlechtilá stezka" nabízí návrat k úplnosti životního postavení, správným názorem, správnou motivací, správnou komunikací, správným jednáním, správným životem, správným úsilím, správnou bedlivostí, správnou soustředěností (Maitland, s. 109). Věrohodnost uvedené pravdy nepochybně posoudí každý vnímavý posluchač nebo nezaujatý čtenář sám.

Buddha údajně řekl, že lidská strast je zbytečná: obavy, zklamání, přecitlivělost a pocity marnosti mají výrazné příčiny, které je možné vyloučit (tamtéž, s. 126). Chybí však potřebná moudrost. Ulehčení potíží lze dosáhnout zlepšením vnitřních zdrojů člověka, čtyřmi ušlechtilými pravdami – jádrem veškerého bytí je strast; utrpení má svou příčinu; s tímto strádáním lze skoncovat; cesta vede k ukončení strasti (tamtéž, s. 127-128), tzv. ušlechtilá osmidílná stezka. Prostřednictvím oktetu kroků je možné v sobě rozvíjet správný názor, správnou motivaci, správnou komunikaci, správné jednání, správné žití, správné úsilí, správnou bedlivost, správné soustředění (více viz Maitland, s. 128-138). Zachovávat zmíněnou cestu předpokládá dozrávání mysli, srdce a jednání, odstraňování trampot na každém stupni cesty /ve správném jednání se upozorňuje na *Desatero dobrého jednání*: Podporuj život; dávej; dodržuj čistou etiku; mluv pravdu; hovoř harmonicky; promlouvej s láskou; mluv rozumně; pěstuj v sobě radost z prospěchu druhých; pěstuj v sobě nápomocnost; uč se správným názorům/ (tamtéž, s. 133).

Erudovaný, vnitřně zapálený pomáhající pracovník určitě akceptuje i myšlenky o sebepoznání. „Přijmeme-li sami sebe, jací jsme, vytvoří to zdravý základ pro lásku, moudrost a soucit. Čím méně si ceníme své fasády – svého vlastního obrazu – tím moudřejšími a soucitnějšími se stáváme." … „Abychom si vypěstovali základní lidské kvality jako spolehlivost a pravdivost, musíme překonat překážky sebeklamu a přestat si myslet, že jsme jiní, než skutečně jsme." (tamtéž, s. 157) … „Sebepoznání je začátek moudrosti (tamtéž, s. 158). Autor nabízí množství pravd nejen pro pomáhající pracovníky v různých oborech, například: „Nejlepší je neradit … Než začneme jednat nebo mluvit, je nejlepší naslouchat, cítit, vidět, prostě věnovat pozornost." (Maitland, s. 164-165), „Klidná neutralita srdce při duševní vyrovnanosti nabízí lék proti vlastní důležitosti a aroganci a proměňuje je v moudrost." (tamtéž, s. 181). – Lze nabídnout i zajímavé myšlenky pro praxi pomáhajícího pracovníka: „Uvolnit se znamená složit zbraně. Tím, že se vzdáme vnitřního odporu vůči minulým zážitkům, můžeme v úplnosti procítit, pochopit a přijmout každou životní událost." (tamtéž, s. 193), umění zastavit se a ohlédnout, poučit se z vlastních chyb.

Každý pomáhající člověk, pracující s „problémovými" lidmi, by se mohl zamyslet nad využitím tzv. páramit, praxe, pomáhající přejít ze světa strastí (trápení) do mysli osvícení (stavu moudrosti a absolutního štěstí), nalezení sebe sama, dosažení „druhého břehu". Údajně jich je tisíce, ale pouhých šest je základních: štědrost, kázeň, trpělivost, snaha, soustředěnost a *moudrost* (tamtéž, s. 249 a podrobně s. 251-261); jsou lékem na lítost, výčitky a nedůtklivost. „Páramity" je nejlepší pojímat jako aktivní slovesa – dávat, ukáznit se, přijímat, snažit se, soustředit se a souhrnně *poznávat* – společně vedou k transformaci.

Problém mocenského stínu

Realita stínu moci v povolání nejen sociálního pracovníka (každodenní praxe bohužel denně potvrzuje přítomnost problému i v mnoha dalších povoláních). Každá, na veřejnosti známá profese, se odráží ve všeobecném mínění. Problém mocenského stínu hraje v kolektivním negativním zrcadlení u „v popředí" fungujících konkrétních osob významnou roli (Guggenbühl-Graig, s. 17). Pověřený nadčlověk se představuje jako někdo, kdo se do všeho míchá, všemu rozumí, „klientovi" vnucuje svou jedinečnou vůli (bezbřehé znalosti), aniž by chápal pointu dění. Uvedený zkušený praktik na poli psychologie a poradenství se zamýšlí nejen nad stinnými aspekty pomáhajících profesí, ale zabývá se také motivací, která vede člověka k tomu, aby úspěšně vykonával obtížné pomáhající povolání. Pozornost zaměřuje i na nevyvážený vztah mezi pomáhajícím a klientem, který může představovat úskalí i rizika. Uvažuje i nad preventivními opatřeními, včetně vlastní zkušenosti, supervize nebo významu obyčejných vyrovnaných vztahů, které člověka sesadí z jeho vyvýšeného pomáhajícího postavení.

„Náš lidský postoj k sobě samým, ke světu … má pozoruhodnou vlastnost. Chtěli bychom mít určitou svobodu, chtěli bychom posuzovat, odhadovat, zaujímat stanovisko, na všechno se dívat ze všech stran, a pak se svobodně rozhodnout. Nechceme jen vědět, co je dobré a co je zlé, … ale chceme i svobodně rozhodovat o tom, co budeme dělat" (tamtéž, s. 86). Veškeré pomáhající profese trpí velmi těžkým ohrožením ze strany stínu. „Všichni ti, kteří se domnívají, že chtějí pomáhat lidem, si musí být vědomi toho, že silný zájem neštěstí, sociální selhání, nevědomost, nemoc atd. může v dotyčném konstelovat velmi vážné psychologické problémy. … Adepti těchto povolání by měli být detailně obeznámeni s tím, jak se u nich může projevovat stín jejich profese" (tamtéž, s. 112). Uvedené tvrzení přináší konkrétní pohled na závažnou sociálně psychologickou problematiku nejen v pomáhajících profesích, ale zřejmě i v politice a zaměstnáních, kde hraje prioritní roli rivalita, nadřazenost/podřízenost, kde absentují akceptovatelné fungující mantinely mezilidských, pracovních a sexuálních vztahů.

Absence nabídnuté ruky

Někdy odmítavé až arogantní přístupy pracovníků pomáhajících profesí k osobám na scestí nebo sociálně a lidsky odsunuté zásadně ovlivňují subjektivní ochotu transferu reálné nabídky úsměvu, vstřícného verbálního pohlazení projevu zájmu o bezprostřední pomoc při řešení náročné životní situace, spojené s tíživou stresující bariérou. Místo často proklamované a očekávané pomoci druhým s vizí iluzorní moci nad „oslabeným" člověkem očekávaný humánní přístup nahrazuje degradující jednání se sotva omluvitelným cílem zařadit zájemce o okamžitou pomoc mezi slabé, nemohoucí a zcela závislé jedince. Ti ihned nebo brzo ztratí důvěru v solidní a komplexní řešení svého vždy „závažného" životního problému.

Potřebný člověk, opakovaně narážející na hradbu přehlížení a odmítání, sotva dokáže vykročit sám, bez pomoci, rady a fyzické přítomnosti blízké osoby. V cizím, chladném a odosobněném prostředí převládá nejistota, pramenící z obav[1] eventuálního zklamání, umocněných potvrzením snížené schopnosti čelit potížím a zdárně řešit soukromé alarmující otázky. S obavami předpokládá přehlížení, poučování, neúspěch. Během chvilky obdrží odstrašující nálepku narušitele, stigma provokatéra s požadavky. Zoufale se obrací, prchá z nepřívětivého prostředí do důvěrně známého zázemí, kde v přítomnosti jiných, také postižených, sám nebo s ostatními žehrá na nepřízeň osudu. V lokalitě sociálního bahna marně vzhlíží k promarněným šancím návratu mezi normální populaci a utápí se v soukromých problémech, padá do hlubin životního zmaru. Ztroskotanec, člověk na sociálním okraji, ztrácí naději (Vážanský, s. 85). Kdo pomůže?

Závěr

Stále dotírající otázky vstřícnosti druhým lidem, kteří „neměli štěstí", působí jako bumerang prekérních situací, intenzivní potřeby krátkodobé až déletrvající pomoci, přediva zdánlivě solidních i citelně pošramocených mezilidských vztahů, trvalé fyzické, duševní a sociální bolesti, ztrát a nadějí, očekávání i marnosti. Osoby bez jiskry, postrádající pomocnou ruku, se utápí v marnosti, duchovním strádání, beznaději.

Pevně však věří, doufají, že se ještě dočkají osvěžení interpersonálních relací, najdou společníka na zbývající cestě životem, spřízněnou duši, vnímavého posluchače, pomocníka. Znovu ucítí příjemně teplou ruku, objeví (ne)dávno ztracené známé vrstevníky, společníky, ale též „staré" předměty, dárky, vzpomínky a opět se budou těšit ze zapomenuté a znovuobjevené přítomnosti blízkých, radovat se z každého dne.

[1] *Uvedená negativní lidská emoce vzniká v důsledku strachu a pocitu nejistoty z budoucího neznáma; vždy se vztahuje k očekávané události, ději nebo jevu (zdraví a život, majetek, moc, vliv, relace ke druhým lidem*

A pokud se někde na horizontu nachází muž/žena se srdcem na správném místě, který/která disponuje bohatým souborem osobnostních kvalit, laskavá bytost s úsměvem na rtech a nabídnutou rukou ke spolupráci, součinnosti, rozhovoru, porozumění – pak život nepochybně zkrásní. Vše se najednou rozjasní a životní překážky již nebudou tak vysoko. Opět se objeví intenzivní chuť bojovat s méně příjemnými okamžiky, zvládat bolesti, překonávat obavy.

Literatura:

GÉRINGOVÁ, Jitka. 2011. *Pomáhající profese. Tvořivé zacházení s odvrácenou stranou.* Praha: TRITON, 200 s. ISBN 978-80-7387-394-3.

GUGGENBÜHL-CRAIG, A. 2007. *Nebezpečí moci v pomáhajících profesích.* Praha: Portál, 114 s. ISBN 978-80-7367-302-4.

KŘIVOHLAVÝ, J. 2009. *Psychologie moudrosti a dobrého života.* Praha: Grada, 144 s. ISBN 978-80-247-2362-4.

MAITLAND, A. 2004. *Žít bez lítosti.* Praha: Euromedia Group, 280 s. ISBN 80-242-1662-0.

NICHOLS, M. P. 2002. *Die Kunst des Zuhörens. Einander verstehen im Alltag und in schwierigen Gesprächen.* Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt Verlag, 351 s. ISBN 978-3-49961-359-3.

OSHO 2014. *Žijte podle svého. Jste skutečný rebel?* Praha: BETA, 158 s. ISBN 978-80-7306-668-0.

SCHMIDBAUER, W. 2008. *Syndrom pomocníka. Podněty pro duševní hygienu v pomáhajících profesích.* Praha: Portál, 240 s. ISBN 978-80-7367-369-7.

VÁŽANSKÝ, M. 2015. *Život jako dar.* Brno: MSD, 327 s. ISBN 978-80-7392-243-6.

doc. PaedDr. Mojmír Vážanský, CSc.
Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky
Pedagogická fakulta, Univerzity Komenského
Bratislava, Slovenská republika
e-mail: vazmoj@seznam.cz

BARIÉRY EDUKÁCIE DOSPELÝCH RÓMOV Z MARGINALIZOVANÝCH KOMUNÍT[1]

doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.

Špecifickým cieľom prvej etapy výskumu je systemizovať bariéry edukácie vzhľadom na kultúrne, politické a sociálno-ekonomické kontexty edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunít na Slovensku.

Bariéry edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunít na Slovensku sú v príspevku identifikované na základe konceptu edukácie dospelých vo všeobecnosti a konceptu individualizácie edukácie dospelých Rómov formulovaných v monografii *Individualizácia edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunít* (Pirohová, Lukáč, Lukáčová 2016), ktorá je výstupom ukončeného projektu VEGA č. 1/0167/14 *Individualizácia edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunít.* Koncept individualizácie edukácie dospelých Rómov a Rómiek z marginalizovaných komunít bol kreovaný vo vedeckom diskurze multikultúrneho prístupu k sociálnym vedám Briana Faya (2002).

Brian Fay (2002) odporúča vo vedeckom poznávaní sociálnych javov, procesov, uplatňovať dialektický spôsob myslenia vychádzajúci z interakcionizmu, ktorý chápe ako pohľad na ľudskú históriu a kultúru a zároveň etiku, ktorá odporúča určitý postoj k multikultúrnej výmene a k reakcii na ňu (Fay 2002, s. 276). Podľa B. Faya sa v sociálnej interakcii menia jednotlivci, sociálne skupiny, komunity, kultúry. Pri hľadaní riešení problémov medzi odlišnými kultúrami je potrebné hľadať „styčné body medzi skupinami" (Fay 2002, s. 275). Styčné body medzi kultúrne a sociálne odlišnými skupinami je možné hľadať iba v sociálnej interakcii. V tomto kontexte je možné edukačné prostredie a edukačné procesy považovať za prostredie a situácie kultúrnej a sociálnej výmeny.

Vo všeobecnom význame pojem edukácia vyjadruje všetky situácie, v ktorých prebiehajú edukačné procesy, t. j. dochádza k učeniu, a to tak zámernému, ako i nezámernému (Průcha, Veteška 2014, s. 93). V andragogickom poňatí Prusákovej (2005) je súčasťou edukácie dospelých vzdelávanie, poradenstvo pre dospelých a výchova dospelých. V edukácii dospelých Rómov z marginalizovaných komunít, napríklad v neformálnom komunitnom vzdelávaní, sa prelínajú v interaktívnej edukačnej situácii postupy vzdelávania, výchovy a poradenstva, sú prítomné v učení a učení sa zároveň i produkty informálneho učenia sa v podobe postojov k učeniu sa, či tacit knowledge. Výchova dospelých

[1] Príspevok je výstupom projektu VEGA č. 1/0084/17 *Koncept vzdelávania dospelých Rómov z marginalizovaných komunít*. Hlavným cieľom projektu je vytvoriť na základe výskumu koncept vzdelávania, formulovať tézy vzdelávania a navrhnúť metodiku vzdelávania dospelých Rómov z marginalizovaných komunít.

Rómov, chápaná a realizovaná ako formovanie pozitívnych kvalít osobnosti, podľa predstáv majority, môže viesť k pasivite Rómov a Rómiek, či k predstieranému, krátkodobému, očakávanému konaniu za účelom dosiahnuť krátkodobé výhody. Výchova a sebavýchova sú procesy utvárania a sebautvárania dospelej osobnosti. Sú zložité a náročné v tom, že zmena postojov dospelej osobnosti je problematická, predpokladá dobrovoľnú zmenu v referenčných rámcoch (habitus[1]), oslobodenie dospelej osobnosti od konkrétnych, dlhodobých a osvedčených spôsobov myslenia a konania (Pirohová, Lukáč, Lukáčová 2016). Referenčný rámec je výsledkom 1) spôsobu tradičného myslenia a 2) stanovísk jednotlivca. Je to štruktúra predpokladov a presvedčení, cez ktoré filtrujeme interpretáciu významov, dojmov, zážitkov. Obsahuje kognitívne, afektívne a konatívne dimenzie. Poskytuje teda kontext utvárania významu, v rámci ktorého vyberáme, ktorý, a ako bude zmyslový zážitok pochopený a prijateľný. Referenčné rámce sú výsledkami spôsobov interpretácií skúseností. Môžu byť v rámci alebo mimo nášho vedomia (Mezirow 2000).

Edukácia dospelých Rómov z marginalizovaných komunít by nemala byť prostriedkom zmazania rozdielov, asimilácie, ani ich pretrvávania, zvýrazňovania jedinečnosti, či už v negatívnom slova zmysle, stigmatizáciou Rómov, ktorá vedie k ich segregácii, či zdôrazňovaním rozdielnosti, kultúrnej integrity, čo tiež môže sabotovať snahy o integráciu a viesť opäť k segregácii (Pirohová 2015, s. 289).

Individualizácia edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunít vychádza z identifikácie, analýzy a systemizácie bariér edukácie a následnej identifikácie a analýzy edukačných potrieb Rómov. Nasledujúci text obsahuje systemizáciu bariér edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunít, ktoré sú identifikované a analyzované v monografii *Individualizácia edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunít* (Pirohová, Lukáč, Lukáčová 2016), doplnené o ďalšie identifikované bariéry edukácie cieľovej skupiny výskumu v aktuálnom projekte VEGA.

1 Vzťah „my“ a „iní“ – bariéry edukácie

Vzťah medzi väčšinou a rómskou populáciou sa utvára v historickom kontexte. Podľa Doubeka, Levínskej a Bittnerovej (2015) existujú súčasne tri kľúčové kultúrne modely schém cigán/Róm v majoritnej populácii Českej republiky, ktoré determinujú vzťahy medzi väčšinovou populáciou a rómskym etnikom. Vzhľadom na príbuznosť politických, kultúrnych kontextov postavenia Rómov na Slovensku, je možné identifikované kultúrne modely prijať ako nástroj porozumenia a interpretačné rámce odpovedí na otázky vychádzajúce zo vzťahu „My“ (väčšinová populácia) a „Iní“ (Rómovia).

[1] Habitus – vtelená forma kultúrneho kapitálu (Bourdieu 1997).

Význam modelov kognitívnych schém sa podľa Doubeka, Levínskej a Bittnerovej (2015) mení v historickom kontexte. Napr. **cigán** – „nebezpečný živel a metla vidieka", „robotnícka trieda na nižšom stupni evolúcie", „defektná populácia", „a-morálny a neprispôsobivý" a **Róm –** vytvorená schéma v etnoemancipačnom hnutí, nenadväzuje na cigánsku tradíciu – člen národnostnej menšiny a partner majority, obeť majority, občan s hendikepom, obeť, zneužívaný. „Tri schémy cigána/Róma určujú metafory, ktoré slovom Cigán/cigán či Róm asociujeme" (Doubek, Levínská, Bittnerová 2015, s. 113), predstavujú „kognitívne štruktúry cez ktoré človek interpretuje svoju skúsenosť sveta, a i keď je základ kultúrnych schém idiosynkratický, schémy samotné nie sú fixované na jedinca (Doubek, Levínská, Bittnerová 2015, s. 42).

Etnoemancipačný kultúrny model vzťahu majorita a rómske etnikum vychádza z kultúrnej schémy Róma, partnera majority. Zvýrazňujú sa špecifiká rómskej kultúry, ich výskum a prezentácia rómskej kultúry. Základom segregačného kultúrneho modelu je schéma a-morálneho cigána, ktorý má odpor k práci a žije zo sociálnych dávok na úkor väčšinovej populácie a preto je potrebné Rómov prevychovať a sociálne vylúčiť. Ľudsko-právny kultúrny model, napr. prítomný v *Stratégii Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020*, vychádza z kultúrnej schémy Róma, občana, ktorý je zneužívaný a má nerovný prístup k poznaniu a zdrojom a preto je potrebná individualizovaná pomoc a angažovanosť Rómov a náprava systému. Tieto **kultúrne schémy cigán/Róm** často prekrývajú sociálnu nerovnosť a individualitu osobností a **môžu byť bariérou** pri výskume, projektovaní a realizácii vzdelávania dospelých Rómov z marginalizovaných komunít predovšetkým vtedy, ak si ich vplyv vedci, projektanti, organizátori a edukátori dospelých, neuvedomujú.

2 Kultúrny kapitál rómov/rómiek – bariéry edukácie

Teoretickým východiskom analýzy kultúrneho kapitálu dospelých Rómov z marginalizovaných komunít bola teória kultúrneho kapitálu P. Bourdieu (1984; 1997; Bourdieu & Passeron 1990), v ktorej je východiskový vzťah: kultúrny kapitál, sociálna stratifikácia a sociálna reprodukcia. Identifikovanou bariérou edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunít, nositeľov kultúrneho kapitálu, je **inštitucionalizovaná forma kultúrneho kapitálu** reprezentovaná **nízkym stupňom dosiahnutého vzdelania dospelých Rómov/Rómiek** a **hodnoty, presvedčenia, osvojené vzorce správania vteleného kultúrneho kapitálu Rómov.**

Osvojené vzorce správania Rómov, ako orientácia na prežitie, čas je len vecou súčasnosti (Payne 2010, s. 59), sú často spájané s rómskou kultúrou všeobecne. Podľa Payna (2010) ide o vzorce správania generačnej chudoby, ktoré sa v procesoch socializácie, výchovy v rodine, prenášajú z generácie na generáciu. Generačne odovzdávaná a osvojená orientácia na súčasnosť sa prejavuje

v **rezistencii dospelých Rómov k vzdelávaniu dospelých**, **v indiferentnom postoji k vzdelaniu všeobecne**. Postoje k vzdelaniu, vzdelávaniu, sa prenášajú z generácie na generáciu. Indiferentný postoj Rómov z marginalizovaných komunít k vzdelaniu a vzdelávaniu je do značnej miery determinovaný ekonomickým a sociálnym kapitálom rómskych rodín z marginalizovaných komunít.

3 Ekonomický a sociálny kapitál – bariéry edukácie

Podľa Bourdieu a Passerona (1990) sa kultúrny kapitál dedí z rodičov na deti a spolu s ekonomickým a sociálnym kapitálom determinujú sociálnu pozíciu v spoločnosti, je zdrojom sociálnej nerovnosti v spoločnosti. Sociálna reprodukcia v modernej spoločnosti je dosahovaná a legitimizovaná cez kultúrnu reprodukciu, ktorá je skôr skrytým prenosom ekonomického kapitálu. Ekonomický kapitál (alebo ekonomické zdroje) rómskej rodiny je „bezprostredne a priamo prevoditeľný do príjmov a môže byť inštitucionalizovaný vo forme vlastníckych práv“ (Bourdieu 1997, s. 47). V marginalizovaných rómskych komunitách je **vysoká miera nezamestnanosti**, čo znamená **nízky príjem domácnosti**. **Orientácia na prežitie** dáva malý priestor na abstraktné predstavy o predpokladanom prínose vzdelávania pre život jednotlivca, rodiny.

Fyzická práca slúži na zabezpečenie živobytia rodiny mužom, na zabezpečenie chodu domácnosti a starostlivosti o deti ženou, nie na rozvoj kariéry (Payne 2010, s. 59) a nevyžaduje si dlhodobé vzdelávanie. Značný počet rómskych komunít je umiestnený na pozemkoch, ktoré nie sú vo vlastníctve Rómov. Je to dôsledok vyčleňovania chudobných Rómov mimo sídel majoritnej kultúry na vyvlastnené, štátne pozemky, v období „budovania komunizmu“ pred rokom 1989. Stratégie prežitia chudobných Rómov z marginalizovaných komunít sú orientované predovšetkým na uspokojovanie základných biologických potrieb.

Sociálny kapitál Bourdieu (1985, s. 248 in: Portes 1998) charakterizuje ako „súčet skutočných alebo potenciálnych zdrojov, ktoré sú napojené na existenciu trvalých sietí viac či menej inštitucionalizovaných vzťahov vzájomných známostí a uznania“. Špecificky izolovanosť segregovaných rómskych komunít od ostatných komunít poskytuje nízky súčet týchto skutočných a potenciálnych zdrojov, čo znamená nielen menej inštitucionalizovaných vzťahov vzájomných známostí a uznania, ale aj **redukované množstvo zážitkov ,skúseností a príležitostí.**

DiMaggio (1982) v svojej teórii kultúrnej mobility, na rozdiel od Pierra Bourdieu, predpokladal, že vplyv kultúrneho kapitálu na vzdelávacie praktiky je skôr nezávislý od sociálneho zázemia. Formuloval hypotézu kultúrnej mobility. Špecificky, vtelená forma kultúrneho kapitálu nie je závislá jedine na domácom zázemí. DiMaggio uznáva dôležitosť kultúrneho kapitálu determinovaného príležitosťami, ale spochybňuje myšlienku privlastňovania a získavania kultúrneho kapitálu sociálnym zázemím. Podľa DiMaggia rozhodnutie dospe-

lých participovať na vzdelávaní je výsledkom individuálnej agendy osobnosti a zásob inštitucionalizovaného kultúrneho kapitálu (hlavne dosiahnutého vzdelania).

Celkovo sa vzdelávania dospelých vo vyššej miere zúčastňujú dospelí s vyšším vzdelaním (e.g. Desjardins, Rubenson & Milana, 2006; Saar, Ure & Hoford Eds., 2013). Cincinnato, De Wewer &Valcke (2014) potvrdili rozdiely v miere participácie na vzdelávaní dospelých medzi ľuďmi s nižšou a vyššou kvalifikáciou v spojení s rozdielmi v (rodinnom) kultúrnom kapitále.

Cincinnato, De Wewer, H. Van Keer &Valcke (2016) sekundárnou analýzou dát z výskumu *The Programme for the International Assessment of Adult Competencies* (PIAAC) (OECD, 2013a, 2013b, 2014) skúmali vzťah medzi participáciou vo formálnom a neformálnom vzdelávaní dospelých a inštitucionálnou formou kapitálu, kapitálom rodiny meraným najvyšším stupňom kvalifikácie rodičov, vlastným inštitucionalizovaným kultúrnym kapitálom a dispozíciou k učeniu sa alebo inak, pripravenosťou učiť sa dospelej osobnosti, ako indikátora vrodeného kultúrneho kapitálu. Zistili, že silným prediktorom participácie dospelých na vzdelávaní je inštitucionalizovaná forma kultúrneho kapitálu, pričom priamym prediktorom je vlastný kultúrny kapitál (dosiahnuté vzdelanie) a inštitucionalizovaný kapitál rodičov ako prediktor vlastného kultúrneho kapitálu (Cincinnato, De Wewer, Van Keer &Valcke, 2016).

4 Tradičná rozšírená rómska rodina – bariéry edukácie

Chudoba rómskych rodín marginalizovaných, segregovaných komunít je umocnená zachovávaním **tradičnej rozšírenej rodiny** s **nadpriemerným počtom detí v rodine**. Rozšírená rómska rodina „umožňuje napríklad udržiavať prax nízkeho veku sobáša a skorého prvého tehotenstva, pretože rodičia a blízki príbuzní pomáhajú i dospievajúcim deťom, ktoré založili vlastnú rodinu“ (Davidová, Uherek 2014, s. 54). Rodinná politika štátu pred rokom 1989 spolu s nízkym sociálnym statusom rómskej rodiny, špecifikami rómskej kolektivistickej a maskulínnej kultúry, vytvorili podmienky pre vysoký počet detí v rodine. Rómski muži boli zamestnaní a ženy ostávali doma a starali sa o deti, respektíve niektoré ženy pracovali ako upratovačka, ošetrovateľka hospodárskych zvierat, šička. Po roku 1989 podstatná časť rómskych mužov a pracujúcich žien prišla o prácu a niektorí nezamestnaní Rómovia začali živiť svoje rodiny príležitostnou, nelegálnou prácou, drobnými krádežami (Pirohová, Lukáč, Lukáčová 2016). Časť Rómov začala podnikať na čiernom trhu, živiť sa úžerou. **Prestíž jednotlivca, rodiny, v rómskej komunite nie je natoľko spätá so vzdelaním**, **ako je spätá s majetkom. Vzdelanie má význam len vtedy**, **ak prináša konkrétny, bezprostredný, materiálny úžitok**.

Na jednej strane život v komunite, tradičnej rozšírenej rodine, existenčne dodáva svojim členom stabilnú sociálnu identitu a pocit bezpečnosti. Na strane

druhej, **kolektívne normy, ktoré obmedzujú rozvíjať slobodne životný štýl, túžby a ambície sú bariérou (Beck 2004) edukácie dospelých.** Sila kolektívnych noriem vzrastá izolovanosťou života Rómov v marginalizovaných komunitách v procese getoizácie. Jednou z príčin a zároveň dôsledkom getoizácie rómskych komunít je schéma vzťahu „My" a „Iní" prenášaná z generácie na generáciu v majoritej populácii na Slovensku i v rómskom etniku.

5 Systém celoživotného vzdelávania a Rómovia/Rómky – bariéry edukácie

Väčšina dospelých Rómov a Rómiek z marginalizovaných komunít ukončilo predčasne formálne vzdelávanie v škole. Tento krátky čas zažívanej sociálnej interakcie v edukačnom školskom prostredí, v edukačnom procese, nevytvoril predpoklady pre posilnenie vzťahu k vzdelávaniu, učeniu sa, neposilnil schopnosť učiť sa. Dospelí Rómovia a Rómky nezažili spokojnosť z úžitku vzťahu: dosiahnuté vzdelanie a uplatnenie na trhu práce.

Systém celoživotného vzdelávania na Slovensku selektívne posilňuje kultúrny kapitál získaný v rodine. Podľa Bourdieu & Passerona (1990) škola posilňuje dominantnú kultúru v spoločnosti, kultúru dominantnej, ekonomickej triedy. Poskytuje žiakom, študentom z dominantnej kultúry, zvýhodnenú pozíciu. Prejavuje sa to v úspešnej študentskej kariére a v uplatnení na trhu práce. Inak povedané, kultúrny kapitál dominantnej kultúry je v súlade s požiadavkami trhu práce a kultúrny kapitál dospelých Rómov z marginalizovaných komunít nie.

Najčastejšie sa na Slovensku zúčastňujú dospelí Rómovia/Rómky edukačných aktivít financovaných z fondov EÚ, v rámci vzdelávania a prípravy pre trh práce, edukačných aktivít pre dospelých v komunite. Pokračovanie projektov závisí od toho, či budú naďalej financované. Zabezpečenie zdrojov a efektívnych spôsobov **financovania** vzdelávania dospelých je identifikovanou bariérou účasti dospelých so základným a neúplným stredným vzdelaním a netýka sa len vzdelávania dospelých Rómov/Rómiek. Problematická je aj užitočnosť vzdelávacích programov zameraných na dlhodobo nezamestnaných Rómov/ Rómky. Existujú poznatky o skúsenostiach Rómov/Rómiek, ktorí absolvovali kurzy zamerané na ich prípravu pre trh práce. Hurrle et al. (2012) konštatovali, že z dlhodobého hľadiska je prínos vzdelávacích kurzov realizovaných v rámci rôznych projektov, minimálny. Mnohí Rómovia/Rómky hodnotili prínos týchto aktivít ako problematický, nevideli žiadny reálny dopad na ich životnú situáciu a často ich to utvrdzovalo v presvedčení, že absolvovanie kurzov a získanie certifikátov im nedokáže pomôcť uplatniť sa na trhu práce.

6 Obmedzený jazykový kód – bariéra v edukácii

Materinským jazykom Rómov/Rómiek z marginalizovaných komunít je rómsky dialekt. V interakcii s členmi susedských komunít majority sú spravidla konfrontovaní skôr s rôznymi slovenskými dialektmi, či dialektmi maďarčiny, než so spisovnou slovenčinou. Tým sú dospelí Rómovia v nerovnej východiskovej pozícii v porovnaní s potenciálnymi účastníkmi vzdelávania, či klientmi poradenských služieb, pre ktorých je slovenčina materinským jazykom. **Nedostatočné ovládanie slovenského jazyka** spolu s **obmedzeným jazykovým kódom** sú signifikantnými znakmi sociálnej exklúzie významnej časti rómskeho etnika. Znevýhodňovanie dospelých Rómov v edukačných aktivitách je zároveň umocnené nízkou úrovňou inštitucionalizovanej formy kultúrneho kapitálu, základných kľúčových kompetencií, ktoré nezískali, respektíve nadobudli nedostatočne, v škole.

Basil Bernstein (2000, 2009) je autorom kritickej *teórie symbolickej kontroly a kultúrnej produkcie, reprodukcie a zmeny*, ktorú radíme k významným teóriám kultúrnej a sociálnej reprodukcie. Podobne, ako v teórii kultúrneho kapitálu Pierra Bourdieu, základnými aktérmi kultúrnej a sociálnej reprodukcie sú rodina a škola. Známou je jeho teória jazykových kódov, založená na vzťahu jazyk, vzdelanie a sociálna štruktúra. Štúdie o vzťahu medzi jazykom, vzdelaním a sociálnou štruktúrou, ktoré sú pre nás východiskové, sumarizuje Bernstein v publikácii *Class, Codess and Control. Volume 1. Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* (2003).

Podľa Bernsteina (2003, s. 32) je „jazyk považovaný za jeden z najdôležitejších spôsobov iniciovania, syntetizovania a posilnenia spôsobu myslenia, cítenia a správania, ktorý funkčne súvisí so sociálnou skupinou“. Nižšie sociálno-ekonomické skupiny používajú odlišnú štruktúru jazyka ako vyššie postavené skupiny. Používaný jazyk strednej triedy je bohatší v osobnostnej, individuálnej spôsobilosti jazyk používať a jeho formy obsahujú súbor pokročilých logických operácii; hlas, tón a iné neverbálne spôsoby vyjadrovania pocitov, hoci dôležité, sú na druhom mieste. Tento spôsob používaného jazyka bol nazvaný *formálny* (2003, s. 21). Rozdielne termíny používané na vyjadrovanie zámerov implikujú rozdielne skúsenosti súvisiace s usporiadaním sociálnych vzťahov, socializáciou a výchovou v rodine. Stredné vrstvy sa odlišujú od nižších vrstiev:

- v presvedčení o dôležitosti vzťahu medzi prostriedkami a cieľmi a v presvedčení o dôležitosti kognitívnych a dispozičných vlastností,
- v disciplíne zameranej na určité správanie k istým hodnotám, ale zároveň s odmenou ma individuálnu diferenciáciu v nich,
- v spôsobilosti osvojiť si primerané spôsoby na dosiahnutie dlhodobých cieľov postupným použitím účelných prostriedkov (Bernstein 2003, p. 18).

Dieťa strednej vrstvy je už od ranného veku pripravované na postupné plnenie dlhodobých zámerov/cieľov, jeho budúcnosť je chápaná priamo vo vzťahu k vzdelávaniu a emocionálnemu životu. Dôležitá úloha je prisudzovaná formálnemu vzdelávaniu a učeniu sa. Systém vzdelávania, samotnou svojou filozofiou, je nastavený na budúcnosť. Dospelí zo stredných vrstiev tak prirodzene spájajú svoj život, rozvoj profesijnej kariéry, so vzdelávaním a učením sa. Jazyk existuje vo vzťahu k túžbe vyjadriť a komunikovať; preto spôsob štruktúry jazyka – spôsob, v akom vzťahu sú slová a vety – odráža určitú formu štrukturovania pocitu, a aj samotné prostriedky interakcie a reakcie na prostredie (Bernstein 2003, p. 19).

Nižšie sociálne vrstvy, vrátane našej cieľovej skupiny, používajú *verejný* jazyk. „Termín verejný jazyk sa vzťahuje na spoločný lingvistický režim rôznych foriem komunikácie, dialektu“ (Berstein 2003, s. 32) a je spoločný i pre dospelých Rómov komunikujúcich rôznym rómskym dialektom či dialektom slovenčiny. Verejný jazyk charakterizujú:

1. Krátke, gramaticky jednoduché, často neukončené vety.
2. Jednoduché používanie a opakovanie spojok (potom, preto).
3. Časté používanie krátkych príkazov a otázok.
4. Rigidne a obmedzené používanie adjektív a prísloviek.
5. Výroky formulované ako skryté otázky, ktoré pripravujú na cyklicky sa opakujúce vhodné prejavy, napr.: „Je to prirodzené, nie?“
6. Výrok o skutočnosti je často používaný ako príčina a záver alebo výstižnejšie, príčina a záver sú zmätočne uvádzané v kategorickom výroku. Napr.: „Robte to, čo Vám hovorím“ (Bernstein 2003, s. 28).

Tieto charakteristiky interagujú a vzájomne sa posilňujú. Dôležité a podstatné pre edukačné procesy je, že „odlišné formy použitia jazyka (napr. formálny jazyk) nebudú priamo zrozumiteľné, ale budú sprostredkované cez jazyk verejný (Bernstein 2003, s. 37). To znamená, že význam zakódovanej správy od edukátora zo strednej vrstvy môže byť iný, ako dekódovaný význam správy pre prijímateľa – edukanta z nižšej sociálnej vrstvy, čo môže viesť k vzájomnému nedorozumeniu.

Bernstein (2003, p. 58) na základe vzťahu medzi sociálnou štruktúrou, používaným jazykom a následným správaním rozpracoval dva základné **jazykové kódy**: **rozpracovaný (rozšírený)** a **obmedzený.** Jazykové kódy definoval na úrovni jazyka z hľadiska pravdepodobnosti predpovedať, v prípade každého rečníka, ktoré syntaktické prvky budú použité na organizovanie významu. V prípade rozpracovaného kódu bude rečník vyberať z relatívne rozsiahleho rozsahu alternatív. Preto je značne znížená pravdepodobnosť predpovedania štruktúry organizačných prvkov odovzdávaného významu. V prípade obmedzeného jazykového kódu je počet týchto alternatív často veľmi striktne obme-

dzený a pravdepodobnosť predikcie významu je značne zvýšená. Na psychologickej úrovni obmedzený jazykový kód bráni orientácii symbolizovať úmysel v ústne explicitnej forme. Zmena významu je pri používaní obmedzeného jazykového kódu vyjadrovaná neverbálne a verbálny prejav je posilňovaný expresívnymi výrazovými prostriedkami. Reč sa odohráva na pozadí lokálneho prostredia, kde je zdôrazňovaná blízkosť a jednotlivec sa identifikuje so svojou skupinou a odvodzuje svoje sebauvedomenie od skupiny (Bernstein 2003). Stručné štruktúry obmedzeného jazykového kódu sa osvojujú v informálnom učení sa a ich osvojenie si vyžaduje kratší čas ako osvojenie prepracovaného jazykového kódu.

Bernstein odlišuje a prepracovaný jazykový kód od obmedzeného jazykového kódu na základe sumarizácie sociologických podmienok nasledovne:

(1) Obmedzený jazykový kód (predikovaná slovná zásoba): rituálnosť:

- obmedzený jazykový kód (vysoká predikcia výstavby verbálneho prejavu) – Model: univerzálny; význam partikulárny,
- obmedzený jazykový kód (vysoká predikcia verbálneho prejavu) – Model: partikulárny; význam: partikulárny.

(2) Prepracovaný jazykový kód (nízka predikcia verbálneho prejavu) – Model: partikulárny; význam univerzálny (Bernstein 2003, s. 61).

V komunikácii v obmedzenom jazykovom kóde je chudobná slovná zásoba predvídateľná a uskutočňuje sa podľa štrukturovaných a cyklických rituálov. Vysoká predikcia slovnej zásoby súvisí s tým, že 1) status alebo aspekt pozície v sociálnych vzťahoch je dôležitý; 2) orientácia komunikácie bude pravdepodobne smerovať k extra - verbálnym kanálom; 3) konkrétne slovné plánovanie sa obmedzuje na výber primeranej sekvencie komunikácie, a nie na výber a organizáciu sekvencie komunikácie, ktorá sa prispôsobuje situácii a prostrediu; 4) obmedzený kód potláča verbálnu signalizáciu jednotlivých rozdielov významov. Význam slov je partikulárny, súvisí s lokálnou sociálnou štruktúrou, viaže sa na lokálne prostriedky a ciele, model reči je univerzalistický a je závislý na charakteristikách foriem sociálnych vzťahov. V prípade ich zmeny môže prebiehať reč podľa partikulárneho modelu, význam slov je však vždy partikulárny.

Vo verbálnej komunikácii v rozšírenom jazykovom kóde sa používajú univerzálne významy vzhľadom k sumarizovaným všeobecným sociálnym prostriedkom a cieľom, model verbálnej komunikácie je partikulárny, závislý od prostredia a situácie.

V procese edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunít, je problematický nielen chudobný rozsah ich slovnej zásoby v slovenskom jazyku, ale aj partikulárny význam slov odrážajúci lokálnu sociálnu štruktúru, a špecifické, rigidne usporiadanie významov vychádzajúcich z foriem sociál-

nych vzťahov, socializácie, druhu výchovy v rozšírenej rodine, v segregovanej komunite. Problematické je pre Rómov/Rómky dekódovanie významov o procesoch, javoch, situáciách, ktoré nezažili, pochopenie miery, úrovne javov, procesov, vlastností, vyjadrovanie vlastných názorov a pocitov.

Vyčleňovanie Rómov do segregovaných komunít, vyčleňovanie Rómov zo systému celoživotného vzdelávania, redukuje príležitostí pre dospelých Rómov a Rómky zažiť rôznorodé situácie v rôznorodom prostredí a byť schopný/á tieto nové situácie pomenovať a vysvetliť.

Nedostatok finančných zdrojov, indiferentný postoj k vzdelávaniu, nízka úroveň všeobecných vedomostí, základných kľúčových kompetencií a obmedzený jazykový kód patria v edukačných procesoch k najzávažnejším bariéram edukácie skúmanej cieľovej skupiny dospelých.

Tieto bariéry v edukačných procesoch Rómov/Rómiek sa zvyšujú getoizáciou časti rómskeho etnika. Príčiny getoizácie Rómov/Rómiek sú kultúrne, sociálne a politické. Bariéry edukácie Rómov/Rómiek zo strany aktérov edukácie majoritnej populácie súvisia s kultúrnymi schémami cigán/Róm, ktoré zvýrazňujú význam špecifík rómskej kultúry bez ohľadu na kultúrnu a sociálnu heterogénnosť rómskej populácie na Slovensku a individualitu dospelej osobnosti.

Príspevok je výstupom projektu VEGA č. 1/0084/17 *Koncept vzdelávania dospelých Rómov z marginalizovaných komunít*.

Literatúra:

BECK,U.,2004. *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności.* Warszawa: Vydawnictwo Naukowe Scholar. ISBN 83-7383-116-9.

Bernstein, B., 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique*. Revised Edition. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Publishiers. ISBN 0-8476-9576-X.,

Bernstein, B., 2003. *Class, codes and control. Volume I. Theoretical studies towards a sociology of language*. London and New York: Routledge. ISBN 0-203-01403-0.

Bernstein, B., 2009. *Class, Codes and Control. The Structuring of Pedagogic Discourse. Volume IV*. New York: Routledge. ISBN 0-415-48860-5.

Bourdieu, P., 1984. *Distincion: A social critique of the judgement of trust*. London: Routledge.

Bourdieu, P. & J. C. Passeron, 1990. *Reproduction in education, society and culture.* 2nd ed. Thousand Oaks, CA: SAGE. ISBN 978-08-039832-0-5.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. D., 1992. *An invitation to reflexive sociology*. Chicago, IL: The University of Chicago Press. *ISBN*-10: 0226067416.

Bourdieu, P., 1997. The forms of capital.In: A. H. HALSEY, H. LAUDER, P. BROWN & A. S. WELLS, eds. *Education: Culture, economy, and society.* Oxford: Oxford University Press, pp. 46-58. ISBN 978-01-987818-7-5.

Cincinnato. S., De Wever, B., Van Keer, H., & M. Valcke., 2016. The influence of social background on participation in adult education: applying the cultural capital fremowork. In: *Adult Education Quarterly,*Vol. 66, ISSN 1521-3374, No 2, pp. 143-168.

Cincinnato, S., De Wever, B., & Valcke, M. (2014). The learning divide in formal adult education: Why do low-qualified adults participate less? In: P. Guiramães, C. Cavaco, L. Marrocos, C. Paulos, A. Bruno, S. Rodrigues, & M. Marques (Eds.), *Local Change, Social Actions and Adult Learning: Challenges and Responses.* pp. 401-415, Lisbon: University of Lisbon.

Davidová, E. a Z. Uherek, 2014. *Romové v československé a české společnosti v letech 1945-2012: národnostní struktúra, specifika romské rodiny a migrací.* Praha: Národohospodářský ústav Josefa Hlávky. ISBN 978-80-86729-98-5.

Desjardins, R., Rubenson, K., & Milana, M., 2006. *Unequal chances to participate in adult learning: international perspectives*. Paris, France: UNESCO. ISBN -10: 92-803-1292-8.

DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. high schol students. In: *American Sociological Review*, Vol. *47, No* 2, pp. 189-201.

Doubek, D., Levínská, M. a D. Bittnerová, D., 2015. *Pomoc a pořádek. Kulturní modely v pomáhajících profesích.* Praha: Univerzita Karlova, Fakulta humanitních studií. ISBN 978-80-87398-48-7.

FAY, B., 2002. *Současná filozofie sociálních vied. Multikulturní přístup.* Praha: SLON. ISBN 80-86429-10-5.

Hurrle, J. et al., 2012. *Uncertain impact: Have the Roma in Slovakia benefitted from the European Social Fund? Findings from an Analysis of ESF Employment and Social Inclusion Projects in the 2007 – 2013 Programming Period.*Bratislava: UNDP. ISBN 978-80-89263-13-4.

Mezirow, J., 2000. Learning to Think Like an Adult. Core Concepts of Transformation Theory. In: J. MEZIROW and Associates. *Learning as Transformation. Critical Perspectives on Theory in Progress.* San Francisco: JOSSEY-BASS, pp. 3-33. ISBN 978-0-7879-4845-0.

Organisation for Economic Co-operation and Development., 2013a. *OECD skulls Outlook 2013. First results from the survey of adult skills.* Paris, France.

Organisation for Economic Co-operation and Development., 2013b. *Technical report of the survey of adults skills (PIAAC).* Paris, France.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2014). *PIAAC technical standards and guidelines*. Retrieved on May 25th, 2017 from: http://www.oecd.org/site/piaac/publication.htm

Payne, R. K., a kol., 2010. *Mosty z chudoby. Stratégie pre profesionálov a komunity.* Košice: Equilibria. ISBN 978-80-89284-53-5.

Pirohová, I., 2015. K edukácii dospelých Rómov z marginalizovaných komunít. In: M. KRYSTOŇ, ed. *Vzdelávatelia dospelých a ich andragogické pôsobenie.* Banská Bystrica: Belianum – Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, s. 289-302. ISBN978-80-557-1008-2.

Pirohová, I., Lukáč, M. a S. Lukáčová, 2016. *Individualizácia edukácie dospelých Rómov z marginalizovaných komunít.* Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied. ISBN 978-80-555-1668-4.

Portes, A. 1998. Social capital, it´s origins and applications in modern sociology. In: *Annual review of sociology*, Vol. 24, pp. 1- 24.

Prusáková, V., 2005. *Základy andragogiky I.* Bratislava: Gerlach Print. ISBN 80-89142-05-2.

Průcha, J. a J. Veteška, 2014. *Andragogický slovník.* 2. aktualizované a rozšířené vydání. Praha: GRADA. ISBN 978-80-247-4748-4.

Saar, E., Ure, O. B., & Holford, J., Eds. 2013. *Lifelong learning in Europe: National patterns and challenges*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Ltd.

Stratégia Slovenskej republiky pre integráciu Rómov do roku 2020, 2011, [online]. Bratislava: Úrad Vlády Slovenskej republiky [cit. 2017-11-02]. Dostupné z: http://www.romovia.vlada.gov.sk/data/files/8477.pdf

doc. PhDr. Ivana Pirohová, PhD.
Katedra andragogiky
Ústav pedagogiky, andragogiky a psychológie
Fakulta humanitných a prírodných vied
Prešovská univerzita v Prešove,
ivana.pirohova@unipo.sk

ZÁVISŤ A SKLON KU KONFLIKTOM AKO PRÍČINA SOCIÁLNYCH PROBLÉMOV

doc. ThDr. Štefan Pružinský, PhD.

Abstract: The article explores and analyzes the passions of envy and contradictiousness and their impact on the creation of social problems. The basic starting point is the teaching of the Holy Apostle James' General Letter on explained phenomena, which is confronted with the patristic and exegetical tradition of the Church. The aim is to understand the genesis of the origin and the action of the studied passions and to search out conclusions for the practice, the present society and the prevention of pathological social problems.
Key words: Social problem. Envy. Contradictiousness. Conflict. Activity.

Pre skúmanie a analýzu vášní závisti a svárlivosti a ich vplyvu na vznik sociálnych problémov sú mimoriadne vhodným textom nasledujúce verše z listu sv. apoštola Jakuba: „Ale ak máte vo vašom srdci trpkú závisť a svárlivosť, nevychvaľujte sa a neklamte proti pravde... Lebo kde je závisť a svárlivosť, tam je neporiadok a každá zlá vec“ (gr. εἰ δὲ ζῆλον πικρὸν ἔχετε καὶ ἐριθείαν ἐν τῇ καρδίᾳ ὑμῶν, μὴ κατακαυχᾶσθε καὶ ψεύδεσθε κατὰ τῆς ἀληθείας... ὅπου γὰρ ζῆλος καὶ ἐριθεία, ἐκεῖ ἀκαταστασία καὶ πᾶν φαῦλον πρᾶγμα.; csl. А҆́ще же зависть горькꙋ̀ и҆мате҆ и҆ рве́нїе въ сердца́хъ ва́шихъ, не хвали́тесѧ, ни лжи́те на и҆́стинꙋ̀... и҆дѣ́же бо зависть и҆ рве́нїе, тꙋ̀ нестрое́нїе и҆ вса́ка сла̀ бе́ꙗ).

Závisť a svárlivosť má podľa slov apoštola Jakuba svoje sídlo „v srdci“ (gr. ἐν τῇ καρδίᾳ; csl. въ сердца́хъ ва́шихъ), čiže vo vnútornom človeku. Pojmom srdce sa najprv označoval vnútorný duševný život človeka a až „neskôr sa týmto pojmom začal nazývať aj vnútorný (telesný) orgán, ktorý čerpá krv“[1]. Židia chápali srdce ako „centrum myšlienok a pocitov“[2].

Slovo **„závisť”** (gr. ζῆλος; csl. зависть), ktoré na tomto mieste použil apoštol Jakub, by sme mohli preložiť aj ako žiarlivosť, ktorá so závisťou tesne súvisí. Grécke slovo ζῆλος je odvodené od gréckeho slova ζέσις, ktoré označuje var, vretie, kypenie. V prenesenom zmysle toto slovo môžeme preložiť aj ako zápal, zanietenie, horlivosť, vzrušenie, či silná túžba po niečom alebo niekom. V negatívnom zmysle tento pojem vyjadruje závisť spojenú s nevraživosťou, nenávisťou a celkovým znepokojením.

[1] ΣΑΚΚΟΥ, Σ. Ν.: *Ερμηνεία εις τήν Επιστολήν τοῦ Ιακώβου*. Θεσσαλονίκη 1975, s. 93.
[2] ΑΓΟΥΡΙΔΗ, Σ. Χ., 1956. *Υπόμνημα εις τήν επιστολήν τοῦ Αγίου Ιακώβου*. Αθηναι, s. 62.

Na dvojitú podobu závisti poukazoval už Aristoteles, podľa ktorého ten, kto závidí, buď „ľutuje, že nemá dobré veci a vlastnosti iného a snaží sa ich získať", alebo jednoducho „ľutuje, že iný má to, čo má, neusiluje sa nadobudnúť to isté, ale túži iba po tom, aby ten iný o to, čo má, prišiel"[1]. Prvý druh závisti Aristoteles označuje ako aktívnu závisť a používa pre ňu pojem ζῆλος. Druhý druh závisti Aristoteles označuje ako pasívnu závisť a používa pre ňu pojem φθόνος. V tomto zmysle závisť môže teda mať pozitívnu aj negatívnu podobu. Pozitívnou je závisť vtedy, keď je impulzom k pozitívnemu súťaženiu a predbiehaniu sa v dobre a vedie k túžbe a ochote nadobudnúť dobré vlastnosti iných ľudí pre dobro všetkých[2]. V slovenčine by sme ju mohli nazvať skôr horlivosťou, keďže slovo závisť má takmer výlučne negatívny význam. Pozitívna horlivosť je od Boha, je to Boží dar, ktorý sa prejavuje ako „vznešená súťaživosť, posvätná túžba, živosť duše a aktívnosť. Kresťan musí byť horlivcom. Nemôže byť nečinný, pretože viera v ňom doslova vrie a kypí"[3].

Negatívnou je závisť vtedy, keď sa stane vášňou prejavujúcou sa zožieraním sa kvôli blahu, pokroku a úspechu iných ľudí. Takáto závisť je čisto negatívnym javom, ktorý postupne vedie až k ubližovaniu iným a dokonca aj samému sebe. O sebadeštruktívnej sile závisti svedčí aj fakt, že grécky pojem φθόνος, ktorý ju vyjadruje je odvodený od slovesa φθίνω, ktoré znamená chradnúť, vädnúť, hynúť. Závisť je teda zameraná na spôsobenie, či aspoň želanie zla a ujmy iným ľuďom, no v konečnom dôsledku aj samotného závistlivca privádza k strate radosti zo života, postupnému duševnému a duchovnému ochabovaniu, nemoci až smrti. Negatívna závisť je démonská a satanská. Je to „strašná vášeň, ktorá žiaľ rastie už v detských dušiach a zakoreňuje sa najviac v dušiach náboženských ľudí. Je to strašný tŕň, ktorý bodá do duše... Duša ovládnutá závisťou sa stráca a trápi v marazme. Závisť robí človeka krátkozrakým, kvôli čomu závistlivec nevidí dobro iného človeka. Spôsobuje, že človek nemôže zniesť pohľad na úspech (pokrok, napredovanie) iného človeka, túži po tom, aby ho ponížil, aby zahasil jeho žiaru, aby zničil jeho dielo. Vedie k škodoradosti a usiluje sa spôsobiť zlo inému človeku"[4].

V Starom Zákone sa na označenie závisti používa iba pojem ζῆλος, no v oboch významoch (pozitívnom aj negatívnom), pričom konkrétny význam je možné určiť iba z kontextu. Príkladom pozitívneho významu slova ζῆλος je text z knihy proroka Izaiáša, ktorý pri doslovnom preklade síce znie: „Závisť za-

[1] ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ: Ρητορ. 2, 2, 1 (1388αβ). In: ΣΑΚΚΟΥ, Σ. N., cit. dielo, s. 91.
[2] Pozri DROTÁROVÁ, L.: Percepcia potrieb rozvoja osobnostných vlastností v rámci celoživotného štúdia kňazmi Pravoslávnej cirkvi na Slovensku (výsledky prieskumu). In: Pravoslávny biblický zborník III/2013 [elektronický zdroj] : zborník katedry biblických náuk Pravoslávnej bohosloveckej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. - Gorlice : Diecezjalny osrodek kultury prawoslawnej ELPIS w Gorlicach, 2013. online, s. 150-155.
[3] ΑΕΡΑΚΗ, Δ. Γ., Αρχιμ., 1986. *'Η 'Επιστολή τοῦ 'Ιακώβου*. 'Αθήνα, s. 88.
[4] Tamže, s. 88-89.

chváti nepoučených ľudí"[1] (gr. ζῆλος λήψεται λαὸν ἀπαίδευτον; csl. Ре́вность (За́висть) прїи́метъ лю́ди неиска́занныя), no skutočný zmysel tohto textu je nasledujúci: „Národ, ktorý je teraz nepoučený Božím zjavením, čiže pohania, bude zachvátený túžbou, aby sa stal učeníkom a účastníkom tohto zjavenia, keď sa ono zjaví prostredníctvom Christovho vykúpenia"[2]. Príkladom negatívneho významu slova ζῆλος sú zasa slová z Knihy prísloví, kde sa píše, že „zlosť je bez milosti a hnev je krutý, kto však obstojí pred závisťou?"[3] (gr. ἀνελεήμων θυμὸς καὶ ὀξεῖα ὀργή, ἀλλ᾽ οὐδένα ὑφίσταται ζῆλος; csl. Безми́лостивна ѓро́стъ и́ ѻ́стра гнѣ́въ, но ничто́же постои́тъ ре́вности).

V Novom Zákone sa už používajú obidva pojmy ζῆλος aj φθόνος, pričom φθόνος označuje vždy iba zlú závisť[4] a pojem ζῆλος sa používa aj v pozitívnom zmysle ako dobrá horlivosť[5], aj v negatívnom ako závisť, či nerozumná horlivosť (gr. ζῆλον... οὐ κατ' ἐπίγνωσιν; csl. ре́вность… не по ра́зу́му)[6]. V tomto verši je potrebné pojem ζῆλος chápať v negatívnom zmysle ako závisť, na čo poukazuje aj prívlastok **„horká"** (gr. πικρὸς; csl. го́рькы), čiže zlomyseľná, jedovatá, trpká. Trpkosť závisti, o ktorej sa hovorí na tomto mieste, naznačuje, že apoštol Jakub mal na mysli aj závisť či nerozumnú horlivosť v zmysle „fanatizmu plného trpkosti"[7], čiže večnej nespokojnosti a želania čo najskoršieho trestu od Boha pre tých, ktorých fanatik považuje za nehodných prijímať Božie dary a blahá. Na tomto mieste je potrebné zdôrazniť, že zlá a fanatická závisť či horlivosť nemá s dobrou horlivosťou absolútne nič spoločného. „Trpká závisť a svätá horlivosť sú navzájom tak odlišné a protikladné ako ohniví Serafíni a ohnivé peklo"[8].

O horkej, zlej a jedovatej závisti veľmi výstižne hovorí sv. Ján Kassian Rímsky. V jeho besede s abbom Šammonom vysvetľuje vlastnosti závisti nasledujúcimi slovami: „Závisť je ťažšie vyliečiť než iné vášne. Pre toho, koho závisť už raz prenikla svojím jedom, takmer niet lieku. Závisť je ako nákaza, o ktorej sa hovorí cez proroka: „Pošlem proti vám hadov, vretenice, na ktoré neúčinkuje zaklínanie, a budú vás štípať" (Jer 8, 17). Prorok správne prirovnáva závisť k jedu vretenici, ktorým sa ako prvý nakazil a kvôli ktorému aj zahynul ten, ktorý sa stal vodcom a príčinou všetkých jedov (satan). Najprv zahubil sám

[1] Iz 26, 11.
[2] ΣΑΚΚΟΥ, Σ. Ν., cit. dielo, s. 92.
[3] Pr 27, 4.
[4] Pozri Mt 27, 18.
[5] Pozri 2Kor 7, 7.
[6] Pozri Rim 10, 2; Sk 5, 17.
[7] ΑΓΟΥΡΙΔΗ, Σ. Χ., cit. dielo, s. 62.
[8] ΤΡΕΜΠΕΛΑΣ, Π. Ν., 1996. *'Υπόμνημα εις τάς 'Επιστολάς τῆς Καινῆς Διαθήκης*. τ. 3. 'Αθῆναι, s. 265.

seba a až potom vylial smrtonosný jed na človeka, voči ktorému zahorel závisťou: „Pre závisť diabla totiž vošla do sveta smrť, a napodobňujú ju tí, čo sú na jeho strane“ (Prem 2, 24). Tak, ako ten, ktorý sa ako prvý rozložil od nákazy tohto zla, neprijal ani liek pokánia, ani žiadny iný prostriedok k uzdraveniu, tak, aj tí, ktorí dopustili na seba rany od tohto uhryznutia, odvrhujú od seba každú pomoc svätého zaklínania (pozri Ž 57(58), 5-6). Pretože nie kvôli nejakému previneniu iných ľudí, ale kvôli ich šťastiu sa trápia, hanbia sa priznať si samotnú pravdu a vymýšľajú preto všelijaké vedľajšie, prázdne a škaredé príčiny svojho zármutku. Pretože tieto príčiny sú úplne falošné, existuje pre nich iba jediný liek – odvrhnutie od seba tohto smrtonosného jedu, ktorý si nechcú priznať a skrývajú ho vo svojom srdci. Premúdry (Kazateľ) o tom správne povedal, že „ak had uštipne pred zakliatím, zaklínač je zbytočný“ (Kaz 10, 11). Sú to tajné uhryznutia, na ktoré jediné nezaberajú lieky múdrych. Závisť je až taká nevyliečiteľná a zhubná, že ešte aj od láskavosti sa stáva ešte tvrdšou, od úslužnosti sa stáva ešte pyšnejšou, kvôli darčekom sa hnevá. Pretože, ako hovorí Šalamún, „závisť nič nestrpí“ (Pr 6, 34). Čím viac bude iný napredovať v krotkosti pokory alebo v cnosti trpezlivosti alebo v sláve štedrosti, tým väčšou závisťou zahorí závistlivec, ktorý tomu, komu závidí, želá len pád alebo smrť. Napríklad závisť jedenástich patriarchov (Jozefových bratov), nemohla byť obmäkčená nijakou pokornosťou ich nevinného brata, ako o tom hovorí Sväté Písmo (1Mjž 37 kap.). A bratia mu závideli preto, lebo ho miloval ich otec. O ničom s ním nemohli hovoriť pokojne, kým ich závisť, ktorá nestrpela nijakú láskavosť úslužného a pokorného brata a ktorá si želala jeho smrť, nebola ako tak uspokojená aspoň jeho predaním (do otroctva). Z uvedeného je vidno, že závisť je zhubnejšia a ťažšie vyliečiteľná ako všetky ostatné poškvrnenia. Lieky, od ktorých ostatné vášne miznú, závisť ešte viacej rozpaľujú. Napríklad ten, kto je zarmútený kvôli veľkej ujme, ktorú mu spôsobili, uzdravuje sa, keď ho štedro obdarujú. Alebo ten, kto je nespokojný kvôli urážke, ktorú mu spôsobili, uspokojuje sa, keď sa mu pokorne ospravedlnia. Ale čo urobíš tomu, kto sa ešte viac zarmucuje kvôli tomu, že ťa vidí viac pokorným a prívetivým, koho rozpaľuje k hnevu nie láska k zisku, ktorú je ľahké uspokojiť nejakou odmenou, koho rozpaľuje k hnevu nie urážka alebo pomstychtivosť, ktorá sa dá prekonať láskavosťou a úslužnosťou, ale kto sa hnevá kvôli cudziemu úspechu a šťastiu? Kto sa rozhodne pre uspokojenie závistlivca vzdať sa bláh, stratiť šťastie, podrobiť sa nejakému nešťastiu? Preto aby vretenica (diabol) jedinou ranou spôsobenou týmto zlom závisti nezničil všetko to, čo je v nás živé, čo sa oduševňuje živým pôsobením Sv. Ducha, neustále budeme prosiť o Božiu pomoc, pre ktorú nie je nič nemožné. Iné jedy hadov, čiže telesné hriechy alebo poškvrnenia, ktorým sa človek tak ľahko podrobuje, no od ktorých sa aj rýchlo očisťuje ľudská slabosť..., neprivedú dušu k večnej smrti, ak nejaký skúsený zaklínač (duchovný lekár)... použije protijed, alebo liek spa-

siteľných slov. No závisť ako jed vypustený vretenicou zabíja samotný život náboženstva a viery ešte predtým, než človek pocíti ranu v tele. Pretože závistlivec nie proti človeku, ale zjavne proti Bohu povstáva, keď nič iné nechce vziať bratovi, len dobrú zásluhu. Závistlivec ohovára nie vinu človeka, ale Božie súdy. Závisť je ako „koreň horkosti, ktorý rastie do výšky" (Hebr 12, 15) a usiluje sa hanobiť samotnú príčinu dobra – Boha, ktorý dáva človeku všetky blahá"[1].

Pod pojmom **„svárlivosť"** (gr. ἐριθείαν; csl. ѓвéнїе) je potrebné rozumieť hriešnu a „odsúdeniahodnú"[2] vášeň, ktorá sa vyznačuje záľubou v sporoch a hádkach. Prejavuje sa „uštipačnými a agresívnymi slovami"[3]. Pred týmto hriechom pomerne často varuje kresťanov aj apoštol Pavol[4]. Pojmom svárlivosť sa označuje „hádavé rozpoloženie"[5] človeka. Veľmi zaujímavá je etymológia gréckeho pojmu ἐριθεία, použitého v tomto verši. Toto slovo pochádza z podstatného mena ἔριθος, čiže robotník alebo pracovník[6]. Pojem ἐριθεία preto pôvodne označovalo službu pracovníka, ktorý pracoval za mzdu, nájomného nádenníka. Neskôr sa používalo na označenie hlavného iniciátora v skupine pracovníkov, či všeobecne ľudí. A nakoniec sa význam tohto slova začal vzťahovať na „svárlivý duch, ktorý sa vytvoril medzi jednotlivými vodcami ľudí alebo medzi tými, čo sa usilovali o dosiahnutie významných štátnych funkcií (karieristami)"[7]. V tomto poslednom zmysle (svárlivosti) sa tento pojem používa v textoch Nového Zákona aj u apoštolských mužov[8]. Svárlivosť spomína apoštol Jakub až po závisti preto, lebo závisť predchádza svárlivosť, závisť je ako koreň, z ktorého svárlivosť vyrastá. Závisť „povzbudzuje a rozdúchava záľubu v súperení"[9] a sporoch.

Múdrosť spojená so závisťou a svárlivosťou nie je pravou múdrosťou, ale naopak prázdnym vychvaľovaním sa a klamstvom proti pravde. Výzva **„nevychvaľujte sa"** (gr. μὴ κατακαυχᾶσθε; csl. не хвали́тесѧ) bola vyslovená proti „falošnému vychvaľovaniu sa vlastnením pravdy"[10], proti ktorej niektorí

[1] ИОАНН КАССИАН РИМЛЯНИН, преп.: О зловредности зависти. In: *Писания*. Москва 1993, s. 512-513.
[2] ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΟΥ, επ. Τρικκης: Ὑπομνήματα εἰς τάς καθολικάς ’Επιστολάς. Ιακοβου Αποστολου η καθολική επισολή. In: MIGNE, J.-P.: *ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΤΡΟΛΟΓΙΑ (Patrologia Graeca)*. Τομος 119. Αθήναι : Κέντρον Πατερικών Εκδόσεων (ΚΕ.Π.Ε.). 2006, s. 492.
[3] ΑΕΡΑΚΗ, Δ. Γ., Αρχιμ., cit. dielo, s. 89.
[4] Pozri Rim 2, 8; 2Kor 12, 20; Gal 5, 20; Flp 1, 17; 2, 3.
[5] ΣΑΚΚΟΥ, Σ. Ν., cit. dielo, s. 92.
[6] ДВОРЕЦКИЙ, И. Х.: *Древнегреческо-русский словарь*. Том I., Москва 1958, s. 662.
[7] ΣΑΚΚΟΥ, Σ. Ν., cit. dielo, s. 92-93.
[8] Pozri ΙΓΝΑΤΙΟΣ ΑΝΤΙΟΧΕΙΑΣ, αγ.: Προς Φιλαδελφεις 8, 2. In: ΚΡΙΚΩΝΗ, Χ. Θ.: *Αποστολικοι Πατερες*, Τ. 1. Θεσσαλονικη 1995, s. 160-161.
[9] ΤΡΕΜΠΕΛΑΣ, Π. Ν., cit. dielo, s. 265.
[10] ΑΓΟΥΡΙΔΗ, Σ. Χ., cit. dielo, s. 62.

z adresátov listu hrešili svojím zlým životom a skutkami. To, že apoštol Jakub mal v tomto verši na mysli vychvaľovanie sa konkrétne pravdou, potvrdzuje aj skutočnosť, že v niektorých starých rukopisoch (napr. v Sinajskom kódexe a v Peššite) text tohto verša znel nasledovne: „...nevychvaľujte sa pravdou a neklamte“[1], čiže inými slovami „nevychvaľujte sa na úkor pravdy používajúc ju ako nástroj pre svoje vášne a vyzdvihnutie svojho ega“[2]. „Nesúlad slov a skutkov v živote niektorých z tých, čo si želali byť učiteľmi iných, vytvárala zmätok v chápaní múdrosti a pravdy, ktorý škodil obom (učiteľom aj učeníkom)“[3].

V súlade s kontextom celého listu je pod „pravdou“ v tomto verši potrebné rozumieť Bohom zjavenú pravdu v jej plnosti, čiže slová kresťanského Evanjelia[4]. Svedčí o tom aj určitý člen (τῆς), ktorý sa v gréckom texte nachádza pred slovom pravda, a ktorú poukazuje na to, že tu nie je reč o hocijakej pravde vo všeobecnosti, ale o konkrétnej a čitateľom dobre známej pravde Evanjelia.

Múdrosť spojená so závisťou a svárlivosťou je klamstvom **„proti pravde“** (gr. κατὰ τῆς ἀληθείας; csl. **на истинꙋ**), pretože je v rozpore s tou pravdou, ktorú zjavil Boh v Evanjeliu. Ak niekto závidí a rád sa háda, znamená to, že nežije v duchu pravdy, čiže Evanjelia[5]. Takýto človek bez ohľadu na to, či ide o obyčajného veriaceho alebo o kresťanského učiteľa, klame aj vtedy, keď tvrdí, že hlása kresťanskú pravdu, pretože v takomto stave nie je možné pravdu Evanjelia chápať správne. V knihe Šalamúnových múdrostí je táto skutočnosť vyjadrená v nasledujúcich slovách: „Múdrosť nevstúpi do zlomyseľnej duše, ani neprebýva v tele, ktoré sa previňuje hriechom“[6]. Tam, kde niet cnostného života, tam niet ani správneho chápania evanjeliovej pravdy. „Ak sa kresťanská pravda nestala životom človeka a neprenikla do jeho vôle a srdca, v jeho ústach je len klamstvom proti Evanjeliu“[7].

Slovami o tom, že svárliví a závistliví ľudia sa nemajú márne chváliť, že poznajú pravdu, apoštol Jakub chcel vyjadriť myšlienku, že pre svárlivých, výbušných, agresívnych a závistlivých ľudí je skutočná pravda a múdrosť absolútne nedosiahnuteľná. Takýto ľudia si môžu iba domýšľať a namýšľať, že majú nejaké poznanie a zručnosti. Ich poznanie a zručnosti sú iba zdanlivé a úplne protikladné pravde, ktorú poznajú iba krotkí a pokorní ľudia s dobrým a mravným správaním a spôsobom života. Závistlivý a hašterivý človek, hoci-

[1] NOVUM TESTAMENTUM GREACUM, editio Critica maior, IV. Catholic letters. Part 1. Text. Installment 1. James. Stuttgart 1997, s. 61.
[2] ΤΡΕΜΠΕΛΑΣ, Π. N., cit. dielo, s. 265.
[3] Tamže, s. 62.
[4] Pozri Jk 1, 21.
[5] Porovnaj Jk 1, 18; 5, 19.
[6] Prem 1, 4.
[7] ЯРОШЕВСКИЙ, Г., Іером., 1901. *Соборное Послание св. Апостола Іакова*. Кіевъ, s. 225.

koľko by sa chválil učenosťou, v skutočnosti zostáva „naivným a bezduchým človekom“[1]. Svojim zlým životom a správaním „dokazuje lživosť svojho učenia“[2]. Klamstvo proti pravde je dôsledkom jeho márneho a pyšného vychvaľovania sa údajným poznaním pravdy.

To, že múdrosť závistlivých a svárlivých ľudí nepochádza od Boha, ale od diabla a démonov, je vidno z jej plodov, ktorými sú „neporiadok“ a „každá zlá vec“. Múdrymi a v pravom zmysle slova vzdelanými ľuďmi nemôžu byť ľudia, ktorí sú hnevliví, podráždení, útoční, nedbanliví, hašteriví, zlomyseľní, jedovatí, súperiví a popudliví. Na takýchto ľuďoch nemôže spočinúť Boží Duch a darovať im skutočné a božské dary. Ich úspechy a talenty zostanú navždy iba pri vonkajších, sentimentálnych, emotívnych a v porovnaní s pravou duchovnosťou nízkych a čisto pozemských prejavoch.

Múdrosť je nezlučiteľná so závisťou, pretože múdrosť je cnosť a “cnosť nemôže existovať tam, kde vládne závisť”[3]. Závisť spôsobuje, že človek sa prestáva správať cnostne a duchovne a jeho múdrosť a konanie je už len pozemské a „podľa človeka“[4].

Múdrosť je nezlučiteľná tiež s **“neporiadkom”** (gr. ἀκαταστασία; csl. **нєстроєнїє**), ktorý je ovocím závisti a sporov. Skutočná múdrosť pochádza od Boha, ktorý podľa slov apoštola Pavla „nie je Bohom neporiadku, ale pokoja”[5]. Neporiadok je najprv vnútorný a následne sa prejavuje aj navonok. Pod neporiadkom je na tomto mieste potrebné rozumieť „zmätok a anarchiu“[6] v učení aj v praktickom živote. Neporiadok je „nestály stav, narušený poriadok vecí, pobúrenie, pomätenie... opak pokoja..., ktorý svedčí o ukončení akéhokoľvek morálneho života“[7]. O tom, že závisť a svárlivosť privádza k neporiadku a strate pokoja svedčia „dôsledky, ktoré vznikajú v rodine alebo nejakom inom spoločenstve, kde vládne duch zatrpknutosti, vzájomnej rivality, závisti a súperenia. Akákoľvek láska a harmónia je vyháňaná z takého spoločenstva, každá radosť, pokoj a šťastie sa stráca. Namiesto pokojných cností, ktoré sa majú v rodine pestovať, rastie zlá vášeň, ktorá vytvára rozruch a chaos“[8]. Pokoj a usporiadanosť vo vzťahoch sú nevyhnutné podmienky pre normálny a zdravý život rodiny a spoločnosti[9].

[1] ΑΕΡΑΚΗ, Δ. Γ., Αρχιμ., cit. dielo, s. 89.
[2] ΤΡΕΜΠΕΛΑΣ, Π. Ν., cit. dielo, s. 265.
[3] ΑΕΡΑΚΗ, Δ. Γ., Αρχιμ., cit. dielo, s. 89.
[4] 1Kor 3, 3; porovnaj 2Kor 12, 20.
[5] 1Kor 14, 33.
[6] ΑΓΟΥΡΙΔΗ, Σ. Χ., cit. dielo, s. 63.
[7] ΤΡΕΜΠΕΛΑΣ, Π. Ν.: *‘Υπόμνημα...*, s. 266.
[8] ΤΡΕΜΠΕΛΑΣ, Π. Ν.: *‘Υπόμνημα...*, s. 266.
[9] Pozri ZBROJA, B.: Model rodinného života na základe knihy Tobiáš (Model życia rodzinnego na podstawie księgi Tobiasza). In: *„Rodina – Nádej Bubúcnosti. Zborník z medzinárodného ekume-*

Prameňom takej múdrosti, ktorá vytvára neporiadok a zlo, môže byť len diabol, od ktorého pochádza všetko, čo je protikladné dobru a poriadku. Podľa neporiadku je možné spoznať falošných prorokov a učiteľov, pretože, ako povedal Isus Christos "falošných prorokov... poznáte po ovocí. Každý dobrý strom rodí dobré ovocie, kým zlý strom rodí zlé ovocie... Teda po ich ovocí ich poznáte"[1].

Slová o tom, že ovocím závisti a sporov je **„každá zlá vec"** (gr. ; csl. вьсѧка злꙗ вѣщь), sú prejavom apoštolovej miernosti a úctivosti. Namiesto toho, aby priamo povedal, že človek, ktorý má v sebe závisť a svárlivosť je posadnutý démonom, „hovorí šetrne a so vznešenou umiernenosťou nekonkrétne"[2] a veľmi všeobecné slová, že taký človek je schopný vykonať každú zlú vec.

Zoznam bibliografických odkazov:

ΑΕΡΑΚΗ, Δ. Γ., Αρχιμ., 1986. *'Η 'Επιστολή τοῦ 'Ιακώβου*. 1. vyd. 'Αθήνα: Έκδοσις `Αδελφότητος Κυψέλη.

ΑΓΟΥΡΙΔΗ, Σ. Χ., 1956. *Υπόμνημα εις τήν επιστολήν τοῦ Αγίου Ιακώβου*. 1. vyd. Αθηναι.

ДВОРЕЦКИЙ, И. Х.: *Древнегреческо-русский словарь*. Том I. Москва 1958.

ALAND, B., ALAND, K., MINK, G. a WACHTEL, K., 1997. NOVUM TESTAMENTUM GREACUM, editio Critica maior, IV. Catholic letters. Part 1. Text. Installment 1. James. 2. vyd. Stuttgart: Deutsche Bibelgesellschaft. ISBN 3-438-05600-3.

БИБЛИЯ, 1993: Книги Священного Писания Ветхого и Нового Завета на церковнославянском языке. 2. vyd. Москва. ISBN 5-85524-009-6.

BIBLIA. Slovenský ekumenický preklad s deuterokánonickými knihami. 3. vydanie. Banská Bystrica 2015. ISBN 978-80-85486-98-8.

DROTÁROVÁ, L.: Percepcia potrieb rozvoja osobnostných vlastností v rámci celoživotného štúdia kňazmi Pravoslávnej cirkvi na Slovensku (výsledky prieskumu). In: Pravoslávny biblický zborník III/2013 [elektronický zdroj] : zborník katedry biblických náuk Pravoslávnej bohosloveckej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove. - Gorlice : Diecezjalny osrodek kultury prawoslawnej ELPIS w Gorlicach, 2013. ISBN 978-83-63055-19-6. online, s. 150-155.

ИОАНН КАССИАН РИМЛЯНИН, преп.: О зловредности зависти. In: *Писания*. Москва 1993.

nického vedeckého sympózia konaného na Tologickej fakulte KU v rámci osláv Dňa mesta Košice 6. mája 2008", Košice 2008, s. 161-174.

[1] Mt 7, 15. 17. 20.

[2] ΣΑΚΚΟΥ, Σ. N., cit. dielo, s. 96.

ЯРОШЕВСКИЙ, Г., Іером., 1901. *Соборное Послание св. Апостола Іакова*. Кіевъ.

ΚΡΙΚΩΝΗ, Χ. Θ.: *Αποστολικοι Πατερες*, Τ. 1. 2. vydanie. Θεσσαλονικη 1995. ISBN 960-12-0427-X.

ΟΙΚΟΥΜΕΝΙΟΥ, επ. Τρικκης: Ύπομνήματα εἰς τάς καθολικάς ’Επιστολάς. Ιακοβου Αποστολου η καθολική επισολή. In: MIGNE, J.-P.: *ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΠΑΤΡΟΛΟΓΙΑ (Patrologia Graeca)*. Τομος 119. Αθήναι : Κέντρον Πατερικών Εκδόσεων (ΚΕ.Π.Ε.). 2006. p. 456-509.

ΣΑΚΚΟΥ, Σ. Ν.: *Ερμηνεία εις τήν Επιστολήν τοῦ Ιακώβου*. Θεσσαλονίκη 1975.

ΤΡΕΜΠΕΛΑΣ, Π. Ν., 1996. *‘Υπόμνημα εις τάς ’Επιστολάς τῆς Καινῆς Διαθήκης*. τ. 3. 4. vyd. ’Αθῆναι: Αδελφότης θεολόγων ο Σωτήρ.

ZBROJA, B.: Model rodinného života na základe knihy Tobiáš (Model życia rodzinnego na podstawie księgi Tobiasza). In: *„Rodina – Nádej Bubúcnosti. Zborník z medzinárodného ekumenického vedeckého sympózia konaného na Tologickej fakulte KU v rámci osláv Dňa mesta Košice 6. mája 2008”*, Košice 2008, ISBN 978-80-89361-21-2, s. 161-174.

doc. ThDr. Štefan Pružinský, PhD.
Katedra biblických náuk
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: stefan.pruzinsky@unipo.sk

PRIENIK SOCIÁLNEJ TEOLÓGIE DO SOCIÁLNEJ PRÁCE

doc. PhDr. Tomáš Hangoni, PhD.

V súčasnosti sa prejavuje spoločenská potreba kreácie novej hraničnej vednej disciplíny, ktorá zohľadní a vkliní teológiu do sociálnych vied. Viac ako inokedy sa poznatky z teológie v spoločenskej praxi hodnotia ako vysoko pozitívne a ľudské. Z tohto hľadiska teológovia sa viacdimenzionálne uplatňujú v praxi, aj mimo svojej pastoračnej činnosti. V profesionálnej praxi ich zaznamenávame ako bankových úradníkov, ale aj ako sociálnych pracovníkov, hlavne tam, kde je potreba z hľadiska profesie uplatňovať pomocný, ochotný, dôveryhodný prístup ku klientom. Ich pripravenosť je potrebné kvalifikačne rozšíriť aj o poznatky zo sociálnych vied, vied o človeku existujúceho v sociálnom svete a pohybujúceho sa v sieti sociálnych vzťahov. Dlhodobý zámer postupne napĺňať túto spoločenskú požiadavku sa realizuje na dvoch katedrách Pravoslávnej bohosloveckej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, a to Katedre kresťanskej antropológie a sociálnej práce a Katedre kresťanskej pedagogiky a psychológie. Tieto dve katedry rozvíjajú duchovnú paradigmu v sociálnych vedách. Konkrétne Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce integruje duchovný aspekt do sociálneho poradenstva s vytvorením konceptu sociálneho a duchovného poradenstva. Bez duchovného aspektu sa v súčasnej dobe ťažšie napĺňajú koncepty sociálnych vied. Aj sociálne práca definuje svoj predmet záujmu ako zmeniť človeka v jeho hodnotách, názoroch, postojoch, sociálne ho skompetentňuje na riešenie rôznych sociálnych udalosti, rozvíja v človeku slobodný a nezávislý život a napokon aby v sebe disponoval aj dostatočnými sociálnymi istotami. Ide o premenu v socializačných vplyvoch a snahách, čo je dianie mimoriadne náročné, a preto duchovno a aplikácia teologických poznatkov v tomto procese výrazne pomáha napĺňať tieto ambiciózne ciele. Pre ujasnenie potreby aplikácie duchovna do sociálneho poradenstva, uvedieme chápanie tohto pojmu podľa Vojtíška takto: Pod duchovným poradenstvom chápeme komplex odborných služieb ľuďom pri riešení takých zložitých životných situácií, ktoré títo ľudia spojujú s duchovnou oblasťou, pričom cieľom tohto poradenstva je podobne, ako u iných oblastí poradenstiev podporiť orientáciu klienta v jeho situácii, zoznámiť ho s rôznymi možnosťami riešenia jeho situácie a motivovať ho k samotnej realizácii týchto možností. (Vojtíšek, Z., 2008) Celý systém takto chápaného duchovného poradenstva je smerovaný k posilneniu a k uschopneniu vlastného vedomia, prostredníctvom ktorého sa človeku dostáva zdroj vlastnej pomoci prekonať sociálny problém. Hlavným mediačným prostriedkom tohto poradenstva je duchovné slovo. (Hangoni, T., 2011).

Východiskovou cestou ako prepojiť tieto dve oblasti poznatkových hodnôt vidíme v pripravenosti konceptu Sociálnej teológie ako nového vedného a štu-

dijného odboru. Vychádzajúc z učenia Pravoslávnej teológie načrtáme možné, pracovné definičné vymedzenie tejto hraničnej vednej disciplíny. Sociálnu teológiu chápeme ako vedu o Božích skutkoch transformujúcich sa do konkrétneho života človeka a spoločnosti s cieľom implementácie spoločenského dobra do sociálnych vzťahoch na základe lásky k blížnemu. K takto naformulovanému pojmologickému vyjmedzeniu je možné prisúdiť aj tento predmet jej skúmania. Predmetom skúmania Sociálnej teológie sú javy, procesy a objekty duchovného a sociálneho sveta, ktoré sa snažia o symbiotickú jednotu človeka s Božím slovom a jeho učením.

Sociálna teológia aplikujúc duchovný princíp v práci s klientom sociálnej práce by mala rozvíjať tieto duchovné a sociálne kompetencie duchovných a sociálnych poradcov.

1. Zdieľanie problému klienta, schopnosť vcítiť sa do prežívania jeho momentálnej, pre neho vnímateľnej znevýhodnenej sociálnej situácie, teda aplikovať primeranú mieru empatie.
2. Spoločná modlitba klienta a duchovného poradcu k všemohúcemu Bohu o vyprosenie pomoci pre vyriešenie problému, ktorý klient, blížny má.
3. Uvádzanie biblických príkladov, analogických s problémom klienta.
4. Upriamenie pozornosti na sprevádzanie riešením problému, nielen sprevádzanie týkajúce sa podania pomocnej ruky duchovným poradcom , ale aj Bohom, ktorý vedie blížneho kroky k jeho náprave.
5. Poďakovania Bohu za postupné odstraňovanie porúch a problémov.
6. Posilňovanie viery a vlastných schopností prekonávať duchovné a sociálne problémy. (Hangoni, T., 2011)

Predpoklady aplikácie duchovného poradenstva k blížnemu, klientovi sociálnej práce z pohľadu požiadaviek kladených na klienta sú tieto:

- je nevyprofilovaný vo svetonázorovej orientácii, vo vzťahu k Bohu,
- je veriaci, potrebuje sa utvrdzovať v duchovných otázkach a hodnotách,
- je veriaci, potrebuje k svojim názorovým konfrontáciám plnohodnotného partnera,
- je veriaci, potrebuje zorientovať v probléme a sociálne posilniť svoje kompetencie,
- je veriaci má sociálny problém, je v stave hmotnej alebo sociálnej núdze, alebo sa nachádza v stave určitej sociálnej patológie,
- je neveriaci, potrebuje pomoc, je v stave existenčného ohrozenia života.

Pri aplikácii metódy duchovného poradenstva je potrebné dať takémuto poradenstvu **pravdivý rozmer.** V praxi to znamená poznať Sväté písmo, dokázať ho vhodne aplikovať na rôzne nepriaznivé a sporné životné situácie blížnych, ktorí v nich potrebujú odbornú radu. Duchovné poradenstvo má tú špeci-

fiku, na rozdiel od iných druhov poradenstiev, že okrem odborného prístupu nesie so sebou aj prístup sociálnej opory. Nevyhnutnosťou je znalosť legislatívnych a inštitucionalizovaných nástrojov pomoci, ktoré utvoril štát na riešenie sociálnych udalostí svojich občanov. Tieto dve znalostné kompetencie by mali byť v symbióze a vhodne sa dopĺňať.

Prostredníctvom duchovného poradenstva, sa blížnemu, klientovi sociálnej služby má poskytnúť posilňovanie viery, vedenie a sprevádzanie k skutkom viery. Má sa mu poskytnúť láska, ktorá je pre človeka prirodzená a touto prirodzenou cestou ju má aj prijímať a obdarovávať iných. Duchovné poradenstvo je poradenstvo, ktoré sa dotýka intímnej sféry človeka, jeho vnútra, jeho životného cielenia, preto má byť vykonávané s veľkou mierou lásky k blížnemu, k človeku, s pokorou a úctou k človeku ako k Božiemu obrazu. V duchovnom poradenstve sa vedie dialóg o ľudských hodnotách, životných cieľoch, životných smerovaní a hlavne vzťahu k Bohu. Nie menej dôležitým prvkom v duchovnom poradenstve je jeho zrozumiteľnosť a predpoklad pochopenia obsahu poradenského procesu. Duchovné poradenstvo, ktorého hlavnou metódou je poradenský rozhovor, musí byť adekvátne prijímateľovi duchovného poradenstva, hlavne aby blížny porozumel jeho obsahu a poslaniu.

Duchovné poradenstvo rieši otázky týkajúce sa:

1. Duchovného života človeka.
2. Sociálneho života človeka.
3. Sociálnych udalostí človeka.
4. Životných križovatiek človeka.
5. Uschopňovania sa v sociálnych kompetenciách človeka.

Duchovné poradenstvo ako súčasť sociálneho poradenstva pôsobí:

a/ **ako nástroj sociálnej a duchovnej prevencie,** aplikujeme ho aj vtedy, ak v rámci sociálnej akceptácie konformity nenachádzame odchýlky v prejavoch správania. Sociálne myslenie a sociálny status človeka je potrebné kontinuálne udržiavať a systematicky sa oň starať a musíme mať tiež na pamäti, že duchovný život je základnou podstatou jeho pozemskej existencie,

b**/ ako nástroj sociálnej intervencie,** aplikujeme ho pri akomkoľvek sociálnom probléme, ktorý klient, blížny má v rámci uschopňovacieho procesu, prostredníctvom ktorého človek nadobúda, posilňuje a zdokonaľuje svoje sociálne kompetencie. Tým je lepšie pripravený zdolávať životné prekážky sociálneho sveta. Duchovné poradenstvo dáva sociálnej práci väčšiu zmysluplnosť, efektivitu a určitú garanciu pozitívnej osobnostnej zmeny človeka,

c/ **ako nástroj sociálneho poradenstva,** aplikáciou duchovného poradenstva do procesu sociálneho poradenstva sa sociálne poradenstvo dostáva do roviny veľmi účinného nástroja osobnostnej zmeny človeka.

Z hľadiska profesionalizácie, zdokonaľovania aplikovaných techník duchovného a sociálneho poradenstva je žiaduce, aby sa integrovali poznatkovo-hodnotové spektrá teológie a sociálnych vied. Profesionálna príprava duchovných a sociálnych poradcov aktuálne prebieha v rámci realizácie študijného programu Charitatívna a sociálna služba na Pravoslávnej bohosloveckej fakulte Prešovskej univerzity v Prešove v celosvetovej koordinácii so Severoamerickou asociáciou kresťanských sociálnych pracovníkov sídliacej v New Yorku.

Zoznam bibliografických odkazov:

HANGONI, T. 2011. *Osobnosť kresťanského sociálneho pracovníka*. Gorlice. ISBN 978-83-63055-00-4.

ŠIP, M. 2010.Duchovné poradenstvo ako súčasť edukácie v oblasti sociálnej práce. In: *Kvalita vzdelávania pracovníkov v oblasti sociálnej práce. Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie.* Prešov. s. 57 – 62. ISBN 978-80-555-0211-3.

VOJTÍŠEK, Z. 2008. Duchovní poradenství v multikultúrní společnosti. In: KRAHULCOVÁ, B.:(ed) *Kontexty sociální a charitatívní práce. Sborník katedry psychosociálních věd a etiky.* Praha. s. 141 – 142

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

STAROSTLIVOSŤ O VDOVY NA STRÁNKACH SVÄTÉHO PÍSMA

doc. ThDr. Ján Husár, PhD.

„Vdove a sirote nebudete robiť zle!
...ja isto vypočujem ich volanie.“
2Mjž 22, 22–23

Úvod

Zo slov Svätého Písma je možné sa ponaučiť, dostať útechu, radu aj pomoc. Je v ňom opísaná dráma nielen celého ľudského rodu, ale akoby životný zápas každého z nás. Boh cez Zjavenie dáva ľuďom poznať svoju vôľu a Jeho vôľou je, aby v Ňom stvorenom svete vládla láska, pokoj, radosť a spravodlivosť (por. Rim 14, 17). Aby sa tak mohlo udiať, dáva Boh človeku Zákon. Prv boli požiadavky vyslovené prostredníctvom vyvolených služobníkov, potom v písomnej podobe cez proroka Mojžiša a nakoniec nám ich pripomenul aj samotný Boží Syn cez svoje Evanjelium. A tak už nik nemôže povedať, že o Jeho zákone nepočul, že o ňom nevie.

Boží zákon sa dotýkal každej sféry ľudského života. Upravoval samotný vzťah človeka k Bohu, no taktiež upravoval aj vzťahy medzi ľuďmi navzájom. Samotný Dekalóg je možné takto rozdeliť. Prikázania mať jedného pravého Boha, nevytvárať a neslúžiť modlám, nebrať Božie meno nadarmo a svätiť deň sobotný, sú práve prikázania, ktoré harmonizujú náš vzťah s Bohom. Ostatné prikázania: ctiť si rodičov, nezabiť, nesmilniť, nekradnúť, krivo nesvedčiť a neželať si cudzie – to sú prikázania, ktoré majú napomôcť vybudovať harmonickú a sociálne neroztrieštenú spoločnosť.

Žiaľ, človek od samotného počiatku porušoval Boží zákon. Vytváral tak podmienky pre náboženský synkretizmus a spoločenskú aj sociálnu nestabilitu. Preto k tým základným prikázaniam dal Boh aj mnohé ďalšie, ktoré v tej spoločensko-sociálnej rovine riešili otázku majetku, dedičstva, súdov, obchodu, mzdy, pôžičiek, záloh, otrokov, vdov, sirôt, chudobných a cudzincov a ďalšie. V tomto príspevku sa zameriame na postavenie vdov v knihách Svätého Písma.

Hneď v úvode musíme poznamenať, že vdovstvo môže vzniknúť kvôli dvom príčinám – prirodzenej a neprirodzenej. Pod prirodzenou príčinou rozumieme úmrtie muža (resp. ženy), nie však násilným spôsobom. Pod neprirodzenou príčinou chápeme stratu muža (resp. ženy) z dôvodu vraždy alebo aj samovraždy. Práve tú druhú príčinu často kritizovali izraelskí proroci, ktorí vo vražde muža – živiteľa rodiny – videli prostriedok získania jeho dedičného podielu a začiatok neľahkej spoločenskej i ekonomickej situácie pre jeho pozostalú manželku a neraz aj deti, ktoré často končili v otroctve u nového vlastníka

(pozri Iz 10, 1–2; Jer 7, 6; 22, 3; Ez 22, 7. 25; Mal 3, 5; Ž 93, 6 a mnohé iné). A bolo to aj hrubé porušenie šiesteho prikázania Dekalógu: Nezabiješ! (2Mjž 20, 13).

Termín vdova je vo Svätom Písme pomerne častým (podľa LXX v Starom Zákone 72-krát; v Novom Zákone 28-krát). 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 (porovnaj Mt 22, 24–30). Takto sa napríklad Támar 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 sa s vdovou (3Mjž 21, 14). Keďže sa deti považovali za veľké Božie požehnanie (obzvlášť v hebrejskom národe, z ktorého mal vzísť Mesiáš), preto sa život vo vdovstve, najmä v mladom či strednom veku ženy, považoval za potupný a nezasluhujúci si úctu (pozri Iz 4, 1; 44, 4). Preto právo znovu sa vydať a vzkriesiť potomstvo prvému mužovi bol veľmi múdry a spoločensky žiaduci predpis.

Veľmi pozoruhodnými sú však ustanovenia Mojžišovho zákona, ktoré chránili vdovy pred sociálnym útlakom, upadnutím do chudoby, ale aj pred nespravodlivým súdnym procesom. Sociálne ustanovenia Mojžišovho zákona o vdovách totiž boli veľmi podobné ako ustanovenia smerujúce k chudobným a nemajetným. Bola im priznávaná materiálna pomoc a starostlivosť čiastočne od príbuzných a čiastočne od celého spoločenstva. Napríklad ovdovené kňazove dcéry sa mohli vrátiť domov a požívať spolu so svojím otcom–kňazom svätý pokrm z pozdvihovaných obiet (3Mjž 22, 13). Vdovy mali podiel z obiet a desiatkov všetkých produktov, ktoré sa vydeľovali každé tri roky: *„Každý tretí rok oddelíš inú desiatu časť zo všetkej úrody toho roku a necháš ju vo svojom bydlisku. A keď príde levita, ktorý nemá podiel ani dedičstvo ako ty, cudzinec, sirota a vdova, ktorí sú v tvojom bydlisku, nech sa najedia a nasýtia, aby ťa Hospodin, tvoj Boh, požehnal v každej práci tvojich rúk, ktorú budeš konať“* (5Mjž 14, 28–29). Vdovy mali taktiež možnosť zúčastniť sa sviatočného stolovania na sviatok Týždňov a sviatok Stánkov: *„Pred Hospodinom, svojím Bohom, potom hoduj ty i tvoj syn, tvoja dcéra, tvoj sluha i tvoja slúžka, aj levita, ktorý býva v tvojom bydlisku, cudzinec, sirota i vdova, ktorí bývajú s vami, na mieste, ktoré si vyvolí Hospodin, tvoj Boh, aby tam prebývalo Jeho meno“* (5Mjž 16, 11); *„Na svoj sviatok hoduj ty, tvoj syn, tvoja dcéra, tvoj sluha, tvoja slúžka, levita, cudzinec, sirota i vdova, ktorí sa zdržujú v tvojom bydlisku“* (5Mjž 16, 14). Vdovám patrili snopy, ktoré zostali na poli po žatve: *„Keď bu-*

deň kosiť obilie na svojom poli a zabudneš tam snop, nevráť sa vziať si ho, ale nechaj ho cudzincovi, sirote a vdove, aby ťa Hospodin, tvoj Boh, požehnal v každom diele tvojich rúk" (5Mjž 24, 19)[1], taktiež nezozbierané plody olív a viniča: *„Keď budeš oberať plody olivy, nevrátiš sa obrať, čo ostalo na strome, ale necháš to cudzincovi, sirote a vdove. Keď budeš oberať svoju vinicu, nepozbieraš aj posledné strapce, ale ostanú cudzincovi, sirote a vdove"* (5Mjž 24, 20–21).

Čo sa týka hmotnej ochrany, resp. možnosti dôstojného života, máme tu ďalšie predpisy. Bolo napríklad zakázané brať od vdov ako zálohu ich odev: *„Neprekrúcaj právo cudzinca a siroty, ani neber vdove odev do zálohu"* (5Mjž 24, 17) a deti vdovíc sa nemohli stať otrokmi a vykonávať otrockú prácu (3Mjž 25, 39–40). Obzvlášť mocne Zákon zakazoval krivdiť vdovám a páchať na nich násilie: *„Vdove a sirote nebudete robiť zle! ...ja isto vypočujem ich volanie"* (2Mjž 22, 22–23, porovnaj Iz 1, 17. 23), pretože nad nimi ochrannú ruku má samotný Hospodin: *„Stará sa o právo cudzinca, siroty aj vdovy, a cudzinca miluje, dáva mu jedlo a odev"* (5Mjž 10, 18). Boh ústami proroka Jeremiáša zakazuje páchať násilie na vdovách a sirotách: *„Na cudzincovi, sirote a vdove nepáchajte násilie, neprelievajte nevinnú krv..."* (Jer 7, 6), *„konajte súd spravodlivo, utláčaného silou vymaňte z rúk trýzniaceho, aj cudzinca, sirotu a vdovu nepoškodzujte, neutláčajte ich protizákonne, krv nevinnú neprelievajte..."* (Jer 22, 3). Lebo Hospodin Boh, ako čítame v Knihe žalmov, je Otcom sirôt a Sudcom vdov, t.j. nachádzajú u Neho spravodlivosť, pretože ich vypočuje zo svojho svätého miesta (pozri Ž 67, 6). A inde žalmista poznamenáva: *„Hospodin ochraňuje cudzincov, sirotu aj vdovu prijíma, no cestu hriešnikov zahubí"* (Ž 145, 9). O ochrane vdov samotným Bohom hovorí aj kráľ Šalamún, keď píše, že domy pyšných ľudí budú zborené, no medza (dedičný podiel) vdovy bude Hospodinom upevnená (pozri Pr 15, 25). A aj múdry Sirach hovorí, že modlitbu sirôt a vdov Hospodin neprepočuje, keď sa k Nemu obrátia, keď slzy vdovy budú volať do nebies, Boh ich uvidí (Sir 35, 14–15). Vdovy, ako vraví prorok Jeremiáš, budú sa na Hospodina spoliehať (Jer 49, 11). Prorok Zachariáš tiež predniesol Hospodinove slová o ochrane vdov: *„Takto hovorí Hospodin Všemohúci: súďte spravodlivým súdom, milosrdenstvo a zľutovanie majte voči svojmu bratovi, ale na vdove, sirote a cudzincovi nepáchajte násilie, na zlé svojho brata nech nik nespomína vo svojom srdci"* (Zach 7, 9–10). A z tretej knihy Ezdrášovej sa dozvedáme, čo je želaním Hospodina: *„Vdovy sa zastaň, sirotu súď spravodlivo, chudobnému daj, sirotu ochráň, nahého odej, o zraneného a chorého sa postaraj, chromému sa nesmej, obráň bezrukého a slepého k videniu môjho svetla priveď"* (3Ezd 2, 20–21).

[1] Aj Rút chodila zbierať klasy na zožaté polia (Rut 2, 2-3).

Na druhej strane však sa od vdov vyžadoval bohabojný život, v súlade s požiadavkami zákona. Ak sa vdova zaviazala sľubom, napríklad sľubom telesnej zdržanlivosti, tento sľub bol už trvalý, záväzný a nesmela ho už porušiť (4Mjž 30, 10; porovnaj Lk 2, 36–37).

Aj v ranej Cirkvi mali vdovy svoje miesto (Sk 6, 1–6), pomoc 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, 1-16; Rim 16, 1; 1Kor 7, 39). 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]

Starostlivosť o vdovy neprejavovali podľa zákona iba ľudia, no vo Svätom Písme máme aj príklady zvláštnej Božej opatery o vdovy, najmä o veľmi zbožné a hlboko veriace. Opomenúť nemôžeme vdovu zo Sarepty, ktorá sa starala o proroka Eliáša. Boh tejto vdove cez spomínaného proroka vzkriesil jej jediného syna (pozri 3Kr 18, 7–24). Príbeh bohabojnej vdovy Judity je príkladom cnostného a Bohu milého života, za čo Hospodin vypočul jej modlitbu za oslobodenie Izraelitov z rúk Asýrčanov (pozri Jdt 8. –15. kap.). No a je tu aj udalosť v meste Nain, kde samotný Spasiteľ Isus Christos prejavil obrovské milosrdenstvo k miestnej zbožnej vdove a vzkriesil jej jediného syna (pozri Lk 7, 11–17).

Ak sme už spomenuli Spasiteľa Christa, On sám pomerne často kritizoval najmä farizejov a zákonníkov, že porušujú práva vdov: „*Beda vám, zákonníci a farizeji, pokrytci!, lebo vyžierate domy vdov a pokrytecky sa modlíte dlhé modlitby. Preto budete prísnejšie súdení*“ (Mt 23, 14; porovnaj Mk 12, 39; Lk 20, 47). Spasiteľ vyslovil aj podobenstvo o tom, ako sa treba stále modliť a nepoľavovať, v ktorom spomenul vdovu. Tá prosila dovtedy, pokým sudca nevyhovel jej žiadostiam (pozri Lk 18, 1–8). A samotný Isus Christos veľmi pochválil chudobnú vdovu, tú, ktorá priniesla svoj dar do chrámovej pokladnice

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

a dala z úprimnej lásky a od srdca všetko, čo mala. Spasiteľ tak mohol učeníkov poučiť o skutočnej obeti, o podstate skutočného daru (pozri Mk 12, 41–44; Lk 21, 1–4).

Za nádherný príklad, ako bolo možné dodržiavať Božie ustanovenia o vdovách a sirotách, nám môže poslúžiť trpiaci patriarcha Jób. Pre jeho vnútornú spravodlivosť, ktorá bola prínosom pre celú spoločnosť, ho Sväté Písmo nazýva očami slepých, nohami chromých, otcom chudobných, jarným dažďom, cestou aj pomocníkom (Job 29 kap.). V samotnej knihe sa o tom vedie spor (priatelia s Jóbom), ktorý definitívne v prospech Jóba vyrieši samotný Hospodin. Nerozumný priateľ Elifáz Jóba obviňuje: „*Vdovy si prepúšťal s prázdnou dlaňou a sirotám si lámal ramená*“ (Job 22, 9). Jób však namieta, že hriešnici: „*Sirotám aj osla odženú a býka vdove vezmú za záloh*“ (Job 24, 3), no on konal inak: „*Keď bedár volal, iste som ho zachránil, aj osirelých, bezpomocných tiež. Ku mne sa nieslo požehnanie úbohých a radosť lial som vdove do srdca*“ (Job 29, 12–13), „*či odoprel som, čo si núdzni prosili a oko vdovy som vari skormútil? Či som sám zjedol svoju skyvu chleba, že sirota tiež z neho nejedla?...*“ (Job 31, 16n).

Ďalším svetlým príkladom starostlivosti o vdovy, siroty a núdznych bol Tobiáš. Bol Izraelitom, ktorý žil ako zajatec v meste Ninive v asýrskej krajine a ktorý obchodovaním zbohatol. Kým ešte žil v izraelskej krajine, sám z celého rodu Neftalí neobetoval v Dáne (druhý nezákonný oltár bol v Bétele), ale podľa Zákona v Jeruzaleme a prejavoval úprimnú vernosť Božiemu zákonu: „*Iba ja sám som často chodieval do Jeruzalema na sviatky, ako predpisuje pre celý Izrael večný Zákon. Do Jeruzalema som prinášal prvotiny úrody, prvorodené s desiatkami z dobytka a prvotiny zo strihania oviec. Odovzdával som to všetko kňazom, Áronovým synom, na oltár. Desiatok pšenice, vína, oleja, granátových jabĺk a iného ovocia som dával Léviho synom, ktorí slúžili v Jeruzaleme. Druhý desiatok som šesť rokov predával za peniaze a každý rok som ich použil v Jeruzaleme. Dával som to sirotám a vdovám a prisťahovalcom, ktorí žili spolu s Izraelitmi. Prinášal som to a dával som im to každý tretí rok; jedli sme to podľa prikázania Mojžišovho zákona a podľa rád, ktoré mi dala Debora, žena nášho starého otca Ananiela, matka môjho otca, lebo môj otec zomrel a zanechal ma ako sirotu*“ (Tob 1, 6-8).

Ako sa správali prvotní kresťania k vdovám, sirotám a núdznym? Okrem vyššie spomenutých novozákonných miest (zo Skutkov apoštolských a listov apoštolov) máme svedectvo svätého mučeníka Justína Filozofa (†167) (jedno z najstarších nebiblických svedectiev o živote raných kresťanov) o zhromaždeniach veriacich, ktorí sa všetci schádzali v nedeľu, čítali si z listov apoštolov a prorokov, predstavený hovoril poučenia a povzbudenia, po ktorých nasledovali modlitby. Potom si rozdávali chlieb a víno a diakoni ich odnášali neprítomným. Nasledovala obeta každého pre chudobných a predstavený prostriedky

rozdeľoval pre vdovy, siroty, cudzincov a uväznených.[1] Aj takýmto spôsobom boli v prvotnej Cirkvi zabezpečené základné potreby všetkých členov spoločenstva, chudobných, vdov i sirôt, a naplnený najpodstatnejší Christov zákon o láske k blížnemu, ktorá sa môže prakticky prejaviť práve formou milosrdenstva a skutočné milosrdenstvo nehľadí na toho, komu dáva.[2]

Zoznam bibliografických odkazov:

Библия. Книги священного писания Ветхого и Нового завета на церковнославянском языке. Российское библейское общество. Москва, 1993.

CAP, A.: Dobročinnosť z pohľadu biblistiky a svätých otcov. In: *Pravoslávny teologický zborník XXXII/17 – 2007.* Prešov 2007. ISBN 978-80-8068-688-8.

ФЕОФИЛАКТ БОЛГАРСКИЙ, бл.: *Толкование на Евангелие от Луки*. Киев 2008. ISBN 966-96582-0-9.

ИОАНН ЗЛАТОУСТ, св.: IV. Беседа о Лазаре. In: *Творения*. Том I. Почаевская Лавра 2005.

ГРИГОРИЙ БОГОСЛОВ: *Слово 18, сказанное в похвалу отцу и в путешествие матери Нонне...* Творения. 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.

НИКИФОР, архимандрит: *Библейская энциклопедия.* Москва 1891. Репринтное издание 1990 г.

PRUŽINSKÝ, Š.: Milosť a milosrdenstvo v živote kresťana v súvislosti s večným životom alebo smrťou jeho duše. In: *Pravoslávny teologický zborník XLI (26) : k 65. výročiu založenia Pravoslávnej bohosloveckej fakulty.* Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta, 2015. ISBN 978-80-555-1337-9. S. 33-44.

PRUŽINSKÝ, Š.: *Všeobecný list svätého apoštola Jakuba : (historicko-kritický úvod a výklad 1. kapitoly)* 1. vyd. Gorlice : Diecezjalny osrodek kultury prawoslawnej ELPIS, 2009. 219 s. (Pravoslávne biblické komentáre 19/1). ISBN 978-83-928613-8-6.

PRUŽINSKÝ, Š.: *Všeobecný list svätého apoštola Jakuba : (exegéza 2. kapitoly)* 1. vyd. Gorlice : Diecezjalny osrodek kultury prawoslawnej ELPIS, 2015. 206 s. ISBN 978-83-63055-25-7.

[1] ВИХЛЯНЦЕВ, В. П.: *Библейский словарь к русской канонической Библии Синодального перевода 1816-76 гг.* Коптево 1994.

[2] Pozri ГРИГОРИЙ БОГОСЛОВ: *Слово 18, сказанное в похвалу отцу и в путешествие матери Нонне... Творения. Т. 1.* Полное собрание творений святых отцов Церкви и церковных писателей в русском переводе (Т. 1.). Москва 2007, с. 232.

ŠAK, Š.: O desiatich prikázaniach podľa svätého Nikodýma Svatohorca. In: *65 rokov teologickej činnosti Pravoslávnej bohosloveckej fakulty : (jubilejný zborník).* Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta, 2016. ISBN 978-80-555-1715-5. - S. 89-93.

ВИХЛЯНЦЕВ, В. П.: *Библейский словарь к русской канонической Библии Синодального перевода 1816-76 гг*. Коптево 1994.

ŽUPINA, M.: Pád človeka a jeho dôsledky pre ľudskú prirodzenosť. In: *Pravoslávny biblický zborník I/2016* [elektronický zdroj]. Gorlice : Diecezjalny osrodek Kultury Prawoslawnej ELPIS w Gorlicach, 2016. ISBN 978-83-63055-84-4. - online, S. 35-44.

doc. ThDr. Ján Husár, PhD.
Katedra biblických náuk
Prevoslávna bohoslovecká fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: jan.husar@unipo.sk

METODY MYŚLENIA, MÓWIENIA I DZIAŁANIA CZŁOWIEKA NA PODSTAWIE PRZYPOWIEŚCI O TALENTACH (Mt 25, 14-30)

ks. dr hab. Bogdan Zbroja

Wprowadzenie

Człowiek współczesny karmiony jest wieloma danymi ze świata multimedialnego i bezprzewodowego. Pojawiają się dziś niepokojące komunikaty, że sztuczna inteligencja nauczyła się czegoś nowego, a nikt z ludzi jej tego nie uczył ani jej nie programował. Jednocześnie wielu współczesnych ludzi przestaje myśleć autonomicznie, odrzucają konieczność stałego uczenia się, zdając się na idee innych ludzi, a może kiedyś sztucznej inteligencji. Wielu ludzi także nie potrafi już się ze sobą spotykać personalnie, gdyż rozmawiają ze sobą przy pomocy facebooka, smsów czy emaili. Najczęściej spotykanym obrazem współczesnego człowieka jest ktoś zapatrzony w smartfona lub tablet. Nie widzi on innej rzeczywistości, a jak chce zobaczyć morze czy góry, klika na www.google.com, i ogląda świat multimedialny.

Sięgając do specyfiki szóstej już międzynarodowej konferencji „***Nová sociálna edukácia človeka***", postaramy się przyjrzeć uważniej sposobom myślenia, mówienia i działania ludzi, w oparciu o perykopę Mt 25,14-30[1], gdzie widzimy różne jednostki, odrębnie myślące, wypowiadające się i działające. Całość więc naszych badań ułożona zostanie w trzech podpunktach: **1. Pan – dający innym swe talenty**, **2. Dobrzy słudzy – pomnażający otrzymane talenty** i **3. Sługa leniwy – zakopujący otrzymany talent**. Każda z tych postaci całkowicie inaczej podchodzi do talentów – myśli o nich i mówi oraz nimi zarządza. W artykule zastosowana zostanie metoda analizy tekstu biblijnego. Całość zostanie zakończona uzyskanymi wnioskami z przeprowadzonych analiz.

1 Pan – dający innym swe talenty

Naszą przygodę z obrazem różnorakiego używania swego mózgu (myśli), języka (mowa) i rąk (działanie) rozpoczniemy od tego, który od samego początku posiada talenty – olbrzymie **bogactwo** (‘**υπάρχοντα**)[2]. Jest on ukazany przez ewangelistę, jako bardzo bogaty człowiek, który przekazuje swoim sługom olbrzymi majątek. W drugiej – dopełniającej – scenie hagiograf prezentuje

[1] Por. Tekst oryginalny perykopy na podstawie: E. Nestle – K. Aland (ed.), *Nowy Testament grecki i polski*, Poznań 2017, s. 84-85.

[2] Por. „υπάρχοντα" – to rzeczy będące do czyjejś dyspozycji, własność, majątek, mienie, dobra – por. R. Popowski, *Wielki słownik grecko – polski Nowego Testamentu. Wydanie z pełną lokalizacją haseł, kluczem polsko – greckim oraz indeksem form czasownikowych*, Warszawa 1994, s. 623.

nam go, jako sprawiedliwego sędziego, który rozlicza się ze swoimi sługami, co który z nich zrobił z otrzymanymi talentami.

Przekazanie majątku sługom

Pan (**ʻο κύριος**) pragnie udać się w **podróż** (**ἀποδημων**), **przywołuje** (**ἐκάλεσεν**) do siebie swoje sługi i **przekazuje** (**παρέδωκεν**) im swój majątek (w. 14)[1].

W tym krótkim zdaniu wprowadzającym wyraża się początkowa scena badanej perykopy, gdzie hagiograf wyraża uprzedni i wewnętrzny zamiar owego pana, mającego udać się w daleką podróż. W jego umyśle jest obecnych wiele ważnych myśli: najpierw jest to planowanie swej podróży, następnie konieczność przywołania swoich sług, przekazania im swego majątku i wyruszenie w daleką drogę.

Gdy idzie o jego wypowiedzi, to hagiograf w tym zdaniu nie zapisał żadnego dialogu, ale tylko wspomniał, że pan przywołał do siebie swe sługi. Oczywiście mógł to uczynić niekoniecznie wypowiadając słowo, ale na przykład na piśmie lub w formie jakichś znaków przywoławczych.

Jego działanie w tym początkowym punkcie perykopy ogranicza się tylko do przekazania swoim sługom wielkiego bogactwa. Zasadniczo ów pan pragnie zabezpieczyć swój majątek, dając go swoim sługom. Nie powierza on jednak swoich dóbr **bankierom** (**τοις τραπεζίταις**), których wspomni później w wersecie 27, ale daje je swoim własnym sługom. Z jednej strony więc nie chce, aby jego dobra leżały odłogiem, z drugiej zaś ma wyraźny zamiar, aby to właśnie jego słudzy posiadali te dobra i nimi zarządzali, pomnażając je i rozwijając przy okazji swoje zdolności menedżerskie.

Rozliczenie się ze sługami

Kolejna prezentacja postaci owego pana ma miejsce w wersecie 19, gdzie jak wspomina hagiograf po **dłuższym czasie** (**πολύν χρόνον**)[2] powrócił on do swego domu. Zatem przekazanie owych dóbr, które dał swoim sługom, zakładało, że owa podróż będzie długa, a więc owi słudzy będą przez wiele dni posiadać owe talenty, którymi mają zarabiać, ucząc się jednocześnie zarządzania dobrami, dzierżawionymi od kogoś, kto jest ich prawdziwym właścicielem.

Hagiograf zaznacza, że ów pan po swoim powrocie zaczął **rozliczać się** (**συναίρει**) ze swoimi sługami (w. 19). Narracja spotkania sług ze swoim panem po długim czasie jego nieobecności, opisuje ich rozmowę oraz ocenę ich osiągnięć w postaci podwójnej ilości otrzymanych talentów. Tutaj autor

[1] Por. K. Romaniuk – A. Jankowski – L. Stachowiak, *Komentarz praktyczny do Nowego Testamentu*, t. I, Poznań 1999, s. 146-148.

[2] Por. A. Leske, Ewangelia według św. Mateusza, w: Farmer W. R. (red.), *Międzynarodowy Komentarz do Pisma Świętego*, Warszawa 2001, s. 1200n.

natchniony przytacza identyczne słowa owego pana, które odnoszą się do obu dobrych sług: „***dobrze, sługo dobry i wierny! Byłeś wierny w rzeczach niewielu, nad wieloma cię postawię: wejdź do radości twego pana***" (w. 20 i 23). Dialog z owymi wiernymi dobrymi jest w pełni radosny i twórczy. Najpierw pan chwali owe swoje dobre i wierne sługi, a następnie zapowiada im w przyszłości zarządzanie znacznie większymi jeszcze wartościami. Tutaj wypada wspomnieć jak wielką wartość miał **talent** (**τάλαντον**). Stanowił on wagę około 30 kilogramów[1] złota lub srebra, i był największym nominałem waluty w Nowym Testamencie. Sugerowanie zatem, że pan owych sług postawi ich nad jeszcze większymi dobrami, zakłada, że chodzi tutaj o całkowicie inny wymiar wartości, gdyż ponad talentem nie było wówczas żadnego wyższego nominału. Można założyć, że chodzi o inną jakość dóbr, które pan posiada, a do których zarządzania dopuści swe wierne sługi w przyszłości. Końcówka pochwały wyraża także wielką radość owego pana, który cieszy się dużym sukcesem swoich sług.

Trzeba także tutaj zauważyć, że w tym rozliczaniu się ze swoimi dobrymi sługami, owemu panu mniej zależy na samych talentach, a bardziej na swoich sługach – to oni wchodzą do radości swego pana, a nie pomnożone przez nich talenty. Postawa pana jest więc personalna, a nie materialna. Talenty więc tylko służą rozwojowi owych dobrych sług, dzięki czemu całość dobra (materialnego i personalnego) jest pomnożona.

Perykopa posiada także i drugą stronę rozliczenia się owego pana ze swoim sługą, który był leniwy. Jak to można zauważyć w tekście perykopy, ten człowiek zakopał otrzymany talent w ziemi (w. 18). Nie pomnożył olbrzymiego dobra, które otrzymał, a jego działalność zakończyła się tylko na prymitywnym zachowaniu owego kapitału, aby nic z tego, co otrzymał, nie stracić. Ów sługa nie ma myślenia zawierającego rozwój i mnożenie dóbr, ale tylko zachowanie ich przed utratą. Za tym myśleniem idzie działanie, które przynosi stratę tak panu, jak i słudze. Nawet mówiąc językiem owego pana, na tym talencie mogli zarobić wszyscy, gdyby tylko oddał te pieniądze bankierom – gdyby przekazał owe dobra tym, którzy umieją je pomnażać. Spotkał by się z pochwałą od pana, pan by zarobił i mieliby zysk także bankierzy. Ów jednak sługa nie pomyślał o takim rozwiązaniu, gdyż wybrał opcję najmniej wymagającą – zakopanie otrzymanego talentu w ziemi.

Jak można się domyślić, pan skrytykował i ukarał owego sługę leniwego: „***Sługo zły i gnuśny! Wiedziałeś, że chcę żąć tam, gdzie nie posiałem, i zbierać tam, gdziem nie rozsypał. Powinieneś więc był oddać moje pieniądze bankierom, a ja po powrocie byłbym z zyskiem odebrał swoją własność. Dlatego***

[1] Por. Waga jednego talentu to w wersji „lekkiej" – 30 kilogramów – por. W. G. Dever, „Wagi i miary", w: P. J. Achtemeier (red.), *Encyklopedia Biblijna*, Warszawa 1999, s. 1319.

odbierzcie mu ten talent, a dajcie temu, który ma dziesięć talentów. Każdemu bowiem, kto ma, będzie dodane, tak że nadmiar mieć będzie. Temu zaś, kto nie ma, zabiorą nawet to, co ma. A sługę nieużytecznego wyrzućcie na zewnątrz – w ciemności! Tam będzie płacz i zgrzytanie zębów" (w. 26-30).

Tutaj widać bardzo interesującą prawdę, że pan owemu słudze poświęca najwięcej swoich słów. Dwom sługom dobrym, udziela pochwały w krótkiej sentencji. Temu natomiast – leniwemu, udziela nagany w formie osądu jego lenistwa i głupoty. Znając wymagania swego pana, powinien był pomyśleć, co zrobić, żeby pan był zadowolony i otrzymał to, czego pragnie. Nie znając się na pomnażaniu dóbr, powinien to zlecić komuś, kto się na tym dobrze zna. Za lenistwo i bezmyślność pan karze go odebraniem owego talentu i przekazaniem go temu, który **ma** (**`έχω**)[1] już ich dziesięć. To jedno zdanie wyraża także w tej perykopie niezwykle ważną prawdę, a mianowicie, pan nie odebrał swoim sługom tego, co im udzielił. Owi słudzy mają (!) jako swoją własność owe talenty zarówno te, które otrzymali na początku, jak i te, które sami pomnożyli swą pracą i pomysłowością. Ten, który miał najwięcej, dostaje jeszcze dodatkowo jeden od tego, któremu nie chciało się go pomnożyć. Znamy to doskonale z życia, że jak komuś dobrze idzie praca czy nauka, to dostaje jeszcze więcej zleceń i zakresu nowych obowiązków. Sługa leniwy i bezmyślny, traci tutaj wszystko. Nazwany jest także przez pana sługą **bezużytecznym** (**`αχρειος** – w. 30)[2]. Zostaje on wyrzucony w ciemności zewnętrzne, gdzie będzie „płacz i zgrzytanie zębów"[3].

W kontekście Konferencji można by tutaj zauważyć obraz samorządowych czy państwowych organizatorów pomocy socjalnej, którzy posiadają dobra, rozdzielane ludziom. Nie można nie widzieć tu także konieczności postępu nie tylko dzieła pomocy społecznej, ale także rozwoju każdego pracownika socjalnego, który zarządza bezpośrednio otrzymanymi dobrami społecznymi. Pomnażanie dóbr musi być połączone z solidnym rozwojem człowieka – zarówno tego, który otrzymuje dobra, jak i tego, który nimi zarządza. W duchu myślenia owego pana z przypowieści, konieczne jest przewidywanie trudności i przeszkód, ustalenie dobrego planu działania w czasie oraz doboru solidnych współpracowników – kadra.

Nie może się obejść także bez dialogu – rozmowy między warstwą kierującą i wykonującą. Rozmowa z ludźmi odpowiedzialnymi i posiadającymi

[1] Por. K. Romaniuk – A. Jankowski – L. Stachowiak, *Komentarz praktyczny do Nowego Testamentu*, t. I, Poznań 1999, s. 146-148.

[2] Por. „`αχρειος" – to sługa całkowicie bezużyteczny – por. H. Balz – G. Schneider (ed.), *Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament*, t. I, Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz 1980, k. 449.

[3] Jest to typowo Mateuszowa sentencja, występująca jeszcze, oprócz miejsca cytowanego, w: Mt 8,12; 13,42.50; 22,13 i 24,51.

sukcesy na polu pracy socjalnej (pomnażania dóbr) powinna zawierać elementy rozliczeniowo – sprawozdawcze: co i ile zostało zrobione oraz w jakim to zostało uczynione czasie? Oprócz tego niezbędne jest także docenienie dobrych pracowników socjalnych oraz, może, zaproponowanie im większych i bardziej odpowiedzialnych dzieł – perspektywa rozwoju i kariery dla pracowników socjalnych. Sprawdzeni na mniejszym polu działania, powinni zmierzyć się z większymi zadaniami na większym obszarze i głębszym wymiarze.

Istnieje także konieczność usunięcia lub przekwalifikowania pracowników, którzy nie spełnili swego zadania, gdyż są leniwi i nie mają ochoty włączyć swojego potencjału w pomnażanie dóbr. Pracownicy socjalni, którzy nie mają osiągnięć – nie pracują, ale „zakopali" swój talent, powinni być zastąpieni innymi. Oczywiście ktoś, kto nie jest dobrym pracownikiem socjalnym, może realizować się świetnie na innym polu działania. Nie wolno potępić tutaj nikogo, ale trzeba uznać, że ktoś po prostu nie nadaje się do tej konkretnej pracy, i musi działać w zupełnie innej branży.

2 Dobrzy słudzy – pomnażający otrzymane talenty

Kolejne spojrzenie, które przybliża prawidłowe podejście do otrzymanych talentów i postawionych przed człowiekiem zadań, obrazują dwaj słudzy, którzy otrzymali odpowiednio pięć i dwa talenty (w. 15). Hagiograf zaznacza tutaj, że pan przekazał talenty swoim sługom w zależności od ich **zdolności** (**δύναμις**)[1]. Pierwszy otrzymał pięć, drugi dwa, a trzeci jeden talent. Należy więc wyraźnie zaznaczyć, że pan zna doskonale swoje sługi oraz możliwości ich działania. Nie daje więc ludziom takich zadań do wykonania, które by przekraczały ich możliwości. Nie można także nie wspomnieć, że ten ostatni sługa także musiał posiadać duże zdolności, gdyż i on otrzymał wielkiej wartości talent! W tym jednak miejscu patrzymy na perykopę od strony tych dwóch sług, którzy otrzymują kapitał i pomnażają go, a nie od strony właściciela.

Przyjęcie talentów od pana

Wszyscy słudzy przyjmują od pana talenty. Wiemy już, że właściciel podzielił swój majątek między sługi, ale nie po równo, tylko w zależności od zdolności każdego z nich. Jeden przyjął pięć, drugi dwa a trzeci jeden talent. W tym miejscu interesują nas owi dobrzy słudzy, którzy prawidłowo postąpili z otrzymanym skarbem, podwajając go.

Pierwszy z owych sług, który posiadał najwięcej **zdolności** (**δύναμις**), **natychmiast** (**`ευθέος**) zaczął przy ich pomocy **pracować** (**`εργάζομαι**)[2]

[1] Por. E. Szymanek, *Wykład Pisma Świętego Nowego Testamentu*, Poznań 1990, s. 125-127.
[2] Por. K. Romaniuk – A. Jankowski – L. Stachowiak, *Komentarz praktyczny do Nowego Testamentu*, t. I, Poznań 1999, s. 146-148.

i odniósł **zysk** (**κερδαίνω**)[1] w postaci drugich pięciu talentów. Otrzymał pięć i bardzo szybko uzyskał dwa razy więcej – stał się więc posiadaczem dziesięciu talentów. Drugi sługa, który otrzymał dwa – gdyż miał mniej zdolności od pierwszego, a więcej od ostatniego sługi, postąpił analogicznie, uzyskując drugie dwa talenty zysku. Tutaj jednak hagiograf nie zaznacza, że miało to miejsce szybko oraz, co z tymi talentami robił ów drugi sługa. W efekcie końcowym zyskał dwa razy tyle – czyli posiadał ich cztery – ale jednak mniej niż na samym początku ów pierwszy sługa.

Mamy więc tutaj do czynienia z faktem, że owi dwaj słudzy otrzymują ogromny kapitał od swego pana, i przy jego pomocy oraz swoim strategiom działania, pomnażają dobra, które otrzymali. Nie dokonuje się to bez kreatywnej pracy oraz pomysłu, w jaki sposób można zdobywać zyski.

Rozliczenie się z panem

Drugim elementem perykopy jest rozliczenie się ze swoim panem po jego powrocie. Analizując to od strony pana, zauważyliśmy jego oczekiwania w odniesieniu do pieniędzy i swoich ludzi. On pragnie rozwoju dóbr materialnych i personalnych. Od strony sług, którzy przyjęli talenty, sprawa wygląda nieco inaczej – jest to inna perspektywa narracji hagiografa.

Owi słudzy przynoszą swe dobra i te, które otrzymali od pana i te, które sami uzyskali. Bez talentów, które stanowiły ich „kapitał początkowy" – dar od pana, nie byli by w stanie nic uzyskać sami z siebie. Dlatego z radością przynoszą wszystkie talenty i chwalą się nimi przed panem, któremu dziękują za wielkie zaufanie i otrzymany dar. Pierwszy sługa przy rozliczeniu się z panem stwierdza: „***Panie, przekazałeś mi pięć talentów, oto drugie pięć talentów zyskałem***" (w. 20), drugi mówi analogicznie: „***Panie, przekazałeś mi dwa talenty, oto drugie dwa talenty zyskałem***" (w. 22). Pan **przekazał** (**παρέδωκας**) im talenty, a oni **zyskali** (**κερδαίνω**) dwa razy więcej. Forma czasownikowa tych dwóch terminów jest zapisana w formie aorystu aktywnego, czyli zarówno pan, jak i owi słudzy w minionym czasie uczynili coś, co wypływało całkowicie z ich wolnej decyzji. Pan dał sługom talenty, a oni je pomnożyli.

Spotykają się oczywiście z wielką pochwałą ze strony pana, który nazywa ich sługami dobrymi i wiernymi oraz obiecuje postawienie ich na wieloma rzeczami. Co ciekawe, uznaje, że byli oni wierni w rzeczach **małych** (**ὀλίγα**)[2], choć jest tu mowa, jak to już wiemy, o bardzo cennych talentach. Skoro więc tak wielki kapitał, dla pana jest uznany za niewielki, to perspektywa przyszłości

[1] Por. D. A. Hagner, *Matthew 14-28*, *Word Biblical Commentary, vol. 33B*, Dallas, Texas 1995, *ad locum*.
[2] Por. D. A. Hagner, *Matthew 14-28*, *Word Biblical Commentary, vol. 33B*, Dallas, Texas 1995, *ad locum*.

owych sług jest praktycznie nieskończenie wielka – wprost niewyobrażalna. Trudno bowiem wyobrazić sobie otrzymany kapitał w ilości około 150 lub 60 kilogramów srebra, że jest to niewiele. Pan jednak mówi o skali wiele razy większej niż te drogocenne talenty.

W kontekście aktualnej międzynarodowej Konferencji, w której uczestniczymy można spojrzeć na owe sługi pana, którzy otrzymali talenty i je pomnożyli, jako na pracowników socjalnych, którzy świetnie radzą sobie z otrzymanymi zadaniami, które społeczeństwo przed nimi stawia. Są tacy pracownicy, którzy doskonale zarządzają dobrami oraz prowadzą ludzi do samodzielności i osobistego rozwoju. Będąc dobrymi pracownikami, kierują powierzonymi sobie ludźmi, motywują ich do działania, zaradzają potrzebom i zarządzają mikrospołeczeństwem ludzi marginalizowanych w sposób perfekcyjny. Widać tu z jednej strony wielką radość ich zwierzchników, którzy widzą malejące liczby osób marginalizowanych, większą ich aktywność i samodzielność, oraz doskonalenie pracowników socjalnych, którzy świetnie radzą sobie z ciągle nowymi wyzwaniami społecznymi. Tak samo sami potrzebujący pomocy cieszą się, że są pod opieką dobrych fachowców, którzy nie tylko dają im złowioną rybę do zjedzenia, ale uczą ich łowić ryby, aby byli samodzielni i twórczy. Pracownicy socjalni także sami się cieszą, że potrafią zmieniać na lepsze świat i ludzi, z mniej zaradnych na samodzielnych. Ta radość jest wyraźnie opisana w relacji ewangelicznej przy rozliczaniu się sług dobrych – ***wejdź do radości swego pana*** (w. 21 i 23)[1].

3 Sługa leniwy – zakopujący otrzymany talent

Tekst narracji wędruje teraz do sługi, który był leniwy i niepomysłowy. Trzeba od razu tutaj przypomnieć fakt, wspomniany już nieco wyżej, że wszyscy słudzy otrzymali dar talentów stosownie do posiadanych **zdolności** (**δύναμις**). Ów sługa, który otrzymał jeden talent także był zdolny do jego pomnożenia. Talent srebra to około 30 kilogramów cennego kruszcu. Nie można powiedzieć, że ktoś, kto otrzymałby do pomnożenia tak wielką kwotę, nie miałby żadnych zdolności ekonomicznych. Sługa ostatni z wymienionych w perykopie ma zdolności i ma potencjał w formie jednego talentu, jednak nie chce mu się nic z tym robić – ani z otrzymanym kapitałem, ani ze swoimi zdolnościami! Widać tutaj inercję owego sługi, wyrażoną w postawie zachowawczej, płynącej z faktu, że nie chciało mu się ani przemyśleć strategii inwestycji, ani żadnego progresywnego działania.

Przyjęcie talentu od pana

[1] Por. E. Szymanek, *Wykład Pisma Świętego Nowego Testamentu*, Poznań 1990, s. 125-127.

Sługa ów przyjął talent od swego pana, ale, jak wspomina hagiograf: „***poszedł i rozkopawszy ziemię, ukrył pieniądze swego pana***" (w. 18). W tym miejscu perykopy możemy doprecyzować kruszec, o którym mówi ewangelista, że jest nim **srebro** (**`αργύριον**)[1]. Mimo, że nie jest to złoto, to posiadanie tak wielkiej ilości srebra w tamtych czasach, stanowi obraz człowieka bardzo zamożnego – na skalę dzisiejszą z pewnością jako milionera.

Autor natchniony jednak mówi tu o szeregu czynności, które wykonuje ów sługa leniwy, najpierw **kopie** (**`ορύσσω**)[2] on w ziemi, a następnie **ukrywa** (**κρύπτω**)[3] pieniądze swego pana. Nie używa więc otrzymanego kapitału, ale go zwyczajnie zakopuje w ziemi. Talent – srebro, pieniądze, różni się jednak diametralnie od ziarna czy drzewa, które umieszcza się w ziemi, aby rosły. Rośliny i zwierzęta rosną same z siebie. Talenty – kapitał, nie rośnie sam z siebie, ale wymaga od człowieka pomysłu i wytrwałej pracy. Talent, który człowiek ma w darze wymaga tego samego – przemyślenia strategii działania oraz wytrwałej i cierpliwej z nim współpracy. Sługa leniwy nie miał jednak ochoty na trud przemyślenia ani działania, postąpił nietwórczo – odsunął w czasie to, co powinien uczynić – odłożył na później pracę i plan działania.

Rozliczenie się z panem

Po powrocie pana i rozliczeniu się z owymi dobrymi sługami, którzy pomnożyli otrzymane talenty i przynieśli ich podwojoną liczbę, przyszła pora na sługę leniwego, który zakopał otrzymany talent w ziemi. Tutaj pojawia się ważna prawda, zawarta w słowach owego sługi do swego pana w momencie ich rozliczania się: „***Panie, wiedziałem, żeś jest człowiek twardy: chcesz żąć tam, gdzie nie posiałeś, i zbierać tam, gdzieś nie rozsypał. Bojąc się więc, poszedłem i ukryłem twój talent w ziemi. Oto masz swoją własność***" (w. 24n).

Sługa zdaje sobie sprawę z faktu, że jego pan jest człowiekiem **twardym** (**σκληρός**)[4], oczekującym bardzo wiele od życia i ludzi. Ze **strachu** (**φοβέω**) przed panem, zachował ów otrzymany talent, i na końcu oddaje dokładnie to, co otrzymał – nic nie dodawszy od siebie. Widać tu z jednej strony prawidłowe myślenie owego sługi, który zna swego pana i jego wysokie oczekiwania. Woli jednak się nie narażać i nie podejmować żadnego ryzyka, ale decyduje się schować to, co otrzymał i pozostawić sprawy, by biegły same sobie – bez aktywnego kierowania nimi.

[1] Por. D. A. Hagner, *Matthew 14-28*, *Word Biblical Commentary, vol. 33B*, Dallas, Texas 1995, *ad locum*.
[2] Por. K. Romaniuk – A. Jankowski – L. Stachowiak, *Komentarz praktyczny do Nowego Testamentu*, t. I, Poznań 1999, s. 146-148.
[3] Por. E. Szymanek, *Wykład Pisma Świętego Nowego Testamentu*, Poznań 1990, s. 125-127.
[4] Por. K. Romaniuk – A. Jankowski – L. Stachowiak, *Komentarz praktyczny do Nowego Testamentu*, t. I, Poznań 1999, s. 146-148.

Jak możemy się domyślać, pan bardzo skrytykował i ukarał tego sługę leniwego, za jego postawę wobec otrzymanego talentu oraz własnej aktywności. Wspomnieliśmy wyżej ostre słowa pana do tego sługi, tutaj, patrząc z jego perspektywy, zauważmy ogrom nagany. Najpierw pan określa go mianem sługi **złego** (**πονηρός**) i **leniwego** (**`οκνηρός** – w. 26)[1]. Poprzednio, chwaleni przez pana, otrzymali określenia sług **dobrych** (**`αγαθός**) i **wiernych** (**πιστός**), ten ma miano totalnie przeciwne. Pan zaznacza, że jakby trochę się potrudził i przekazał talent fachowcom (bankierom), byłby z tego zysk dla wszystkich. Ale owemu leniwemu słudze nie chciało się nawet pomyśleć, co zrobić twórczego z otrzymanym kapitałem. Pan nakazuje w końcu, aby **odebrano** (**αίρω**)[2] mu ten talent, a jego samego **wyrzucono** (**`εκβάλλω**) **precz** (w. 30)[3].

Kontekst międzynarodowej Konferencji nakazuje nam tutaj zaobserwować także smutny fakt, że wielu ludziom udzielono wielkiego zaufania i powierzono im pracę socjalną na rzecz społeczeństwa, ale nie chce się im trudzić ani w myśleniu, ani w działaniu. Wolą oni, aby „samo się zrobiło", jak ów sługa leniwy z przypowieści. Tymczasem ewangelia poucza nas, że jeśli nawet sami nie potrafimy pomnożyć otrzymanych talentów i dóbr, to trzeba powierzyć owe dobra fachowcom – znaleźć więc „podwykonawców", którzy naprawią kran lub dach w domu człowieka, którym się opiekujemy, zawiozą do lekarza chorego, przywiozą pożywienie czy uszyją ubranie. Musi jednak ów pracownik społeczny wiedzieć, że jest to ciężka praca oraz że społeczeństwo i ludzie potrzebujący stawiają duże wymagania. Nie można więc pozostawać w inercji, lenistwie i bezmyślności.

Wnioski

Międzynarodowa Konferencja „***Nová sociálna edukácia človeka***", która ma w tym roku już swoją szóstą edycję, jak zwykle pochyla się nad niezmiernie ważną kwestią pracy socjalnej oraz edukacji zarówno samych pracowników socjalnych, jak i tych, którzy tworzą programy społeczne i z nich korzystają.

Myślenie i działanie, które są w tej materii do wykonania muszą iść w parze ze słowami fachowców, którzy pokierują wielkim dziełem socjalnym w duchu wspomnianej ewangelii. Dobra udzielone ludziom, to bardzo cenne talenty, które mamy i które musimy rozważnie pomnażać. Nie idzie jednak w pracy socjalnej, ani tym bardziej w cytowanej ewangelii tylko o dobra materialne. One – talenty – są tylko wartościowymi możliwościami działania

[1] Por. E. Szymanek, *Wykład Pisma Świętego Nowego Testamentu*, Poznań 1990, s. 125-127.
[2] Por. H. Balz – G. Schneider (ed.), *Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament*, t. I, Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz 1980, k. 97-99
[3] Por. W. Bauer, *Wörterbuch zum Neuen Testament*, Berlin – New York 1971, k. 470n.

i rozwijania się poszczególnych ludzkich osobowości. Potencjał, który otrzymujemy od państwa czy samorządów, musi iść w parze z naszą ciężką pracą oraz wysiłkiem twórczego obmyślenia strategii działania. Dzisiejsza Konferencja może, jak zwykle, dobrze posłużyć jednemu i drugiemu, gdyż rozmawiając ze sobą na tematy społeczne i dzieląc się swoimi spostrzeżeniami, ubogacamy się nawzajem dla dobra ogółu społeczeństwa.

W myśl perykopy Mt 25,14-30, zauważyliśmy najpierw nieodzowną rolę pana i gospodarza, który obdarował swoich podwładnych wielką ilością dóbr materialnych, które powinni pomnożyć, rozwijając przy okazji samych siebie. On także jest tym, który osądza i udziela pochwały i nagrody za dobre zużytkowanie talentów. Widzimy tutaj zasadniczo pewne odgórne struktury, które przeznaczają duże środki na pomoc społeczną, ale nie tylko w formie materialnej, lecz i zachęcenia innych ludzi do twórczej współpracy. Dzieło społeczne oraz fachowa kadra pracowników socjalnych, jest celem gospodarza i pana.

Słudzy twórczy i pracowici, pomnożyli otrzymane talenty i zdobyli umiejętności kreatywnego pomnażania tego, co dobre. Ukazani są tutaj jako pełnoprawni współtwórcy dobra. Otrzymali ziarno, ale swoją pracą i pomysłowością, zdobyli wielki plon. W tych dobrych sługach widzimy solidnych pracowników socjalnych, którzy poświęcają swoje umysły i serca, połączone z konkretnymi działaniami, aby coraz mniej było biedy wśród ludzi, a coraz więcej bogactwa materialnego i duchowego. Oni także mogą nauczyć innych, w jaki sposób pomnażać talenty. Są oni właściwie centralnym pouczeniem badanej perykopy – a dla pracy socjalnej, pracownicy są niezbędni – bez nich nie można w ogóle mówić o pomocy społecznej.

Sługa leniwy, to obraz pracownika socjalnego, któremu nie chce się twórczo myśleć ani działać dla pomnożenia dóbr materialnych oraz jego własnego rozwoju. On woli zakopać talent w ziemi, i mieć święty spokój. Właściwie perykopa ewangeliczna pokazuje nam co należy zrobić z takim pracownikiem – trzeba mu zabrać dobra społeczne, którymi zarządza i przekazać innemu, który je dobrze wykorzystuje. Taki leniwy pracownik musi być także wydalony z grona pracowników socjalnych, gdyż nie dość, że nie przynosi konkretnych efektów swej pracy, ale jeszcze może demotywować innych pracowników, którzy chcą zmieniać świat, pomnażać jego dobra oraz rozwijać potencjał swój oraz innych ludzi.

Bibliografia:

Leske A., Ewangelia według św. Mateusza, w: Farmer W. R. (red.), *Międzynarodowy Komentarz do Pisma Świętego*, Warszawa 2001, s. 1140-1209.

Balz H. – Schneider G. (ed.), *Exegetisches Wörterbuch zum Neuen Testament*, t. I, Stuttgart – Berlin – Köln – Mainz 1980.
Bauer W., *Wörterbuch zum Neuen Testament*, Berlin – New York 1971.
Dever W. G., „Wagi i miary", w: Achtemeier P. J. (red.), *Encyklopedia Biblijna*, Warszawa 1999, s. 1319.
Hagner D. A., *Matthew 14-28*, *Word Biblical Commentary, vol. 33B*, Dallas, Texas 1995.
Nestle E. – Aland K. (ed.), *Nowy Testament grecki i polski*, Poznań 2017.
Popowski R., *Wielki słownik grecko – polski Nowego Testamentu. Wydanie z pełną lokalizacją haseł, kluczem polsko – greckim oraz indeksem form czasownikowych*, Warszawa 1994.
Romaniuk K. – Jankowski A. – Stachowiak L., *Komentarz praktyczny do Nowego Testamentu*, t. I, Poznań 1999.
Szymanek E., Wykład Pisma Świętego Nowego Testamentu, Poznań 1990.

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

ĽUDOVÁ KULTÚRA AKO PROSTRIEDOK CELOŽIVOTNEJ EDUKÁCIE

PaedDr. Anna Derevjaníková, PhD.

Pojem kultúra patrí k jedným z najdiskutovanejších pojmov v spoločneských vedách a môžeme nazerať na ňu z rôznych špecifických hľadísk. Vo svojej podstate ide o základné dve poňatia kultúry: všetko čo vytvorila ľudská civilizácia v podobe materiálnej a kultúru určitého spoločenstva v podobe jeho zvykov, symbolov, komunikačných noriem, hodnotových systémov či odovzdávaných skúseností. Podľa Pruchu „*kultúra vystupuje v podobe (a) výtvorov ľudskej práce, (b) sociokultúrnych regulatívov (noriem, hodnôt, kultúrnych vzorcov), (c) ideí (kognitívnych systémov), (d) inštitúcií organizujúcich ľudské chovanie* (2001, s. 31).

Kultúra teda predstavuje produkty materiálnej a duchovnej povahy. Duchovná tvorba ľudí v podobe umenia, náboženstva, morálky, zvykov, vzdelávacích systémov, ale aj politika, právo, hodnoty, normy, symboly, systémy názorov a poznatkov, či sociálne inštitúcie. Hodnoty sú v kultúre resp. v sociokultúrnom systéme, všeobecne prijaté predstavy a viery v ciele, ktoré sa ľudia usilujú dosiahnuť, predstavy o tom, čo je dobré a čo je zlé, žiaduce a nežiaduce, vhodné a nevhodné pre spoločnosť a jej členov.

Sociálne očakávania, vzory a pravidlá regulujúce vzájomné pôsobenie a správanie ľudí v spoločnosti predstavujú normy. Sú to určité sociálne pravidlá, ktoré vymedzujú vhodnosť a nevhodnosť správania v konkrétnych situáciách, prostredí, vekovej kategórii či sociálnom postavení. Poznatky predstavujú bežné ľudské poznanie a historickú skúsenosť ľudstva, ktoré v bohatej miere nachádzame práve v ľudovej kultúre.

Huizinga (1990) poukazuje na tie skutočnosti, ktoré sú nevyhnutné, aby vytvorené javy či artefakty sme vôbec mohli nazvať kultúrou. Zdôrazňuje, že kultúra si vyžaduje istú rovnováhu duchovných a materiálnych hodnôt, a vtedy tí, ktorí hodnotia a ktorí užívajú, konštatujú rovnováhu, nie sú zameraní len na uspokojovanie materiálnych záujmov či túžbu po moci, ale sledujú aj duchovné hodnoty povahy spirituálnej, intelektovej či morálnej a estetickej. Každá kultúra obsahuje nejaké úsilie, je smerovaním k niečomu, k určitému ideálu, ktorý však nie je ideálom jednotlivca, ale spoločenstva v podobe duchovnej či spoločenských etických noriem.

Dokument UNESCO z roku 2002 definuje kultúru ako „komplex špecifických duchovných, materiálnych, intelektuálnych a emocionálnych čŕt spoločnosti alebo sociálnej skupiny, ktorý zahŕňa spolu s umením a literatúrou aj spoločný spôsob života, životný štýl, hodnotový systém, tradície a vieru“. (http://www.unesco.org/education/imld_2002/unversal_decla.shtml)

Kultúra je podrobená ustavičnému vývinu, označuje proces vznikania, premeny a zániku kultúr resp. sociokultúrnych systémov alebo ich častí v podobe endogénnych a exogénnych kultúrnych zmien. Endogénne sú spôsobené premenami jednotlivých prvkov kultúry a zmenou ich usporiadania v rámci príslušného systému, exogénne sú spôsobené kontaktmi a vzájomným pôsobením rôznych kultúr.

Kultúra sa prejavuje aj v tom ako ovládame a chránime prírodu ako hodnotu, čo bolo prostredníctvom ľudovej kultúry vštepované generáciám po dlhé veky. Poznanie prírody, jej dlhodobé sledovanie, odovzdávanie získaných skúsenosti sa odzrkadlilo v pranostikách, ale aj v príslovia a porekadlách, ktoré boli a sú jednoduchou, ale výstižnou ľudovou filozofiou a briskným básnictvom. Príroda znamená aj ľudskú prirodzenosť.

Na poli kultúry dochádza k rozvíjaniu prirodzených predpokladov kreativity (tvorivosti) najmä v medziľudských vzťahoch, rodí sa etos (mravný základ) spoločnosti (Berger 1990). Z uvedeného vyplýva, že každý národ má určité kultúrne povedomie, ktoré ovplyvňuje charakter národa z hľadiska budúcej perspektívy i smerovania.

Folklór je súčasťou širšieho systému kultúry, ktorú označujeme zrozumiteľnými termínmi *ľudová kultúra* alebo *tradičná ľudová kultúra.* Toto jednoduché slovné spojenie nás upozorňuje na dva momenty. Po prvé, že máme do činenia s osobitnou časťou kultúry ľudstva, a po druhé, že je to časť kultúry, ktorej tvorcom a oživovateľom sú ľudové vrstvy, odráža etnické osobitosti tvorcu (Leščák, Sirovatka 1982, s. 11).

Folklorizmus predstavuje využívanie alebo napodobňovanie javov ľudovej kultúry mimo ich pôvodného autentického prostredia a to aj bez ohľadu na ich pôvodné funkcie. Ide o historicky dlhodobý proces vzájomného ovplyvňovania umeleckých prejavov tzv, vyššej a ľudovej kultúry. Pod pojmom folklorizmus sa chápe aj druhý život folklóru, sprostredkovaný prejav ľudovej kultúry tzv. z druhej ruky. V súčasnosti sa pestuje folklorizmus v dvoch prelínajúcich sa líniách, Vonkajšiu líniu tvorí využívanie javov ľudovej kultúry v oblasti komerčných záujmov, napríklad turistiky a podobne. Vnútornú líniu tvorí záujem rôznych skupín i jednotlivcov o cieľavedomé uchovávanie, ochranu a rozvíjanie ľudových tradícií.

Ľudová kultúra a v jej rámci i ľudové umenie predstavuje akúsi materializovanú pamäť predkov, ich práce, úsilia o lepší zajtrajšok a vyššiu formu spoločenského bytia, boja o dokonalejší rozvoj človeka. Zároveň je ľudová kultúra i súhrnom estetických ideálov, ktoré sa v závislosti od života, práce, myslenia a konania popri sebe vytvárali v jednotlivých druhoch umeleckého prejavu, a to v umení slovesnom, pohybovom, hudobnom i výtvarnom. Ľudová kultúra a umenie je osobitou časťou kultúry ľudstva, ktorej tvorcom a oživovateľom sú ľudové vrstvy. *Ľudová kultúra je systém akumulovaného poznania, vzorov*

správania a materiálnych i nemateriálnych produktov ľudskej činnosti prenášaný z generácie na generáciu v špecifickej sociálnej vrstve globálnej spoločnosti, označovanej ako ľud (Encyklopédia ľudovej kultúry, 1995, s. 316)

Ľudová kultúra sa opierala v rámci podmienok svojej existencie o elementárne medziosobné formy spoločenskej komunikácie. Základným prostriedkom šírenia informácií bol bezprostredný styk s človekom a odovzdávanie skúseností a vedomostí sa uskutočňovalo na úrovni hovoreného slova alebo názorného predvádzania konkrétnej činnosti v súlade s istými komunikačnými zásadami. Medzi interpretom a poslucháčom vznikal priamy, medziosobný kontakt, prednes i recepcia sa uskutočňovali na jednom mieste a v rovnakom čase. Interpret i poslucháč prežívali pieseň, rozprávku alebo hru paralelne a súčasne. Vznikala medzi nimi spätná väzba, poslucháč rozličným spôsobom, mimovoľne i vedome, zreteľne i nejasne reagoval na interpretovanú skladbu, interpret zase okamžite odpovedal na správanie publika, na jeho verbálnu i neverbálnu komunikáciu. Išlo o zmysluplnú obojsmernú interakciu.

Veľký význam v ľudovej kultúre má tradícia, ako súhrn javov a ideí, ktoré si zachovali svoju vývinovú kontinuitu, predstavovali stabilný a všeobecne rozšírený systém hodnôt. Je to aj súhrn pretrvávajúcich noriem a pravidiel, prostredníctvom ktorých sa odráža vzťah jedinca, ale aj sociálnych skupín k vytvoreným hodnotám. Je to aj viera v správnosť vlastných postojov, ustálených postupov, noriem a hodnôt (Melicherčík 1959).

Základným východiskom ľudovej kultúry bol bezprostredný vzťah medzi tvorbou a konzumáciou kultúry, to znamená, že ľudový kolektív si zabezpečoval všetky kultúrne a umelecké potreby vo svojich vlastných pracovných, spoločenských i umeleckých relácii. Bola to nešpecializovaná tvorba, ktorá sa viazala predovšetkým na praktické potreby človeka a stala sa v istom zmysle úžitkovou.

Nazeranie na ľudovú kultúru môže mať činnostný charakter, kedy predmetom záujmu je vlastná činnosť odovzdávania javu, hodnoty. Taký prístup odkrýva zákonitosti spoločenskej transmisie a formy komunikovania z generácie na generáciu. Niekdajšie komunikačné kanály v rámci rodiny a dedinskej pospolitosti, ktorými sa šírila tradičná ľudová kultúra, sú narušené a nahradili ich viaceré nové formy. Niekdajšia medzigeneračná komunikácia medzi troma generáciami v rodine (starými rodičmi, rodičmi a deťmi) je dnes vo svojej podstate narušená. Nahradili ju v istom smere masovokomunikačné prostriedky, škola, kultúrno-osvetový život na dedine a pod. Tým sa porušila aj rovnováha v prirodzenej selekcii odovzdávaných tradičných hodnôt.

Je známe a neodškriepiteľné, že ľudová kultúra vo všeobecnosti mala a má aj v súčasnosti silu zbližovať ľudí, vytvárať spoločenstvá milovníkov folklóru, folklórne súbory, vytvárať spoločenstvá jej interpretov a poslucháčov, tvorcov a konzumentov, zberateľov aj informátorov. V súčasnosti sa stáva významným

prostriedkom spoločenskej i kultúrnej komunikácie. Aj v bezprostrednej komunikácii je potrebná kultúra, a tá mala v minulosti svoje pravidlá. Deti boli často súčasťou komunikačného kanálu na dedine. Slúžili ako telefón či donášková služba. Prinášali veci, správy i odkazy od rodičov adresátom. Samozrejme išlo o obsah, ktorý deti mohli a smeli doručiť. Informácie intímneho charakteru nepatrili „do úst deťom", pretože často nepatrili ani do mysle a pochopenia týchto detí. „Poslali ma naši k Vašim a pod. Deti často zabezpečovali aj služby typu nakupovania, čo ich učilo ekonomickej gramotnosti, vedeli, že musia kúpiť, predovšetkým to, čo bolo potrebné a na nepotrebné veci (sladkosti a pod. už veľa peňazí neostávalo. Učilo ich to aj veľkej zodpovednosti, nestratiť, nerozbiť, nevyliať, nerozsypať a pod., pretože to ohrozovalo naplnenie aj ich elementárnych biologických potrieb, ale hlavne nechceli sklamať. Čím početnejšie rodiny boli, tým viac deti medzi sebou kooperovali, aj keď v miske bolo toho možno menej, učili sa podeliť, aby „sa každému ušlo".

Ľudová kultúra vznikala v prirodzenom prostredí, v ktorom sa nachádzali ľudia rôzneho veku. Mnohí zainteresovaní ju chápu iba ako prejav piesňového a tanečného folklóru. Je to však veľmi zúžený pohľad na veľmi rozsiahly komplex kultúrnych prejavov, ktoré v sebe zahŕňajú všetky podoby existencie spoločnosti. Tvorcovia folklóru boli silné osobnosti, ktoré jasne pomenovali prostredie, dobu a spoločnosť v ktorej žili, oni však definovali aj človeka, ktorý v tej dobe žil, jeho potreby, cítenie, myslenie a z hľadiska hudobného aj hudobné schopnosti, ktorými disponoval, ktoré boli preňho prirodzené, pochopiteľné, jasné a nič nebolo nad jeho sily, ani nepodceňovalo jeho umelecký vkus. Národy zachovávajú práve v podobe kultúry a aj ľudové kultúry pre budúce generácie veľké kultúrne bohatstvo, a nemalo by teda ostať len ako inventár, či spomienka čo bolo, ale ako edukačný materiál, ako zdroj poznania a hľadania odpovedí na množstvo nezodpovedaných otázok. **Mali by ostať ako obsah, forma i metóda edukácie,** t.j. aktivity formujúce osobnosť, obohacujúce poznanie, rozvíjajúce schopnosti, zručnosti, návyky, hodnotové i vôľové kvality. Tento celoživotný a holisticky proces sa chtiac-nechtiac dotýka všetkých zdravých i zdravotne znevýhodnených či hendikepovaných ľudí, nielen v rovine kognitívnych informácií, ale aj v podobe praktických životných skúsenosti.

Prostí ľudia tvorili kultúrne hodnoty v minulosti a tvoria ich aj dnes. Tí prostí ľudia boli rodičmi, učiteľmi aj vychovávateľmi svojich detí. Bez pedagogického vzdelania poznali zásady a princípy edukácie, metódy, prostriedky a hlavne cieľ. Obsahom edukácie bol život a praktická životná skúsenosť, stretnutie z jeho tvrdosťou, ale i krásou. Deti nebolo potrebné presviedčať o potrebe a zmysle, tieto atribúty sa ich bezprostredne dotýkali. Nebol to proces v ktorom bol objekt na jednej strane stola a subjekt na druhej. Oni tvorili celok. Deti samé od seba vedeli pracovať v skupinách, dávať si navzájom problémové úlohy, imitácia bola východiskom, spontánnosť samozrejmosťou a vo všetkom bol

život. Je jasné, že aj vtedy deti inklinovali k určitým činnostiam, že boli nadanejší na niečo i nešikovní, ale okúsili zo všetkého, nemohli povedať ja toto nebudem potrebovať, lebo ja budem ... V takomto prostredí aj ľudová kultúra zachytávala všetky prejavy, postihovala všetky stránky života človeka. A hlavne tá ľudová kultúra vychádzala z týchto ľudí, bola ich kultúrou, boli s ňou stotožnení aj v zmysle obsahu aj formy. V ľudovej kultúre sa takmer neujali preberané prejavy iných etník, ba ani zvyky z vedľajšej dediny. V súčasnosti sme svedkami prespevovania toho istého piesňového repertoáru v rôznych nárečiach i jazykoch, a tak strácajú svoje regionálne ukotvenie. Kultúrne prejavy spĺňali i nespĺňali umelecké kritéria, ľudové piesne obsahovali aj možno na náš vkus tvrdé vyjadrenia, naturálne slová, ale takým bol aj život a takým ostal dodnes. Folklór zachytával život v jeho mnohorakosti a bohatosti, ale aj v jednoduchosti formy a štýlu. Ľudové piesne sa dodnes jednoducho a rýchlo zapamätávajú, čo však nie je v ich naivite, ale v prirodzenosti vzniku a tvorby. Tieto piesne nevznikali na objednávku v snahe prezentovať schopnosti či talent, ale vznikali z potreby vyjadriť svoj vnútorný svet, mnohé z nich sa nezachovali a zomierali s jeho tvorcom, tie ktoré spoločenstvo oslovili žijú po stáročia.

Ľudová kultúra najmä v podobe rodinných obradov a zvykov zasahovala do života všetkých sociálnych i vekových skupín obyvateľstva. Každý obrad mal nejaké východisko – zámer, možností riešenia v závislosti od sociálneho i morálneho statusu, momenty stotožnenia sa a spoločenského prijatia sa určitého aktu. Z generácie na generáciu sa tradoval nielen slovesno-obradných repertoár, ale hlavne informácie a normy, ktorými sa predchádzajúce generácie riadili. Súhrn noriem existujúcich vo vedomí kolektívu určoval hodnotovú orientáciu daného kolektívu.

Otázkam ľudovej kultúry a jej uplatnenia v edukačnom procese sa venujú aj dokumenty Vlády Slovenskej republiky. Podľa Uznesenia vlády Slovenskej republiky č. 666 z 8. augusta 2007 k návrhu Koncepcie starostlivosti o tradičnú ľudovú kultúru vo výchovno-vzdelávacom procese je potrebné podporovať a skvalitňovať doterajšie formy využívania vybraných prejavov tradičnej ľudovej kultúry v sieti základných a stredných škôl. V školskom systéme sú snahy zvýšiť dôraz na regionálne vzdelávanie a na osvojovanie si hodnôt tradičnej ľudovej kultúry v celonárodnom rozmere ako súčasti vlastivednej výchovy. Zároveň uvedenú problematiku hlbšie využívať pri multikultúrnej výchove k porozumeniu kultúrnych rozdielov a pri výchove k tolerancii, proti rasizmu a xenofóbii.

V súčasnom globálnom svete je zvlášť potrebné uvedomenie si vlastnej identity i identity národa. Jedným z prostriedkov na jej získanie je dôkladné poznanie osobnej minulosti, minulosti obce či mesta, celej krajiny. Dnešný mladý človek potrebuje nielen získať racionálne informácie o svete, ale pozná-

vať aj život a prácu svojich predkov. Okrem možností, ktoré v edukačnom procese ponúka predmet hudobná výchova v podobe obsahových štandardov: spieva ľudové piesne, piesne regionálne, ľudové hudobno-pohybové hry, pozná a prvky ľudových tancov, je tu ešte predmet regionálna výchova. Regionálna výchova je zaradená do vzdelávacej oblasti Umenie a kultúra a je ako to uvádza ŠVP ISCED1 predmetom interdisciplinárnym, používa prvky už existujúcich povinných predmetov (prírodoveda, vlastiveda, slovenský jazyk a literatúra, výtvarná, hudobná výchova, estetická výchova.

Veku primeraným spôsobom sa snaží priblížiť žiakom súčasný i minulý život ľudí regiónu. Jeho cieľom je postupne spoznávať históriu, ale i súčasnosť regiónu vo všetkých jeho aspektoch: architektúra, historické i kultúrne pamiatky, predmety každodennej potreby, pracovné náradie, ľudový odev, ľudové zvyky a obyčaje, piesne, ľudovú slovesnosť, a na základe tohto poznania pestovať u žiakov kladný vzťah ku kultúre regiónu.

V podobnej pozícii sa nachádza aj predmet, resp. prierezová téma multikultúrna výchova, ktorá bola zaradená do obsahu vzdelávania s ohľadom na slovenské kultúrne prostredie, pozostávajúce z príslušníkov rôzneho etnického, národného, náboženského a kultúrneho prostredia. Multikultúrnosť slovenskej spoločnosti však nikdy neznamenala len pokojné spolunažívanie rôznych skupín obyvateľov, ale vždy bola a dodnes je poznačená aj predsudkami a stereotypmi, ktoré sa prejavujú v rôznych podobách neznášanlivosti. Žiaci všetkých vekových kategórií budú čoraz častejšie v osobnom aj verejnom živote vystavení rôznym kultúrnym vplyvom a v čoraz väčšej miere sa budú dostávať do kontaktu s príslušníkmi iných kultúr. Aj preto je potrebné, aby boli schopní rozoznať, rešpektovať a podporovať rôzne kultúrne ukotvenie vo svojom okolí. Cieľom prierezovej témy multikultúrna výchova je výchovné a vzdelávacie pôsobenie zamerané na rozvoj poznania rozličných tradičných aj nových kultúr a subkultúr, akceptáciu kultúrnej rozmanitosti ako spoločenskej reality a rozvoj tolerancie, rešpektu a prosociálneho správania a konania vo vzťahu ku kultúrnej odlišnosti. Žiaci spoznávajú svoju kultúru aj iné kultúry, históriu, zvyky a tradície ich predstaviteľov, rešpektujú tieto kultúry ako rovnocenné a dokáže s ich príslušníkmi konštruktívne komunikovať a spolupracovať.

Národy v podobe artefaktov kultúry zachovávajú pre budúce generácie svedectvo o vlastnej existencii, zdroj poznania, zakódované tradície, hodnoty, myslenie aj sny. Tieto artefakty ešte aj v súčasnosti treba nachádzať, spoznávať, šíriť a odovzdávať budúcim generáciám. Ide o celoživotný proces objavovania a spoznávania, ale hlavne porozumenia zmyslu ich existencie.

Literatúra:

Encyklopédia ľudovej kultúry Slovenska, 1995. Bratislava: Veda, 1995.ISBN 80-224-0234-6.

BERGER, R. 1997. *Hudba a pravda.* Bratislava: ORMAN, 1997. SBN 80-967816 - 0 -X .

HUIZINGA, L. 1990. *Homo ludens*. Bratislava: Tatran. 1990. ISBN 80-85783-48-7.

LEŠČÁK, M. SIROVATKA, O. 1982. *Folklór a folkloristika*. Bratislava, Smena 1982. ISBN 73-107-8212.

MELICHERČÍK, A. 1959. *Slovenský folklór.* Bratislava, SAV, 1959.

PRUCHA, J. 2001. *Multikultúrna výchova.* Praha: Portál, 2001. ISBN 80-7178-648-9.

http://www.unesco.org/education/imld_2002/unversal_decla.shtm

Štátny vzdelávací program pre I. stupeň základnej školy ISCED 1 http://www.minedu.sk/data/att/7502.pdf.

PaedDr. Anna Derevjaníková, PhD.
Katedra hudobnej a výtvarnej výchovy
Pedagogická fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: anna.derevjanikova@unipo.sk

MEDIA IMAGE OF DISABLED PERSONS ON THE EXAMPLE OF SELECTED POLISH TV STATIONS

Dr. Jaroslaw Kinal

1 Introduction

Numerous image definitions have been proposed in the literature. This is a very complex concept, as it can refer to a person as well as to an organization, a company or a community. Dictionary of Polish Language PWN defines image in two variants. The first one is "someone's likeness in the picture, picture, picture, etc.". *(Image* 2016) The second version says that it is "the way in which a person or thing is seen and presented ". *(Wierunek* 2016)

According to T. Gackowski, "this term can mean an image, photograph or other graphical representation of a person or object. It can also refer to the representation of an object in the mind of the person who perceives it, and to each component of that representation separately." (Gackowski, Łączyński 2009, p.80)

Wojciech Budzyński divided the definition of image into marketing and psychological. In marketing terms, the image concerns companies and is "a positive image of the company in perception of its surroundings, created by active marketing activities of the company". (Budzynski, 2002, p. 9 -10) According Budzynski image in psychological terms, is "reflected in the consciousness of the recipient's perceived reality of his constituents. (...) is static, subject to continuous reproduction, can be an object of active influence from the outside, which is intended to shape it in the desired form "(Budzyński 2002, p. 9-10).

Anthony Davis has created three categories: image, identity and reputation. The author underlines the subjectivity of the recipient. In this context, the image is defined as "an intellectual and sensual interpretation of a person or object, conditioned in addition by his own characteristics of the person in whose mind the image arises. This will involve emotions, ideas and established attitudes "(Davis 2007: 47-48).

2 Media impact

Media has been perpetuating stereotypes since the beginning of their existence. Because of their influence, they reach the mind of every person from an early age, leading to a deepening of stereotypical thinking. Men are invariably perceived as brave, entrepreneurial, creative, determined and rational, but women lacking ambition and perspectives, overly emotional, modest and often changing minds. The presence of women in mass media is considerably smaller than men. For this reason, the stereotype of women as a sexier gender is still

growing. In spite of the hard work of changing the mind, it is not easy, because the women, through the content they receive, do not believe in themselves and perceive that men are government and should dominate. In the press, radio and television, the suggestion is a common way of influencing society. Local media, which are treated more seriously than large-scale media, are particularly important. Stereotypes have a very strong emotional background, so the women's press, containing articles that work with emotions, is the most dangerous in deepening stereotypical thinking. Wojciech Warecki and Marek Warecki argue that the unit is searching for material that confirms its past thinking, the media are therefore only a tool for the exchange of stereotypes. Journalists are dependent on their readers and try to adapt to the prevailing rules and views, departing from the norm and wanting to change the existing order, the authors risk even losing their jobs. The key to good journalism is to know the recipient and adapt the content to his expectations.Consumers prefer to deepen their existing views rather than change them completely, which would be uncomfortable for him, because he would lose a part of his identity. In media coverage, not so much content as the person who communicates it is very important. According to researchers, people who are not necessarily well-liked are the ones most favored by the audience, because it is harder for the individual to predict the actions of a stranger. The desire for prediction and love for constancy are elements that are closely related to the existence of stereotypes. Another such element is undoubtedly language. He is the one who ensures the clarity of the content. Media by "talking" about a given stereotype makes it permanent. By proclaiming that a woman is doing housework and not a man, the media is perpetuating the conviction that this is what it should be. Recipient does not analyze, but receives uncritically the content received. The consequence is the deepening of stereotypes that are already widely known and accepted (Wiśniewska 2012, pp. 38-49).

Media in the modern world are the "fourth power" that has a tremendous impact on the people and the world around them. Media coverage is often tailored to the needs of the audience, but the media does not quite reflect the reality of what is being built. All media activities are thought out and planned. The ease, availability, and speed of information provided by the mass media make it an inherent part of human life. They influence the system of values and behaviors of the individual and interpersonal relations, shape attitudes and interests, and thus become the means of education. According to the hypothesis of the agenda, the mass media influence the direction of thinking, not the human opinions. Individuals learn about the current events and are convinced of the value of each problem. For example, when people in every means of mass media see or hear about the current economic crisis, they acquire the conviction that this problem is of great importance. Sex is no longer

defined by biological characteristics. The media create the appropriate models of femininity and masculinity, and individuals, following the information received, seek to adapt to the universally acceptable canon. (Babicka 2009, p. 359-369)

Harold Lasswell lists three basic functions of the mass media: providing information about the world, interpretation of the meaning of facts, and socialization of individuals in their environments. An important function that Lasswell overlooked is the manipulation of receivers where information is omitted. Due to the strong influence on the public, the media in all countries are under the control of governments or other interest groups. Authorities want to impose a definite vision of the world on the members of society, and the role they should play in the pursuit of citizens. In each country there are laws prohibiting the presentation of content that is contrary to the interest of the state.Media, however, often in theory do not violate the rules, but clearly compromise the interests of certain groups, for example with regard to women. (Siemierńska 1997, p. 9-11)

The study of public opinion has shown that people speaking publicly and fearing disapproval or social isolation conceal their views when they feel that they are incompatible with the majority. The consequence is that the views that are louder win more followers than their alternatives. This phenomenon is called the spiral of silence that perpetuates one ad views becoming a public opinion (Goban-Klas 2000: 269-270)

3 TV programs in Poland covering the topic of disability

That analyzed television stations emit a lot of channels on their reportage of a documentary for a month, which was in line with the selection of the sample adopted in a research.

TVP1 programs were first discussed. Disabled people who overcome their own barriers and obstacles. At the same time, being an example of the fact that everything depends on the desire of individual individuals. As it turns out, the barriers that people with disabilities have are often mental barriers. Moving in this program is the distance that disabled people have for their illness. It exudes joy from life and a common passion for sport. They sport both amateur and professional, competing with the able-bodied players. The report shows the image of people with disabilities in such a way that the recipient begins to admire their sport and how they manage their daily lives. Sport is one of the forms of rehabilitation and socialization.

In the episode of 2 April 2016 it was presented sport, which is *arm-wrestling*. The fact that sportsmen do not have complexes related to their illness is quoted as saying: "From the plant, I became fully fit." In the presented armwrestling competition, there are 200 competitors, including 12 dis-

abled. Athletes physically compete with disabled people. They are aware that health is dependent on the fate: "That I am healthy today, does not mean that I will be tomorrow." The statements of disabled people show that sport has improved their self-esteem, improved their relations with society, and strengthened their social position. There are also families that support their disabled children in their success and passion. The handicapped player says that the most beautiful thing that can happen to him is winning with the able-bodied player. To prove that it is strengthened by his sense of worth. In the second part of the episode were football fans. They are wheelchair users, deaf people, blind people, and amputated people. Supporting the Legion Warsaw, it helps them to shout out all the bad emotions. This is their passion to help people assimilate. Association of Disabled Fans of the Legion of Warsaw, to which presenters are present, organizes joint trips for football matches. Statements disabled people are marked by emotions that accompany them as Infrared rooting. Legia Warszawa players often meet with members of the Association. Doping on their part is very important to the team as it teaches them how to deal with failures and how to enjoy success. There are currently ten organizations in Poland that focus groups of disabled supporters.

The "Active Persons" of 9 April 2016 was presented the Amp Active Foundation. It is a foundation where people with disabilities can fulfill their dreams. The heroine of this episode was born without a leg in the right leg. She believes that childhood has shaped her way of thinking, and this has affected her. From the earliest years he had escaped from the problems she had to struggle with, she was a sport. Its foundation is to support people with disabilities after amputation and to stimulate them to spend time actively. Thanks to this foundation a football team of disabled people was established. Say: "disability is in the head", testifies to the importance of overcoming mental barriers.Participation in football competitions allows them to socialize and give a sense of fitness in society. "The team is a family for me", which shows the intimacy between the players. The Foundation supports people with different passions, such as dancing, swimming, horse riding, rowing. In the next part of the episode is presented a story about a man who was paralyzed by the accident as a result of moving on a wheelchair. From his statement, it can be concluded that the accident did not completely change his life in a negative way. With disabilities, he began to appreciate every day he learned to use it well. The disability has become a sport. Trainings at the gym led him to Cross Fits.A man's family admires his achievements and attitude to life. Sport is the second home for him. The society that surrounds him perceives him as a person full of energy: "He infects a positive mood and is able to enjoy every success."The program ends with a message to every disabled person: "Sport is for everyone, disability does not have to stop us."

The episode of April 16, 2016 begins with the story of a girl who moves with a wheelchair, but still lifts her barbell and wins medals. She won the European Championship in the category of disabled people. It talks about the support it receives from other people. The next hero is a disabled football player. The drug prognosis fire him paralyzed for life. However, thanks to his determination, he not only regained his strength, but played football as he moved about the ball. The third part of the program is a reportage entitled ""Can one see and hear, being blind and deaf?" This is a story about a man who is blind even though he is blind and deaf, has his own business and tours the world. His expression shows that he does not feel disabled, and the disability is only somewhere in the head. He defines himself as a man with limitations. It teaches people with disabilities how to use the computer with a touch and a hands-free computer program. In addition, he conducts training for people with disabilities to better deal with his illness but also teaches people with disabilities how to behave in the presence of people with disabilities. He argues that even in schools, such training should be given because it teaches empathy to another person. He actively participates in the project "To love deafness in self-reliance." A friend of a man presents him as a man full of energy, describing his character and way of life as "a man of fire". Not only is it inspirational to her because many disabled people dared to start their own life.

In the report of April 23, 2016 two columns were presented about people with autism. The first presents the first in Poland cafes "Life is cool", which employs people with autism. These employees provide cash, deliver the ordered products to customers. Each person is accompanied by a healthy guardian, which makes him feel more confident. Such work is one of the forms of rehabilitation, assimilation with people. Persons with autism they interpret information differently, distract each other, have trouble concentrating. The statement of one of the workers proves that thanks to this place came out of his own world and began to live among the people. He is glad he can make a living for himself. The originator of such a cafe, believes that every man has a problem, and disability is one of the problems and not necessarily a catastrophe, just open hearts for such people. This place is visited by most disabled people but they treat it as an asset and something that characterizes this place. The second column presented an autistic girl who, in artistic rehabilitation, found her passion. Through painting, you can express your emotions. The girl's mother presented their life and how painting helped her communicate with her daughter. At the end of the program was presented 15-year-old boy from France, who by bacterial meningitis at the age of 6 lost all limbs. The boy is open and friendly, does not create barriers, easily communicates with people. In the Foundation for Amputation, help others accept the situation they are in. The boy is completely devoted to the water,

loves swimming and competing in the Paralympic Games. She admits that thanks to Filip Kruazon, she is so determined to fight against adversity.

Another report on TVP 1 is the program "Four angles, the fifth angel".

In the episode of April 30, 2016, a person whose Association of Beautiful Angels helped to renovate a disabled woman's apartment. The needs of a disabled person, such as a suitably equipped bathroom, a suitable platform in the block to accommodate a wheelchair, and a properly furnished apartment are provided. The dream of a woman is the ability to relieve the children of constant care of her. Such relief was due to the renovated apartment. The protagonist of the program tried for this, but her request was rejected because of high costs and such construction costs would have to cover itself. The end of the program is an appeal to people of good will who would support the construction of a platform that would make life easier for women.

The documentary program on this television channel is "The Case for a Reporter." In the episode of April 14, 2016, a moving story about a mentally handicapped girl was presented. She lost her mother and is under the care of her father. There was a dispute between the girl's father and her grandparents and the helplessness of the girl at the same time. Love in this case harms the child. Still, he bravely disputes a dispute in which, since his mother's death, he has to attend. It can be concluded that the girl, despite the illness is important for the family. In the episode of April 28, 2016, a story about a woman born to a woman was presented. The woman does not hear or see, the pain itself is mutilated and the doctors do not know what is causing it. Parents who care for a girl do everything to help her, and the worst feeling is that they can not do anything. They love to talk about their daughter, they are happy to have her despite her illness. They spend over 8,000 a month on medication and medical help for a girl. Was offered monetary help defray the costs of the investigations by which enable the detection of the cause of the pain has been struggling with ill woman.

Going to the analysis of the next TV channel, which is TVP2 will be presented a report from "Reporter's magazine". On April 19, 2016, a woman was seen, who lost her eyes 15 years ago, and her work added to her struggles with illness. It is an example to the audience how to deal with problems. When she learns that she will lose sight of time as she suffers from retinal degeneration, her life turns upside down. She began to think about what to do in order to be useful to others despite the disability. She got involved to organize painting exhibitions. Society is accepting her activities, admiring her enthusiasm and energetic. Many people do not realize that they are blind because they do many things at a rapid pace. It conducts classes in schools on children with disabilities. It teaches them empathy and understanding for the other person. She is using a computer for blind people, so she has written a culinary

book. He performs the basic activities of life and he is good at it. He has a playful attitude to each other, which is testimony to the words: "From healthy people, it's just that I do not have to light the light when reading a book." On April 26, 2016, the problem of a paralyzed man was raised. In addition, he has a disabled daughter. Life had a tremendous impact on him, initially he collapsed due to his illness. Over time, he had to take hold of himself so as not to be a burden to his wife, who had taken care of their daughter and additionally since the accident. He started rehabilitation, so he can move with a wheelchair. The man was not insured and did not receive a pension or compensation. There is no possibility of returning to work on the construction site, which is why it is promoted on the streets of cities, suggesting building advice. The report was presented to appeal to the difficult situation in which a man's family found himself, and perhaps thanks to this, someone employed a construction consultant. Like many other disabilities portrayed on television, so does the hero of this episode, believes that disability is primarily in the human brain.

On April 1, 2016 a document entitled "Caritas means love" was issued. Recipients once again became acquainted with the tasks that the Association fulfills. There were groups of people who, thanks to the gatherings organized by Caritas, improved their lives. People with disabilities who have benefited from the assistance of the Association have had the opportunity to rehabilitate and to recover.

Another TV channel that has been analyzed is TVN. Some episodes of "TVN Good Morning" are devoted to people with disabilities. These reports are called "Green Door". April 5, 2016 was the story of a girl who in the train accident she lost both legs. Thanks to family and friends did not give up and realizes dreams. He is a journalism student and he dreams of sporting sports events. The program is presented with a mother who speaks of her daughter as a person full of energy and joy in life. The girl says that she always was, and the accident did not change her attitude to life, it just made her move harder, but it did not affect her psychologically. April 19, 2016 in this program were presented the fate of the girl, despite the disability is a model. She is fascinated with photography and modeling, thanks to this passion she accepted herself one hundred percent. She was able to turn her disability into an asset. Her joy is due to the fact that she has many friends who support her and she is surrounded by people with positive energy that she herself infects. Modeling was for the persuasion of a friend. Initially, she thought she would not be able to, because no one would want to photograph a disabled person. Positively surprised and her disability turned out to be her asset. She founded the Photomodeling Agency for disabled people. The purpose of this agency is psychotherapeutic, thanks to which people with disabilities begin to believe in themselves and

enjoy themselves. He is also a blogger, where he motivates people about his life. The world welcomes her very much, she receives many letters of thanks for motivating and sharing her life experiences.

On April 27, the 15th anniversary of the existence of "TVN Foundation is not yours". Jubilee was celebrated at the Institution of the Polish Mother's Health Center in Łódź. On the occasion of this feast the institution opened a rehabilitated rehabilitation center. Bożena Walter resigned as President of the Foundation, and was appointed Katarzyna Kolenda-Zalewska. The material from Bozena Walter's farewell was documented in "Facts" at 19:30. Bożena Walter gave a speech about her activity at the Foundation. The disabled girl, along with her grandmother, was shown how to improve the health of her granddaughter through the help of the charity Walter Foundation. Thanks to the rehabilitation, the girl took part in a wheelchair marathon, crossing her legs on her own. It is a message to society that everything is possible through hard work and appropriate rehabilitation. Also presented was a boy with cerebral palsy, who will be the charge of the Foundation and will be rehabilitated at the Institution in Lodz. The document presented was not stereotypical, the disability was portrayed as a barrier that can be overcome through the support and assistance of other people. Recipients will find out how much such a foundation is needed in the modern world.

April 30, 2016 in the program "Note" was presented to a woman who was disabled due to choking dogs. She says that despite the depression she suffered from this accident, her self-esteem also changed. She can not tolerate disability, is considered unattractive and deprived of femininity.

In the two-part documentary on the program "Note" was raised the problem of a former athlete who, as a result of a bullet hit, suffered a cerebral palsy. A man at the age of 17 on a threshing competition, got a bullet in the back of his head. Doctors did not give him a chance to survive. However, the man survived, but is completely dependent on his father. The man was supposed to get compensation in the amount of one million zlotys, however he did not get a buck, because the Sports Federation to which he belonged proved to be insolvent. There are suspicions that the money in the Federation account has been withdrawn from the account to not be able to cover the compensation for the disabled as a result of the boy's competition. The society with which he has been in contact shows him much compassion, believes that he should be compensated. My father tells me that as a boy woke up from a coma he did not want to live, gestures showed that he wanted to go to heaven. But now his father sees his desire for health. The boy's mother suffered a mental breakdown and left her family alone. They have no contact with her. The father is most afraid of what will happen to his boyfriend when he's gone. The money from the compensation would help in rehabilitation and maybe the boy's health

would improve. The authorities of the Warsaw sport left the paralyzed boy dead.

The fourth analyzed television program was POLSAT on the air, which is broadcasting the program "Intervention". April 4, 2016 was presented to a man who, through negligent employer accident and was paralyzed. In addition, his wife left him, leaving him with autistic son son. The man wished he survived the accident but decided not to give up his son. He would like to start rehabilitation but he did not get compensation from the employer and has no money to cover the treatment. The mother of the man helps him as much as he can, and the rest of the family is involved in helping with the care of the boy. On April 5, 2016, the illness of a famous satirist, actor Bohdan Smolenia, who lost his speech and stopped walking as a result of stroke. He financed the hippotherapy center for the disabled. He now needs help. So his friends, family and society who loves the actor support him by organizing the cash collections needed for costly rehabilitation. At the disabled center, he used horses as a form of rehabilitation. He thought they understood people with autism. On April 8, 2016, the story of a firefighter was presented, which, as a result of an accident at work, fell into a coma. When he woke up, his mind did not return to normal and the man was completely paralyzed. It requires constant rehabilitation, but because it can not actively participate in it, it is not refunded by the National Health Fund, nor has it received compensation because due to the Office's negligence the term of his insurance has expired. The family believes that the municipality is not interested in their fate and is deprived of their own.

Table 1. Documentary programs and a descriptions of the audience

Creating a positive image of a disabled person	Media creates a positive image of people with disabilities. They show the openness of people to such people, and the disabled themselves show in good light. They are shown sympathetically to society, sharing with their own experiences.
People with disabilities, as a person who bravely cure their illness	People with disabilities are referred to as people who are well on their way to coping. In many cases they find out that they treat illness as a life experience. Physical disability puts you at a disadvantage, but it really is in the human psyche.
Disabled people in need	People with physical disabilities are particularly in need of adequate furnishings, appropriate architectural conditions adapted for the disabled to facilitate their mobility. People with mental disabilities often need help from their relatives or caregivers for better functioning.
Difficult financial situation of people with disabilities	Documentary television shows often show the difficult financial situation of people with disabilities. It is particularly difficult for people who have been paralyzed and need

	rehabilitation to recover. Such people are often dependent on the family.
Social attitudes change under the influence of a disabled person	In the documentary programs, the society around the disabled showed great respect for them. They admire how they deal with everyday life. They are also often a support for them and an example of how to deal with problems.
Non-stereotyped activities performed by people with disabilities	Situations in which the present media present disabled people depart from the stereotype view of disability. These people enjoy life, travel, sports, compete with the able-bodied, work and have their own families. Many of these people have their own businesses, which deal with the other people even though they are not in the best situation.

Source: own

Table 2. Method portray persons with disabilities in the individual TV channels

Television channel	The method of creating the image of people with disabilities
TVP1	Most often presents people with disabilities as people who break the stereotypes: doing sports, deal with their own Foundations for people with disabilities. In their communications is not discriminatory overtones such persons, on the contrary. Many of the programs is to fulfill the role of transmission to patients, not to lock themselves with their own illness, and opened to the world.
TVP2	The image of disabled people was presented as an example of how to come to terms with the disease. Most depicted people became disabled, as are injured. They were portrayed as bravely enduring illness and situations in which they find themselves.
TVN	The image of a disabled person was shown frequently in such a way to induce recipients to financial support for the units presented. They were raised financial problems of the disabled and rehabilitation covering monthly costs. In addition, they were often presented the advantages of rehabilitation and how it affects the recovery of people with disabilities.
POLSAT	Media reports showing people with disabilities focused on the need for rehabilitation as a condition for recovery. The image of disabled people presented them as people for whom more important than health became a family. In turn, the families of persons with disabilities and their friends showed up unforced willingness to help a disabled person.

Summary

Nowdays media are open to people with disabilities. Often they move the subject of disability and outline the issues with which they must contend. It is also observed frequency of publication of amputations of the extremities of the

body, which did not prevent the implementation of the dreams, especially sports. People with physical or mental found its place in the popular television series. Such series are designed to zoom in disability issues in contexts of everyday life. The image displayed or disabled in the media it is dependent on the type of disability. Image of people with physical disabilities often confirms their uniqueness. They are portrayed as heroes of life, who, despite the obstacles often cope better than people without disabilities, while being an example to them. The image of disabled people portrayed in the media produces a feeling of compassion in the audience and leads to compassion, often to assist. As evidenced by the numerous collection and a large amount of funds collected even for the TVN Foundation "You are not alone" or Polsat Foundation. At the same time, despite these channels that are the founders of the Foundation for people with disabilities do not emit programs about the problems of people with disabilities as often as TVP1 and TVP2. The purpose of television is to reach a wide audience to have a message for them,often in some way to educate. Therefore, it is moving away from the stereotype of looking at people with disabilities by showing them in a non-stereotypical situations. Because they have their own families, they work well in professional life, they have confirmed that the physical imperfections not interfere with the realization of dreams. The distinction between sex of people with disabilities has no contrast between the presented their media image. Thanks to a well-known film "Forrest Gump", the majority of society which has no contact with disease, the main character realized constraints posed by autism patients. Such people are very sympathetically disposed to the public, although the disease can lead an independent life, an example of which was the main protagonist of the film.He showed extraordinary intellectual and physical skills. While not ignoring the surrounding society, which in its "otherness" often react with aggression, ranging from psychological aggression following the completion of the physical. People with autism also displayed in the media were as persons who arouse curiosity in the audience. The people showed a willingness to socializing with the public. Their caregivers, repeatedly emphasized that the society needs to gather knowledge about the disease that afflicted the descent is not afraid to open up to other peoplewhich arouse curiosity in the audience. The people showed a willingness to socializing with the public. Their caregivers, repeatedly emphasized that the society needs to gather knowledge about the disease that afflicted the descent is not afraid to open up to other peoplewhich arouse curiosity in the audience. The people showed a willingness to socializing with the public. Their caregivers, repeatedly emphasized that the society needs to gather knowledge about the disease that afflicted the descent is not afraid to open up to other people and show the social life, without fear of his "otherness".

Literature:

Babicka A. *Power persuasive educational and youth magazines in terms of the creation of contemporary gender roles.* [in] Apanel D. (ed.), *Care and education-tradition and contemporary issues* , Publishing House "Pulse", Krakow 2009, pp. 359-369.

Budzynski W., *Managing corporate image* , SGH Publishing House, Warsaw 2002, pp. 9-10.

A. Davis, *Public Relations* , PWE, Warsaw 2007, pp. 47-48.

Gackowski T., M. Łączyński, *Methods of test image in the media. What is the image. How and why you should examine it* , CeDeWu Publishing House, Warsaw 2009, p. 80.

Goban-Klas T., *Media and mass communication. Theories and analysis of press, radio, television and the Internet* , PWN, Warsaw-Kraków 2000, pp. 269-270.

Siemieńska R. (ed.), *Portraits of women and men in the media and school textbooks,* Scientific Publishing "Scholar", Warsaw 1997, pp. 9-11.

Wisniewska P., M., *The image of women in the media. Comparative analysis of issues dedicated to women in the press Polish and German at the end of the first decade of the twenty-first century*, Scientific Publishing SILVA RERUM, Poznan 2014, pp. 38-49.

Wizerunek, [in] *Dictionary of Polish Language PWN* , 2007 http://sjp.pwn.pl/ sjp/;2579940 (accessed 05.20.2016).

Dr. Jaroslaw Kinal
Wydział Sojcologiczno-Historyczny
Uniwersytet Rzeszowski
e-mail: jaroslawkinal@gmail.com

KSZTAŁCENIE PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH DO PRACY W SYTUACJI KLĘSK ŻYWIOŁOWYCH

dr Sławomir Wilk

Wstęp

Nie znamy dnia ani godziny w których może zostać przerwany wał powodziowych, wystąpi huragan czy też wybuchnie gaz w gospodarstwie domowym. W Polsce w 2017 roku występowały zdarzenia w których pracownicy socjalni musieli nieść pomoc, warto wspomnieć o nawałnicach z sierpnia, gdzie zginęło 3 osoby czy też zawaleniu kamienicy w Świebodzicach gdzie zginęło 6 osób. W takich sytuacjach należy udzielić pomocy osobom potrzebującym zarówno tego o charakterze związanym z ratowaniem życia i dobytku jak też zapewnienia dalszego funkcjonowania. Pracownicy ośrodków pomocy społecznej są angażowani do pomocy w zdarzeniach kryzysowych poprzez realizację ustawowych obowiązków. Wparcie osób potrzebujących wymaga od pracowników socjalnych wiedzy i umiejętności jak wspomagać poszkodowanych, bo jak zaznaczała Helena Radlińska (1961) pracownicy socjalni mają za zadanie ratować i udzielać wsparcia osobom, które doznały sytuacji kryzysowej. W artykule zaprezentowano formy udzielanego wsparcia oraz potrzeby szkoleniowe osób zajmujących się pomocą dla osób, które doświadczyły działania sił naturalnych.

Zakres udzielanego wparcia

W polskim systemie prawnym istnieje obecnie szeroki wachlarz form pomocy osobom, które doświadczyły klęsk żywiołowych, najczęściej powodzi (z 1997 r. – powódź stulecia oraz 2010 r.) czy też silnych wiatrów (z sierpnia 2017 r). Klęska żywiołowa lub ekologiczna czy też zdarzenia losowe nie będące klęską są jednymi z przesłanek, uprawniających do ubiegania się o świadczenia z pomocy społecznej (Ustawa o pomocy społecznej z 2004 r. z poźń zm), w takim przypadku nie obowiązuje kryterium dochodowe. Rodzaj świadczeń, które oferowane jest poszkodowanym obejmuje zarówno wsparcie finansowe czy też specjalistyczne (porady prawne, psychologiczne itp). Zgodnie z przepisami prawa każdorazowo przyznając świadczenia pieniężne należy przeprowadzić wywiad środowiskowy. W tabeli 1 przedstawiono zestawienie pokazujące skalę uzyskanego wsparcia dla osób, które doświadczyły zdarzenia losowego, sytuacji kryzysowej a także klęski żywiołowej czy też ekologicznej. W latach 2010 i 2011 nastąpiła kulminacja ze względu na wypłatę świadczeń z tytułu powodzi 2010 r.

Tabela 1. Powody przyznawania pomocy przez ośrodki pomocy społecznej

Powód trudnej sytuacji życiowej	**Liczba rodzin**							
Rok	**2010**	**2011**	**2012**	**2013**	**2014**	**2015**	**2016**	**2017***
Zdarzenie losowe	18 808	10 294	8 559	8 594	8 467	7 127	6 323	2 880
Sytuacja kryzysowa	14 951	14 933	15 175	10 666	11 443	9 051	9 279	4 327
Klęska żywiołowa lub ekologiczna	2 322	1 218	2 106	2 132	1 313	1 395	676	69

**Dane od stycznia do czerwca 2017 r.*
Źródło: opracowanie własne na podstawie sprawozdań Ministerstwa Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej za okres 2010-2017

Poniżej zostaną wyniki badań przeprowadzone za pomocą wywiadów telefonicznych z 450 pracownikami socjalnymi reprezentującymi 450 ośrodków pomocy społecznej w Polsce. Prace badawcze przeprowadzono w 2016 r. w ramach grantu pt. Bariery i możliwości pomocy społecznej w sytuacji klęsk i katastrof DSH/31/24/2016. Wyniki eksploracji wskazują, że 52,2% ośrodków pomocy społecznej w okresie 2012-2016 udzielało wsparcia w wyniku wydarzeń takich jak powodzie, pożary, wichury, osuwiska, wybuchy gazy itp.

Tabela 2. Czy w okresie ostatnich 5 lat (2012-2016) w ośrodku pomocy społecznej udzielana była pomoc poszkodowanym w choćby jednym z typów klęski (katastrofy, dużego zdarzenia losowego)?

	Liczebność	**Procent**
Tak	235	52,2
Nie	207	46,0
Nie wiem	8	1,8
Ogółem	450	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Dane z przeprowadzonego badania wskazują, że większość wsparcia udzielanego poszkodowanym związana była z pomocą finansową – na zaspokojenie niezbędnych potrzeb życiowych (do 6 tys. zł), dotyczy to ponad 92% ośrodków pomocy społecznej, jednak bardzo często przydzielano także środki finansowe na remont lub odbudowę obiektów mieszkalnych i gospodarskich, które ucierpiały w wyniku klęsk i dużych zjawisk losowych. Dodatkowo 40% ośrodków, w których doszło do zdarzeń o charakterze klęski lub dużych zdarzeń losowych osobom poszkodowanym udzielano wsparcia specjalistycznego w postaci doradztwa prawnego i psychologicznego, a także wsparcia w formie rzeczowej, polegające na przekazaniu materiałów budowlanych,

sprzętów, mebli itp. Zapewnienie zastępczego miejsca pobytu to forma pomocy, która została udzielona poszkodowanym w 22,2% ośrodków pomocy społecznej, na których obszarze wystąpiły niebezpieczne zjawiska. Takie wsparcie nie było potrzebne ponieważ mieszkania nie była tak bardzo zniszczone i można było w nich zamieszkać lub też najbliższa rodzina, sąsiedzi proponowali wspólne zamieszkanie. Szczegółowy rozkład udzielanych form pomocy dla poszkodowanych został zaprezentowany w tabeli nr 3.

Tabela 3. Pomoc udzielana przez ośrodki pomocy społecznej osobom poszkodowanym (N=235)

Rodzaj wsparcia	**Tak**	**Nie**	**Ogółem**
Pomoc finansowa na zaspokojenie niezbędnych potrzeb życiowych do 6 tys. zł	92,2	7,8	100,0
Pomoc finansowa na remont lub odbudowę	74,2	25,8	100,0
Wsparcie specjalistyczne (psychologiczne, prawne, rodzinne) dla poszkodowanych	43,9	56,1	100,0
Pomoc w formie rzeczowej materiały budowalne, sprzęt RTV/AGD, meble itp.)	41,5	58,5	100,0
Zapewnienie zastępczego miejsca pobytu (kontenera)	22,2	77,8	100,0
Pomoc (fizyczna) w usuwaniu skutków katastrofy	11,4	88,6	100,0
Wsparcie dla osoby niepełnosprawnej	9,3	90,7	100,0
Pomoc (fizyczna) w odbudowie gospodarstwa domowego / mieszkania	8,8	91,2	100,0
Kolonia dla dziecka	8,3	91,7	100,0
Zasiłek edukacyjny dla dziecka	8,3	91,7	100,0
Inny rodzaj pomocy (np. gorące posiłki, dystrybucja artykułów spożywczych, pomoc medyczna) jaki?	20,5	79,5	100,0

Procenty nie sumują się do 100 ze względu na możliwość wskazania kilku odpowiedzi.
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Pracownicy socjalni z większości badanych ośrodków pomocy społecznej nie wskazywali na potrzeby zmian funkcjonującego systemu wsparcia dla poszkodowanych. W badaniu 70% przedstawicieli ośrodków pomocy społecznej uważa, iż pomoc jest sprawna i szybka, dlatego nie są potrzebne żadne korekty. Niemniej jednak 10,6% wskazywało na potrzebę doprecyzowania przepisów prawnych odnoszących się do wsparcia w sytuacji klęsk, katastrof

czy też dużych zdarzeń losowych. Z niewiele mniejszą częstotliwością (8,9%) wskazywano także na potrzebę przeszkolenia pracowników socjalnych w tym zakresie. Rozkład wszystkich odpowiedzi zawiera tabela nr 4. Wśród innych zmian wskazywano najczęściej na potrzebę zwiększenia środków finansowych na wsparcie (zarezerwowanie ich w budżecie gminy) oraz skrócenie procedur zbierania dokumentacji, szacowania strat, pozyskania środków z budżetu państwa, itp. Warto nadmienić, że system pomocy dla osób, które ucierpiały jest stale ulepszany i „na bieżąco" (w sytuacji większych klęsk żywiołowych takich jak powódź, czy wichura) wydawane są odpowiednie akty prawne na poziomie ministerstw.

Tabela 4. Jakie zmiany byłyby potrzebne w celu usprawnienia pomocy w przyszłości? (N=235)

Rodzaj usprawnień	**Liczebność**	**Procent**
Nie są potrzebne żadne działania/zmiany – pomoc jest sprawna i szybka	165	70,2
Doprecyzować przepisy prawne w zakresie pomocy społecznej dla osób poszkodowanych	25	10,6
Przeszkolić pracowników socjalnych w zakresie wsparcia dla ofiar klęsk i katastrof	21	8,9
Zwiększyć zasoby ludzkie w ośrodku pomocy społecznej	15	6,4
Stworzyć plan udzielania pomocy przez ośrodek pomocy społecznej w sytuacji klęsk i katastrof	14	6,0
Stworzyć zasady współpracy ośrodka pomocy społecznej z innymi podmiotami udzielającymi pomocy	12	5,1
Inne działania/zmiany	15	6,4

Procenty nie sumują się do 100 ze względu na możliwość wskazania kilku odpowiedzi.
Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

W badaniu niemal ¾ pracowników socjalnych dostrzega problem dysproporcji pomiędzy wsparciem materialnym a wsparciem psychologicznym, udzielanym osobom poszkodowanym. Pracownicy ci uważają, iż pomoc koncentruje się bardziej na odbudowie materialnych warunków życia niż na interwencjach łagodzących skutki psychospołeczne. Tylko co piąty pracownik socjalny uważa, iż obie formy wsparcia są równie mocno akcentowane i oferowane jako komplementarne wsparcie dla poszkodowanych. Opinie na ten temat nie są zróżnicowane wśród pracowników socjalnych z różnego typu ośrodków pomocy społecznej ani też z punktu widzenia stażu pracy tych osób. Szczegółowy rozkład zawarto w tabeli nr 5. Brak realizacji pracy socjalnej

z poszkodowanymi potwierdzają wcześniejsze ustalenia autora i badania prowadzone wśród powodzian z 2010 r. (Wilk, 2015).

Tabela 5. Czy pomoc w sytuacji katastrofy lub klęski żywiołowej w praktyce bardziej koncentruje się na odbudowie i poprawie materialnych warunków życia niż na interwencjach łagodzących skutki psychospołeczne, np. traumę?

	Liczebność	**Procent**
Tak	329	73,1
Nie	91	20,2
Nie wiem	30	6,7
Ogółem	450	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Prawie jedna trzecia (30,4%) badanych pracowników socjalnych odbyła szkolenie zawierające treści dotyczące pomocy dla poszkodowanych w klęskach żywiołowych. Niemal 60% deklaruje, iż nie mieli dostępu do tego typu szkoleń. Oczywiście w grupie tej są pracownicy którzy deklarują, iż tematyka ta pojawiała się w trakcie edukacji na studiach wyższych lub w ramach innego typu szkoleń, ale w stosunkowo wąskim zakresie, jako część szerszych zagadnień.

Tabela 6. Czy pracownicy socjalni w Pana(i) ośrodku przeszli szkolenia z zakresu interwencji kryzysowej dla osób, które ucierpiały w wyniku klęsk i katastrof?

	Liczebność	**Procent**
Tak	137	30,4
Nie	266	59,1
Nie wiem	47	10,4
Ogółem	450	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Biorąc pod uwagę, iż przeszkolenie z zakresu interwencji kryzysowej dla osób, które ucierpiały w wyniku klęsk i katastrof, dotyczy pracowników socjalnych z mniej niż co trzeciego ośrodka pomocy społecznej, pracownicy ci ze stosunkowo dużą częstotliwością zgłaszali zapotrzebowanie na tego typu szkolenia. Ponad 57% przedstawicieli ośrodków pomocy społecznej uważa, iż

wsparcie merytoryczne w tym zakresie byłoby potrzebne lub przynajmniej przydatne.

Tabela 7. Czy w Pana(i) ośrodku pomocy społecznej istnieje zapotrzebowanie na szkolenie z zakresu interwencji kryzysowej dla osób, które ucierpiały w wyniku klęsk i katastrof?

	Liczebność	**Procent**
Tak	259	57,6
Nie	149	33,1
Nie wiem	42	9,3
Ogółem	450	100,0

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań.

Zakończenie

Aby przygotować pracowników socjalnych do pracy w sytuacjach klęsk żywiołowych, tj. powodzie, huragany czy też tych wywołanych poprzez udział człowieka – wybuch gazu, pożar potrzebne są szkolenia dla osób zatrudnionych w ośrodkach pomocy społecznej. Takie szkolenia mogą być realizowane w formie jednodniowej i być poświęcone konkretnym zagadnieniom m.in. przepisach prawnych, formach wsparcia finansowych i nie materialnych, współpracy ze służbami, sposobach rozmowy z potrzebującymi czy też sposobów radzenia sobie z stresem. Najważniejsze jest przygotowanie służb pomocy społecznej do realizacji działań natychmiast po wystąpieniu negatywnego zjawiska. W ramach działań profilaktycznych pomocy społecznej można i należy przeprowadzać działania edukacyjne na temat zagrożeń naturalnych i wydarzeń spowodowanych przez człowieka (wybuch gazu, pożar) oraz sposobów postępowania w takich sytuacjach. Jak zaznacza Agnieszka Skowrońska (2014, s.174-175) w ramach kursu pracowników socjalnych powinny być przedstawiona odpowiednia tematyka szkoleń. Wśród najważniejszych zagadnień powinny znaleźć się następujące treści szkoleniowe, które powinny obejmować:

- Podstawową wiedzę o zagrożeniach (szczególnie na terenie, na którym się pracuje) oraz sposobach postępowania w czasie ich trwania;
- Umiejętność nawiązywania kontaktu i udzielania wsparcia psychologicznego osobom będącym w sytuacji kryzysowej;
- Wiedzę o społeczności w kryzysie, komunikacji w kryzysie, źródłach i dynamice konflikt oraz zasadach i umiejętności prowadzenia mediacji;
- Umiejętność budowania grup wsparcia i organizowania pomocy dla osób poszkodowanych w sytuacji kryzysowej;

- Wiedzę o systemie i strukturze zarządzania kryzysowego, zadań poszczególnych instytucji uczestniczących w reagowaniu na sytuację kryzysową;
- Umiejętność udzielania pierwszej pomocy medycznej i zachowania w warunkach bezpośredniego zagrożenia życia;
- Zasady ewakuacji ludności i organizowania punktów ewakuacji;
- Wiedzę dotyczącą typowych reakcji na katastrofę oraz umiejętność oceny swojego stanu i radzenia sobie z własnym stresem.

Kształcenie na kierunku praca socjalna, ma na celu profesjonalne przygotowanie kadr na poziomie wyższym zawodowym do pracy w placówkach pomocy społecznej. Podstawowe szkolenia z zakresu wsparcia osób potrzebujących znajdujących się w kryzysie spowodowanym przez katastrofę czy też klęskę żywiołową powinny być przekazywane na studiach pierwszego i drugiego stopnia z kierunku praca socjalna. Jeżeli nie są wyodrębnione przedmioty kierunkowe należy na przedmiotach m.in. z interwencji kryzysowej omawiać zagadnienia związane z rozmową z poszkodowanymi czy też formami i możliwościami wsparcia osób poszkodowanych. Niemniej jednak uzupełnieniem wiedzy zdobytej na studiach powinny być okresowe szkolenia organizowane w ośrodku pomocy społecznej omawiające sposoby reagowania na wystąpienie klęski żywiołowej czy też innego zdarzenia o charakterze losowym, gdyż nie znamy ani czasu ani miejsca kiedy takie zdarzenia mogą wystąpić. Jak wynika z wyżej zaprezentowanych badań występuje zapotrzebowanie na takie treści szkoleniowe. Realizatorem szkoleń mogą być Regionalne Ośrodki Polityki Społecznej, które prowadzą szkolenia dotyczące profesjonalizacji zawodu pracownika socjalnego.

Należy zaznaczyć, że pracownicy ośrodka pomocy społecznej (głównie z kadry zarządzającej) biorą udział w opracowaniu gminnych planów zarządzania kryzysowego i są zobowiązani do opracowania działań ośrodków pomocy społecznej i jednostek im podległych oraz pracowników. Warto jednak zadać pytanie czy i jak uczestniczą w opracowaniu takich planów?. Dodatkowo warto zbadać czy przedstawiciele ośrodków pomocy społecznej biorą udział w ćwiczeniach i symulacjach realizowanych przez służby odpowiedzialne za zapewnienie bezpieczeństwa? Udział w takich szkoleniach pozwoliłby na profesjonalne przygotowanie na wypadek wystąpienia zjawiska zagrażającego życiu i zdrowi społeczności lokalnej. Dodatkowo poprzez organizację ćwiczeń oraz szkoleń służb uczestniczących w sytuacji wystąpienia zagrożenia, pomoc jest skoordynowana a tym samym efektywniejsza.

Jak zaznacza Anna Olech i Tomasz Kaźmierczak (2007) została powołana przy Oddziale Warszawskim Polskiego Towarzystwa Pracowników Socjalnych grupa „Organizatorów wsparcia społecznego w sytuacji kryzysu". Celem powołania grupy było systematyczne szkolenie pracowników socjalnych do

reagowania i pomocy w sytuacjach kryzysowych. Powstanie takiej grupy było inspiracją do określenia zakresu obowiązków organizatora wsparcia społecznego w sytuacji klęsk wywołanych przez siły natury oraz człowieka.

W Polsce udzielanie wsparcia dla „pomagaczy", szczególnie w sytuacjach kryzysowych jest ciągle wyzwaniem, gdyż brakuje specjalistów przygotowanych do pomocy dla osób niosących pomoc. Wsparcie fachowe mogą otrzymać przedstawiciele straży pożarnej czy też policji, niemniej jednak brakuje pomocy dla pracowników socjalnych pracujących przy powodziach, wichurach i innych sytuacjach kryzysowych. Należy zwrócić uwagę, że może u tych osób występować syndrom stresu pourazowego PTSD (ang. Posttraumatic stress disorder), gdyż mają do czynienia z sytuacjami związanymi z zagrożeniem życia. Większość osób, które było świadkiem zdarzenia (doświadczyło go) po pewnym czasie powraca do normalnego funkcjonowania, niemniej jednak u pewnej zbiorowości poszkodowanych czy też pomagających reakcje stresowe nie zanikają, a czasami nawet przybierają na sile. Właśnie te osoby są szczególnie narażone na PTSD (Badura-Madej 1996). Pewnym wparciem mogą być tutaj sesje realizowane dla pracowników socjalnych w postaci superwizji, która stanowi pomoc dla pracownika socjalnego. Często pracownik ośrodka pomocy społecznej podczas wykonywania czynności zawodowych ma dylematy i zastanawia się, czy rodzaj pomocy i pracy z poszkodowanymi przyczyni się do poprawy ich sytuacji bytowej, analizuje swoje emocje podczas kontaktu z ofiarami klęsk. Wspólna dyskusja z superwizorem na temat konkretnego przypadku pozwala rozwiać pewne wątpliwości, w pewnych przekonaniach utwierdza i uświadamia całkiem nowe kwestie jak należy pomagać osobom które doświadczyły działania sił natury. Dodatkowo praca z superwizorem (psychologiem, terapeutom) może przyczynić się do poprawy stanu rzeczy i zmniejszyć działalność PTSD. Warto także zaznaczyć, że tak jak w przypadku powodzi czy wichur to sami pracownicy socjalni doświadczają negatywnych skutków działania sił natury. Pracownicy ośrodków pomocy społecznej muszą sami zmagać się z przywróceniem gospodarstwa domowego do stanu przed kataklizmem a równocześnie przydzielać wsparcie dla poszkodowanych. Uzupełnienie wiedzy pracowników może być także realizowane poprzez udział w studiach podyplomowych z szeroko rozumianego zarządzania kryzysowego oraz ratownictwa. Program takich studiów obejmuje m.in zagadnienia związane z funkcjonowaniem klęsk żywiołowych i katastrof oraz kierowania zespołami ludzkimi w tego typu zdarzeniach. Słuchacze nabędą umiejętności stosowania niezbędnych procedur organizacyjnych i technicznych czy także zapoznają się z prawnymi aspektami zarządzania w sytuacjach kryzysowych. Na zakończenie należy wskazać, że pracownicy socjalnie mogą uzupełniać swoją wiedzę z zakresu udzielania wsparcia osobom potrzebującym jako proces samokształcenia. Na polskim

rynku wydawniczym dostępne są profesjonalne publikacje dedykowane dla pracowników ośrodków pomocy społecznej. Wśród pozycji należy wskazać na dwie najważniejsze pozycje książkowe jakimi są *Pomoc społeczna w obliczu katastrof i kryzysów złożonych* (Skowrońska 2014) oraz *Praca socjalna wobec katastrof i klęsk żywiołowych. Teoria, doświadczenia zagraniczne, krajowe ramy organizacyjne prawne* (Szmagalski 2014) będąca rozwinięciem publikacji wydanej w 1996 r pt. *Ofiary katastrof i klęsk żywiołowych* (Szmagalski 1996). Dodatkowo zostały wydane podręczniki dla nauczycieli, czy też samych poszkodowanych, które mogą wzbogacić wiedzę pracowników socjalnych na temat form wparcia osób doświadczających kryzysu spowodowanego klęską żywiołową. Wśród takich pozycji należy wymienić *Jak sobie radzić z powodzią, Materiały dydaktyczne dla nauczycieli* (Siudak, Konieczny, Tyralska-Wojtycz 2013) czy także publikacja dla mieszkańców *Jak się przygotować do powodzi?. Poradnik dla mieszkańców* (Siudak, Konieczny 2015).

Bibliografia:

BADURA-MADEJ, Wanda, 1996, Traumatyczne wydarzenia życiowe: diagnoza i interwencja kryzysowa, In: BADURA-MADEJ, Wanda (red). *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej. Poradnik dla pracowników socjalnych. Warszawa, Interart.*

KONIECZNY, Roman,; SIUDAK Małgorzata., 2015, *Jak się przygotować do powodzi?. Poradnik dla mieszkańców,* Fundacja wspomagania Wsi, Warszawa.

SIUDAK, Małgorzata,; KONIECZNY, Roman,; TYRALSKA-WOJTYCZ Elżbieta., 2013, *Jak sobie radzić z powodzią, Materiały dydaktyczne dla nauczycieli*, Wydanie V rozszerzone, Instytut Meteorologii i Gospodarki Wodnej, Państwowy Instytut Badawczy, Kraków, ISBN 978-83-61102-78-6

SKOWROŃSKA, Agnieszka. 2014. Pomoc społeczna w obliczu katastrof i kryzysów złożonych. Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa ISBN 978-83-7951-302-4 (1)

SZMAGALSKI, Jerzy (red) 2014. Praca socjalna wobec katastrof i klęsk żywiołowych. Teoria, doświadczenia zagraniczne, krajowe ramy organizacyjne prawne, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa. ISBN 978-83-64518-06-5

SZMAGALSKI, Jerzy (red.) 1996, Ofiary katastrof i klęsk żywiołowych, Instytut Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa.

Sprawozdanie MPiPS-05 za 2010 [online]. [cit.2017-11-06]. Dostępny z https://www.mpips.gov.pl/pomoc-spoleczna/raporty-i-statystyki/statystyki-pomocy-spolecznej/statystyka-za-rok-2010/

Sprawozdanie MPiPS-05 za 2011 [online]. [cit.2017-11-06]. Dostępny z https://www.mpips.gov.pl/pomoc-spoleczna/raporty-i-statystyki/statystyki-pomocy-spolecznej/statystyka-za-rok-2011/

Sprawozdanie MPiPS-05 za 2012 [online]. [cit.2017-11-06]. Dostępny z https://www.mpips.gov.pl/pomoc-spoleczna/raporty-i-statystyki/statystyki-pomocy-spolecznej/statystyka-za-rok-2012/

Korekta sprawozdanie MPiPS-05 za 2013 z 29.09.2014 r. [online]. [cit.2017-11-06]. Dostępny z https://www.mpips.gov.pl/pomoc-spoleczna/raporty-i-statystyki/statystyki-pomocy-spolecznej/statystyka-za-rok-2013/

Sprawozdanie MPiPS-05 za 2014 [online]. [cit.2017-11-06]. Dostępny z https://www.mpips.gov.pl/pomoc-spoleczna/raporty-i-statystyki/statystyki-pomocy-spolecznej/statystyka-za-rok-2014/

Sprawozdanie MPiPS-05 za 2015 [online]. [cit.2017-11-06]. Dostępny z https://www.mpips.gov.pl/pomoc-spoleczna/raporty-i-statystyki/statystyki-pomocy-spolecznej/statystyka-za-rok-2015/

Sprawozdanie MPiPS-05 za 2016 [online]. [cit.2017-11-06]. Dostępny z https://www.mpips.gov.pl/pomoc-spoleczna/raporty-i-statystyki/statystyki-pomocy-spolecznej/statystyka-za-rok-2016/

Sprawozdanie MPiPS-05 za 2017 [online]. [cit.2017-11-06]. Dostępny z https://www.mpips.gov.pl/pomoc-spoleczna/raporty-i-statystyki/statystyki-pomocy-spolecznej/statystyka-za-rok-2017/

RADLIŃSKA, Helena, 1961. *Pedagogika społeczna.* Zakład Narodowy im. Ossolińskich Wrocław

Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz.U. 2004 nr 64 poz. 593

WILK, Sławomir., 2015. Praca socjalna w sytuacji klęsk i katastrof żywiołowych – studium przypadku powodzi w 2010 roku In: KRZYSZKOWSKI, Jerzy, (ed.) Praca Socjalna w poszukiwaniu tożsamości, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa. ISBN 978-83-64953-23-1

dr Sławomir Wilk
Instytut Socjologii
Zakład Polityki Społecznej i Pracy Socjalnej
Uniwersytet Rzeszowski
e-mail: wilk@ur.edu.pl

ŠPECIFIKÁ DETERMINUJÚCE EDUKÁCIU DOSPELÝCH

PhDr. Katarína Mayer, PhD.

Abstract: A comprehensive understanding of the educational process in adult education, in terms of quality and effectiveness, requires the recognition and respect of subjective factors related to the characteristics of the learner. In order to individualize education, it is necessary to focus more deeply on learners' characteristics, de facto to strengthen the diagnostic competence of educators, or their interdisciplinary cooperation with andragogical counselors, resp. psychologists. One of the tools, that offers a comprehensive view of the issue, is Myers-Briggs Type Indicator (identifying 16 equel types of personality based on combination of 4 dichotomic dimensions). Using a wide range of knowledge about specific determinants of adult education enables not only saturation of educational needs, but also individualization of adult education, and is a challenge to enhancing the professional competencies of educators.
Key words: Adult education. Characteristics of learners. Personality. Motivation. Learning. Myers-Briggs Type Indicator. Andragogical counselling.

Efektivita a kvalita edukačného procesu pri vzdelávaní dospelých je podmienená aj komplexnosťou profesijných a osobnostných kompetencií vzdelávateľa, odvíjajúca sa od jeho kontinuálneho a celoživotného vzdelávania. Avšak komplexný prístup k vzdelávaniu, nielen dospelých jedincov, si vyžaduje dôraz na profesijný rozvoj učiteľa (gradáciu disponibility kompetencii), rešpektovanie vzdelávacích potrieb, akceptovanie individuality osobnosti účastníka vzdelávania, aplikáciu efektívnych didaktických postupov, využívanie moderných vzdelávacích prostriedkov etablujúcich moderné digitálne technológie do edukačného procesu, ktoré sa stali každodennou realitou, ale vzniká potreba aj po individualizácii vzdelávania. Efektívnu individualizáciu je možné realizovať až na základe poznania charakteristík účastníkov vzdelávania. Vzdelávateľ, v rámci profesijného rozvoja, by mal v priebehu svojej pedagogickej praxe neustále získavať nové poznatky a informácie o subjektívnych faktoroch charakteristík účastníkov vzdelávania a uplatňovať ich v edukačnom procese, ako prostriedok zvyšovania kvality a efektivity vzdelávania. Súčasne rozvíjať svoju diagnostickú kompetenciu a v prípade potreby požiadať o súčinnosť andragogického poradcu, ktorý by mohol ešte viac prispieť k individualizácii vzdelávania, pretože trh práce požaduje efektívnu pracovnú silu, kompetentnú vykonávať svoju funkciu. Saturáciu náročných kritérií na kvalitu pracovnej sily je možné naplniť vzdelávaním a ak sa naplnia úlohy učenia sa v procese vzdelávania v súlade s požiadavkami trhu práce, tak je možné vzdelávaním dospelých meniť spoločnosť (Brookfield 2005). Z pohľadu postmodernizmu sa vzdelávanie dospelých

podriaďuje trhu práce (Usher, Edwards 2003), pričom s novými kontextami sa nanovo kreuje i rola a funkcie vzdelávateľa dospelých (Griffin 2006). Vychádzajúc z tvrdení mnohých autorov (napr. Armstrong 2005; Frk 2010; Končeková 2005.; Koubek 2004) je možné konštatovať, že vzdelávanie je dôležitou súčasťou úspechu na súčasnom trhu práce. Koubek (2004, s. 237) uvádza: „Požiadavky na vedomosti a schopnosti človeka v modernej spoločnosti sa neustále menia a človek, aby mohol fungovať ako pracovná sila, bol zamestnaný, musí svoje vedomosti a zručnosti neustále prehlbovať a rozširovať". Ďalej poukazuje na to, že vzdelávanie je v modernej spoločnosti celoživotný proces, ktorý v tomto kontexte zvyšuje flexibilitu pracovnej sily, ktorá umožňuje pružné reagovanie na zmeny na trhu rozvíjaním vedomostí a zručnosti, ale i žiaducich čŕt osobnosti. Ak dospelý jedinec zistí, že má v uvedenom deficity, alebo sa chce rozvíjať a napredovať, jeho úlohou je vzdelávať sa. Niekedy však proces vzdelávania neprebieha podľa očakávaní alebo si jedinec neuvedomuje samotnú potrebu vzdelávať sa, a práve vtedy by mal mať možnosť navigácie zo strany andragogického poradcu, ktorý mu na základe profilácie odporučí zameranie vzdelávania. Bez poznania vzdelávacích potrieb, ich identifikácie a charakteristík účastníkov vzdelávania a súčasne spolupráce s inými odborníkmi nemôže vzdelávateľ adekvátne naplniť očakávania a potreby účastníkov vzdelávania. Poradenstvo sa stáva nástrojom efektívneho vzdelávania dospelých.

Vstupnými determinantmi edukácie sú síce dva subjekty – vzdelávateľ a účastník vzdelávania. Uvedené subjekty proces vzdelávania ovplyvňujú atribútmi, ktoré ich charakterizujú. Ale v kontexte moderného prístupu k vzdelávaniu sa zameriavame na účastníka vzdelávania a elimináciu jeho ťažkostí v procese vzdelávania. Subjektívne faktory súvisiace s jeho charakteristikami sa stávajú čoraz významnejšími. Pod subjektívnymi faktormi máme v zhode s Machalovou (2006) a Průchom (2009) na mysli tieto subjektívne faktory súvisiace s charakteristikami účastníka vzdelávania sa:

- fyzická charakteristika;
- kognitívna charakteristika;
- afektívna charakteristika;
- sociokultúrna charakteristika.

Podľa Machalovej (2006, s. 92-93) základ vzdelávania dospelých tvoria poznatky ako:

- *„poznatky o osobnosti dospelého človeka;*
- *poznatky o osobnosti dospelého človeka vo vzdelávaní, t. j. účastníka vzdelávania;*
- *poznatky o schopnosti dospelého človeka učiť sa, resp. o spôsobilosti učiť sa;*
- *poznatky o učení sa dospelého človeka;*
- *poznatky o motivácii dospelého človeka k učeniu sa a vzdelávaniu sa;*

- *poznatky o interakcii dospelého človeka s inými ľuďmi, za rôznych sociálnych okolností a podmienok vzdelávania dospelých".*

Všetky tieto poznatky by mal mať vzdelávateľ a poradca na zreteli pri facilitácii procesu vzdelávania. Domnievame sa, že kognitívna charakteristika sa prekrýva z poznatkami o osobnosti dospelého človeka a rovnako zasahuje poznatky o učení sa v dimenziách rôznych kognitívnych štýlov a spôsobilosti učiť sa, afektívna charakteristika zahŕňa v sebe oblasť osobnosti a poznatky o motivácii dospelého účastníka k učeniu sa a vzdelávaniu sa, hoci motivácia, je vlastnosťou osobnosti a svojou významnosťou získava v klasifikáciách osobitné postavenie. Sociokultúrna charakteristika má spoločný základ s poznatkami o interakcii dospelého človeka s inými ľuďmi, za rôznych sociálnych okolností a podmienok vzdelávania dospelých, teda nemôžeme opomínať sociálny kontext, v ktorom žije a pracuje účastník vzdelávania a plní v ňom diferencované roly. Pričom sa na tomto mieste nevenujeme fyzickej charakteristike, pretože nie je úlohou vzdelávateľa a poradcu zameriavať sa na ňu i vzhľadom k tomu, že to nepatrí do ich kompetencie a nemajú patričné metódy k jej zmene. Neznamená to však, že nemajú mať na zreteli prípadné fyzické hendikepy subjektu, ktoré by mohli ovplyvňovať proces poradenstva a vzdelávania.

Môžeme teda konštatovať, že proces vzdelávania na strane účastníka vzdelávania determinujú sociálno-psychologické špecifiká (životné skúsenosti, vzdelanie, profesia, sociálne okolnosti a podmienky) a po druhé osobnostné špecifiká (individuálny psychický potenciál osobnosti). Je potrebné si uvedomiť v zhode s Machalovou (2006), Koubekom (2009), že na úspešnú realizáciu v pracovnom živote nám nepostačia naše predpoklady a poznatky, ktoré sme získali školským vzdelávaním počas prípravy na povolanie, ale je potrebné sa neustále rozvíjať, čo jednoznačne podtrhujú vývinové úlohy dospelého človeka tak, ako ich vníma napr. Machalová (2006).

Na základe vyššie uvedeného sa v tejto časti príspevku zameriame na definíciu najvýznamnejších atribútov účastníka vzdelávania, ako osobnosť, schopnosti, motivácia.

Je potrebné uvedomiť si, ako zdôrazňuje Atkinsonová et. al. (1995, s. 504), že osobnosť je charakterizovaná ako „charakteristické vzorce myslenia, emócií a správania, ktoré definujú osobnostný štýl jedinca a ovplyvňujú jeho interakcie s prostredím. Okrem duševných schopností osobnosť zahrňuje premenné ako sociabilita, emočná stabilita, impulzivita, svedomitosť a mnoho ďalších". Autorka ďalej poukazuje na kontinuitu osobnostných premenných v čase. Pričom najvýraznejšia je kontinuita inteligencie a intelektuálnych záujmov. Predsa len existujú skúsenosti, ktoré ľudí menia, najmä ich postoje, hodnoty aj osobnosť ako celok. Medzi tieto skúsenosti patrí i štúdium, teda vzdelávanie. Rovnako formujúcim činiteľom je poradenský proces.

Premosťujúc k cieľom vzdelávania a teda i poradenstva sa stotožňujeme s Frkom (2010, s. 129), že „ciele vzdelávania sa vzťahujú k trom dimenziám osobnosti a môžeme ich deliť na kognitívne, afektívne a psychometrické". Pirohová (2008) dopĺňa, že pri ich aplikácii na profesijné vzdelávanie hovoríme o cieľoch poznávacích, postojových a výcvikových. Teda ide o zdokonaľovanie vedomostí a intelektuálnych spôsobilostí, zmeny postojov, praktickú činnosť, výkon, čo súvisí so schopnosťami a motiváciou. Pričom schopnosti môžeme vnímať ako potencialitu človeka, psychofyzickú dispozíciu k výkonu, ktorá sa môže rozvíjať na základe vlôh organizmu a motivácie k precvičovaniu a zdokonaľovaniu sa.

Říčan (2007) uvádza, že rozdiely medzi ľuďmi sú veľké nielen v tom, čo vedia a čo dokážu, ale taktiež v tom čo sú schopní naučiť sa. Máme tým na mysli osobný strop výkonu, teda úroveň výkonu, ktorú dosiahne za optimálnych podmienok, ak bude motivovaný a vytrvalý. Tento strop je daný vo vrodenej výbave. Na základe toho je potrebné si uvedomiť, že v edukačnom procese by vzdelávateľ mal rešpektovať osobný strop účastníka vzdelávania a nespôsobovať mu psychickú ujmu jeho preťažovaním. Konfrontačne pôsobí názor Feuersteina (2002), ktorý definuje inteligenciu ako tendenciu organizmu k modifikácii pre lepšiu adaptáciu na stále viac komplexnejšie situácie v jeho živote. Z čoho vyplýva jeho tvrdenie, že „limity učenia nemôžu byť vopred známe ani dané. Všetci ľudia sa môžu meniť, predstavujú otvorené systémy, ktoré dokážu docieliť zmysluplné štrukturálne zmeny" (Krejčová 2010, s. 44). Motivácia je rovnako kľúčovým prvkom vzdelávania a my dopĺňame, že aj poradenského procesu. Motivácia je podľa Scheidera a Schmalta, ako uvádza Džuka (2003, s. 44) „aktuálny stav, ktorý pozostáva z emocionálnych a kognitívnych procesov, ktoré podnecujú (energetizujú) a riadia správanie (dávajú mu smer). K tomuto stavu patria aj vôľové procesy, predsavzatia a rozhodnutia, ktoré sú osobou uvedomované". Teda osoba si uvedomuje dôležitosť ďalšieho vzdelávania, rozhodne sa vzdelávať na základe svojho predsavzatia a vôľové procesy jej umožňujú zotrvať a nevzdávať sa pri prekážkach. Motívy spustia emocionálne a kognitívne procesy. Vendel (2005) považuje motiváciu za jeden z najdôležitejších predpokladov učenia. „Vnútorná motivácia spočíva vo faktoroch ako záujmy a zvedavosť, potešenie z činnosti, radosť z dosiahnutia cieľa a pod." (tamtiež, s. 175). Ďalej spomína užitočnosť pre život a získanie kvalifikácie. Vonkajšia motivácia je skôr o získaní odmeny a vyhnutí sa trestu. Čo môžeme v profesijnom vzdelávaní chápať ako snahu získať vyššie ohodnotenie a vyhnúť sa disciplinárnemu konaniu, v rámci vnútornej mobility prevedeniu na inú prácu alebo dokonca preradeniu na nižšiu funkciu, či v rámci vonkajšej mobility byť prepustení alebo predčasne penzionovaný. Čáp a Mareš (2001, s. 254) konštatujú, že „podporovanie vonkajšej motivácie tlmí rozvinutie hodnotnejšej vnútornej motivácie, v ktorej pôsobí zvedavosť, radosť z činnosti a osvo-

jenia spôsobilosti, zvládnutie prekážok a dosiahnutie cieľa“. Profesijné vzdelávanie by sa teda malo podporovať prostredníctvom adekvátne nastaveného cyklu systematického vzdelávania, ide o identifikáciu potrieb vzdelávania pracovníkov organizácie, plánovanie vzdelávania, realizáciu vzdelávacieho procesu, vyhodnocovanie výsledkov vzdelávania a účinnosti vzdelávacích programov, vnútornú motiváciu pracovníkov, aby pre nich vzdelávanie prinášalo vnútorné obohatenie a radosť z dosiahnutia cieľa, čo sa môže preniesť na úroveň plnenia cieľov samotnej organizácie. Lektor by mal rešpektovať zásady spojenia teórie s praxou vo vzdelávaní dospelých, pretože dospelý je motivovaný vtedy, keď mu vzdelávanie pomôže udržať alebo zvýšiť pracovnú pozíciu alebo zvýši jeho prestíž, keď dokáže aplikovať získané poznatky v praxi na svojom pracovnom mieste. Poradca musí byť senzitívny k motivácii klienta, zvyšovať ju a pracovať na nej, aby bol klient ochotný spolupracovať.

V štruktúre osobnosti sú významné aj ďalšie dva aspekty, a to temperament a charakter, ale nevenujeme im primárnu pozornosť, pretože nie sú nosné v oblasti vzdelávania dospelých a rovnako nie sú ani v tejto oblasti veľmi skúmané a popisované. Temperament je označenie pre prevažne vrodenú skupinu vlastností, predovšetkým ide o citové ladenie osobnosti, ktoré vedie k určitému prežívaniu a správaniu (Říčan 2007). Teóriám temperamentu sa venujú rôzni autori, ako Kretschmer, Sheldon, Eysenck už od Hippokrata (bližšie analyzujú napr. Hall a Lindzey (1997); Říčan (2007)). V žiadnej z prác nie je presne definované, aké konkrétne temperamentové vlastnosti by mal mať účastník vzdelávania. Domnievame sa, že dôležité sú vytrvalosť, stabilita, rozvážnosť, vyrovnanosť a optimizmus. Charakter je prevažne získaná vlastnosť, ktorá ovplyvňuje prežívanie a správanie človeka (Hart, Hartlová 2010). Čo sa týka charakteru, ľudia nad 25 rokov sú schopní uvažovať o hodnotách a princípoch bez ohľadu na autoritu a aktuálne normy v spoločnosti. Relativizácia vzťahu k normám je dôsledkom postformálneho spôsobu myslenia. Človek je v období strednej dospelosti zásadovejší, spoľahlivejší (Končeková 2005). Z toho vyplýva, že chce splniť požiadavky vzdelávateľa, môže teda intenzívnejšie prežívať náročnosť týchto požiadaviek, čo môže viesť k pochybnostiam o sebe a zablokovaniu činnosti. Obava z náročnosti požiadaviek sa môže stať bariérou vzdelávania (Machalová 2006). Poradca by mal dokázať eliminovať obavy účastníka vzdelávania a primeť ho skôr sústrediť sa na svoje silné stránky. Uvedené obavy môžu byť i dôsledkom nízkeho sebavedomia účastníka vzdelávania. V rámci vývinu sebauvedomenia dochádza najprv v období mladšej dospelosti k zvýšeniu sebaistoty, sebadôvery, k uvedomeniu si vlastných síl a kompetencií, ktoré sú predpokladom sebestačnosti, a ktoré prejavia sa aj väčšou osobnou vyrovnanosťou. Neskôr začína jedinec bilancovať všetky sféry svojho života, porovnáva svoje ideály a predstavy s realitou a vytvára si predstavy o budúcnosti. V období staršej dospelosti si človek uvedomuje starnutie po fyzickej i psychickej stránke,

uzatvára sa viac do seba, dochádza k úbytku kompetencií, čo môže viesť k zníženiu sebahodnotenia (Končeková 2005). Ako sme uviedli, znížené sebavedomie môže byť pre účastníka vzdelávania taktiež psychologickou bariérou vo vzdelávaní dospelých (Armstrong 2005).

Zhrňujúc konštatujeme, že osobnosť účastníka vzdelávania je premennou, s ktorou vstupuje do vzdelávania každý jeho účastník, pričom vzdelávateľ aj poradca by mali zohľadňovať individualitu účastníkov vzdelávania. Potreba schopnosti sebariadeného učenia sa v dospelosti prirodzene vyvíja. Dospelý sa v procese psychologického rastu stáva nezávislou, racionálnou a koherentnou osobnosťou (Tennant 2006).

Pri cieľoch vyučovania a učenia tak, ako ich definujú Nolting a Paulus (2004), sa do popredia dostáva rozvoj produktívneho myslenia a naučiť sa stratégiám ako sa učiť. Pričom posledný cieľ vyučovania a učenia korešponduje s vývinovou úlohou dospelého človeka podľa Machalovej (2006). Poradca môže učiacemu sa poskytnúť stratégie, ktoré mu pomôžu pri riešení jeho ťažkostí i v čase, keď nie je s poradcom. Transformujúc to na profesijné vzdelávanie sa prikláňame s Armstrongom (2005, s. 470) k tvrdeniu Pettigrewa a Whippa, ktorí sa domnievajú, že „cieľom učenia prebiehajúceho v organizácii by malo byť vytváranie „schopností, kvalifikácie organizácie".

Cieľom účastníka vzdelávania je mať kvalitnejšie poznatky. Pri učení dochádza k zmene správania, ktorá sa odohráva na úrovni senzomotorickej, emocionálnej, sociálnej a kognitívnej, čo je v súlade s cieľmi vzdelávania, ktoré opisujeme vyššie. Účastník vzdelávania musí taktiež disponovať spôsobilosťou učiť sa, ktorú Pirohová (2008, s. 62) definuje, ako „predpoklad na pohotové vykonávanie činnosti, týka sa manuálnych, perceptuálnych, sociálnych aj mentálnych činností." Konkrétne sa podľa Lőweho (1977, in: Pirohová 2008) jedná o kapacitu vzdelávateľnosti, ľahkosť a obťažnosť učenia, stálosť naučeného, zainteresovanosť na učení sa a intenzitu učenia sa.

Učiaci by mal dospieť k tomu, že učenie by nemalo najmä v dospelom veku byť o memorovaní, ale malo by byť zmysluplné. Poradca svojim aktívnym a fundovaným prístupom by mal klienta priviesť k zmysluplnému a efektívnemu učeniu. Podmienky pre efektívne vzdelávanie definuje Armstrong (2005) takto:

- jedinci musia byť motivovaní učiť sa;
- pre vzdelávajúce sa osoby by mali byť stanovené normy výkonu;
- vzdelávajúce sa osoby potrebujú dôkladné vedenie;
- vzdelávajúce sa osoby musia mať pocit uspokojenia zo svojho vzdelávania;
- učenie je aktívny, nie pasívny proces;
- je potrebné používať vhodné metódy;

- metódy učenia a vzdelávania by sa mali obmieňať a mali by byť rozmanité;
- na absorbovanie vedomostí a schopností je potrebné poskytnúť primeraný čas;
- u učiacich sa osôb musí dochádzať k upevňovaniu vedomia správneho správania;
- je nevyhnutné uznať, že existujú rôzne úrovne učenia sa, ktoré vyžadujú rôzne metódy a zaberajú rôzny čas.

Taktiež uvádza podmienky pre efektívne učenie:

- učiaca sa osoba je motivovaná k učeniu;
- kultúra organizácie podnecuje a podporuje učenie;
- učiaca sa osoba získa rady, povzbudenie, podporu a spätnú väzbu;
- učenie sa zlepší, keď sa poučíme z teórie učenia;
- učenie bude najefektívnejšie, ak bude uspokojovať potreby učiacej sa osoby.

V tomto momente sa nezameriame na charakteristiky učiacich sa parciálne, ale upriamujeme pozornosť na nájdenie, resp. aplikovanie účinného nástroja spĺňajúceho vyžadovaného kritériá, ktorý by ponúkol komplexný pohľad na danú problematiku. Inšpiráciou nám môže byť **MBTI** (Myers-Briggs Type Indicator), ktorý vyvinuli na základe Jungovej teórie psychologických typov Isabel Briggs Myers a Katharine Briggs (USA). Jeho validitu a reliabilitu potvrdili stovky štúdií počas 40 rokov. Ako uvádzajú Miková a Stang (2010) tento nástroj z preferencií testovaného identifikuje a popisuje 16 rovnocenných typov osobnosti vyplývajúcich z dichotomických dimenzií:

a) Orientácia energie – extraverzia (E)/introverzia (I);
b) Proces prijímania informácií – zmysly (S)/intuícia (N);
c) Proces rozhodovania – myslenie (T)/cítenie (F);
d) Orientácia k vonkajšiemu svetu – usudzovanie(J)/vnímanie(P).

Ich vzájomnou kombináciou vzniká 16 osobnostných typov:

- ISTJ – systematický, výkonný, realistický, konzervatívny, logický, vecný, kritický, analytický, pragmatický, zodpovedný, spoľahlivý, konkrétny, rozhodný, vyrovnaný, tichý, vážny, uprednostňujúci usporiadanie, cení si tradície a lojalitu (správca, vojak, kontrolór);
- ISTP – logický, analytický, praktický, dobrodružný, adaptabilný, nezávislý, izolujúci a riešiaci problémy, zvedavý, pozorovateľ, pokojný, tolerantný, flexibilný, kauzálny, orientovaný na hodnoty (remeselník, ostreľovač);
- ISFJ – srdečný, stabilný, praktický, detailista, systematický, konzervatívny, výkonný, závislý, starostlivý, súcitný, dôsledný, svedomitý, pokojný,

priateľský, empatický, zodpovedný, dôsledný, verný, pozorný, pamätá si špecifiká o ľuďoch, uprednostňuje harmonické prostredie (ochranca, typická sekretárka);

- ISFP – láskavý, adaptabilný, starostlivý, spontánny, skromný, lojálny, pozorovateľ, idealista, nápomocný, aktívny, súcitný, realistický, trpezlivý, pokojný, priateľský, citlivý, milý, oddaný hodnotám a ľuďom, odmieta konflikty a nespravodlivosť, k práci vyžaduje vlastný priestor a čas (skladateľ);
- INFJ – orientovaný na víziu a význam, svedomitý, oddaný hodnotám, dôveryhodný, zmysel vidí v myšlienkach, vzťahoch a materiálnych veciach, empatický, skúmavý (umelec);
- INFP – adaptabilný, flexibilný a akceptujúci, idealista, verný hodnotám a ľuďom, vyžaduje kongruenciu, aktívny, katalyzátor realizácie myšlienok, empatický, nápomocný, napĺňač potenciálu iných (rojko, kouč);
- INTJ – organizátor, deleguje, kompetentný, výkonný, skeptický, nezávislý, implementátor myšlienok, realizátor, disponuje nadhľadom, analytický, plánovač (analytik, stratég);
- INTP – logický, teoretik, s abstraktným myslením, skeptický, kritický, analytický, flexibilný, prispôsobivý, tichý, hĺbavý, neinteraktívny (vedec, fotograf);
- ESTP – flexibilný, tolerantný, energický, žijúci tu a teraz, uprednostňuje pohodlie, spontánny, aktívny, riešiteľ, učí sa na základe skúsenosti, pragmatik zameraný na okamžité výsledky (dobyvateľ);
- ESTJ – praktický, realistický, vecný, rozhodný, systematik, logický, akčný, rýchlo implementuje rozhodnutie, náročný, potrebuje systém, zameraný na cieľ (sudca, riaditeľ);
- ESFP – priateľský, akceptujúci, flexibilný, prispôsobivý, spontánny, experimentátor, učí sa skúsenosťou, milovník života, ľudí a materiálneho pohodlia, potrebuje motiváciu (zabávač, čašník);
- ESFJ – ochotný, svedomitý, družný, spoločenský, spolupracujúci, lojálny, motivuje ho ocenenie, usiluje o harmóniu vo svojom prostredí, má rád systém, presnosť (opatrovateľ, zdravotná sestra);
- ENFP – srdečný, nadšený, spontánny, flexibilný, ťažiaci z improvizácie a slovnej plynulosti, nápaditý, motivuje ho ocenenie, podpora, priateľský, ťažiaci z možností, systematik (politik, reportér);
- ENFJ – srdečný, empatický, citlivý, vnímavý, nápomocný, lojálny, inšpirátor, spoločenský, facilitátor, zodpovedný, kongruentný, katalyzátor rastu druhých, hľadá a napĺňa potenciál iných, posúva ho spätná väzba (učiteľ, lektor);
- ENTJ – rozhodný, vodca, informovaný, korektný, čitateľný, rozširuje svoje vedomosti, odovzdáva ich, plánovač, vizionár, riešiteľ, rozvíja a implementuje komplexné systémy (personalista, vyšší manažment);

• ENTP – rýchly, dômyselný, povzbudzujúci, otvorený, vynaliezavý, riešiteľ náročných problémov, má rád zmenu, spoločenský, analyzátor, tvorca koncepcií, stratég, sociálne inteligentný (podnikateľ, advokát, vizionár) (Charakteristiky 16-tich osobnostných typov 2017).

Dovolíme si prezentovať praktické príklady prístupu k účastníkom vzdelávania, ktoré sme vyvodili na základe charakteristík jednotlivých dimenzií:

a) Usmernenia k orientácii energie:

introvert - odporúčaná metóda: prednáška (tlak na komunikáciu/aktivitu vnímajú negatívne; inklinácia k prijímaniu informácii namiesto praxe), neprerušovanie ich prejavu/činnosti, samostatná aktivita, rešpektovanie zásad psychohygieny;

extravert - odporúčaná metóda: diskusia, preferujú skupinové aktivity a praktický nácvik, potrebné vymedziť im priestor pre spätnú väzbu (majú potrebu vyjadriť reakcie, pocity, myšlienky);

b) Usmernenia k procesu prijímania informácií:

zmyslový typ - potreba opierať sa o fakty, jasné formulovanie požiadaviek a informácií, potrebujú veľa príkladov – názornosť a prax, nie sú producenti návrhov a inovácií;

intuitívny typ - uprednostňujú teórie, myšlienky a fantáziu, sú inovatívni a problémové úlohy riešia komplexne, skúmajú javy a procesy, vyžadujú opakovanie zadania;

c) Usmernenia k procesu rozhodovania:

prevaha myslenia - charakteristické analytické, logické a kritické myslenie, problémy riešia prostredníctvom čísel, faktov a logiky, radi diskutujú;

prevaha cítenia - efektívnejšie sa učia, keď sa úlohy vzťahujú k potrebám ľudí a ich životným situáciám, potrebujú pozitívnu spätnú väzbu, sú empatickí;

d) Usmernenia k orientácií k vonkajšiemu svetu:

prevaha usudzovania - inklinujú k postupným riešeniam a snažia sa rýchlo veci dokončiť, radi si plánujú, pripravujú sa na situácie, nevyhovujú im nejasné očakávania a požiadavky, uprednostňujú jasné termíny;

prevaha vnímania - majú radi zmeny, ale nie veľa požiadaviek, nechávajú si otvorené možnosti, najlepšie sa im darí pod tlakom, v časovej tiesni, potrebujú mať veci rozhodnuté.

Vzdelávateľ diagnostikou zistí, ktorým z uvedených osobnostných typov zodpovedajú účastníci vzdelávania. Poznanie preferovaného typu, čo sa týka orientácie energie, vyhľadávaniu informácií, rozhodovania a prístupu k svetu/okoliu u účastníkov vzdelávania ponúka vzdelávateľovi možnosť aplikovať adekvátne didaktické prístupy. Je samozrejme, že v určitej skupine nebudú všetci účastníci patriť k jednému osobnostnému typu, ale na základe poznania pre-

važujúceho typu a neopomínajúc potreby ostatných účastníkov môže vzdelávateľ prispôsobiť štýl - metódy a formy vzdelávania účastníkom, motivovať ich, teda viac naučiť a celkove. Ak vzdelávateľ vezme na zreteľ uvedené skutočnosti, aplikuje ich v andragogickom kontexte a individualizuje vzdelávanie podľa tohto modelu, môže získať pozitívnu spätnú väzbu a efektívnosť edukačného procesu.

Daný nástroj môžu využívať absolventi certifikovaného programu, ktorý je možné absolvovať na celom svete a profesionáli s vysokoškolským vzdelaním v oblasti psychológie, poradenstva, organizačného rozvoja a súvisiacich oblastí (Certifikačný program 2017). Pokusy aplikovať poznatky do školského systému sú i v Českej republike.

Uvedený nástroj nemá uplatnenie iba pri poznávaní typov účastníkov vzdelávania (využívanie pre nich najadekvátnejších didaktických prístupov), ale taktiež ho možno aplikovať aj v oblastiach ako:

- Vzdelávanie (detí, dospievajúcich, dospelých)
- Individualizácia vzdelávania
- Kariéra
- Riadenie ľudí
- Medziľudské vzťahy
- Poradenstvo

Na začiatku svojej činnosti musí poradca analyzovať potreby účastníka vzdelávania. Prusáková (2010, s. 17) pod analýzou potrieb účastníkov vzdelávania rozumie „proces získavania a rozbor informácií, ktoré sú nevyhnutné pre určenie parametrov vzdelávania. Vzdelávacie potreby vznikajú ako hypotetický stav (uvedomovaný alebo neuvedomovaný), keď jednotlivcovi chýbajú vedomosti alebo zručnosti, ktoré majú význam pre jeho ďalšiu existenciu“. Ak by k analýze potrieb konkrétnych jedincov nedošlo, vzdelávanie by mohlo byť neefektívne a minulo by cieľ. Nové vymedzenie cieľovej skupiny by malo implikovať, aj z nášho pohľadu, terapeutický rozmer nepoukazovania na deficity, ale na zdroje potenciálnych účastníkov vzdelávania a vzdelávaných, ako na pozitívny moment ich osobnosti, pričom by mali smerovať k získaniu a rozvoju kompetencií potrebných pre ich uplatnenie v práci (podobne ohľadom kompetencií napr. Plamínek (2010)). Teda úlohou andragóga v poradenstve dospelému jedincovi je najprv identifikovať vzdelávacie potreby, resp. identifikovať problémy v učení sa, čiže realizovať diagnostiku klienta vhodnými metódami a nástrojmi. Pirohová (2008) v tomto kontexte prezentuje diagnostické metódy a nástroje diagnostikujúce účastníkov vzdelávania aplikované v poradenstve. V prípade zistenia konsekvencií (otázky ohľadom inteligenčnej úrovne, motivácie, objavenie psychických ťažkostí súvisiacich s učením alebo nezamestnanosťou,..) presahujúcich rámec andragogickej diagnostiky a poradenstva je

vhodná tímová spolupráca (andragóg, psychológ, sociálny pracovník,..). Participácia psychológa v procese poradenstva dospelým vo vzdelávaní je nevyhnutnou súčasťou andragogickej diagnostiky vzdelávacích potrieb, vedomostí, štýlu učenia, spôsobilostí, záujmov, motivácie, postojov jedincov vôbec. Či už poradca – andragóg dospeje k orientačnému poznaniu vyššie uvedeného sám alebo v spolupráci s iným odborníkom nahliadne hlbšie do jadra účastníka vzdelávania, je nevyhnutné, aby samotnými poznatkami disponoval a má možnosť tieto poznatky uplatniť vo vlastnom poradenskom procese s cieľom pomôcť učiacemu sa pri otázkach edukácie.

Záver

Kvalita a efektivita vzdelávania je determinovaná mnohými aspektmi, vzdelávacie prostriedky patria bez pochybností medzi ne. Moderný prístup predpokladá využívanie diapazónu poznatkov týkajúcich sa charakteristík účastníkov vzdelávania. Komplexnosť kompetencií vzdelávateľa je nevyhnutná. Jeho úlohou je aplikovať poznatky o charakteristikách účastníkov vzdelávania aj z iných odborov, najmä psychológie, do edukačného procesu. V prípade potreby by mal požiadať o súčinnosť andragogického poradcu a modifikovať konkrétne metódy a formy práce, a to pri uplatňovaní najnovších poznatkov z oblasti edukácie a poradenstva.

Zoznam bibliografických odkazov:

ARMSTRONG, M, 2005. *Řízení lidských zdrojů.* Havlíčkův Brod: Grada Publishing. ISBN 80-247-0469-2.

ATKINSONOVÁ, R. L. et al., 1995. *Psychologie*. Praha: Victoria Publishing, a. s. ISBN ISBN 80-85605-35-X.

BROOKFIELD, S. D., 2005. *The Power of Critical Theory for Adult Learning and Teaching*. Open University Press: McGew – Hill Education. 440 pp. ISBN-0-3352-1133-X.

Certifikačný program MBTI, 2017. [online]. [cit. 2017-11-05]. Dostupné z: http://www.myersbriggs.org/using-type-as-a-professional/certify-to-administer-the-mbti-tool/become-an-mbti-certified-practitioner.htm

ČÁP, J., J. MAREŠ, 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál. ISBN ISBN 80-7178-463-X.

DŽUKA, J., 2003. *Pedagogická psychológia.* Prešov: FF PU. ISBN 80-8068-170-8.

FERJENČÍK, J. a M. BOSÁKOVÁ, 2001. *Riadenie ľudských zdrojov*. Bratislava: Ekonóm. ISBN 80-225-1413-6.

FEUERSTEIN, R. (eds.), 2002. *The Dynamic Assessment of Cognitive Modifiability: The Learning Propensity Assessment Device: Theory, Instruments*

and Techniques. Jerusalem: International Center for the Enhancement of Learning Potential Press. 630 pp. ISBN 965 – 90490-0-5.

FRK, V., 2010. *Riadenie ľudských zdrojov*. Prešov: FF PU. ISBN 978-80-555-0140-6.

GRIFFIN, C., 2006. Chapter 6. Didacticism. Lectures and Lecturing. In: JARVIS, P. (ed.) *Theory and Practice of Teaching*. 2nd. ed. London & New York: Routledge, pp. 73 - 89. ISBN10:0-203-01644-0.

HALL, C. S., G. LINDZEY, 1997. *Psychológia osobnosti.* Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo. ISBN 80-08-00994-2.

HARTL, P., H. HARTLOVÁ, 2010. *Veľký psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-686-5.

Charakteristiky 16-tich osobnostných typov, 2017. [online]. [cit. 2017-11-06]. Dostupné z: http://www.myersbriggs.org/my-mbti-personality-type/mbti-basics/the-16-mbti-types.htm

KONČEKOVÁ, Ľ., 2005. *Vývinová psychológia*. Prešov: Lana. ISBN 80-969053-6-8.

KOUBEK, J., 2004. *Řízení lidských zdrojů;* Základy moderní personalistiky. Praha: Management Press. ISBN 80-7261-033-3.

KREJČOVÁ, K., 2010. Princípy dynamického přístupu k diagnostice schopností. In: *Psychologie pro praxi*. Roč. 45, č. 3 – 4, s. 39 – 45. ISSN 1803 – 8670.

MACHALOVÁ, M., 2006. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: Gerlach Print. ISBN 80-89142-07-9.

MIKOVÁ, Š., J. STANG, 2010. *Typologie osobnosti u dětí*; Využití ve výchově a vzdělávání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-587-5.

NOLTING, H. P., P. PAULUS, 2004. *Grundriss der Psychologie: Pädagogische Psychologie*. 3.Aufl. Stuttgart: Kohlhammer. ISBN 10: 3170182129.

PIROHOVÁ, I. , 2008. *Andragogická diagnostika.* Prešov: Akcent Print. ISBN 978-80-89295-11-1.

PLAMÍNEK, J., 2010. *Vzdělávání dospělých.* Praha: Publishing, a.s. ISBN 978-80-247-3235-0.

PRŮCHA, J., 2009. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-503-5.

PRUSÁKOVÁ, V. a kol., 2010. *Analýza vzdelávacích potrieb dospelých*; Teoretické východiská. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica. ISBN 978-80-557-0086-1.

ŘÍČAN, P., 2007. *Psychologie osobnosti*. Obor v pohybu. Havlíčkův Brod: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-1174-4.

TENNANT, M., 2006. *Psychology and Adult Learning*. 3nd. ed. London & New York: Routledge. ISBN 0415005604.

USHER, R., R. EDWARDS, 2003. *Postmodernism and Education: Different Voices, Different Worlds*. 2nd. ed. London & New York: Routledge. ISBN 0-203-42520-0.

VENDEL, Š. , 2005. *Pedagogická psychológia*. Prešov: FF PU. ISBN 80-8068-334-4.

PhDr. Katarína Mayer, PhD.
Katedra andragogiky
Fakulta humanitných a prírodných vied
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: katarina.mayer@unipo.sk

SOCIÁLNA EDUKÁCIA V SLUŽBÁCH SOCIÁLNEJ POMOCI DOSPELÝCH

PhDr. Lea Szabová-Šírová, PhD.

Abstract: The study focuses on social education and the ways how to apply it in social help to adults. It explains the essence of social education of adults from the viewpoint of social andragogy. The study describes social competencies as targets of social and educational activities within social help to adults. It also deals with educologisation of social environment in the process of social help to adults. Moreover, the study acknowledges the possibilities of social competencies development in specific conditions – within the resocialization process of addicted persons in the abstinence phase and convicted offenders serving their imprisonment sentence, and within psychiatric rehabilitation.
Key word: Social education of adults. Social help. Social andragogy. Social competencies. Social environment.

Úvod

Cyklus vedeckého medzinárodného interdisciplinárneho podujatia *Nová sociálna edukácia človeka* svojím názvom, cieľovým zameraním a obsahom príspevkov predchádzajúcich piatich ročníkov umožňuje vyniknúť tej spoločenskej potrebe, ktorá volá po uplatňovaní sociálnej edukácie, jej cieľov a prostriedkov pri riešení sociálnych problémov. Prizýva pomáhajúce profesie, aby sa pridali k zavádzaniu jej prvkov do praxe, aby spolupracovali na poli vedy, výskumu a praxe.

Pojem sociálna edukácia resp. jeho ekvivalent sociálna výchova nie je ničím novým, zaviedla ho a používa sociálna pedagogika. Používajú ho aj sociálna andragogika a sociálna práca. To, čo je nové, je naliehavosť, s ktorou sa sociálna edukácia hlási k slovu, aby znova mohla ukázať ako veľa znamená práve v súčasnosti, v spoločnosti plnej zmien, sociálnych problémov a sociálno-patologických javov.

Prečo sociálna edukácia? Ide o slovné spojenie, ktoré veľmi dobre ukazuje, že edukácia nachádza svoje možnosti práve cez sociálne zdroje, ktorými disponuje. Toto slovné spojenie umožňuje obsiahnuť sociálne ciele, ktoré edukácia sleduje, sociálne funkcie, ktoré edukácia plní, sociálne princípy, na ktorých má byť postavená, sociálne prostriedky, ktoré uplatňuje. S istotou možno tvrdiť, že je už veľa parciálnych oblastí, ktoré opodstatnenie sociálnej edukácie v súčasnosti potvrdzujú. V príspevku sa sústredíme na dva základné aspekty, ktoré sa objavujú v teórii a praxi sociálnej edukácie dospelých. Ide o orientáciu na rozvoj sociálnych kompetencií sociálnych klientov a využívanie sociálneho

prostredia pri realizácii edukačného pôsobenia. Teoretické zázemie sociálnej edukácie dospelých tvoria predovšetkým sociálna andragogika, sociálna pedagogika, sociálna práca, sociálna psychológia dospelých a sociológia výchovy a vzdelávania dospelých.

Sociálni andragógovia sú pripravovaní na edukačnú prácu v rámci sociálnej pomoci dospelým, vo svojej praxi však vykonávajú aj činnosti neandragogického charakteru, do ktorých sa snažia vnášať prvky andragogickej práce. Pre pomenovanie edukačnej práce s dospelými v sociálnej pomoci dospelým používame pojem sociálna edukácia. Ide teda o odbornú činnosť, ktorej ťažisko spočíva v rozvoji žiaducich vlastností dospelého človeka za účelom riešenia jeho problémovej situácie a znovuzačlenenia do prirodzeného resp. náhradného sociálneho prostredia. **Z**ahŕňa výchovno-vzdelávacie, prevýchovné, výcvikové a poradenské činnosti, podporu (uľahčovanie) učenia sa dospelého človeka ako sociálneho klienta a účasť sociálnych andragógov na ďalších odborných, profesionalizovaných a inštitucionalizovaných činnostiach sociálnej pomoci dospelým (sociálna prevencia, sociálne poradenstvo, sociálna terapia, sociálna kuratela, probácia, mediácia, resocializácia a sociálna rehabilitácia).

V sociálnoedukačnej práci s dospelými dochádza ku kombinácii priameho a nepriameho edukačného pôsobenia. V prvom prípade sociálnoedukačná činnosť využíva tradičné výchovno-vzdelávacie, výcvikové a poradenské metódy (napr. objasňovanie, presvedčovanie, vzory, príklady, cvičenie, pochvalu, súhlas, schválenie, povzbudenie, nesúhlas, rozhovor, diskusiu, hranie rol, hry a pod.). Nepriamy edukačný vplyv spočíva vo vytváraní a ovplyvňovaní sociálneho prostredia v prospech stanovených edukačných cieľov. Odkazuje predovšetkým na využívanie princípov sociálneho učenia v tomto procese. Sociálnoedukačné pôsobenie v tomto prípade využíva edukačný účinok sociálnej komunikácie, medziľudských a medziosobných vzťahov, skupinových procesov, psychosociálne vplyvy rodinného prostredia (návštevy rodiny, korešpondenciu s rodinou), pôsobenie sociálnych skúseností, bežných aj umelo vytvorených sociálnych situácií, svojpomoc a spoluprácu klientov, spoločné vykonávanie činností (napr. pracovné aktivity, voľnočasové aktivity, záujmové aktivity), samosprávu, sociálnu kontrolu (dodržiavanie noriem a pravidiel platných v príslušnom prostredí, režimové opatrenia), smerovanie k spoločnému cieľu a iné[1].

Sociálnu edukáciu obsiahnutú v koncepcii edukačnej sociálnej práce ozrejmuje M. Machalová. Edukačná sociálna práca je postavená na zmene prístupu k sociálnym klientom. Postup v sociálnej pomoci klientom znamená uplatnenie nasledujúcich krokov: Sociálna pomoc sociálnym klientom ↔ Ve-

[1] Pozri SZABOVÁ-ŠÍROVÁ, L.: Sociálna andragogika. Teoretické, empirické a praktické aspekty. Bratislava 2015, s. 97-99.

denie / sprevádzanie sociálnych klientov k svojpomoci ↔ Rozvoj individuálneho duchovného, psychického, sociálneho potenciálu klientov sociálnej práce. Edukačná sociálna práca kladie dôraz na použitie edukačných prostriedkov, ktorých uplatnením ide o korekciu osobného prístupu klientov k vlastnej životnej situácii, k sociálnej udalosti, k sociálnemu problému. Zmyslom edukačných sociálnych aktivít je profesionálna podpora učenia sa ľudí, aby sa dosiahla zmena v ich nazeraní, hodnotení, v postojoch k osobnej sociálnej situácii a v konaní. Vedie ľudí k tomu, aby pre vlastný prospech, v sociálne záťažovej situácii riešili sociálny problém aj svojpomocne. Iba tak je možno psychicky a sociálne dospieť a stať sa zodpovedným za svoj život. Sociálna práca nemá byť prioritne sanáciou sociálnych problémov a sociálnej patológie, ale má byť reálnym rozvojovým sociálnym programom na podporu kultivovania individuálneho duchovného, psychického a sociálneho potenciálu sociálnych klientov[1].

1 Sociálne kompetencie ako ciele sociálnej edukácie dospelých

Sociálne problémy majú svojich individuálnych nositeľov, sú spolupodmienené aj poruchami (deficitmi, rezervami) v ich sociálnych kompetenciách. Disponovať sociálnymi spôsobilosťami znamená uľahčenie riešenia vzniknutej problémovej situácie, zvládanie záťažovej situácie, ktorá z nej vyplýva, a obnovu či posilnenie sociálnej integrácie (vzťahovej interakcie, realizácie sociálnych činností). Rôznorodé situácie vznikajúce v rámci sociálnej interakcie človek dokáže efektívnejšie riešiť vtedy, ak sa s nimi oboznámi, ak im porozumie, ak ovláda možnosti, ako ich riešiť, ak sa môže zodpovednejšie rozhodnúť pre možné riešenie, ak pozná dôsledky svojho správania.

Sociálne kompetencie chápeme ako cieľové kategórie sociálnoedukačnej práce s dospelými, resp. ako hlavné alebo vedľajšie ciele činností sociálnych andragógov v komplexe činností zameraných na riešenie sociálnych problémov, na prevenciu ich prehlbovania, zhoršovania alebo opakovania a sociálnej (re)integrácie klientov sociálnej pomoci. Ide o individuálne charakteristiky dospelého človeka vo význame spôsobilostí na sociálne vzťahy, sociálnu komunikáciu, sociálne správanie, na zvládanie rôznych sociálnych situácií a realizáciu sociálnych činností. Znamenajú zručnosť (šikovnosť, rýchlosť, obratnosť) v sociálnej interakcii, sociálnych situáciách, pri sociálnom správaní a pri sociálnej činnosti. Demonštrujú sa vo fungujúcich sociálnych vzťahoch, v efektívnej komunikácii, v sociálne zodpovednom správaní a konaní, komfortom

[1] Pozri MACHALOVÁ, M.: Reflexia potrebnosti špecializovanej profesionalizácie sociálnych pracovníkov pre preventívnu edukačnú sociálnu prácu. In: HUSÁR, J., MACHALOVÁ, M., HANGONI, T., KUZYŠIN, B. Nová sociálna edukácia človeka III. Terapie v pomáhajúcich profesiách (Duchovné, antropologické, filozofické, psychologické a sociálne aspekty terapie, výchovy, vzdelávania a poradenstva dneška). Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta 2014, s. 8-14.

v sociálnych situáciách, v efektívnom plnení rolových činností a v dosahovaní osobných/sociálnych cieľov.

Vzhľadom na zložitosť sociálnych javov, procesov a činností, na ktoré sa sociálne kompetencie viažu, je pochopiteľná diferenciácia obsahu sociálnej kompetencie na viaceré zložky. Jednotlivé prístupy k obsahu sociálnej kompetencie sa líšia svojou šírkou a mierou konkrétnosti pomenovania uvedených zložiek (napr. Belz, Siegrist, 2001; Hupková, 2010, Kazanková, 2015)[1].

Atribúty sociálnej kompetencie vymedzuje aj D. Kazanková[2]. Autorka uvažuje o sociálnej kompetencii v súvislosti s účinnosťou v interakciách, pričom za sociálne kompetentné sa považuje konanie založené nielen na zvažovaní vlastných cieľov, ale aj cieľov iných účastníkov sociálnej situácie. Činnostná zložka sociálnej kompetencie vyplýva zo skutočnosti, že sociálna kompetencia je interaktívny, činnostný, dynamický jav, ktorého nositeľom je síce jednotlivec, ale vzniká a realizuje sa v inter-subjektivite. Za jadro sociálne kompetentného správania zdôrazňuje motiváciu a spätnú väzbu. Za sociálne kompetentného považuje jednotlivca, ktorý je adaptabilný k prostrediu a dokáže adekvátne zvládať vývinové úlohy v priebehu socializácie.

V ďalšej časti si kladieme otázku, ako rozvoj sociálnych kompetencií prebieha[3]. Predovšetkým treba uviesť, že rozvoj sociálnych kompetencií prebieha aj ako vedľajší produkt nezámerného sociálneho učenia sa **aj v rámci ďalších odborných činností v prospech riešenia problému klienta** (napr. sociálnej prevencie, sociálneho poradenstva, sociálnej terapie, sociálnej kurately, probácie a mediácie, resocializácie, sociálnej rehabilitácie a pod.). Sociálne kompetencie sú však aj hlavným cieľom predovšetkým niektorých výchovno-vzdelávacích a výcvikových aktivít (napr. sociálno-psychologický výcvik, kurz rozvoja sociálnych zručností). Efektívnym spôsobom rozvoja sociálnych spôsobilostí sú sociálno-psychologické výcviky. Sú postavené na princípe aktívneho sociálneho učenia. Predstavujú aktívne sociálne učenie v špecifických, na tento účel navrhnutých a vytvorených cvičných situáciách v rámci výchovno-vzdelávacích aktivít pomocou aktivizujúcich výchovno-vzdelávacích metód. Využívajú aktívnu účasť na práci skupiny, resp. na riešení problémov v interakcii s ostatnými členmi výcvikovej skupiny, v priebehu činnosti, na základe

[1] Pozri BELZ, H., SIEGRIST, M.: Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry. Praha 2001. HUPKOVÁ, M.: Rozvíjanie sociálnych spôsobilostí v pomáhajúcich profesiách. Nitra 2010. KAZANKOVÁ, D.: Termín sociálna kompetencia. In: ŠVEC, Š. Ed. *Slovenská encyklopédia edukológie.* Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta 2015, s. 1021-1022.

[2] Pozri KAZANKOVÁ, D.: Termín sociálna kompetencia. In: ŠVEC, Š. Ed. *Slovenská encyklopédia edukológie.* Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta 2015, s. 1021-1022.

[3] Pozri SZABOVÁ-ŠÍROVÁ, L.: Sociálna andragogika. Teorietické, empirické a praktické aspekty. Bratislava 2015, s. 78-84.

vlastnej skúsenosti, prostredníctvom prežívania a spätnej väzby v rámci intraskupinovej interakcie[1].

2 Edukačný vplyv sociálneho prostredia

Sociálne prostredie vytvára podmienky, v ktorých výchovno-vzdelávací a poradenský proces, v širšom zmysle proces sociálnej pomoci dospelým, prebieha. Súčasne platí, že prax poskytovania služieb sociálnej pomoci prináša množstvo príkladov cieľavedomého vytvárania a využívania pozitívneho vplyvu sociálneho prostredia na dospelého človeka v prospech dosahovania stanovených cieľov sociálnej pomoci dospelým.

Z andragogického hľadiska je dôležité, aby sociálne prostredie pôsobilo v smere dosahovaných cieľov sociálnej pomoci. V tejto súvislosti sa hovorí o „pedagogizácii"/andragogizácii, edukologizácii prostredia. Týka sa oboch stránok prostredia, jeho vecnej, priestorovej a sociálnej stránky. Znamená pretváranie prostredia na edukačné prostredie, využívanie kladných formatívnych vplyvov prostredia a eliminovanie, minimalizovanie, prípadne predchádzanie negatívnym vplyvom prostredia. Edukačné prostredie v užšom zmysle slova je také prostredie, v ktorom prevažujú v žiaducej miere a rozsahu kvalitné podnety, optimálne podmienky na rozvoj osobnosti dospelého človeka. Edukačné prostredie sa tak stáva edukačným prostriedkom. V jadre ide o využitie nepriameho edukačného pôsobenia[2].

Ako sme už vyššie uviedli v prospech rozvoja sociálnych kompetencií môžeme veľmi efektívne využiť edukačný vplyv sociálneho prostredia, sociálnej interakcie, medziľudských vzťahov a komunikácie odborného personálu a klientov, klientov navzájom (napr. podpora, radenie, pozitívne vzory, spätná väzba, skúsenosti), bežných a umelo vytvorených sociálnych situácií, spoločne vykonávaných sociálnych činností (práce, mimopracovných činností, voľnočasových aktivít), formu organizácie zariadenia (terapeutická komunita), komunitných foriem pomoci (sociálne služby poskytované blízko prirodzeného sociálneho prostredia klienta, práca s prirodzeným prostredím klienta), skupinových foriem pomoci (napr. klubové formy, svojpomocné skupiny), sociálnu kontrolu

[1] Pozri PERLAKI, I.: Psychológia riadenia pracovných kolektívov. Bratislava, 1988, s. 98-99. BRATSKÁ, M.: Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia. Bratislava 2000. HUPKOVÁ, M.: Rozvíjanie sociálnych spôsobilostí v pomáhajúcich profesiách. Nitra 2010. ROĽKOVÁ, H.: Sociálno-psychologický výcvik ako nástroj rozvoja sociálno-psychologickej kompetencie v edukácii dospelých. In: Acta Andragogica 2. Univerzita Komenského v Bratislave, Filozofická fakulta 2011, s. 109-116.

[2] Pozri SZABOVÁ-ŠÍROVÁ, L.: Sociálna andragogika. Teoretické, empirické a praktické aspekty. Bratislava 2015, s. 65-66.

(dodržiavanie určitých noriem a pravidiel platných v príslušnom prostredí, režim), smerovanie k spoločnému cieľu a pod. [1].

3 Záver

V príspevku sa venujeme ozrejmeniu podstaty sociálnej edukácie dospelých, ktorá spočíva v rozvoji sociálnych kompetencií sociálnych klientov. Štúdiu by sme radi uzavreli tým, že poukážeme na empiricky zistené možnosti rozvoja sociálnych kompetencií v procese resocializácie a sociálnej rehabilitácie vybraných cieľových skupín. Ukazuje sa, že je potrebné zamerať sa na rozvoj sociálnej kompetencie a jej prvky aj u tých, ktorí sa ocitli v nejakej závažnej problémovej situácii – podľahli závislosti, páchali trestnú činnosť, ocitli sa pod vplyvom psychického ochorenia. Lebo sú to práve tieto charakteristiky, ktoré vznik problémovej situácie spolupodmienili a / alebo vďaka nim je možné prispieť k uľahčeniu riešenia problémovej situácie. Znamená to zaostriť v sociálnej pomoci na zdroje riešenia, ktorými disponuje samotný dospelý človek a využiť jeho aktívnu účasť na riešení problémovej situácie rozvojom sociálnych spôsobilostí. Uvedomujeme si pritom, že to, ktoré z prvkov sociálnej kompetencie a do akej miery u konkrétneho dospelého človeka rozvíjame, je závislé na charaktere a rozsahu jeho problémovej situácie, individuálnych možnostiach, úrovne jeho psychosociálnej zrelosti, resp. dosiahnutej aktuálnej úrovne sociálne kompetentného správania, motivácie pre zmenu, ale aj sociálnej situácii, v ktorej sa aktuálne nachádza, sociálnych rolách, ktoré zastáva, miery sociálnej adaptácie.

V rámci resocializačného programu u abstinujúcich závislých v resocializačnom stredisku sme identifikovali ako užitočné utváranie reálnejšieho pohľadu na seba, na život, schopnosti analyzovať problémové situácie, tvoriť ich konštruktívne riešenia. Zvláštnu pozornosť treba venovať rozvoju schopnosti zvládať rôzne situácie psychickej záťaže, ktoré sú bežnou súčasťou života. Zmena v oblasti sociálnych postojov abstinujúcich závislých zahŕňa udržiavanie proabstinenčného postoja, podporu sebaúcty, viery v seba a vo svoje schopnosti, podporu pozitívneho vzťahu k práci, vrátane zodpovednosti, vedomia povinnosti, vytrvalosti, trpezlivosti. Obsahuje v sebe aj podporu zmysluplnosti ľudských vzťahov, zodpovednosti vo vzťahoch, sociálnej citlivosti, empatie, ale aj asertivity. Podpora spoločensky prijateľného správania a konania jednotlivca znamená rozvoj spôsobilosti efektívnej komunikácie a vzťahovej interakcie, rozvoj a upevnenie žiaducich návykov súvisiacich s výkonom každodenných činností, starostlivosti o svoju osobu, domácnosť, ostatných členov domácnosti a efektívne organizovanie a zmysluplné zameranie každého dňa,

[1] Pozri SMITH, M.: Creators not Consumers. Rediscovering social education (online). Dostupné na internete: <http://infed.org/archives/creators/cnc-3.htm.>.

schopnosti vyplniť voľný čas nerizikovými spôsobmi, zmysluplnými aktivitami.

Pre odsúdených vo výkone trestu odňatia slobody je užitočné zamerať úsilie pomáhajúcich pracovníkov na rozvoj spoločensky prijateľných foriem správania, rozvinutie schopnosti sebaregulácie, podporovanie sebaúcty a úcty k iným, osobnej a spoločenskej zodpovednosti, vôle, vedenie k rešpektovaniu noriem spoločnosti, schopnosti viesť efektívnu komunikáciu, schopnosti nadväzovať, udržiavať a rozvíjať zmysluplné medziľudské vzťahy, schopnosti vyplniť voľný čas nerizikovými spôsobmi a zmysluplnými aktivitami.

Napokon na opodstatnenie sociálnej edukácie vieme poukázať aj v rámci psychiatrickej rehabilitácie v podmienkach denných stacionárov. Sociálna rehabilitácia v najoptimálnejšej podobe zahŕňa obnovu, udržiavanie a zlepšenie komunikačných spôsobilostí, schopností nadväzovať, udržiavať a rozvíjať vzťahy s inými ľuďmi, so známymi, s priateľmi, samostatnosti, ale súčasne podľa potreby schopnosti prijímať podporu a pomoc v najbližšom prostredí, v prostredí stacionára a adaptívneho správania. Pracovná rehabilitácia uplatňuje vhodne zvolenú formu práce, prostredníctvom ktorej rieši pracovné návyky klienta, upevňuje žiaduce návyky súvisiace s ich vykonávaním každodenných činností starostlivosti o svoju osobu, domácnosť a efektívnym organizovaním každého dňa, s dôrazom na posilnenie samostatnosti, sebestačnosti, nezávislosti a zodpovednosti. Pozitívne motivuje psychiku, prispieva k pocitu spokojnosti, prelaďuje pozornosť klienta z problémov vyplývajúcich z jeho zdravotného stavu, prispieva k obnove, udržaniu a zlepšeniu komunikačnej spôsobilosti, zlepšuje schopnosť jeho sústredenia, plní aj kompenzačnú funkciu pracovnej sebarealizácie.

Literatúra:

BELZ, H., SIEGRIST, M. 2001. *Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry.* Praha : Portál. 376 s. ISBN 80-7178-479-6.

BRATSKÁ, M. 2000. *Metódy aktívneho sociálneho učenia a ich aplikácia.* 2. vyd. Bratislava : Univerzita Komenského. 140 s. ISBN 80-223-1469-2.

HUPKOVÁ, M. 2010. *Rozvíjanie sociálnych spôsobilostí v pomáhajúcich profesiách.* Nitra : PF UKF. 333 s. ISBN 978-80-8094-704-0.

KAZANKOVÁ, D. 2015. Termín sociálna kompetencia. In: ŠVEC, Š. Ed. *Slovenská encyklopédia edukológie.* Bratislava : Univerzita Komenského, s. 1017-1023. ISBN 978-80-223-3747-2.

MACHALOVÁ, M. 2014. Reflexia potrebnosti špecializovanej profesionalizácie sociálnych pracovníkov pre preventívnu edukačnú sociálnu prácu. In: HUSÁR, J., MACHALOVÁ, M., HANGONI, T., KUZYŠIN, B. *Nová sociálna edukácia človeka III. Terapie v pomáhajúcich profesiách (Duchovné, antropologické, filozofické, psychologické a sociálne aspekty terapie,*

výchovy, vzdelávania a poradenstva dneška). Zborník príspevkov z medzinárodnej interdisciplinárnej konferencie. Prešov : Prešovská univezita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta, s. 8-14. ISBN 978-80-555-1155-9.

PERLAKI, I. 1988. *Psychológia riadenia pracovných kolektívov.* Bratislava : Vydavateľstvo a nakladateľstvo Práca. 388 s.

ROĽKOVÁ, H. 2011. Sociálno-psychologický výcvik ako nástroj rozvoja sociálno-psychologickej kompetencie v edukácii dospelých. In: *Acta Andragogica 2.* Bratislava : Univerzita Komenského, s. 109-116. ISBN 978-80-970595-2-1.

SMITH, M. 1982. *Creators not Consumers. Rediscovering social education* [online]. Chapter 3. Leicester : National Association of Youth Clubs, pages 24-33. Dostupné na internete: http://infed.org/archives/creators/cnc-3.htm.>.

SZABOVÁ-ŠÍROVÁ, L. 2015. *Sociálna andragogika. Teoretické, empirické a praktické aspekty.* Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave. 222 s. ISBN 978-80-223-3752-6.

PhDr. Lea Szabová-Šírová, PhD.
Katedra pedagogiky a andragogiky
Filozofická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
e-mail: sirova@fphil.uniba.sk

KRISTOLOGICKÉ ASPEKTY AUGUSTINIÁNSKEJ FORMÁCIE

Ing. Jozef Ržonca, PhD.

Abstract: This paper presents an analysis of significant Christological accents within the Augustinian formation plan or Ratio Institutionis (1993). The first part presents the content of the Augustinian's formation plan. The second part is dedicated to the diachronic analysis of biblical and patristic sources. The most important role is allocated to the Christological hymn from the Epistle to the Philippians, the 'Augustine of Hippo' commentaries of Gospel of John and the Epistles of John. The third part is dedicated to the analysis of Christological titles. The fourth part presents respective Christological inspirations in the process of Augustinian formation: Christ and the evangelical counsels, Master Interior, the kenosis and the friendship.
Key words: Christology. Augustiniane. Religious Life. Formation. Master Interior.

Centrálna postava Ježiša Krista by sa mala odrážať v rehoľnej spiritualite aj v ústrednom postavení vo vzdelávacom a formačnom procese. Spolu s trojičným tajomstvom tvorí centrum kresťanského života. Neoddeliteľnou súčasťou každého rehoľného spoločenstva je vzdelávanie a formácia jej nových členov, v duchu evanjeliových rád a spirituality tej ktorej rehole. Jednotlivé spôsoby rehoľnej formácie môžu byť vhodným materiálom pre štúdium celoživotného vzdelávania a jeho prepojenia so spiritualitou. Vzdelávanie človeka sa nelimituje len na sústavnú prípravu pre výkon určitej profesie, ale ako pripomína J.H. Newman, univerzitné vzdelávanie by malo byť nástrojom, ktorý by mal „viesť k celkovej kultivovanosti ducha“.[1] To čo platí pre univerzitné vzdelanie, môžeme tiež aplikovať aj na ostatné formy vzdelávania.

Preto v tejto práci sa zameriame na jednu zo stabilných reholí v rámci kresťanského Západu, ktorou je Rehoľa svätého Augustína. Táto už od svojho formálneho založenia v rokoch 1244 a 1256 prináša do západného kresťanského sveta syntézu tradície cirkevných otcov, pustovníckej mníšskej tradície a mendikantských reholí. Rovnako ako v minulosti, tak aj dnes táto rehoľa tvorí významný element vo vzdelávacej činnosti v rámci Rímskokatolíckej cirkvi. V stredoeurópskom kontexte stačí spomenúť význam Starobrnenského opátstva svätého Tomáša v Brne, kde účinkovali osobnosti ako Cyril František Napp[2], či

[1] Por. JENÍK, L. – SPIŠIAKOVÁ, M. – ŽUFFA, J. 2017. Quo vadis Aloisianum – k vízii jezuitskej teologickej fakulty. In *Studia Aloisiana*, Bratislava: Teologická fakulta. 2017, roč. 8, č. 2, s. 37.

[2] OREL, V. - MUSIL, R. 2000. Členství opata C. F. Nappa (1792–1867) v Královské společnosti severských starožitností a jeho působení v Brně. In Časopis Matice moravské. Brno: Matice moravská. 2000, roč. 119, č. 2, s. 391.

Johann Gregor Mendel[1]. V súčasnosti rehoľa zriaďuje 270 škôl a 10 univerzitných centier.[2]

Z množstva dokumentov pojednávajúcich o augustiniánskej pedagogike a formácii sme si pre našu prácu vybrali *Ratio Institutionis* (resp. Plán augustiniánskej formácie), ako jeden zo základných formačných dokumentov, v ktorom sa odrážajú špecifiká Rehole sv. Augustína.

Cieľom práce je poukázať na kristologické aspekty formačného procesu v rámci tejto rehole. V prvej časti práce predstavíme jednotlivé časti dokumentu *Ratio Institutionis*, pričom identifikujeme kristologicky významné miesta. V druhom kroku v krátkosti predstavíme diachrónnu analýzu textu. V tretej, synchrónnej časti sa zameriame analýzu kristologických titulov. V štvrtej časti práce rozvedieme kristologické inšpirácie vo formácii identifikované pri vyhľadávaní kristologických titulov.

Plán augustiniánskej formácie

Vznik Plánu augustiniánskej formácie (resp. *Ratio Institutionis*), ktorý bol schválený Generálnou kapitulou rehole v roku 1993, vyplynul z požiadaviek CIC z roku 1983 a následne z dokumentu *Potissimum Institutionis* z roku 1990. Je určený nielen pre formátorov a ich spolupracovníkov, ale rovnako aj pre tých, ktorí sa nachádzajú v období formácie.[3]

Prvá časť dokumentu[4] je venovaná základným prvkom augustiniánskej formácie. Centrom „nie je nik iný než Kristus a jeho evanjelium".[5] Hlavným motívom tejto časti dokumentu je slobodné uchopenie povolania, ktoré je prežívané ako odpoveď na osobné Božie volanie. Spôsobom prežívania a dozrievania tejto odpovede je prostredie zdieľania v spoločenstve, ktoré sa realizuje na troch úrovniach: v medziľudských vzťahoch, v hľadaní Boha a v apoštoláte. Pri zdieľaní života v spoločenstve, sa kladie dôraz na kvalitu a pevnosť medziľudských vzťahov, ktoré sa majú prejavovať v láske, pokore, priateľstve, komunikácii a harmónii. Spoločné hľadanie Boha v spoločenstve je chápané ako cesta viery a stretnutie sa s Bohom v modlitbe a v interiorite. Tretím zo základných prvkov augustiniánskej formácie je apoštolát v duchu mendikantských tradícií, ktorý je chápaný ako služba realizovaná zásadne v spoločenstve.

[1] OREL, V. 2006. První genetik. Gregor Mendel. In Osobnosti moravských dějin (I). (ed. D. Malaťák). Brno: Matice moravská. 2006, s. 361-365.
[2] *Škola svatého Augustína - Výroční zpráva 2011-2012 [online]. 2012. Praha: Škola svatého Augustína [cit. 2017-10-27]. Dostupné na internete <http://www.skolasvatehoaugustina.cz/wp-content/uploads/2017/04/Výroční-zpráva-2011_2012-1.pdf>.*
[3] *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini*. Roma: Pubblicazioni Agostiniane, 1993, s. 10.
[4] *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini.* s. 9-14.
[5] *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini*. s. 17.

Druhá časť dokumentu[1] pojednáva o tých, ktorí priamo účinkujú vo formačnom procese v rámci ľudského, sociálneho, kultúrneho a aj spirituálneho kontextu. Z teologického hľadiska sa jedná o najhutnejšiu časť dokumentu, ktorá reflektuje Krista ako vnútorného Učiteľa, úlohu Ducha Svätého vo formačnom procese, ako aj jeho cirkevné prostredie a prepojenosť s mariánskou úctou.

Tretia časť dokumentu[2] je venovaná jednotlivým etapám formácie (prenoviciát, noviciát, profesorium, permanentná formácia), cieľom príslušných etáp, hodnotiacim kritériám a prostriedkom na dosiahnutie stanovených cieľov.

V závere dokumentu je prezentovaná základná augustiniánska bibliografia vzťahujúca sa k formácii. Odporúčanú literatúru tvoria práce autorov ako: A. Trapé, T. van Bavel, T. Tack, E. Przywara, L Cilleruelo, F. van der Meer, S. J. Grabowski, V. Capanaga, A. Manrique, A. Salas.

Z tohto opisu môžeme vidieť, že sa jedná o dokument s výslovne metodickým charakterom, v ktorého centre však stoja spirituálne základy.

Biblické a patristické pramene

V tejto časti sa zameriame na diachrónnu analýzu *Ratio Institutionis*. V prvom kroku identifikujeme biblické referencie a patristické pramene. V druhom kroku sa sústredíme na kristologicky významné texty v týchto prameňoch.

V dokumente sa nachádza len 16 biblických referencií, z ktorých všetky pochádzajú z Nového zákona (Mt 3-krát, Sk 3-krát, 2 Kor 2-krát, Flp 2-krát, Lk 1-krát, Jn 1-krát, Rim 1-krát, Gal 1-krát, 1 Tim 1-krát a Heb 1-krát). Z kristologického hľadiska sú najvýznamnejšie referencie (Flp 2,6 a 2,4-9) vzťahujúce sa na kristologický hymnus z listu Filipanom (Flp 2,1-11). Použitá citácia vypovedá o Kristovom kenotickom zrieknutí sa. Jej prvá časť hovorí o Kristovi, ktorý sa sám solidarizuje s ľudstvom tým, že si volí poníženie, v druhej je už Kristus prijíma iniciatívu, ktorá vychádza od Boha.[3] Dokument používa tento text ako paradigmu zmeny vnútorného postoja účastníka formačného procesu. Druhou významnou novozákonnou referenciou je 8. kapitola z 2. listu Korinťanom, v ktorej je predstavený Kristus ako ten, ktorý nás svojou chudobou obohacuje.

Z diel cirkevných otcov sú v dokumente citované výlučne diela svätého Augustína. Celkovo sa jedná o 93 citácií nasledujúcich diel: *Sermones* 23-krát, *Epistolae* 14-krát, *Confessiones* 10-krát, *Enarrationes in Psalmos* 8-krát, *De opere Monachorum* 6-krát, *In Evangelium Ioannis* 4-krát, *De diversis Quaes-*

[1] *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini*. s. 15-50.
[2] *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini*. s. 51-77.
[3] KÄSEMANN, E. 1950. Kritische Analyze von Phil. 2,5-11. In *Zeitschrift für Theologie und Kirche*. Tübingen: Mohr Siebeck. 1950, vol. 47, č. 3, s. 343-360.

tionibus octoginta tribus 3-krát, *De Civitate Dei* 3-krát, *De sancta virginitate* 2-krát, *De Trinitate* 2-krát a po jednej citácii *Contra Cresconium*, *Contra Faustum*, *Retractationes*, *De Doctrina Christiana*, *Expositio epistolae ad Galatas*, *Soliloquia*).

Z kristologického hľadiska sú najvýznamnejšie citácie vzťahujúce sa k Evanjeliu podľa Jána a k Prvému listu Jána apoštola, ktoré sprostredkovávajú pre Augustína typickú kristológiu srdca.[1]

Kristologické tituly

Používanie kristologických titulov je jedným z najdôležitejších ukazovateľov kristologickej analýzy príslušného diela.[2] Jedná sa o niektoré adjektíva alebo tituly, ktoré už od čias novozákonných autorov vyjadrujú tajomstvo osoby a diela Ježiša z Nazaretu.[3] Použitie týchto titulov by malo vyjadrovať základné spirituálne rysy príslušného spoločenstva. V tomto odseku budeme postupovať následne: zameriame sa na frekvenciu výskytu kristologických titulov, potom si budeme všímať kontext ich použitia a nakoniec sa budeme snažiť zodpovedať otázku o identite Ježiša Krista nami študovanom dokumente.

V *Ratio Institutionis* sme identifikovali osem kristologických titulov, ktorých prehľad, aj s uvedením početnosti výskytu, uvádzame v tabuľke 1.

Tabuľka č. 1 Frekvencia výskytu kristologických titulov

P. č.	**Kristologický titul**	**Početnosť výskytu**	**[%]**
1.	Kristus	39	55,72
2.	Ježiš	12	17,14
3.	Pán	11	15,71
4.	Učiteľ	6	8,57
5.	Boží Syn	2	1,15
6.	Spasiteľ	1	0,57
7.	Slovo	1	0,57
8.	Sprievodca	1	0,57
Σ	----	70	100

Ako vyplýva z tabuľky č. 1, v dokumente sme identifikovali celkovo 70 kristologických titulov, z ktorých najfrekventovanejšími sú výrazy **Kristus** a **Ježiš**. Pri pozornejšom čitaní textu si môžeme všimnúť, že ich použitie vo význame kristologických titulov môže byť niekedy diskutabilné, pretože vystu-

[1] Por. POSPÍŠIL, C. V. 2010. Ježíš z Nazareta, Pán a Spasitel. 4. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. 2010, s. 33.
[2] Por. POSPÍŠIL, C. V. 2010. Ježíš z Nazareta, Pán a Spasitel. 4. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. 2010, s. 76.
[3] Por. AMATO, A. 2016. *Jesús el Señor*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos. 2016, s. 200.

pujú hlavne vo význame vlastného mena, ktorému sú neskôr prisudzované rôzne atribúty a ďalšie kristologické tituly.

Výraz „**Kristus**" sa v texte vyskytuje celkovo 39-krát. Väčšinou býva uvádzaný v spojení s titulmi ako Spasiteľ[1] a Učiteľ[2]. Titul Kristus vystupuje často vo funkcii anteponovaného alebo postponovaného prívlastku. Vymenujme len niektoré: posolstvo Kristovo[3], láska Kristova[4], nasledovanie Krista[5], Kristov kríž[6], Kristova škola[7], Kristova misia[8]. Tieto skutočnosti poukazujú na použitie titulu „Kristus" v jeho funkcionálnej rovine s výrazným soteriologickým pozadím. Ďalšie spojenie je s titulmi Syn Boží, Pán a Vzkriesený, čo zase poukazuje na ontologický rozmer. Môžeme teda konštatovať, že v *Ratio Institutionis* dochádza k spájaniu funkcionálnej (dielo) s ontologickou (osoba) dimenziou percepcie titulu Kristus. Hlavným kontextom použitia titulu „Kristus" je nasledovanie jeho spôsobu života, jeho postojov. Adresáti majú byť smerovaní k nasledovaniu Krista v zmysle adaptácie jeho postojov a skutkov, na ceste lásky, pokory a služby.

Meno **Ježiš** sa vyskytuje v dokumente celkovo 12-krát. Je úzko späté s ohlasovaním evanjelia a ľudskou odpoveďou na povolanie, ktorého métou je Boh a cestou je Božie kráľovstvo. Binomium Ježiš Kristus, v ktorom „Ježiš" predstavuje konkrétnu historickú postavu a „Kristus" označuje jej význam vo svetle viery[9], sa vyskytuje len jedenkrát.

Zvláštnu kategóriou medzi kristologickými titulmi zastáva 6-krát zmieňovaný kristologický titul „**Učiteľ**" a raz „Sprievodca", oba vlastné augustiniánskej spiritualite. Ježiš je vnútorným Učiteľom, ktorý utvára a premieňa účastníka formačného procesu. V Novom zákone je tento titul blízky titulu „Prorok" a súvisí s Ježišovou funkciou definitívneho Zjaviteľa.[10] „Vy sa však nedávajte volať Rabbi, lebo len jeden je váš Učiteľ, vy všetci ste bratia. Ani Otcom nevolajte nikoho na zemi, lebo len jeden je váš Otec, ten nebeský. Ani sa nedajte volať učiteľmi[11], lebo len jediný je váš Učiteľ, Kristus" (Mt 23,8-10).

[1] Por. *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 43*. s. 36.
[2] Por. *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 73*. s. 53-54.
[3] Por. *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 12*. s. 17.
[4] Por. *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 8*. s. 13.
[5] Por. *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 16*. s. 19.
[6] Por. *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 21*. s. 22.
[7] Por. *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 61*. s. 46.
[8] Por. *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 108*. s. 68.
[9] Por. POSPÍŠIL, C. V. 2010. *Ježíš z Nazareta, Pán a Spasitel*. 4. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. 2010, s. 18.
[10] Por. „Nemyslite si, že som prišiel zrušiť Zákon alebo Prorokov; neprišiel som ich zrušiť, ale naplniť." (Mt 5,17).
[11] var. vodcami (podľa Slovenského ekumenického prekladu); grécky text používa καθηγητής.

Titul „**Pán**" je najzákladanejší a najrozšírenejší novozákonný kristologický titul,[1] ktorý najlepšie vystihuje Kristovo Božstvo, účinnosť jeho obete, ako aj jeho prítomnosť v Cirkvi.[2] V dokumente *Ratio Institutionis* sa vyskytuje celkovo 11-krát, je teda tretím najfrekventovanejším kristologickým titulom. Pán je tu prezentovaný v eklesiologickom chápaní, ako garant komunity, ktorý ju smeruje k harmónii.[3] Rehoľník je na Pána viazaný, je ním opanovaný[4] a preto ho túži nasledovať.[5]

V dokumente sa vyskytujú dve pasáže, ktoré používajú titul „**Syn Boží**".[6] V Ježišovi tento titul neoznačuje prijatie za syna, ale jeho úzky synovský vzťah s Otcom. Tento titul sa z funkcionálneho transformuje na ontologický, označujúci identitu druhej osoby Trojice, ktorá sa stala pravým človekom,[7] a prejavuje sa jedinečným vzťahom k Otcovi: koná jeho vôľu. Dokument *Ratio Institutionis* reflektuje túto skutočnosť nasledujúcim spôsobom: *„[...] sme živým a trvalým príkladom spôsobu života, ktorý Syn Boží prijal, keď prišiel na tento svet, aby konal vôľu Otca."*[8]

Aj keď tituly Spasiteľ, Slovo a Sprievodca sú zastúpené len v jednom jedinom výskyte, predsa nestrácajú svoju výpovednú hodnotu. Rovnako ako v Evanjeliu podľa svätého Jána, titul Slovo zaznie len v prológu, predsa má pre teológiu štvrtého evanjelia nesmierny význam. **„Slovo"** je osoba, ktorá má spasiteľský a zjaviteľský význam. Je identifikované s vnútorným Učiteľom, s Kristom, ktorého má človek v priebehu svojho života odhaliť[9]. Ukazuje sa tu zjednocovací prvok náuky a bytia.

Funkcionálny titul „**Spasiteľ**", presnejšie povedané „náš Spasiteľ", je používaný v kontexte reflexie o zasvätenom panenstve na vyjadrenie plodného nasledovania života Kristovho, v úzkej prepojenosti na život v Cirkvi.[10] Spása, ktorá spočíva v dare večného života[11] a má terapeutický účinok,[1] sa realizuje

[1] Por. Mt 21,3; Mk 11,3; Lk 7,19; Sk 2,36; Rim 10,9; 1 Kor 12,3 atď.
[2] Por. BORDONI, M. 1986. *Gesù di Nazaret Signore e Cristo (III.): Il Cristo annunciato dalla Chiesa*. 2. vyd. Perugia - Roma: Herder – Università Lateranense. 1986. s. 238.
[3] Por. *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 27*. s. 29.
[4] Por. „Už nežijem ja, ale vo mne žije Kristus. Ale život, ktorý žijem v tele, žijem vo viere v Božieho Syna, ktorý ma miluje a vydal seba samého za mňa." (Gal 2,20).
[5] Por. *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 38*. s. 33.
[6] Por. *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl.* 21, str. 22.
[7] Por. AMATO, A. 2016. *Jesús el Señor*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos. 2016, s. 204.
[8] Por. *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 5*. s. 11.
[9] Por. „Descubrimento personal de Cristo, Maestro interior y Palabra salvadora *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 94*. s. 62.
[10] Por. *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 43*. s. 35-36.
[11] Por. „On nás spasil a povolal svätým povolaním, nie pre naše skutky, ale zo svojho rozhodnutia a milosti, ktorú sme dostali v Ježišovi Kristovi pred večnými vekmi. No známou sa stala až teraz, keď sa zjavil náš Spasiteľ Ježiš Kristus. On zničil smrť a zjavil život a nesmrteľnosť evanjeliom." (2 Tim 1, 9-10).

v cirkevnom prostredí. Nie je totiž možné oddeľovať Ježišovu osobu od Božieho kráľovstva.[2]

Kristologické inšpirácie v augustiniánskej formácii

V nasledujúcej časti našej práce sa zameriame na jednotlivé kristologické inšpirácie, ktoré sa vynorili pri identifikácii a štúdiu kristologických titulov.

a) Kristus a tri evanjeliové rady

Druhý vatikánsky koncil, ktorý sa snaží *Ratio Institutionis* aplikovať do praxe Rehole svätého Augustína, pripomína, že podstatnou časťou rehoľného života je zachovávanie evanjeliových rád, ktorými sa veriaci „bezvýhradne oddáva nadovšetko milovanému Bohu, takže je z nového a osobitného dôvodu určený na Božiu službu a chválu [...] Toto zasvätenie je tým dokonalejšie, čím pevnejšie sú záväzky, ktoré predstavujú nerozlučné spojenie Krista s Cirkvou, jeho nevestou".[3] Nami študovaný dokument hľadá pre formáciu k týmto trom evanjeliovým radám inšpiráciu v osobe a postojoch Ježiša Krista, ktorý sa stal chudobným, bol poslušný Otcovi a čistý.

V duchu tradície cirkevných otcov predstavuje **identifikáciu Krista s chudobnými**. Dokument cituje Augustína: „Nechaj nech chudobný Kristus prijme to, čo si odrieka kresťan, ktorý sa postí".[4] Podobnú argumentáciu by sme mohli nájsť aj u gréckych cirkevných otcov. Na ilustráciu spomeňme len jeden z výrokov Jána Zlatoústeho: „Chceš preukazovať úctu Kristovmu telu? Neprehliadaj teda, že je nahé: aby si mu tu v chráme nepreukazoval úctu hodvábnymi rúchami, ale vonku ho neprehliadal, že ho deptá zima a nahota [...] Učme sa teda byť múdri a uctievajme Krista tak, ako to chce on sám."[5]

Vo formačnom procese majú mať zúčastnené strany na pamäti myšlienku vyjadrenú v Liste Korinťanom: „Veď poznáte milosť nášho Pána Ježiša Krista, že hoci bol bohatý, stal sa pre vás chudobným, aby ste sa vy jeho chudobou obohatili" (2 Kor 8,9). Nejedná sa tu len o sklonenie k chudobným a o službu potrebným, ale o prejav solidarity, teda o určitú „spiritualitu zdieľania": „To isté sa musí povedať o zdieľaní našich duchovných dobier: našej viere a nášho

[1] Por. „[...] hoci som bol predtým rúhač, prenasledovateľ a násilník [...] nadmieru sa rozhojnila milosť nášho Pána s vierou a láskou, ktoré sú v Ježišovi Kristovi. Toto slovo je spoľahlivé a úplne vierohodné: Ježiš Kristus prišiel na svet zachrániť hriešnikov; a ja som prvý z nich." (1 Tim 1,15).

[2] Ján Pavol II. encyklike *Redemptoris missio* (1990) poukazuje v čl. 12-20 na identifikáciu Božieho kráľovstva s osobou Ježiša Krista. Por. „Ježiš z Nazaretu uskutočňuje Boží plán. Keď prijal pri krste Ducha Svätého, prejavuje svoje mesiášske poslanie, chodí po Galilei, ohlasuje evanjelium [...] Hlásanie a budovanie Božieho kráľovstva je náplňou jeho poslania [...] Keďže Kristus je blahozvesťou, nie je rozdiel medzi posolstvom a zvestovateľom, medzi slovom, konaním a bytím " JÁN PAVOL II. *Redemtoris missio* čl. 13.

[3] DRUHÝ VATIKÁNSKY KONCIL, *Lumen gentium* čl. 44.

[4] AUGUSTINUS, *Sermo 210,10*: PL 38,1053.

[5] IOANNES CHRYSOSTOMUS. *Commentarius in S. Mattaeum Evangelistam 50,3*: PG 58,508.

dôvtipu, našich ideálov a očakávaní, našich poznatkov a ideí, našich talentov a pocitov".[1] Človek, vnímajúc solidaritu Krista sa má stávať ochotný zdieľať celistvosť svojho bytia, ktorá zahŕňa nielen materiálnu, ale aj gnozeologickú, afektívnu a teologálnu stránku. Vedomie tejto identifikácie má slúžiť ako výzva k periodickému hodnoteniu vlastnej situácie prístupu k uvedeným dobrám. Kresťan, ktorý sa díva na Krista má hľadať spravodlivosť a pokoj.[2]

Poslušnosť, ktorá je chápaná ako evanjeliová čnosť, vedie kresťana k ochote konať vôľu Božiu. V procese edukácie, učí človeka prekonávať svoj egoizmus a egocentrizmus. Práve tu vystupuje do popredia Kristova synovská poslušnosť, ktorou dobrovoľne koná vôľu svojho Otca. „Sme spoluslužobníci jediného Pána, tak prior ako ak tí, ktorí sú podriadení pod poslušnosťou, hoci rôznym spôsobom. Je to poslušnosť Božej vôli, ktorá sa realizuje v spoločnom projekte – *propositum sanctum* – a v zákonoch, ktoré ho upravujú".[3] Významným prínosom Zjavenia je poukázanie na dialogickú štruktúru osoby. Práve tento tajomný dialogický charakter odhalený v permanentnom dialógu Božieho Syna s Otcom slúži ako ochrana pred slepou poslušnosťou.

Hodnota **čistoty** je chápaná len vo vzťahu k zasväteniu sa Bohu. Rozoznáva sa dvojaký typ čistoty: ako neporušenosť tela a čistota srdca. Hlavne tá druhá má viesť formujúceho sa k tomu, aby „prispieval k plodnému životu Krista, nášho Spasiteľa, v iných ľuďoch".[4]

b) Kristus a kenóza

Ďalšou kristologickou inšpiráciou vo Formačnom pláne Rehole svätého Augustína je kenóza Božieho Syna. V súvislosti s ňou sa dokument odvoláva na už spomínaný kristologický hymnus z Listu Filipanom (Flp 2,1-11). Jej nasledovanie a prijatie tvorí podstatný predpoklad duchovného rastu. Podstata kresťanskej formácie spočíva v úsilí o „jednotu s Kristom"[5]. Tento rozmer súvisí s chápaním cirkevných otcov: „Božie Slovo stalo človekom a Boží Syn sa stal Synom človeka, aby sa človek spojil s Božím Slovom a dostal adoptívne synovstvo, a tak sa stal Božím synom."[6] „Lebo on sa stal človekom, aby sme sa my stali bohmi."[7] Toto sa môže dosiahnuť len za predpokladu vnútorného obrátenia. Len tak formujúci sa môže v procese formácie objavovať zmysluplné napĺňanie života.[8] Kenotický rozmer formácie nie je teda tzv. *fuga mundi*, ale objavenie plnosti života. Veď kenóza Syna Božieho neimplikuje umenšenie

[1] Por. *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 37*, s. 32.
[2] Por. *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 36*, s. 32.
[3] Por. *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 38*. s. 33.
[4] Por. *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 43*. s. 36.
[5] Por. *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 5*. s. 10.
[6] IRENEUS, *Adversus haereses 3, 19, 1*: PG 7, 939.
[7] ATHANASIUS, *De Incarnatione 54, 3*: PG 25, 192.
[8] Por. *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 75*. s. 55.

jeho božskej prirodzenosti, ale plnosť jeho darovania seba samého plnením vôle Otcovej. Zdôraznenie jednoty s Kristom a v Kristovi odkazuje na postoj nevyhnutný pre zdarný priebeh formácie, ktorý spočíva v prijatí druhého, vo vykročení zo samého seba a v ochote priblížiť sa k druhému. Tento element nadobúda zvláštny význam v augustiniánskej formácii už aj preto, že rehoľa má silný medzinárodný charakter. Formácia sa často realizuje v inom kultúrnom i jazykovom prostredí. Preto je kenóza, chápaná ako vykročenie z istôt svojej vlastnej kultúry, jedným z pilierov formácie. Je tiež ideálnym pedagogickým prostriedkom pre pripravenosť na misiu hlásania evanjelia, hoci aj v inom kultúrnom prostredí.

c) Kristus Učiteľ

Jedným z najtypickejších Augustínových akcentov v spiritualite je koncept Vnútorného učiteľa. Túto tradíciu si rehoľa nesie od svojich počiatkov. V Dokumente je vyjadrená nasledujúcim spôsobom: „Avšak kandidát nie je sám na ceste transformácie: Boh, ktorý ho povolal je verný a dá každému, v hĺbke jeho bytia, dar Krista, Učiteľa a Sprievodcu. Kristus je prvým učiteľom vo formačnom procese: «Máš len jedného Učiteľa, Krista. A buď si úplne istý, že keď sa dokonca niečo dobré odo mňa naučíš, tvojím skutočným Učiteľom bude vždy Učiteľ vnútorného človeka. To je on, ktorý ťa činí schopným, aby si rozumel v hĺbke tvojho bytia pravdu, ktorá sa ti predkladá»(AUGUSTÍN, *Epistolae 266,3-4*: PL 33,090-109)“.[1]

Zatiaľ čo Kristus je chápaný ako základ, na ktorom sa buduje celá výstavba formácie, vlastný formačný proces je chápaný ako nasledovanie Krista a spodobenie sa s ním. Dokument výslovne uvádza, že „prvotným cieľom každej kresťanskej formácie je zjednotenie sa s Kristom, teraz a navždy“.[2] Toto sa môže odohrávať len v Duchu Svätom. Ježiš Kristus ako Učiteľ je ten, skrze ktorého Boh dáva svojho Ducha. Môžeme si všimnúť, že text hovorí o „dare Krista“, ktorým nie je nik iný, ako Duch Svätý, ktorý prebýva v najtajnejšej svätyni ľudského bytia (por. Rim 8,9; 1 Pt 1,11). Jemne tu narážame na trinitárny rozmer Ježišovho učiteľstva, ktorý je vzorom aj pre augustiniánske chápanie učiteľstva. Ďalším elementom, na ktorý sa tu poukazuje, je okolnosť úzkeho prepojenia na Kristovo oslávené telo a na jeho neprestajnú prítomnosť v spoločenstve veriacich, čo je dôvodom dôvery v procese formácie. Nie je to teda dokonalosť osobnosti formátora, ktorý je chápaný ako spolubrat, sprievodca, respektíve spolu-učeník v duchovnom živote, ani osobnosť samotného formujúceho sa človeka, ale je to oslávený Kristus, ktorý tvorí fundament formá-

[1] *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 73*. s. 53.
[2] *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 5*. s. 10.

cie a garantuje jej výsledok. Formácia i poznanie nie sú teda rozumené ako výkon, ale v prvom rade ako dar.

d) Priateľstvo

Už sme spomínali, že Ratio *Institutionis* necituje ani raz Evanjelium podľa Jána. Jánovu teológiu však sprostredkovávajú Augustínove traktáty venované komentárom evanjelistu Jána prípadne autora Jánových listov. Medzi kristologické inšpirácie uplatňované vo formačnom procese patrí aj koncept Krista-priateľa a následná percepcia priateľstva ako edukačného princípu. V pozadí tejto perspektívy stojí text Evanjelia podľa Jána: „Už vás nenazývam sluhami, lebo sluha nevie, čo robí jeho pán, ale nazval som vás priateľmi, pretože som vám zvestoval všetko, čo som počul od Otca" (Jn 15,15).

„Priateľstvo sa zakladá na vzájomnej láske a dôvere. Rast v láske je však proces ... Realisticky vzaté, máme pokladať priateľstvo za ideál. Ale nemali by sme zabúdať, že priateľstvo je len jedna z foriem lásky [...] Veľkým úspechom by bolo keby v každej augustiniánskej komunite zavládla atmosféra ochoty a prívetivosti, a realizovalo sa v praxi to čo Augustín považoval za centrum lásky: priať dobro každému (*amor benevolentiae*)".[1]

Priateľstvo Krista aplikované v každodennom živote vyniká tiež v Augustínových Listoch, z ktorých inšpiráciu čerpá aj *Ratio Institutionis*: „Idei a myšlienky, ktoré zverím inému človeku, ktorý je plný lásky Kristovej a už sa stal pre mňa dôverným priateľom, nezverujem ich už človeku, ale Bohu, ktorý v ňom žije a skrze ktorého sa stal mojim dôverným priateľom."[2]

Záver

V *Ratio Institutionis* východiskovým bodom aplikácie kristologických titulov nie je historický príbeh Ježiša z Nazaretu, ale kerigmatické posolstvo. Stretávame sa tu teda skôr s kristológiou „zhora". Musíme si uvedomiť, že nestojíme pred kristologickým ani dogmatickým traktátom, ale pred dokumentom primárne určeným k formácii nových rehoľníkov značne aktívnej rehole, orientovanej na službu podľa potrieb miestnej cirkvi. Z uvedeného dôvodu môžu byť niektoré kristologické aspekty len naznačené, prípadne len implicitne prítomné. Napríklad v danom dokumente sa prakticky nestretávame s príbehom Ježiša z Nazaretu, hoci je nutné zdôrazniť, že v texte existuje výzva k poznaniu Krista formou kontinuálneho štúdia Svätého písma a teológie, ako aj intenzívnym modlitebným životom.

[1] *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 26*. s. 27.
[2] AUGUSTINUS, *Epistolae 73,3,10*: PL 33,250. cit. *Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini čl. 23*. s. 24

Spiritualita, na ktorú dokument odkazuje, je smerovaná jednoznačne k nasledovaniu Ježiša Krista, pravého Boha a pravého človeka, ktorý sprostredkováva svojím učeníkom život.

Augustiniánska duchovnosť, ktorá čerpá z prameňov Písma svätého, predovšetkým z listov apoštola Pavla, je kristocentrická: „*Veď pre mňa žiť je Kristus a umrieť je zisk*" (Flp 1,21) „*lebo ste umreli a váš život je skrytý s Kristom v Bohu*" (Kol 3,3).

Učiteľstvo sa v tomto kontexte chápe skôr ako služba duchovného sprevádzania, ktorá má kandidátovi pomôcť odhaliť nie len metódy, ale hlavne význam nasledovania Krista v spoločenstve a tak prispieť k prehĺbeniu osobného vzťahu s Bohom.

Učiteľ sa v augustiniánskej škole teda stáva priateľom, starším spolužiakom v škole Ježiša Krista, ktorého istým spôsobom sprítomňuje jak učiteľ tak žiak.

Literatúra:

AGUSTIN DE HIPONA. Sermo 210. In DE LUIS, P. *Obras completas de San Agustín XXIV: Sermones (4.º) 184-272B*. 1. vyd. (edición bilingüe). Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos. 1983. s. 121-134. ISBN 84-220-1119-0.

AMATO, A. 2016. *Jesús el Señor*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos. 2016, s. 729. ISBN 978-84-220-1425-6.

Athanasius Alexandrinus. 1857. De Incarnatione. In MIGNE, J.-P. *Patrologiae cursus completes. Series graeca*. Tomus 25. Paris. 1857. col. 192.

BORDONI, M. 1986. *Gesù di Nazaret Signore e Cristo (III.): Il Cristo annunciato dalla Chiesa*. 2. vyd. Perugia - Roma: Herder – Università Lateranense. 1986. s. 1033.

Druhý vatikánsky koncil, *Lumen gentium* [online]. [cit. 2017-10-27] Dostupné na internete <https://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/druhy-vatikansky-koncil/c/lumen-gentium>.

Ioannes ChrysostomUS. 1862. Commentarius in S. Mattaeum Evangelistam. In MIGNE, J.-P. *Patrologiae cursus completes. Series graeca*. Tomus 58. Paris. 1862. col. 508.

Irenaeus Lugdunensis. 1857. Adversus haereses. In MIGNE, J.-P. *Patrologiae cursus completes. Series graeca.* Tomus 7. Paris. 1857. col. 939.

JÁN PAVOL II. 1997. *Redemptoris missio (7. decembra 1990): encyklika pápeža Jána Pavla II. O trvalej platnosti misionárskeho poslania Cirkvi* [online]. 1. vyd. Trnava: SSV. 1997. ISBN 80-7162-204-4. [cit. 2017-10-27] Dostupné na internete <https://www.kbs.sk/obsah/sekcia/h/dokumenty-a-vyhlasenia/p/dokmenty-papezov/c/redemptoris-missio>.

JENÍK, L. – SPIŠIAKOVÁ, M. – ŽUFFA, J. 2017. Quo vadis Aloisianum – k vízii jezuitskej teologickej fakulty. In *Studia Aloisiana*, Bratislava: Teologická fakulta. 2017, roč. 8, č. 2, s. 35-60. ISSN 1338-0508.

Käsemann, E. 1950. Kritische Analyze von Phil. 2,5-11. In *Zeitschrift für Theologie und Kirche*. Tübingen: Mohr Siebeck. 1950, vol. 47, č. 3, s. 313-360. ISSN 0044-3549.

OREL, V. - MUSIL, R. 2000. Členství opata C. F. Nappa (1792 – 1867) v Královské společnosti severských starožitností a jeho působení v Brně. In *Časopis Matice moravské*. Brno: Matice moravská. 2000, roč. 119, č. 2, s. 391-401. ISSN 0323-052X.

OREL, V. 2006. První genetik. Gregor Mendel. In *Osobnosti moravských dějin* (I). (ed. D. Malaťák). Brno: Matice moravská. 2006, s. 361–365. ISBN 80-86488-38-1.

Plan de formación agustiniana: Ratio institutionis Ordinis Sancti Augustini, Roma: Pubblicazioni Agostiniane, 1993, s. 83.

POSPÍŠIL, C. V. 2010. *Ježíš z Nazareta, Pán a Spasitel*. 4. vyd. Kostelní Vydří: Karmelitánské nakladatelství. 2010, s. 462. ISBN 978-80-7195-394-4.

Škola svatého Augustína - Výroční zpráva 2011-2012 [online]. 2012. Praha: Škola svatého Augustína [cit. 2017-10-27]. Dostupné na internete <http://www.skolasvatehoaugustina.cz/wp-content/uploads/2017/04/Výroční-zpráva-2011_2012-1.pdf>.

Ing. Jozef Ržonca, PhD.
Teologická fakulta
Trnavská univerzita
e-mail: jozef.rzonca@tvu.sk

„STARA" I „NOWA BIEDA" – HISTORYCZNO-GOSPODARCZE KONTEKSTY UBÓSTWA W POLSCE

dr Magdalena Pokrzywa

Wprowadzenie

Ubóstwo jest uznawane za jeden z ważniejszych problemów społecznych współczesnych społeczeństw. Nie jest jednak ono zjawiskiem nowym. W każdym społeczeństwie, w różnych dziejach historycznych, występowała kategoria osób ubogich. Kategoria ta jednak była różnie postrzegana, rekrutowała się z różnych osób. Różniło się także samo podejście społeczne do problemu ubóstwa i konieczności (lub jej braku) minimalizacji tego zjawiska.

W literaturze przedmiotu można zauważyć rozróżnienie na starą i nową biedę. Stara bieda związana jest z niemożnością zarobkowania ze względu na długotrwałą chorobę, niepełnosprawność, podeszły wiek oraz wielodzietność. Wynika ona z przyczyn niezawinionych i zdarza się w każdym typie społeczeństwa. Natomiast nowa bieda związana jest z przemianami w gospodarce (np. jej restrukturyzacją i globalizacją), które wykluczają z rynku pracy ludzi fizycznie i psychicznie zdolnych do pracy, bowiem okazali się oni zbędni w nowych warunkach. Do nowej biedy zalicza się przede wszystkim osoby długotrwale bezrobotne bez prawa do zasiłku, które korzystają z pomocy społecznej oraz samotne matki, które nie mogą podjąć pracy zawodowej ze względu na konieczność opieki nad dziećmi.

Ubóstwo, jak każde zjawisko społeczne, jest produktem zarówno teraźniejszości, jak i przeszłości. Tak zwana nowa bieda, związana z okresem przemian lat 90. XX wieku jest zjawiskiem mocno zakorzenionym w przeszłości. Jest zdeterminowana nie tylko ówcześnie podejmowanymi decyzjami politycznymi, przeprowadzanymi reformami, przemianami w społecznej makroskali, ale także wydarzeniami historycznymi różnej natury, dawnymi procesami ekonomicznymi, społecznymi i politycznymi

Celem niniejszego artykułu jest wskazanie uwarunkowań historyczno-gospodarczych ubóstwa w Polsce oraz uwypuklenie zmiany kategorii najbardziej zagrożonych ubóstwem. W publikacji zwrócono uwagę na przemiany społeczno-gospodarcze w Polsce, które miały wpływ na przeobrażenia dotyczące: liczby osób doświadczających biedy, kategorii na nią szczególnie narażonych, głównych przyczyn zjawiska, opisu naukowego oraz społecznego postrzegania ubóstwa.

Wiejskie „korzenie" polskiej biedy i ubóstwo w czasach PRL

Informacje o ubóstwie społeczeństwa polskiego w różnych okresach dziejów ukazuje obszerna literatura historyczna, która charakteryzuje to zjawisko,

bądź przy okazji prezentacji innych procesów i zjawisk (np. rozwój miast, dzieje rzemiosł), bądź w studiach poświęconych niedostatkowi. Ze względu na przewagę zatrudnionych w rolnictwie (przynajmniej do okresu PRL) bieda w Polsce zawsze miała głównie charakter wiejski (Tarkowska 2000). Na ziemiach polskich występowało także zjawisko miejskiego pauperyzmu, a kategorie doświadczające ubóstwa były określane mianem „ludzi wędrownych" (Bystroń 1947) lub „ludzi luźnych" (Assorodobraj 1966), bądź „ludzi zbędnych" (Czarnowski 1956). Wraz z rozwojem przemysłu nasilił się proces napływu ludności wsi do miast, w tym ludności najuboższej. Na ziemiach polskich apogeum tych zjawisk przypadło na II połowę XIX wieku. Ludność wsi w rożnych okresach dziejów Polski żyła nie tylko w biedzie, ale i w skrajnej nędzy. Według Juliusza Łukasiewicza, w 1859 roku w Królestwie Polskim 75% ludności chłopskiej żyło w biedzie lub nędzy. Polegała ona na permanentnym niedożywieniu, fatalnym stanie zdrowia i higieny oraz zależności od urodzajów. Zjawiska te powodowały nie tylko niski poziom życia mieszkańców, ale wręcz zagrożenie samej egzystencji ze względu na śmierć głodową lub długie niedożywienie (Łukasiewicz 1992). W dwudziestoleciu międzywojennym bieda dotyczyła także przede wszystkim ludności wiejskiej. Ubóstwo po pierwszej wojnie światowej było ubóstwem głębokim i szeroko rozpowszechnionym, ale miało ono charakter przejściowy. Natomiast biedę czasów Wielkiego Kryzysu charakteryzowała trwałość i stałość, ze względu na przeludnienie wsi, miliony „ludzi zbędnych", wielu bezrobotnych w miastach oraz brak perspektywy na zmianę tej sytuacji. Przed wybuchem II wojny światowej ubóstwo w Polsce obejmowało kilka milionów osób i miało ono utrwalony charakter (Żarnowsk1992).

Ubóstwo istniało przez cały okres trwania Polskiej Rzeczpospolitej Ludowej, natomiast aparat państwowy robił wszystko, by było ono niewidoczne, ze względu na założenia państwa socjalistycznego, w którym bieda nie mogła realnie występować. Również badania społeczne dotyczące tego zjawiska nie były podejmowane na szeroką skalę a wyniki na ogół nie były publikowane. Tematykę ubóstwa, wykluczenia, bezrobocia oraz nierówności społecznych objęto ogromną cenzurą. Jak wskazuje Wielisława Warzywoda-Kruszyńska, w Polsce do 1989 roku żadna publikacja nie miała w tytule terminu „bieda" lub „ubóstwo" (Warzywoda-Kruszyńska, Grotowska-Leder 1996: 68). Na tematykę ubóstwa, wykluczenia a nawet nierówności społecznych nałożono „ideologiczne embargo" (Kraczla 1992). Rzadko używano nawet określeń, które w jakiś sposób mogłyby się wiązać z tymi problemami społecznymi np. nadwyżki siły roboczej, obszary niedostatku, itp.

Ograniczenie badań nas ubóstwem i utrudnianie publikacji ich wyników przyczyniło się do utrwalenia się w świadomości społecznej obrazu PRL jako pozbawionego takich problemów społecznych, jak bieda, bezrobocie, znaczne

nierówności społeczne (Tarkowska 2000b). Socjalizm nie wyeliminował, lecz tylko czasowo przysłonił biedę, która po jego upadku ujawniła się znów z całą mocą wśród potomków tych, którzy byli biedni jeszcze przed wojną (Warzywoda-Kruszyńska 2001).

Charakterystyczną cechą polskiej biedy okresu realnego socjalizmu było jej rozproszenie w przestrzeni fizycznej i społecznej. Ubóstwo dotykało przede wszystkim wielodzietne rodziny robotników rolnych zamieszkałe na wsi, emerytów i rencistów, samotne matki, rodziny robotników niewykwalifikowanych. Ubóstwo związane było także z dysfunkcją rodziny (choroba, niepełnosprawność, starość, alkoholizm), która towarzyszyła niskim dochodom i powodowała dezorganizację życia gospodarstwa domowego. Ubóstwo czasu PRL miało raczej charakter przejściowy, bowiem pojawiało się w pewnych fazach życia jednostek/rodzin – na ogół na początku i na końcu cyklu rodzinnego (Tarkowska 2000a).

Inną cechą ubóstwa okresu PRL była nieznaczna pomoc ze strony instytucji państwowych np. instytucji pomocy społecznej. Istniała ogromna rozbieżność między oficjalną ideologią równości i awansu a sytuacją ówczesnych biednych (Tarkowska 2006). Zdaniem Stanisławy Golinowskiej, w schyłkowej fazie realnego socjalizmu około 20% populacji żyła w sferze zagrożenia ubóstwem (Golinowska 1996).

Upadek socjalizmu to także upadek systemu socjalistycznej zależności mający dramatyczne konsekwencje dla jednostek w nowej dla nich sytuacji społeczno-gospodarczej, w której są pozbawione jakiegokolwiek kapitału (Szalai 1995). W czasie realnego socjalizmu państwo realizowało swoje postulaty i kontrolowało obywateli poprzez politykę pełnego zatrudnienia. Zakład pracy był ważną instytucją społeczną regulującą i organizującą rozległe obszary ludzkiego życia na tyle głęboko i dokładnie, że zwalniał z indywidualnej zapobiegliwości i lojalności w stosunkach z najbliższych otoczeniem, co nie pozostało bez wpływu na późniejszą sytuację wielu osób w trakcie i po transformacji systemu społeczno-gospodarczego (Frieske 1999). Niewątpliwie model polityki społecznej wykształcony w realnym socjalizmie pozostawiał bardzo niewiele społecznej inicjatywie, która i tak dodatkowo była ogromnie znacząco kontrolowana. Rezultatem zablokowania na pokolenia społecznej inicjatywy w okresie PRL były: niska samoocena społeczna, utrata wiary w możliwość samoorganizacji i samoobrony oraz społecznej kontroli procesów rozwojowych, w następstwie których upowszechniały i utrwalały się bierność i postawy roszczeniowe, pogłębiała atomizacja społeczeństwa. Społeczeństwom przez prawie pół wieku utrzymywanym w bierności trudno jest bez pomocy państwa udźwignąć budowę zupełnie nowego systemu bez podstaw (Dziewięcka-Bokun 2005).

Ubóstwo okresu transformacji systemowej

Ubóstwo w czasie transformacji systemowej w Polsce nie było zjawiskiem nowym, jednak początkiem lat 90. XX wieku obszar niedostatku i biedy wśród polskiego społeczeństwa zaczął się intensywnie powiększać, a ubożenie społeczeństwa stało się jednym z najbardziej istotnych problemów towarzyszących przeobrażeniom społecznym i gospodarczym po 1989 roku (Pietrzak 2005). Jak zauważa Lucyna Frąckiewicz proces transformacji polskiej gospodarki związany był ze znacznym kosztem społecznym objawiającym się pauperyzacją licznych kategorii polskiego społeczeństwa. Na sytuację tę złożyło się wiele przyczyn, a skutki były i są bardzo dolegliwe i groźne, bowiem mają długotrwały charakter, szeroki zakres przestrzenny i obejmują zarówno ludność przedprodukcyjną, produkcyjną, jak i poprodukcyjną (Frąckiewicz 1993). Transformacja polskiej gospodarki uwidoczniła rosnące zróżnicowanie i polaryzację dochodów oraz spowodowała bardziej wyraźny podział ludności na bogatych i biednych. Biorąc pod uwagę specyfikę tych przekształceń, mówi się o „wygranych i przegranych" transformacji systemowej (Leszczyńska 2007).

Choć szacunki zarówno „dawnej" jak i „nowej" biedy różnią się znacznie w zależności od zastosowanych miar, niemniej jednak niemal wszyscy badacze zgodnie potwierdzają, że w początkowym okresie transformacji w Polsce, w latach 1989-1990, nastąpił ponad dwukrotny wzrost zasięgu ubóstwa. Podwoiła się w tym czasie liczba osób uzyskujących niskie lub bardzo niskie dochody i charakteryzujących się niską lub bardzo niską konsumpcją (Beskid 1999). Na przykład, gdy w 1989 roku poniżej minimum socjalnego żyło 14,8% obywateli, w 1990 było już ich dwa razy tyle - 31,2%, a w 1995 roku poniżej tego minimum żyło 46,7% osób w Polsce. W roku 1997 w Polsce przynajmniej połowa osób żyła poniżej minimum socjalnego. Zgodnie z analizami Lidii Beskid (1999), charakterystycznymi cechami nowego ubóstwa w Polsce były u jego początków: pojawienie się nowej kategorii ubogich – bezrobotnych oraz gwałtowny wzrost stopy ubóstwa w tych kategoriach społeczno-zawodowych, które przed rozpoczęciem reform w 1989 roku miały stosunkowo niskie odsetki osób żyjących poniżej minimum socjalnego, a więc wśród pracowników (11,8% w 1989, 41,2% w 1994), pracowników użytkujących gospodarstwa rolne (10,7% w 1989, 51% w 1994) oraz rolników (19,8% w 1989, 59,5% w 1994 poniżej minimum socjalnego).

Z badań nad polską biedą okresu transformacji wynika, że głównymi przyczynami ubóstwa w ulegającej przekształceniom Polsce, jego gwałtownego narastania na samym początku, jak i głębokości i trwałości w dalszym okresie, były przyczyny strukturalne, a więc niezawinione przez biednych, zewnętrzne wobec nich. Polska, podejmując transformację gospodarczą, należała do krajów średnio-niższego poziomu rozwoju gospodarczo-społecznego. Wprowadzaniu

zmian własnościowych i uruchamianiu mechanizmów rynkowych towarzyszyły równoczesne ograniczenia i likwidacje instytucji wielostronnego wspomagania konsumpcji, charakterystyczne dla ustroju socjalistycznego (bezpłatne świadczenia społeczne i świadczenia socjalne zakładów pracy), które wcześniej niewątpliwie zapobiegały kontynuacji ubóstwa dziedziczonego po przedwojennej Polsce, czyli tzw. starej biedy (Golinowska, Morecka, Styrc, Cukrowska, Cukrowski 2008). Transformacja systemowa zmieniła radykalnie sytuację materialną całych kategorii i warstw społecznych. Była procesem przyczyniającym się do powstania nowego zróżnicowania społecznego. Proces przechodzenia do gospodarki rynkowej bardzo dotkliwie odczuwały polskie gospodarstwa domowe. Urynkowienie gospodarki i jej prywatyzacja wywołały zasadnicze zmiany w dwóch ekonomicznych wymiarach życia społeczeństwa — w sferze pracy i w sferze konsumpcji. Skutki transformacji systemowej objawiły się dużym bezrobociem oraz zubożeniem gospodarstw domowych (Rudnicki 2006).

Lata 90. XX wieku zaskoczyły nie tylko władzę odpowiedzialną za politykę, ale całe społeczeństwo nieprzygotowaniem do nowej sytuacji na rynku pracy. W opracowanych planach przewidywano, że na skutek przekształceń gospodarczych bezrobocie będzie wynosić w ich pierwszych latach około 400 tys. osób i będzie mieć charakter jedynie tymczasowy. Liczba osób bezrobotnych wzrosła zaś w pierwszym roku wprowadzania transformacji do ponad miliona, w drugim do dwóch, a następnie zbliżyło się do trzech milionów osób. Do tego należałoby doliczyć sporą liczbę osób, które przeszły na wcześniejszą emeryturę lub zbyt łatwo otrzymały status rencisty (Kowalik 2008). Bezrobocie powodując spadek dochodów bieżących prowadzi do obniżenia poziomu konsumpcji, jeśli bezrobocie przedłuża się, pojawia się zazwyczaj ubóstwo. W sytuacji ubóstwa bezrobotny i jego rodzina ograniczają spożycie i partycypację w instytucjach społecznych, co doprowadza do stopniowego wykluczenia z kolejnych sfer życia społecznego (Zabielska 2007). Przyczyną lawinowego wzrostu liczebności kategorii ubogich w Polsce w latach 90. XX wieku był gwałtowny wzrost bezrobocia, znaczne obniżenie dochodów realnych i poziomu spożycia, likwidacja państwowych dotacji i wiele innych zjawisk związanych z restrukturyzacją gospodarki (Tarkowska 2000b). Wraz ze zmianą transformacyjną nastąpiło przeobrażenie charakteru ubóstwa. Przed rokiem 1989 nie miało ono większego znaczenia ze względu na egalitarną politykę państwa, zmierzającą do zrównania ludności pod względem dochodowym. W wyniku prowadzonej polityki pełnego zatrudnienia nie istniał problem braku miejsc pracy, a uzyskiwane dochody gwarantowały minimalne bezpieczeństwo ekonomiczne. W czasie transformacji systemowej czynnikami ekonomicznymi korelującymi z niedostatecznym zaspokojeniem potrzeb były relatywnie duże bezrobocie oraz spadek realnych dochodów ludności. Istotnym

elementem pogłębiającym ubóstwo był także brak nowych miejsc pracy, który wynikał między innymi ze stosunkowo wysokich kosztów zatrudnienia (Kalinowski, Łuczka-Bakuła 2008). Do najważniejszych przyczyn ówczesnego bezrobocia w Polsce należy zaliczyć: likwidację niektórych gałęzi przemysłu (np. stocznie, cementownie, cukrownie, górnictwo), zmniejszenie popytu na konkretne dobra czy usługi, ograniczanie produkcji, brak informacji o miejscach pracy, brak mobilności, przeniesienie zakładu do innego rejonu, niedostosowane wykształcenie pracowników do potrzeb rynku, zmiany w technologii, restrukturyzację gospodarki, wysokie obciążenie fiskalne, niedorozwój gospodarczy wielu regionów kraju oraz występujące ukryte bezrobocie, oraz niedostosowanie poziomu i struktury kształcenia do potrzeb rynku pracy (Dach 1993). To właśnie bezrobocie jest wymieniane jako główny czynnik narastającego skokowo w okresie przemian ekonomiczno-politycznych ubożenia polskiego społeczeństwa, ale istotny był także w tym czasie spadek realnych płac, spadek dochodów w rolnictwie, erozja oszczędności oraz redukcja świadczeń socjalnych zakładów pracy (Golinowska 1996).

„Systemowa próżnia" okresu transformacji systemowej

Do makroprzyczyn rozległego i głębokiego ubóstwa w Polsce czasu transformacji, zwłaszcza na jej początku, zaliczyć należałoby także zaskoczenie społeczeństwa wydarzeniami, niekonsekwencje i niedostatecznie precyzyjne decyzje o przekształceniach ustrojowych oraz szokowość działań antykryzysowych, zwłaszcza w polityce pieniężnej. Społeczeństwo – odczuwające, co prawda, u progu lat 90. XX wieku liczne nieefektywności poprzedniego systemu gospodarczo-społecznego – miało jednak w nim poczucie bezpieczeństwa socjalnego (możliwość zatrudnienia, pewne choć nie wysokie wynagrodzenie, liczne bezpłatne usługi społeczne jak: ochrona zdrowia, edukacja, wczasy, kultura). Prawie nagle wszystko to stawało się coraz mniej dostępne dla coraz to szerszych kategorii społecznych, nie dysponujących mechanizmami obronnymi ani adaptacyjnymi wobec szybko zmieniających się warunków (Golinowska, Morecka, Styrc, Cukrowska, Cukrowski 2008). Jak wskazuje Ludmiła Dziewięcka-Bokun (2005), politycy społeczni podkreślają, że brak strategii rozwoju społecznego było najpoważniejszym mankamentem pakietu reform podjętych w latach 90. XX wieku w Polsce.

Tak zwany socjalistyczny zakład pracy przestał w trakcie transformacji systemowej pełnić swoje funkcje opiekuńcze - już nie pośredniczył między swoimi pracownikami a szerszymi strukturami społecznymi, zaprzestał zapewniać mieszkania, organizować zapasy na zimę, udzielać pomocy prawnej, nie utrzymywał domów kultury, ani nie pomagał już w realizacji codziennych spraw w administracji państwowej, przestał także troszczyć się o zdrowie pracowników. Socjalistyczny zakład pracy z jego rozlicznymi funkcjami socjal-

nymi i paternalizmem uległ likwidacji pozostawiając po sobie instytucjonalną pustkę. Na jego miejsce bowiem nie pojawiły się szybko formalne instytucje społeczeństwa obywatelskiego i nieformalne, oparte na związkach rodzinnych czy sąsiedzkich, sieci bezpieczeństwa socjalnego (Frieske 1999). W poprzednim okresie rozbudowana infrastruktura społeczna stanowiła własność zakładów pracy, które w nowej sytuacji ekonomicznej nie były w stanie pokryć kosztów ich eksploatacji (dotyczyło to głownie żłobków, szkół, domów kultury, obiektów rekreacyjnych, a także mieszkań zakładowych). Nierentowne obiekty infrastruktury oraz mieszkania zakładowe uległy szybkiej dewastacji, a środki własne ludności nie wystarczają na partycypację w ich utrzymaniu (Frąckiewicz 1993).

Po roku 1989 polskie władze rozpoczęły dodatkowo ograniczanie społecznych zadań państwa. Ludmiła Dziewięcka-Bokun (2005) zwraca uwagę na powstanie w tym okresie zjawiska „systemowej próżni" w obszarze polityki społecznej, polegającego na tym, że podstawowe struktury i urządzenia polityki społecznej z poprzedniego systemu społeczno-gospodarczego uległy demontażowi, ale jeszcze nie zdążyły rozwinąć się siły społeczne zdolne do zbudowania nowych mechanizmów i urządzeń systemu polityki społecznej, adekwatnych do przemian w jej otoczeniu. Państwo polskie wycofało się lub drastycznie ograniczyło swą aktywność w obszarze społecznym (np. żłobki, przedszkola, ochrona zdrowia, szkoły przyzakładowe, stypendia, dotacje do budownictwa mieszkaniowego, wczasy pracownicze) w imię tworzenia warunków zagospodarowania tych obszarów przez rynek i społeczeństwo obywatelskie, prywatną przedsiębiorczość, społeczny altruizm, ale w tym obszarze dopiero zaczynały pojawiać się grupy społeczne zdolne do zapełnienia tej luki na nowych zasadach.

Transformacja społeczno-gospodarcza stworzyła duże możliwości wzrostu konsumpcji, ale również przyczyniła się do zróżnicowania poziomu życia wielu kategorii ludności. Jej koszty odczuli zwłaszcza mieszkańcy wsi, którzy przez pewien czas stali się biernymi uczestnikami zachodzących procesów. Brak stabilnych programów społecznych przeciwdziałających ubóstwu i rozwiązujących problemy obszarów wiejskich doprowadził również do odsunięcia od aktywnego uczestnictwa w pozytywnych skutkach transformacji (Kalinowski, Łuczka-Bakuła 2008). Na wieloletnie i powracające korzystanie z pomocy społecznej skazane zostały rodziny, które w warunkach gospodarki rynkowej mają kłopoty z zaspokojeniem podstawowych potrzeb z powodu utraty pracy, zbyt niskich zarobków i świadczeń społecznych, ale także wzrastających kosztów utrzymania. Czynniki te dodatkowo nakładają się na syndrom cech tradycyjnie zwiększających ryzyko popadania w biedę: wielodzietność i rozbicie rodziny oraz niskie kwalifikacje (Grotowska-Leder 2001).

Likwidacja Państwowych Gospodarstw Rolnych

Wpływ na obecną sytuację społeczno-gospodarczą Polski miał również proces transformacji własnościowej rolnictwa, który zasadniczo zmienił sytuację pracowników zatrudnionych w likwidowanych państwowych przedsiębiorstwach gospodarki rolnej. Proces likwidacji PGR-ów i przejmowanie mienia przez AWRSP rozpoczął się w 1992 roku i zakończył się w 1993 roku (Dziubińska-Michalewicz 2004). PGR-y zostały dotknięte, tak jak wszystkie inne przedsiębiorstwa państwowe, trzykrotnym podniesieniem wysokości oprocentowania uprzednio zaciągniętych kredytów obrotowych. Ze względów doktrynalnych PGR-y zostały poddane restrykcjom gospodarczo-finansowym w stopniu, który spowodował całkowite bankructwo większości z nich. tych gospodarstw. Bankructwo to wyraziło się w rozpadzie struktur gospodarczych, sprzedaży majątku produkcyjnego, zwolnieniach załóg z pracy w blisko połowie PGR-ów (Kieżun 2012). Restrukturyzacji i prywatyzacji sektora państwowego rolnictwa podlegało prawie 4,7 mln ha gruntów (tj. 18,7% użytków rolnych Polski), w tym 3,8 mln ha należących do 3433 (w 1988 r.) państwowych przedsiębiorstw gospodarki rolnej. Tereny, gdzie PGR-y przeważały (w użytkowaniu ziemi) obejmowały 45,3% powierzchni wiejskiej kraju. Mieszkało tam 38,3% ludności wiejskiej Polski. W 1989 roku PGR-y zatrudniały ok. 475 tys. osób, co z rodzinami stanowiło w przybliżeniu 2 miliony osób (Sztanderska 2008). Ludność PGR-ów zamieszkiwała w 6 tys. specjalnych osiedli, które wyznaczały ramy egzystencji jej pracowników. Likwidacja PGR-ów spowodowała więc bardzo głęboką redukcję zatrudnionych tam pracowników i to w bardzo krótkim czasie oraz przyczyniła się do pogorszenia sytuacji na lokalnych rynkach pracy. Szczególnie trudna sytuacja była tam, gdzie pracujący w PGR-ach oraz w zakładach bezpośrednio z nim powiązanych stanowili znaczny odsetek zatrudnionych na lokalnym rynku (np. na przygranicznych obszarach województwa podkarpackiego). Odbudowanie tak dużego spadku popytu na pracę w krótkim czasie na ogół nie było możliwe, stąd znaczny wzrost bezrobocia na tych terenach ze wszystkimi tego społecznymi konsekwencjami. Dodatkowo bezrobocie to nie miało charakteru przejściowego, lecz było (i często wciąż jest) stanem przedłużającym się i chronicznym. Tworzące się, na bazie majątku zlikwidowanych PGR-ów, wielkoobszarowe gospodarstwa rolne, o prywatnej formie własności, znacznie ograniczyły zatrudnienie, aby poprawić wyniki finansowe (Dziubińska-Michalewicz 2004). Zwolnienia były dla większości pracowników osobistą tragedią. PGR był często jedynym pracodawcą na lokalnym rynku pracy, a trudno było wiec znaleźć alternatywne miejsce zatrudnienia. Dodatkowo likwidacja tzw. Dowozów pracowniczych oraz ogólne zmniejszenie liczby połączeń komunikacyjnych (zwłaszcza na obszarach wiejskich) stworzyło sytuację znacznego wyizolowania przestrzennego mieszkańców osiedli popegeerowskich i utrud-

niło im możliwość podjęcia pracy w innej, oddalonej miejscowości. Dziesiątki tysięcy zwolnionych z PGR-ów osób pozostała w budynkach mieszkalnych oddalonych znacznie od miast i ośrodków przemysłowych. Sytuacja ta wykluczała byłych pracowników PGR-ów z rynku pracy oraz z uczestnictwa w innych sferach życia społecznego. Na utrwalenie się bezrobocia wśród tej kategorii wpływało także ogólnie niskie wykształcenie byłych pracowników PGR-ów oraz wąskie specjalizacje (np. oborowy, dojarka) lub często zupełny brak kwalifikacji (Dziubińska-Michalewicz 2004). PGR-y były czymś więcej niż jednostką gospodarczą. Stanowiły istotny element organizujący lokalną społeczność, określały tryb życia, stanowiły ośrodki krystalizowania się życia kulturalnego i społecznego. Likwidacja PGR-ów wprowadziła w życie społeczności negatywne zmiany, znacznie głębsze i szersze, niż tylko te związane z utratą pracy przez część mieszkańców. Wraz z rozwiązaniem PGR-ów upadła również cała infrastruktura społeczna z nimi związana np. przedszkola, stołówki, domy kultury, biblioteki (Giza-Poleszczuk, Kościesza-Jaworski 2008). Należy zauważyć, że likwidacja PGR-ów dokonała się bez specjalnych działań osłonowych skierowanych do zwalnianych pracowników. Nie powstał też żaden ogólny, specjalny program skierowany do pracowników PGR-ów. Nie zostali oni również uwłaszczeni i nie otrzymali odszkodowań, czy akcji „swoich" PGR-ów. Oferowano im tylko środki dostępne w ramach ogólnej polityki rynku pracy (np. zasiłki dla osób bezrobotnych). Osoby z dłuższym stażem pracy i w odpowiednim wieku mogły skorzystać ze świadczeń dezaktywizacyjnych, czyli głównie wcześniejszych emerytur. Specjalne programy były nieliczne i uruchamiano je na niewielką skalę (np. incydentalnie pojawiały się działania na rzecz dzieci wywodzących się ze środowisk popegeerowskich). Działania te nie zapobiegły trudnościom na rynku pracy i systematycznemu pogarszaniu sytuacji społeczno-ekonomicznej na tych terenach (Sztanderska 2008). Głównymi przyczynami wiejskiej biedy było więc (i w dużej mierze nadal jest) bezrobocie związane z likwidacją rolnictwa uspołecznionego, jak również brak odpowiednich reform rolnictwa indywidualnego oraz nieopłacalność produkcji rolnej (Tarkowska 2000a).

Likwidacje i upadłość licznych zakładów pracy oraz rolnictwa uspołecznionego zrodziły najdotkliwsze współczesne zjawisko – masowe bezrobocie, które jest uważane za główną przyczynę nowej biedy w Polsce (Golinowska, Morecka, Styrc, Cukrowska, Cukrowski 2008). Dodatkowo otwarcie granic dla importu wysoko subsydiowanej żywności na początku transformacji zmniejszyło zapotrzebowania na polskie produkty rolnicze o 20%. Dochody rolników w 1993 roku w porównaniu z rokiem 1988 zmalały o 60% (MGiGŻ 1994) Dodatkowo po paroletnim wzroście pod koniec lat 90. XX wieku dochody rolników ponownie spadły do poziomu niewiele wyższego niż w czasie pierw-

szego szoku. Dopiero wejście do UE poprawiło sytuację dochodową części rolników (Kowalik 2008).

Potransformacyjna „nowa" bieda w Polsce

Obecna, tak zwana nowa bieda w Polsce jest pod wieloma względami odmienna od tej doświadczanej przed okresem transformacji. Inne są jej rozmiary, inna społeczna lokalizacja, inne charakterystyczne cechy, jak również odmienny styl życia ludzi biednych i inne strategie radzenia sobie z biedą. Obecna „nowa" bieda w Polsce jest łatwiej dostrzegalna i różni się znacząco, zarówno pod względem zasięgu, jak i charakteru (Tarkowska 2000b). W przeciwieństwie do generalnie przejściowego charakteru ubóstwa w czasach PRL-u (gdzie nie stwierdzano obecności trwale zmarginalizowanych kategorii ludności), dziś nabiera ono często cech trwałości, a nawet staje się dziedziczne. Ma to miejsce zwłaszcza w tych środowiskach, w których trudnościom na rynku pracy i pozostawaniu poza nim przez dłuższy czas towarzyszy niski poziom wykształcenia, wielodzietność i takie zjawiska patologiczne, jak na przykład nadużywanie alkoholu (Tarkowska 2000a).

Charakterystyczne dla obecnego ubóstwa jest współistnienie następujących czynników zwiększających prawdopodobieństwo bycia ubogim: młody wiek, bezrobocie (zwłaszcza długotrwałe), wielodzietność, niski poziom wykształcenia, zamieszkiwanie na wsi lub w małym mieście. W populacji biednych nadreprezentowani są bezrobotni oraz ludność związana z rolnictwem. Najbardziej narażone na ubóstwo są rodziny dotknięte bezrobociem, zwłaszcza długotrwałym, o niskim poziomie wykształcenia głowy rodziny, także rodziny wielodzietne oraz rodziny zamieszkałe w małych miastach i na wsi, zwłaszcza na obszarach o strukturalnym bezrobociu (Topińska 1996).

Obecna bieda w największym stopniu dotyczy wsi i małych miasteczek, w najmniejszym zaś zakresie – dużych miast. Zwraca uwagę także wielowymiarowa, lokalna i regionalna koncentracja ubóstwa i wykluczenia społecznego oraz związane z nimi negatywne zjawiska. Wiejskie obszary dawnych PGR-ów i małych miast dotkniętych likwidacją zakładów pracy będących monopolistą na lokalnym rynku pracy tworzą społeczności permanentnego ubóstwa. Biorąc pod uwagę najważniejsze cechy nowej biedy, należy zaznaczyć, że w porównaniu z biedą okresu PRL-u, ubóstwo to jest skoncentrowane na pewnych obszarach (w pewnych regionach) i ma charakter długotrwały, a nawet permanentny. Kumulacja wielu negatywnych zjawisk takich jak towarzyszące ubóstwu bezrobocie, niski poziom wykształcenia, brak kwalifikacji, brak perspektyw dla młodzieży, ograniczone możliwości mobilności przestrzennej może prowadzić do wykluczenia z wielu istotnych sfer życia społecznego oraz odtworzenia się tej sytuacji w następnych pokoleniach (Tarkowska 2000a)

W Polsce czasu postsocjalistycznej transformacji nastąpiła kumulacja kwestii społecznych, czyli problemów społecznych, które generują sytuacje krytyczne w życiu jednostek i zbiorowości, powodując zarazem trwałe zakłócenia w funkcjonowaniu społeczeństwa. Obok kwestii społecznych odziedziczonych po poprzedniej formacji, jak kwestia mieszkaniowa, ochrony środowiska, niedorozwoju infrastruktury społecznej pojawiły się nowe zjawiska jak kwestia bezrobocia, ubóstwo, kwestia edukacyjna, niepewność społeczna, zdrowie publiczne i ekskluzja społeczna (Dziewięcka-Bokun 2005).

Według danych Głównego Urzędu Statystycznego (2016) w Polsce w 2016 w ubóstwie skrajnym żyło prawie 5% osób a w ubóstwie relatywnym około 14% osób. Należy zauważyć, że obecnie obserwujemy stały spadek liczby osób doświadczających ubóstwa relatywnego i skrajnego w Polsce. Do kategorii najbardziej zagrożonych ubóstwem skrajnym w Polsce należały osoby zamieszkujące gospodarstwa domowe utrzymujące się z niezarobkowych źródeł (stopa ubóstwa skrajnego wśród tej kategorii wyniosła 17,9%) oraz rodziny z co najmniej czwórką dzieci na utrzymaniu (18,1%). Ubóstwo skrajne w dużej mierze dotyczyło gospodarstw domowych, w których głowa rodziny posiadała wykształcenie nie wyższe niż gimnazjalne (12,4%) lub w których zamieszkiwały osoby niepełnosprawne. Wciąż na ubóstwo skrajne są bardziej narażeni mieszkańcy wsi (8%) niż mieszkańcy miast (2,95). Zasięg ubóstwa skrajnego wśród dzieci w wieku 0-17 lat wyniósł ok. 6%.

Podsumowanie

Ubóstwo w Polsce dotykało i nadal dotyka przede wszystkim ludność zamieszkałą na terenach wiejskich. O ile „stara" bieda doświadczana była przede wszystkim przez kategorie ludności, które nie mogły zarobkować ze względu na długotrwałą chorobę, podeszły wiek, niepełnosprawność, o tyle „nowa" bieda w dużej mierze związana jest także z doświadczaniem bezrobocia na rynku pracy. Przemiany społeczno-gospodarcze zachodzące w Polsce były kluczowym czynnikiem wpływającym na rekrutowane się kategorii osób ubogich.

W XIX wieku osobami biednym, często żyjącymi w skrajnej nędzy byli przede wszystkim chłopi, których sytuacja zależała w dużej mierze od urodzajów ziemi. W dwudziestoleciu międzywojennym ubóstwo w Polsce dotyczyło także przede wszystkim ludności wiejskiej. Biedę czasów Wielkiego Kryzysu charakteryzowała trwałość i stałość, ze względu na przeludnienie wsi oraz liczną kategorię bezrobotnych w miastach. W przeddzień II wojny światowej w ubóstwie w Polsce żyło kilka milionów osób i miało ono utrwalony charakter.

W czasach PRL-u polityka państwa w zakresie zatrudnienia, egalitaryzująca polityka płacowa oraz różnego rodzaju dopłaty (np. do żywności,

energii, czynszu) łagodziły ówczesną biedę i sprawiały, że była ona mniej widoczna. Niemniej jednak nie likwidowały jej zupełnie. Grono osób życzących w ubóstwie w tym okresie to przede wszystkim emeryci, renciści, osoby przewlekle chore, niepełnosprawne, rodziny wielodzielne i niepełne, rodziny pracownicze o najniższym dochodzie. Ubóstwo okresu PRL-u miało na ogół przejściowy charakter i pojawiało się w określonym cyklu życia rodziny. Pierwsze lata polskiej transformacji przyniosły szybki wzrost gospodarczy, mierzony obfitością towarów na sklepowych półkach. Temu zjawisku towarzyszyło gwałtowne różnicowanie majątkowe, kulturowe i cywilizacyjne całego społeczeństwa. Bieda okresu transformacyjnego dotyczyła przede wszystkim osób i rodzin bezrobotnych, którzy stracili pracę w wyniku zwolnień grupowych lub likwidacji zakładu, a więc z przyczyn od nich niezależnych. Na ubóstwo zostali narażeni przede wszystkim ci, którzy nie posiadali umiejętności niezbędnych do uczestnictwa w grze rynkowej oraz mieszkańcy terenów słabo zurbanizowanych. Po okresie permanentnego wzrostu liczby osób i rodzin żyjących od 2005 roku obserwujemy w Polsce powolny spadek liczby osób i rodzin doświadczających tego zjawiska.

Bibliografia:

ASSORODOBRAJ N., 1966. *Początki klasy robotniczej. Problem rąk robotniczych w przemyśle polskim epoki stanisławowskiej*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

BESKID L., 1990. *Zmiany w życiu Polaków w gospodarce rynkowej*, Warszawa: IFiS PAN

BYSTROŃ J. S., 1947. *Kultura ludowa*, Warszawa: Trzaska, Evert i Michalski.

CZARNOWSKI S., 1956. *Ludzie zbędni w służbie przemocy* w: Czarnowski S. (red.), *Dzieła*, t. 2, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe

DACH Z., 1993. *Bezrobocie w okresie przemian systemowych gospodarki polskiej*, Wrocław: Zakład Narodowy imienia Ossolińskich - Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk.

DZIEWIĘCKA-BOKUN L., 2005. *Funkcja socjalna państwa w postsocjalistycznej transformacji* w: Zalewska D. (red.) *Dyskryminacyjna funkcja państwa*, Wrocław: Arboretum.

DZIUBIŃSKA-MICHALEWICZ M., 2004. *Problemy bezrobocia i ubóstwa na terenach byłych Państwowych Gospodarstw Rolnych*, Raport nr 220, Warszawa: Kancelaria Sejmu, Biuro Studiów i Ekspertyz.

FRĄCKIEWICZ L., 1993. *Ubóstwo jako problem w okresie transformacji gospodarki* w: Frąckiewicz L. (red.) *Ubóstwo jako problem polityki społecznej*, Katowice: Akademia Ekonomiczna Im. Karola Adamieckiego.

FRIESKE K., 1999. *Kumulacja czynników marginalizacji społecznej*, „Polityka Społeczna", nr 11-12.

GIZA-POLESZCZUK A., KOŚCIESZA-JAWORSKI A., 2008. *Społeczne aspekty likwidacji Państwowych Gospodarstw Rolnych: raport socjologiczny z badań ilościowych i jakościowych*, Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Analiz Ekonomicznych i Prognoz.

GOLINOWSKA S., 1996. *Polska bieda. Kryteria. Ocena. Przeciwdziałanie*. Warszawa: IPiSS.

GOLINOWSKA S., MORECKA Z., STYRC M., CUKROWSKA E., CUKROWSKI J., 2008. *Od ubóstwa do wykluczenia społecznego. Badania. Koncepcja. Wyniki. Propozycje. Polska, Europa i świat*, Warszawa: IPiSS.

GROTOWSKA-LEDER J., 2001. *Dynamika biedy* w: Warzywoda-Kruszyńska W. (red.), *(Żyć) Na marginesie wielkiego miasta*, Łódź: Absolwent.

GUS, 2016. Zasięg ubóstwa ekonomicznego w Polsce w 2016 roku. Online (01.11.2017) https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/5487/14/4/1/zasieg_ubostwa_ekonomicznego_w_polsce_w_2016.pdf

KALINOWSKI S., ŁUCZKA-BAKUŁA W., 2008. *Ubóstwo ludności wiejskiej województwa wielkopolskiego*, Poznań: Wydawnictwo Akademii Rolniczej im. Augusta Cieszkowskiego.

KIEŻUN W., 2012. *Patologia transformacji*, Warszawa: Wydawnictwo Poltext.

KOWALIK T., 2008. *Ekonomia i socjologia a transformacja systemowa* w: Banaszak S., Doktór K. (red.), *Problemy socjologii gospodarski*, Poznań: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Komunikacji i Zarządzania w Poznaniu.

KRACZLA R., 1992. *Miejskie ubóstwo. Wstępne założenia teoretyczno-metodologiczne badań w miastach Górnego Śląska*, w: Wódz KCzekaj., K. (red.). *Szkoła chicagowska w socjologii. Tradycja myśli społecznej i wymogi współczesnej socjologii empirycznej*, Katowice-Warszawa: Uniwersytet Śląski – PTS.

LESZCZYŃSKA M., 2007. *Ubóstwo dochodowe w Polsce – tendencje i uwarunkowania* w: Klebaniuk J. (red.), *Oblicza nierówności społecznych*, Warszawa: Eneteia Wydawnictwo Psychologii i Kultury.

ŁUKASIEWICZ J., 1992. *Wpływ urodzajów na poziom życia społeczeństwa w latach 1820-1860* w: Sztetyłło J. (red.), *Nędza i dostatek na ziemiach polskich od średniowiecza po wiek XX*, Warszawa: Wydaw. Nauk. Semper.

MRiGŻ, 1994. *Raport o stanie rolnictwa i gospodarki żywnościowej*, Warszawa: Ministerstwo Rolnictwa i Gospodarki Żywnościowej.

PIETRZAK I., 2005. *Ubóstwo jako czynnik marginalizacji społecznej* w: Nowak A. (red.), *Wybrane społeczno-socjalne aspekty marginalizacji*, Katowice: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. generała Jerzego Ziętka.

RUDNICKI L., 2006. *Wpływ transformacji systemowej na warunki bytu polskich gospodarstw domowych*, „Zeszyty Naukowe MWSE w Tarnowie", nr 1(9).

SZALAI J., 1995. *Power and poverty* w: Szalai J. (ed.), *The social history of poverty in Central Europe*, Budapest: Max Weber Foundation.

SZTANDERSKA U., 2008. *Rynki pracy na terenach popegeerowskich w świetle wyników badań* w: *Rynki pracy na obszarach popeegierowskich*, Warszawa: Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Analiz Ekonomicznych i Prognoz.

TARKOWSKA E., 2000a, *O dawnej i obecnej biedzie w Polsce* w: Tarkowska E. (red.), *Zrozumieć biednego. O dawnej i obecnej biedzie w Polsce*, Warszawa: Typografika.

TARKOWSKA E. 2000b, *Bieda, historia i kultura* w: Tarkowska E. (red.), *Zrozumieć biednego. O dawnej i obecnej biedzie w Polsce*, Warszawa: Typografika.

TARKOWSKA, E., 2006. Ubóstwo i wykluczenie społeczne. Koncepcje i polskie problemy w: Wasilewski J. (red.), *Współczesne społeczeństwo Polskie – dynamika zmian*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR.

TOPIŃSKA I., 1996. *Ubóstwo w Polsce na podstawie badań Banku Światowego* w: Golinowska S. (red.), *Polska bieda. Kryteria. Ocena. Przeciwdziałanie*, Warszawa: IPiSS.

WARZYWODA-KRUSZYŃSKA W., GROTOWSKA-LEDER J., 1996. *Wielkomiejska bieda w okresie transformacji*, Łódź: Instytut Socjologii Uniwersytetu Łódzkiego.

ZABIELSKA J. M., 2007. *Ubóstwo a procesy marginalizacji społecznej*, Lublin: Wydawn. KUL.

ŻARNOWSKI M., 1992. *Bieda i dostatek w 1918-1938* w: Sztetyłło J. (red.), *Nędza i dostatek na ziemiach polskich od średniowiecza po wiek XX*, Warszawa: Wydaw. Nauk. Semper.

dr Magdalena Pokrzywa
Instytut Socjologii,
Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów PL
e-mail: pokrzywa@ur.edu.pl

UMÍRÁNÍ VE SVĚTOVÝCH NÁBOŽENSTVÍCH

PhDr. Monika Nová, PhD.

Úvod

Vybrána byla největší světová náboženství a to křesťanství, buddhismus, judaismus a islám. Upozorňujeme na skutečnost, že umírání a smrt je přirozené téma, o kterém bychom měli mluvit, protože pokud si člověk bude konečnost svého života uvědomovat a smíří se s vlastní smrtelností, mohl by pak jinak, třeba i lépe, zacházet s časem, který mu byl vyměřen pro jeho život na tomto světě. Člověk, který si toto uvědomí, pak bude i vnímavější k problémům těch, kteří jsou již na sklonku života. Popisujeme základní filosofické poznatky, které umožňují poznat jednotlivá náboženství, jejich krásu i úskalí a pochopit, že kultura a náboženství spolu významným způsobem souvisí a nelze je oddělovat. Dále zde popisujeme postoj těchto náboženských tradic k otázkám konce života, i k pohřbívání jejich členů. Téma aspekty umírání a smrti ve vybraných světových náboženstvích je vybrán i zejména proto, že je problematika umírání, smrti i transkulturního ošetřovatelství velmi aktuální a zajímavá ve všech pomáhajících profesích. Konstatujeme, že zvláště v dnešní moderní době, kdy probíhá globalizace jako přirozený a nezastavitelný vývoj, díky němuž dochází ke sjednocování společnosti, tedy i kultur a náboženství, je velmi důležité získání kulturních kompetencí, neboť jsou důležité pro poskytování kvalitní ošetřovatelské péče. Pokud nastane situace, že pracovník z pomáhající profese bude pečovat o vyznavače jednoho z těchto čtyř náboženství, bude na ošetřovatelskou, sociální, zdravotně-sociální péči i poradenství připravena a nedojde k pochybení z jeho strany, ke kterému by mohlo dojít bez dostatečné informovanosti.

Současný stav

Každý jedinec je ovlivňován kulturním prostředím, ve kterém dotyčný žije nebo žil. Během života člověk prochází procesem socializace. Začleňování lidí z odlišných kultur do jiné kultury je součástí globalizace (Tschudin, 2008). V dnešní době je hlavním cílem transkulturality dosáhnout toho, aby všichni lidé z odlišných národů a z majoritních i minoritních skupin žili v oboustranné toleranci (Kutnohorská, 2013; Ivanová, 2005).

Dle O´lbrien (2010) se v dnešní době se od zdravotního personálu očekává, že bude ochotna pochopit rozdílné kulturní postoje vztahující se k životu členů jiné kultury, ale také k jejich smrti. Tato znalost je však nutná i u všech pomáhajících profesích. Zdravotní personál běžně přichází do kontaktu s pacienty z jiných kultur, proto by měla mít dostatečné znalosti týkající se transkulturního ošetřovatelství a měla by mít pro pacienty z odlišných kultur pocho-

pení. Zdravotní i sociální personál by také měla znát specifika ošetřovatelské péče o umírající pacienty z různých kultur a díky tomu vědět o kulturních zvycích a rituálech k nim patřících, které se vykonávají v kultuře, do které patří daný pacient. Transkulturní přístup respektuje odlišnou kulturu, rasu a její zvyky i náboženské vyznání (Kutnohorská, 2013; Ivanová, 2005). Víra a náboženství věřícím mění jejich život, způsob svého života přizpůsobují své víře, mají jiné hodnoty a jinak se také pohlíží na druhé lidi. V době, kdy je pacient nemocný nebo umírá, víra pro něj může získat mnohem větší význam, než měla kdy dříve. Pohledy na poslední věci člověka se také mohou lišit dle víry, kterou člověk má. Zdravotní i sociální personál by měla mít snahu vyjít pacientovi v uspokojení jeho duchovních potřeb co nejvíce vstříc. Pracovníci z pomáhajících profesí ne vždy a všichni dostatečně znají všechna světová náboženství a zvyky věřících, ale měla by znát alespoň hlavní a nejvýznamnější náboženské skupiny (Špirudová, 2006). Pokud má personál dostatečné vzdělání týkající se transkulturní péče, zvládne pacientům z jiného kulturního prostředí pomoci se snížením stresu i možných konfliktů, které mohou nastat z důvodu rozdílných kultur i náboženského vyznání (Ivanová, 2005). Ve chvílích, kdy člověk umírá, je velmi důležité naplnění spirituálních potřeb, které mohou lidem vysvětlit tajemství lidského bytí. Náboženství v otázkách umírání a smrti hraje svoji důležitou roli, protože má velký vliv na představy člověka o smrti samotné a o tom, co po ní přijde.

Prostřednictvím náboženství mnoho lidí věří, že smrt není konec, ale pouze začátek něčeho nového, možná i lepšího (Nešporová, 2013; Earle, 2009). Pro to, aby pomáhající pracovník zvládl transkulturní péči, musí být vzdělán v oblasti minorit, etnických skupin, hodnotách různých kultur, ale také sama musí znát svoji kulturu. Zdravotní i sociální pracovník by měla zjistit, jaký význam měla nebo má kultura pro pacienta, o kterého pečuje a podle toho by se následně měla snažit orientovat v jeho životních hodnotách. Autorka Gallová pojednává o tématu významu sociálních služeb, ale i zdravotních u cílové skupiny romského obyvatelstva v kontextu seniorského věku. Uvádíme, že romské obyvatelstvo patří k početně silné cílové skupině v oblasti sociální práce v české republice a je nutná znalost její kultury i v rovině umírání a smrti. O těchto tématech pojednává i autorka Šuľová v kontextu rezidenciální péče o umírající v evropských zařízeních (Šuľová, 2016). Nejdůležitější je však pečovat o umírajícího tak, aby byly všechny jeho potřeby uspokojeny. Zdravotní i sociální pracovník, také vždy musí respektovat víru svého klienta a měl by si aktivně vyhledávat informace o duchovních potřebách, které souvisí s náboženským vyznáním jejího pacienta (Ivanová, 2005). Přestože jsou umírání a smrt každodenní součástí lidských životů, patří tato problematika ke společenskému tabu. Lidé obecně se smrti bojí a člověk o smrti začne přemýšlet většinou až v momentě, kdy se mu nějakým způsobem přiblíží (Špatenková, 2014). Osoba, která

umírajícího doprovází během jeho posledních okamžiků, musí být na tento úkol dobře připravena. Pomáhající pracovník, aby dokázal vhodně komunikovat s umírajícím pacientem a pečovat o něj, musí mít sám vyřešené otázky, které se týkají umírání a smrti. Také nesmí pociťovat vinu za to, že pacientův život není již možné zachránit (Venglářová, 2005; Jankovský, 2003).

Transkulturní ošetřovatelství i sociální práce si klade za cíl, zajištění integrace cizinců do společnosti. Pro efektivnější pochopení specifik odlišných kultur v období zdraví i nemoci je nezbytné hlubší pochopení života jedinců. Z antropologického hlediska o tématech pojednává i autorka Pavelková (2011). Pracovníci z pomáhajících profesí, kteří jsou či budou vzdělávání ve svých oborech mohou na základě znalostí kulturních specifických potřeb, výrazně modifikovat prožívání, vnímání a sdělování problémů svých pacientů a tím zvyšovat kvalitu poskytované péče nejen v období umírání a smrti (Plevová, 2009).

Smrt a světová náboženství

Chceme poukázat, alespoň na základní znalost tématu umírání a smrti v kontextu náboženství u pracovníků v pomáhajících profesích, kteří zastávají nejenom zdravotní, ale i sociální, charitativní, poradenskou, supervizní práci. Tato znalost je velmi důležitá, následně může být alespoň částečně pracovník připraven na to, jak bude pacient, o kterého v jeho posledních chvílích pečuje, reagovat a bude tak pro pracovníka snadnější i tyto jeho reakce akceptovat a vhodným způsobem na ně reagovat.

Smrt, dle křesťanů není brána jako konec života, ale vlastně jako přestupná stanice do jiného, věčného života. Pokud umírá křesťan, je pro něj důležitá pastorační péče, modlitby a přítomnost blízkých lidí. Dále se u křesťanů těsně před smrtí provádí svátost posledního pomazání a to z důvodu očištění se od hříchů spáchaných během života. Toto pomazání provádí kněz. Chvíle, kdy umírající opouští tento svět, jsou důležité duchovně a neměly by být žádným způsobem narušeny. U umírajícího křesťana by sestra měla umožnit návštěvu faráře a návštěvy jeho blízkých z křesťanské komunity.

V buddhismu je smrt důležitou součástí a to již od počátků tohoto náboženství. Okamžiky týkající se smrti jsou velmi důležité, protože dle buddhistů znamená konec jednoho života a začátek života jiného. Dle buddhistů je smrt oddělení těla a mysli. Proto je v buddhismu také důležitá meditace, pokud člověk během života meditoval, při umírání není překvapen. Ošetřující personál by měl umožnit návštěvy blízkých. Dále vědět, že spodní části těla se u umírajícího nemá dotýkat. V místnosti, kde umírající leží, by měl být dostatek světla a neměla by tam být televize, rádio a jiné rušivé předměty. Umírajícímu by mělo být umožněno přítomnost meditačních předmětů na pokoji. Pokud je toho buddhista schopen, pečující ať již zdravotní sestry, sociální pracovníci, ošetřovatelský personál, ale i laici, by měli umožnit tomuto klientovi provádět medi-

tace. Pokud jsou přítomni další buddhisté, mohou umírajícího připravovat na smrt a v těchto chvílích je potřeba ohleduplnost ze všech pomáhajících profesí.

V judaismu je smrt považována za přirozenou součást života. Smrt je brána jako přestup do jiného života. Podle judaismu by nemocný a umírající člověk neměl být v době smrti sám. To znamená, že ošetřující personál dle možností zajistí blízkým umírajícího možnost neustálého pobytu u lůžka. K modlitbám, které jsou pro židy velmi důležité, je vhodné zajistit soukromí, a pokud je to možné, v dobu, kdy se židé modlí, neplánovat vyšetření a ošetřovatelskou péči.

Závěr

Globalizace je přirozený a nezastavitelný vývoj, při kterém dochází k sjednocování společnosti. Tato problematika je široce diskutované téma, které má značný dopad jak na mezinárodní vztahy, tak i jednotlivce. Představuje ekonomickou aktivitu přesahující národní hranice a tím spojuje státy dohromady. Prostřednictvím tohoto dochází ke zvýšené propojenosti celého světa, čímž dochází ke sjednocení světa po sociální, kulturní, ekonomické, politické a informační stránce. Hranice mezi jednotlivými státy se stávají pouhými pomyslnými čárami na mapě (Cihelková, 2007; Tóthová, 2012). Počátek sjednocování společnosti je řazen do poloviny 19. století. K tomu, aby toto jednání nemělo negativní dopad, je důležité, aby lidé poznávali ostatní kultury a byli schopni je také akceptovat. V dnešní době, kdy běžně dochází k prolínání kultur, je nutná vzájemná tolerance (Cihelková, 2007; Hubinková, 2008). Sbližování kultur také ovlivňuje životní styl a mění životní hodnoty lidí, tyto změny jsou samozřejmě viditelné i v jejich jednání a chování. Dále zapříčiňuje náboženskou četnost, neboť v některých společnostech již vymizelo výhradní postavení tradičních náboženských skupin. Tradiční náboženství se mění a vznikají jejich nové podoby, které poté ovlivňují původní kultury. V dimenzi sjednocování společnosti je globalizace přirozený a nezastavitelný vývoj, při kterém dochází k sjednocování společnosti.

Téma příspěvku bylo zpracováno z projektu: Právní a společenské aspekty migrace a problémy postavení menšin - Progres Q05.

Literatura:

CIHELKOVÁ, Eva, 2007. Nový regionalismus: teorie a případová studie Evropská unie. 1. vyd. Praha: C.H. Beck , 361 s. ISBN 978-80-7179-808-8.

ČERMÁKOVÁ, Kateřina, 2011. Specifika v přístupu a péči o umírající pacienty jiného etnika a náboženství. In: STANČIAK, J., CETLOVÁ, L., eds. Most k partnerství: sborník z mezinárodní konference Jihlavské zdravotnické dny 2011. Jihlava: Vysoká škola polytechnická Jihlava, Katedra zdravotnických studií, s. 85-93. ISBN 978-80-87035-37-5.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD, 24. 11. 2014. Obyvatelstvo podle náboženské víry a pohlaví podle výsledků sčítání lidu v letech 1921, 1930, 1950, 1991, 2001 a 2011. Český statistický úřad. Online cit. 2017-06-10. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/

EARLE, Sarah, 2009. Death and Dying: a reader. 1 st pub. London: Sage, 276 p. ISBN 978-1-84787-509-9.

GOMBÁROVÁ, Jana, 2009. Islám. Florence: odborný časopis pro nelékařské zdravotnické pracovníky. Roč. 5, č. 2, s. 34-37. ISSN 1801-464X.

GÁLLOVÁ, A. 2016. Sociálne služby a ich význam pre Rómov. In Sekundárne sociálne problémy podmienené nezamestnanosťou. Zborník z vedeckej odbornej konferencie. ASRPO SR, Rimavská Sobota. 2016. s. 347 – 367 ISBN 978-80-972352-1-5

IVANOVÁ, K., L. ŠPIRUDOVÁ a. KUTNOHORSKÁ, 2005. Multikulturní ošetřovatelství 1. vyd. Praha: Grada, 248 s. ISBN 80-247-1212-1.

KUTNOHORSKÁ, Jana, 2013. Multikulturní ošetřovatelství pro praxi. 1. vyd. Praha: Grada, 160 s. ISBN 978-80-247-4413-1.

NEŠPOROVÁ, Olga, 2013. O smrti a pohřbívání. 1. vyd. Brno: Centrum pro studium demokracie a kultury, 351 s. ISBN 978-80-7325-320-2

O´CONNOR, Margaret, 2005. Paliativní péče: pro sestry všech oborů. 1. vyd. Praha: Grada, 324 s. 80-247-1295-4.

PLEVOVÁ, Ilona. 2011. Ošetřovatelství II. 1. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-8024735-580.

PAVELKOVÁ, J. 2011. Human Being or Nature. Natura, 2011, vol. 51, no. 3, p. 43-46. ISSN 0355-7863.

ROLANTOVÁ, L., H. MICHÁLKOVÁ a V. TÓTHOVÁ., 2011. Životní styl vyznavačů Buddhismu Diamantové cesty. Kontakt: odborný a vědecký časopis pro zdravotně sociální otázky. Roč. 13, č. 1, s. 30-37. ISSN 1212-4117.

ŠPIRUDOVÁ, Lenka, 2006. Multikulturní ošetřovatelství II. 1. vyd. Praha: Grada, 248 s. ISBN 80-247-1213-x.

ŠUĽOVÁ, M. 2016. Rezidenciálna starostlivosť o seniorov. In: Rezidenciálna sociálna práca na Slovensku a vo vybraných krajinách EU. Prešov: vyd. Michal Vaško. s. 5-38. ISBN 978-80-7165-914-3

TOMKINS, Stephen, 2009. Stručné dějiny křesťanství. 1. vyd. Praha: Volvox Globator, 365 s. ISBN 978-80-7207-703-8.

TSCHUDIN, Verena a Anne J. DAVIS, 2008. The Globalisation of Nursing. 1 st. pub. UK: Radcliffe Publishing, 239 p. ISBN 978-184619-149-7

VENGLÁŘOVÁ, Martina a Gabriela MAHROVÁ, 2005. Komunikace pro zdravotní sestry. 1. vyd. Praha: Grada, 144 s. ISBN 9788024712628

PhDr. Monika Nová, PhD.
Univerzita Karlova v Praze, Husitská teologická fakulta
Katedra psychosociálních věd a etiky
e-mail: monika.nova@htf.cuni.cz

VÝZNAM ŠTÚDIA NA UNIVERZITE TRETIEHO VEKU V ŽIVOTE SENIOROV

PhDr. Mgr. Ján Knapík, PhD.

Abstrakt: Článok prezentuje výsledky výskumu, ktorého cieľom bolo skúmať motiváciu a efekty štúdia v živote seniorov študujúcich v záverečných ročníkoch univerzity a akadémie tretieho veku (N 147). Najsilnejším motívom štúdia bola snaha získať nové vedomosti. Tomu zodpovedal aj najoceňovanejší efekt štúdia – nadobudnuté poznatky, ktorému prisúdili respondenti mimoriadny prínos. Významný prínos dosiahla kategória získanie nových spoločenských kontaktov. Analýza výsledkov výskumu ukazuje obojstranné výhody edukácie seniorov – pre spoločnosť aj pre nich samotných, a tiež dokazuje, že štúdiom získali viac, než očakávali.
Kľúčové slová: Seniori. Univerzita tretieho veku. Akadémia tretieho veku. Efekty štúdia.

Úvod

Podiel seniorov v spoločnosti narastá. Zvyšovanie priemernej dĺžky života a klesajúca pôrodnosť produkujú nové výzvy pre rôzne oblasti spoločenského života. Najčastejšie pertraktované a zároveň za najdôležitejšie je považované ekonomické zabezpečenie života seniorov a starostlivosť o nich v situáciách, kedy si už sami alebo s pomocou svojich najbližších nedokážu zabezpečiť naplnenie základných potrieb. Menšiu frekvenciu vykazujú v mediálnom priestore ďalšie aspekty života najstaršej generácie, ktoré majú podiel na kvalite ich života – kultúrne, spoločenské, psychologické, pracovné, filozofické. Do tejto kategórie radíme aj oblasť edukácie seniorov.

Celoživotné vzdelávanie

Koncepcia celoživotného vzdelávania formulovaná UNESCOm (1996), OECD (1996, 1998) a Európskou úniou mení tradičné chápanie vyučovania. Edukácia obmedzená na určitý vek a inštitúcie je rozšírená o vzdelávacie aktivity z najrozličnejších zdrojov v priebehu celého života.[1] Tejto problematike sa venuje aj slovenská legislatíva. Zákon č. 568 z roku 2009 považuje za celoživotné vzdelávanie všetky aktivity, ktoré sa uskutočňujú v priebehu ľudského života s cieľom zlepšiť vedomosti, zručnosti a schopnosti človeka,[2] čím seniori

[1] Porov. Šemberová, J. *Univerzita třetího věku jako součást celoživotního učení.* S. 1. Dostupné na: http://www.ped.muni.cz/capv11/6sekce/6_capv_semberova.pdf (30.10.2017)
[2] Porov. *Zákon č. 568/2009 o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov.* §2, č. 1.

uspokojujú svoje záujmy, zapájajú sa do života občianskej spoločnosti a všeobecne rozvíjajú svoju osobnosť.

Celá škála rôznych inštitucionálnych a voľnočasových typov vzdelávacích programov pre starších ľudí vytvára predpoklad pre rešpektovanie špecifických podmienok konkrétnej krajiny a potrieb seniorov. Na Slovensku sú to univerzity (U3V) a akadémie tretieho veku (A3V), edukačné aktivity organizované klubmi dôchodcov, seniorskými centrami, Jednotou dôchodcov Slovenska,[1] cirkvami a náboženskými spoločnosťami.

Prvú univerzitu tretieho veku založil v Toulouse Peire Vellas v roku 1973. (Avšak samotná myšlienka vzdelávania dospelých je staršia. Prvá relevantná zmienka o potrebe vzdelávania v starobe pochádza od Komenského a je uvedená v práci Pampaedia.)[2] Krátko nato vznikali v európskych krajinách ďalšie univerzity tohto typu, takže už v roku 1975 bola založená Medzinárodná asociácia univerzít tretieho veku (AIUTA – Association Internationale des Université du Troisieme Age). Okrem toho existuje EFOS (European Federation of Older Students at the Universities), ktorá združuje študentov seniorov. Prvú univerzitu tretieho veku na Slovensku zriadila Univerzita Komenského v Bratislave v roku 1990.

Inštitucionálne vzdelávanie seniorov

Univerzity tretieho veku a akadémie tretieho veku sú primárne zamerané na inštitucionálne záujmové vzdelávanie seniorov. Ich význam je nespochybniteľný a týka sa samotných seniorov i spoločnosti. Na jednej strane sú očakávané efekty tých, ktorí organizujú a zabezpečujú vzdelávanie seniorov. Vychádzajú zo skúseností podporených výsledkami výskumov z geragogiky, ktoré dokazujú, že vzdelávanie má pozitívny vplyv na život seniorov – znižuje riziko demencie a mortality, vytvára predpoklady socializácie (sprostredkovanie sociálnych kontaktov), podporuje fyzickú a psychickú pohodu[3] (nové informácie umožňujú vyrovnávať sa so zmenami vo vlastnom organizme), vytvára pozitívny spoločenský obraz staroby (uznanie spoločenskej významnosti), posilňuje kompetencie (vyrovnávanie sa s technologickými zmenami, zachytenie tech-

https://www.uniag.sk/tl_files/download/dokumenty/Danusa%20KCV/VPDV/Zakon%20568%202009%20o%20celozivotnom%20vzdelavani.pdf (17.10.2017)

[1] Porov. Hrapková, N. *Štúdium na univerzitách tretieho veku – podpora kvality života.* Bratislava : Centrum ďalšieho vzdelávania UK, s. 2. https://cdv.uniba.sk/fileadmin/cdv/U3V/studijne-materialy/Hrapkova-studium-na-utv.pdf (30.10.2017)

[2] Porov. Határ, C. *Geragogika. Vybrané kapitoly z teórie a metodiky edukácie seniorov.* Nitra : Pedagogická fakulta UKF, 2014, s. 14.

[3] Porov. Žumarová, M. *Subjektívni pohoda a kvalita života seniorů.* Prešov : Akcent print, 2012, s. 146 – 148.

nického pokroku)[1], zvyšuje záujem o občianske angažovanie sa[2] a zvyšuje pocit subjektívnej spokojnosti[3]. Významný je tiež ekonomický aspekt: spoločensky aktívny človek, majúci zmysluplnú náplň života, má vyšší predpoklad zostať i ďalej nezávislý. To všetko sú pozitívne efekty a preto je logické, že vyspelé krajiny investujú do organizácie univerzít a akadémií tretieho veku finančné i ľudské zdroje. Na druhej strane sa prirodzene núka otázka, čo to prináša samotným seniorom. Presnejšie, ako oni vnímajú význam svojho štúdia a ktoré z vyššie spomenutých efektov sú pre nich najpríťažlivejšie.

Metodológia

Cieľom deskriptívneho výskumu bolo zistiť aký význam a vplyv pripisujú študenti (N = 147; dostupný výber) štúdiu na akadémii a univerzite tretieho veku. Na zber výskumných údajov bol použitý dotazník, ktorý obsahoval 27 kategórií rozdelených do 7 oblastí – intelektuálna oblasť, manuálne zručnosti, postoje a správanie, sebapoznanie, sebahodnotenie, vzťahy a pozícia seniora. Každú z nich hodnotili respondenti na bodovej škále od 1 do 10 (1 – 2,8 = zanedbateľný prínos, 2,9 – 4,6 = slabý prínos, 4,7 – 6,4 = priemerný prínos, 6,5 – 8,2 = značný prínos, 8,3 – 10 = mimoriadny prínos). Pri charakteristikách jednotlivých skupín sme použili základné štatistické charakteristiky: početnosť (*n*), relatívna početnosť (%), priemer (M), smerodajná odchýlka (SD), minimálna a maximálna hodnota. Korelácie medzi vybranými premennými (pohlavie, vek) boli robené Kruskal-Wallisovým testom.

Voľné odpovede respondentov boli spracované kvalitatívnou analýzou.

Výberový súbor

Výberový súbor tvorilo 147 respondentov z končiacich ročníkov akadémie tretieho veku a dvoch univerzít tretieho veku, ktorí študovali v humanitných odboroch zameraných na sociálnu prácu, filozofiu a katolícku teológiu. Z toho bolo 129 žien a 18 mužov.

[1] Porov. Balogová, B. Šance a limity seniorov v súčasnej modernej komunikácii (negatíva a pozitíva IKT v živote seniora). In: *Šance a limity seniorov v súčasnej modernej komunikácii (negatíva a pozitíva IKT v živote seniora).*Prešov : FF PU v Prešove, s. 9 – 12.

[2] Porov. Mitterlechner, Ch. Staroba neznamená koniec. In *Socioterapia.* Roč. II, č. 2, 2012, s. 9. Dostupné na: http://www.socioterapia.info/wp-content/uploads/2011/04/Socioterapia_4_2012.pdf (31.10.2017)

[3] Porov. Határ, C. *Kvalita života inštitucionalizovaných seniorov v edukačnom kontexte.* Nitra : PF UKF, 2014, s. 40.

Vek respondentov

Najväčšiu skupinu vo výskumnej vzorke tvorili respondenti vo veku do 65 rokov (60; 41 %), 54 respondentov (37 %) bolo vo veku od 66 do 70 rokov. V najvyššej vekovej kategórii nad 71 rokov bolo 33 respondentov (22 %).

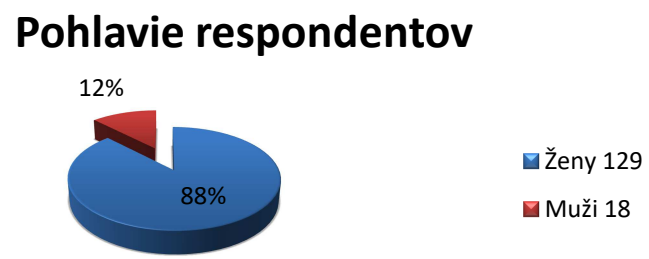
Rodinné zázemie

Menšia časť respondentov (65; 44 %) žije osamote, 82 respondentov (56 %) žije v domácnosti s partnerom/partnerkou alebo ďalšími členmi rodiny.

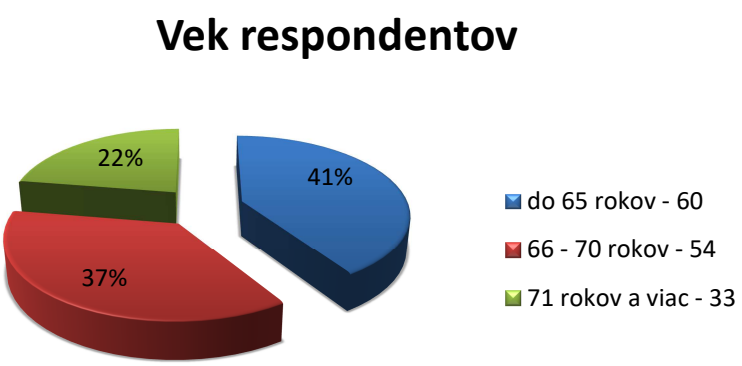
Najvyššie dosiahnuté vzdelanie

Stredoškolské vzdelanie s maturitou dosiahlo 57 % respondentov, 29 % vysokoškolské vzdelanie a 14 % vyššie odborné vzdelanie.

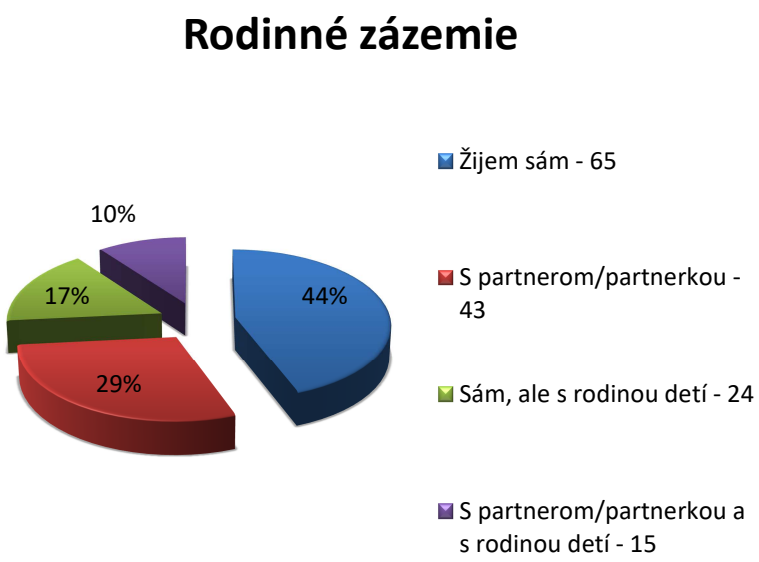
Graf 1 Pohlavie respondentov



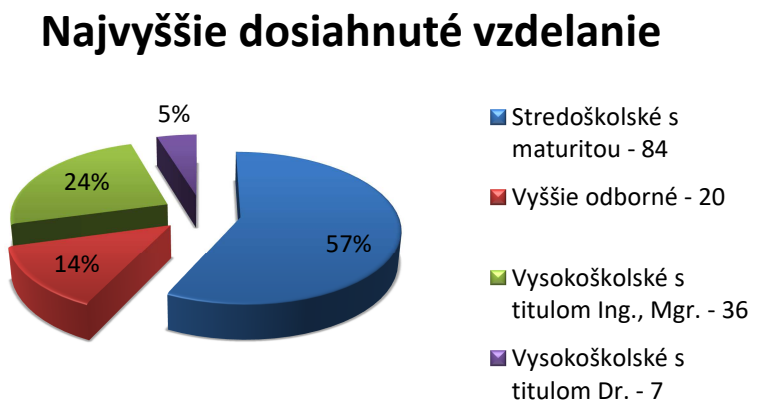
Graf 2 Vek respondentov



Graf 3 Rodinné zázemie respondentov



Graf 4 Najvyššie dosiahnuté vzdelanie respondentov

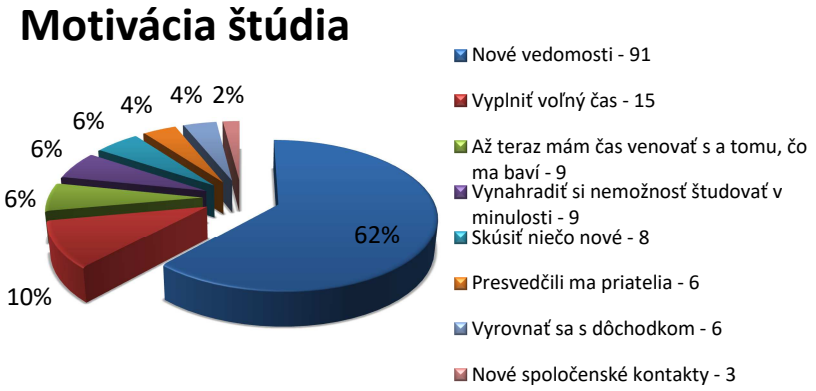


Analýza výsledkov výskumu

Motivácia

Respondenti si mohli vybrať jeden dominantný motív spomedzi 11 uvedených v dotazníku, alebo dopísať vlastný, ktorý nebol medzi ponúknutými. Avšak túto možnosť nevyužila žiadna zo skúmaných osôb. Spomedzi 147 respondentov uviedlo ako hlavný motív štúdia na akadémii a univerzite tretieho veku 91 (62 %) študentov získanie nových vedomostí. Druhým najčastejšie uvádzaným motívom bola snaha vyplniť voľný čas, ale ten uviedlo len 15 študentov (10 %). Ostatné uvádzané motívy mali ešte menšie zastúpenie (Graf 5). Tieto výsledky sme dali do súvisu s faktami overenými výskumami, ktoré dokazujú mnohoraké pozitívne účinky štúdia v živote seniorov (Pozri vyššie v časti *Inštitucionálne vzdelávanie seniorov*). Okrem edukačných sú to ešte zdravotné (fyzické, psychické, emocionálne), spoločenské, ekonomické, technické. Ich dosiahnutie je cenné pre spoločnosť, a preto investuje stále väčšie finančné a ľudské zdroje do edukácie seniorov. Je však nespochybniteľné, že aj pre samotných seniorov sú významné. No z výskumu vyplýva, že iné ako vzdelávacie efekty hrali v rozhodovaní sa pre štúdium na A3V a U3V len minimálnu rolu. Sčasti to mohlo byť spôsobené tým, že respondenti mohli zvoliť len jeden motív, takže vybrali najsilnejší a ďalšie ostali neodhalené. Ale svoju úlohu v tomto smere mohla zohrať aj miera informovanosti účastníkov výskumu, ktorí nie sú zorientovaní oblasti výsledkov pedagogicko-psychologického bádania, takže za prirodzený motív štúdia považovali práve nové vedomosti.

Graf 5 Motivácia štúdia respondentov na univerzite a akadémii tretieho veku



Významnosť jednotlivých oblastí

Spomedzi 27 kategórií (Tabuľka 1), ktoré respondenti hodnotili, iba jednej prisúdili mimoriadny prínos – *nadobudnutie nových poznatkov*, priemerná hodnota bola 8,66 bodu. Toto hodnotenie odráža prevládajúcu motiváciu a tou bola práve snaha získať nové vedomosti (62 % respondentov). Mohli by sme povedať, že seniori si zvolili štúdium na A3V a U3V kvôli novým vedomostiam a zároveň ich získanie považovali za najdôležitejší prínos. Okrem najvyššie získaného priemeru to výskum potvrdil aj tým, že to bola jediná kategória, ktorej respondenti prisúdili mimoriadny prínos. Rovnako iba jedna kategória – *nadobudnutie nových spoločenských kontaktov* – bola hodnotená účastníkmi výskumu ako značne prínosná s priemernou hodnotou 7,7 bodu. Seniori vo svojich vyjadreniach nepriamo označovali získanie nových vedomostí ako prostriedok nových kontaktov (Pozri časť *Kvalitatívna analýza výpovedí respondentov*).

Najvyššie hodnotenie v pásme priemerného prínosu patrili štyrom kategóriám, ktoré mali takmer identický priemer – *zvýšilo sa mi sebavedomie* (6,19), *zvýšili sa moje komunikačné zručnosti* (6,17), *dokázal/dokázala som lepšie zvládnuť pozíciu seniora* (6,15), *cítim sa byť viac zodpovedný/zodpovedná za seba* (6,14). Hneď za nimi nasledujú ďalšie dve kategórie, ktoré sú významné pre spoločnosť aj pre samotných seniorov – *zvýšila sa moja ochota spolupracovať s inými ľuďmi* (5,85), *vnímam svoj život ako zmysluplnejší* (5,75). Takmer identické výsledky priniesol v týchto kategóriách aj výskum Kosturkovej, ktorá skúmala denných a externých študentov vo vysokoškolskom prostredí.[1]

Naopak, najnižší priemer a miesto v skupine so zanedbateľným prínosom patrí kategórii – *získanie nových manuálnych zručností* s priemernou hodnotou 2,26 bodu. Ale to je pochopiteľné, keďže išlo o študentov humanitných smerov, takže sa nedá predpokladať v tejto výskumne vzorke výrazné nadobudnutie nových manuálnych zručností. Ďalších 15 hodnotených kategórií predstavuje pre respondentov priemerný prínos s hodnotami od 4,76 do 6,19 bodu. A 9 kategórií s hodnotami od 3,05 do 4,57 bodu má podľa študentov len slabý prínos. Aj týchto 24 kategórií zaradených medzi priemerne a slabo prínosné podčiarkuje dominanciu nových poznatkov a nových sociálnych kontaktov ako najvyššie hodnotených efektov štúdia.

Tabuľka 1 Prehľad priemerov jednotlivých kategórií a ich rozdelenie podľa pripisovaného prínosu

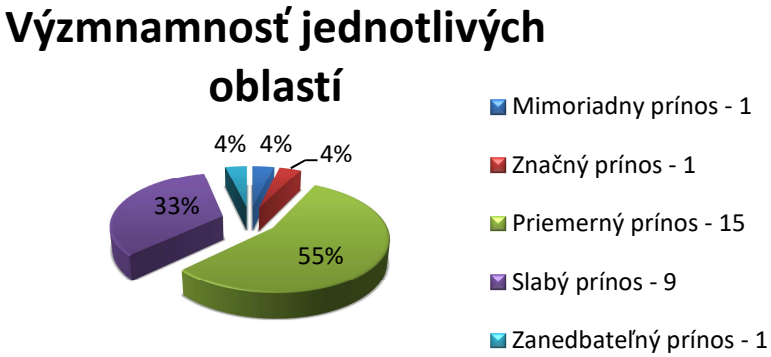
	Hodnota významnosti

[1] Porov. Kosturková, M. Vybrané ukazovatele medziľudských vzťahov vo vysokoškolskom prostredí. In: *Sociálne posolstvo Jána Pavla II. pre dnešný svet*. Ružomberok : Verbum, 2015, s. 518 – 521.

Kategória, v ktorej senior pociťuje zmenu		Mimoriadny prínos 10 – 8,3	Značný prínos 8,2 – 6,5	Priemerný prínos 6,4 – 4,7	Slabý prínos 4,6 – 2,9	Zanedbateľný prínos 2,8 - 1
1.	získal/získala som nové poznatky, informácie	8,66				
2.	nadviazal/nadviazala som nové priateľstvá, vzťahy		7,70			
3.	zvýšilo sa mi sebavedomie			6,19		
4.	zvýšili sa moje komunikačné schopnosti			6,17		
5.	dokázal som lepšie zvládnuť pozíciu seniora			6,15		
6.	cítim sa byť viac zodpovedný za seba			6,14		
7.	zvýšila sa moja ochota spolupracovať s inými ľuďmi			5,85		
8.	vnímam svoj život ako zmysluplnejší			5,75		
9.	zmenili sa moje postoje k niektorým skutočnostiam			5,68		
10.	cítim sa byť prospešnejší pre spoločnosť			5,06		
11.	lepšie sa vyrovnávam s telesnými a psychickými zmenami v starobe			5,02		
12.	zlepšila sa mi pamäť			5,01		
13	dokážem lepšie rozpoznať a pomenovať svoje pocity			4,99		
14.	lepšie využívam svoje talenty, schopnosti			4,95		
15.	lepšie sa vyrovnávam so smútkom, stresom			4,89		
16.	dokážem lepšie kontrolovať svoje pocity			4,76		
17.	zlepšili sa moje vzťahy s príbuznými, deťmi			4,76		
18.	dokážem ľahšie presadiť svoje záujmy/mám väčšiu aser-				4,57	

	tivitu					
19.	som viac citlivejší/citlivejšia na potreby iných ľudí				4,49	
20.	zmenilo sa moje správanie				4,33	
21.	zvýšila sa mi telesná vytrvalosť				4,12	
22.	som viac citlivejší/citlivejšia na svoje potreby				3,99	
23.	mám viac vedomostí o svojej náboženskej viere				3,80	
24.	lepšie prežívam svoju náboženskú vieru				3,61	
25.	lepšie sa vyrovnávam s otázkami sexuality v starobe				3,17	
26.	zlepšila sa mi koordinácia pohybov				3,05	
27.	získal/získala som nové manuálne zručnosti					2,26

Graf 6 Rozdelenie jednotlivých kategórií podľa pripisovaného prínosu



Porovnanie výsledkov na základe pohlavia a vekových skupín

Výsledky t-testu ukázali, že medzi 27 kategóriami neboli namerané štatisticky významné rozdiely medzi pohlaviami. Najväčšiu štatistickú odchýlku sme

namerali v kategórii, v ktorej respondenti hodnotili *nakoľko sa pod vplyvom štúdia zmenili ich postoje* (p = 0,13) – muži mali vyššiu priemernú hodnotu, v položke *cítim sa byť prospešnejší pre spoločnosť* (p = 0,17) – ženy mali vyššiu priemernú hodnotu, a v položke *lepšie sa vyrovnávam s otázkami sexuality v starobe* (p = 0,19) – muži mali vyššiu priemernú hodnotu. Samotný výskum nám nedovoľuje vysvetliť, čím boli spôsobené rozdiely v uvedených kategóriách, takže len veľmi ťažko môžeme hľadať odpoveď na otázku, prečo muži pripisovali štúdiu významnejší vplyv na zmenu postojov. Vyššia miera užitočnosti pre spoločnosť uvedená ženami môže súvisieť s ich tradične ponímanou rolou v rodinnom a spoločenskom živote, ktorá je charakteristická službou a obetovaním sa pre iných. Vyšší priemer v kategórii *lepšie sa vyrovnávam s otázkami sexuality* môže mať súvis s rozdielnym prežívaním sexuality u mužov a žien aj s dôležitosťou, ktorú tejto kategórii prisudzujú.

Naopak najvyššiu mieru zhody sme namerali v položkách *dokážem ľahšie presadiť svoje záujmy* (p = 0,97), *zvýšila sa mi telesná vytrvalosť* (p = 0,92) a v položke *lepšie prijímam a vyrovnávam sa s telesnými a psychickými zmenami v starobe* (p = 0,91).

Všetkých 27 hodnotených kategórií sme rozdelili do 7 oblastí – intelektuálna oblasť, zručnosti, postoje a správanie, sebapoznanie, sebahodnotenie, vzťahy, pozícia seniora v spoločnosti. Najvyšším priemerom ohodnotili respondenti oblasť vzťahov (6,1 bodu) a intelektuálnu oblasť (5,82 bodu), najhoršie ohodnotenou oblasťou boli zručnosti (3,82 bodu). Poradie jednotlivých oblastí je uvedené v Tabuľke 3.

Ďalšou časťou analýzy výsledkov bolo zisťovanie, či existujú štatisticky významné rozdiely medzi týmito kategóriami vo vzťahu k trom vekovým skupinám skúmaných seniorov. V rámci jednotlivých oblastí sme použili neparametrickú náhradu jednovchodovej analýzy rozptylov pre nezávisle výbery – Kruskal-Wallisov test, kde sa pre tieto kategórie nepreukázali štatisticky významné rozdiely. Výsledky sú uvedené v Tabuľke 2.

Tabuľka 2 Porovnanie seniorov na základe 3 vekových kategórií v jednotlivých oblastiach (Kruskal-Wallis test)

	Hodnotené oblasti	**Test Statistic**	**s.v.**	**p**
1.	intelektuálna oblasť	2,101	2	0,35
2.	zručnosti	0,12	2	0,942
3.	postoje a správanie	1,272	2	0,529
4.	sebapoznanie	1,947	2	0,378
5.	sebahodnotenie	0,453	2	0,797

6.	vzťahy	1,298	2	0,523
7.	pozícia seniora	4,339	2	0,114

Na základe výsledkov môžeme konštatovať, že medzi seniormi rôznych vekových skupín (1. skupina do 65 rokov, 2. skupina 66 – 70 rokov, 3. skupina 71 a viac rokov) neexistujú štatisticky významné rozdiely vo vnímaní vplyvu štúdia na ich život v uvedených oblastiach ($p > 0,05$). Najvyššiu štatistickú odchýlku sme namerali v oblasti pozícia seniora v spoločnosti ($p = 0,11$), naopak najmenšiu štatistickú odchýlku vykázala oblasť zručností ($p = 0, 94$).

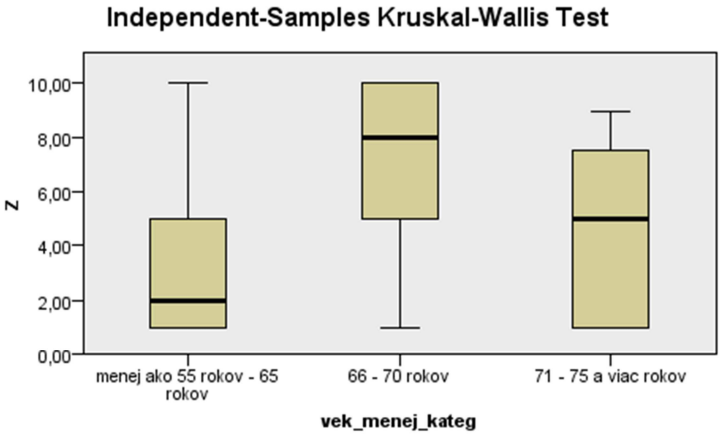
Okrem toho sme skúmali, či existujú v týchto vekových skupinách rozdiely vo vnímaní jednotlivých kategórií. Významná štatistická odchýlka vo vzťahu k vekovým skupinám bola nameraná iba v kategórii *lepšie prijímam a vyrovnávam sa s fyzickými a psychickými zmenami v starobe* ($p = 0,008$; Graf 7). Naopak najvyššiu mieru zhody vykázali tri vekové skupiny v kategórii mám viac vedomostí o svojej náboženskej viere ($p = 0, 946$).

Vnútorná konzistencia škály (Cronbachova alfa) je pre 27 položiek 0,956.

Tabuľka 3 Celkové priemery hodnotených oblastí

	Hodnotené oblasti	**Priemer jednotlivých oblastí**	**Poradie**
1.	intelektuálna oblasť	5,82	2.
2.	zručnosti	3,82	7.
3.	postoje a správanie	4,62	5.
4.	sebapoznanie	5,11	4.
5.	sebahodnotenie	5,25	3.
6.	vzťahy	6,1	1.
7.	pozícia seniora	4,61	6.

Graf 7 Kategória „lepšie prijímam fyzické a psychické zmeny v starobe“ v jednotlivých vekových skupinách



Total N	45
Test Statistic	9,672
Degrees of Freedom	2
Asymptotic Sig. (2-sided test)	,008

1. The test statistic is adjusted for ties.

Kvalitatívna analýza výpovedí respondentov

Poslednou položkou dotazníka bola otázka, v čom vidí respondent najväčší význam štúdia. Aj tu dominujú nové vedomosti. Na jednej strane motív získať ich, na druhej konštatovanie, že sa tak stalo, z čoho logicky pramenila spokojnosť. *Prišla som na akadémiu tretieho veku hlavne získať nové informácie, ktorým som sa naučila a som so sebou spokojná* (2)[1]. Nové vedomosti ocenili účastníci výskumu nielen vo vzťahu k svojej osobe, ale aj ako prostriedok, ktorým môžu pomáhať iným. *Dozvedela som sa informácie, ktoré sú veľmi pro-*

[1] Čísla v zátvorke v tejto časti označujú číslo respondenta, ktorého sme citovali. Text v kurzíve označuje doslovnú citáciu vyjadrenia respondenta.

spešné. Ako riešiť isté situácie, pomôcť iným, napríklad odporučiť kam sa obrátiť v ťažkostiach (6).

Až kvalitatívna analýza vyjadrení respondentov o najdôležitejších efektoch štúdia odhaľuje, prečo práve nadobudnuté vedomosti boli najviac ocenené. Nižšie uvádzame niekoľko výrokov, ktoré ilustrujú ako širokospektrálne vnímajú seniori význam nových vedomostí. Pre respondentov bolo významné, že im štúdium *ponúklo okrem nových poznatkov z rôznych oblastí týkajúcich sa nielen seniorského veku, aj vedomosti z kultúry, náboženstva, sociológie* (11). Pritom v oblasti náboženstva doháňali zameškané z predchádzajúceho života, napriek tomu, že to nebolo ich cieľom. *Zaujala ma oblasť náboženstva, ktorej som sa nevenovala, lebo to bolo dobou* (33). Náboženstvo nebolo jedinou témou, ktorú seniori nehľadali a predsa ich oslovila. Štúdium im sprostredkovalo ďalšie objekty záujmu, ktorým by *inak nevenovali pozornosť* (34), takže ocenili získanie nových informácií v tých oblastiach, ktoré predtým neštudovali, nevenovali sa im (13), či o nich ani nevedeli (16). A práve hlbšie vedomosti z doteraz neštudovaných vedných odborov pomohlo respondentom *pohybovať sa a dorozumievať v nových oblastiach* (3). Výsledkom tohto progresu v intelektuálnej oblasti je *zmysluplne využitý voľný čas* (19) a to nielen účasťou na prednáškach, ale aj vysoko cenené *spoločné mimoškolské aktivity* (7) *spoločenské akcie, výlety* (30).

Druhou najvyššie ocenenou oblasťou bolo získanie nových vzťahov, ktoré seniori implicitne vnímali ako efekt spôsobený snahou vzdelávať sa. Tento fakt sa odzrkadlil aj v písomných výpovediach respondentov. Veľmi často uvádzali nové vedomosti a získané kontakty spolu v jednej výpovedi ako najviac cenené efekty štúdia. Najplastickejšie to ilustruje toto vyjadrenie: *Význam štúdia vidím v tom, že som nadviazala nové vzťahy, mám viac vedomostí, som prospešná pre spoločnosť, nekrátim si čas pri televízore* (37). Nové spoločenské kontakty ponúkajú okrem možnosti širšie sa zakoreniť v spoločenskom živote aj vedomie spolupatričnosti, ktoré môže mať rôzne podoby. Stretávanie sa s novými ľuďmi vytvorilo platformu na vzájomné zdieľanie a obohacovanie, čo vyústilo do *vzájomného porozumenia* a nadobudnutia určitej miery spolupatričnosti identifikovanej v *rovnakých postojoch v rôznych životných situáciách* (23). Nové spoločenské kontakty prirodzene vytvárajú predpoklad aj na vzájomné porovnávanie sa. Takže senior si môže vytvoriť reálnejší obraz o sebe a o tom, kam patrí. *Pochopila som, že aj mladšie kolegyne nemajú toľko všeobecných vedomostí a naopak, starší sú aktívnejší ako ja* (4).

Venovanie sa tomu, čo seniora baví (118), spolupatričnosť v názoroch, problémoch, ale aj v riešeniach v kombinácii s novými vedomosťami a vzťahmi logicky vyúsťuje do konštatovania, že sa cíti sebavedomejší (139) a asertívnejší a pomáha mu to lepšie sa vyrovnať sa s dôchodkom (126). To všetko umocňuje vyjadrenie, ktoré je pozitívne vo vzťahu s samotným seniorom a zároveň veľ-

kou hybnou silou pre všetkých, ktorí zabezpečujú organizačnú, finančnú a edukačnú stránku univerzít a akadémií tretieho veku: *Prežívanie seniora je podľa mňa zmysluplnejšie. Je to istý návod na akoby pestrejší život* (20).

Záver

Výsledky kvantitatívnej a kvalitatívnej analýzy publikovanej v tomto článku sa nedajú zovšeobecniť, keďže sme použili dostupný výberový súbor. Avšak vo vzťahu k iným už realizovaným výskumom, ktoré sa zaoberajú edukáciou seniorov, naznačujú mimoriadny potenciál univerzít a akadémií tretieho veku. Na jednej strane širokospektrálne pozitívne efekty v živote seniorov – v oblasti vzdelávania, vzťahov, zvládania pozície seniora, zvýšeného sebavedomia a asertivity, uspokojovania vlastných potrieb, zmysluplnejšieho prežívania staroby, zvýšeného pocitu spoločenskej prospešnosti a presvedčenie o osobnej dôležitosti. A na strane druhej ako komplementárny doplnok je z toho vyplývajúci význam pre spoločnosť. Aktívni a spoločnosťou a rodinou oceňovaní seniori predstavujú významný segment v štruktúre komunity a zároveň slúžia ako inšpiratívne príklady zvyšovania kvality života, ktorá sa neobmedzuje len na tzv. produktívne vekové kategórie, ale ide naprieč celou vekovou štruktúrou.

Literatúra:

BALOGOVÁ, B. Šance a limity seniorov v súčasnej modernej komunikácii (negatíva a pozitíva IKT v živote seniora). In: *Šance a limity seniorov v súčasnej modernej komunikácii (negatíva a pozitíva IKT v živote seniora).*Prešov : FF PU v Prešove, s. 8 – 14.

HATÁR, C. *Geragogika. Vybrané kapitoly z teórie a metodiky edukácie seniorov.* Nitra : Pedagogická fakulta UKF, 2014.

HATÁR, C. *Kvalita života inštitucionalizovaných seniorov v edukačnom kontexte.* Nitra : PF UKF, 2014.

HRAPKOVÁ, N. *Štúdium na univerzitách tretieho veku – podpora kvality života.* Bratislava : Centrum ďalšieho vzdelávania UK, s. 2. Dostupné na: https://cdv.uniba.sk/fileadmin/cdv/U3V/studijne-materialy/Hrapkova-studium-na-utv.pdf (30.10.2017)

KOSTURKOVÁ, M. Vybrané ukazovatele medziľudských vzťahov vo vysokoškolskom prostredí. In: *Sociálne posolstvo Jána Pavla II. pre dnešný svet.* Ružomberok : Verbum, 2015, s. 516 – 524.

MITTERLECHNER, CH. Staroba neznamená koniec. In *Socioterapia.* Roč. II, č. 2, 2012, s. 9. Dostupné na: http://www.socioterapia.info/wp-content/uploads/2011/04/Socioterapia_4_2012.pdf (31.10.2017)

ŠEMBEROVÁ, J. *Univerzita třetího věku jako součást celoživotního učení.* S. 1. Dostupné na: http://www.ped.muni.cz/capv11/6sekce/6_capv_semberova.pdf (30.10.2017)

Zákon č. 568/2009 o celoživotnom vzdelávaní a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Dostupné na: https://www.uniag.sk/tl_files/download/dokumenty/Danusa%20KCV/VPDV/Zakon%20568%202009%20o%20celozivotnom%20vzdelavani.pdf (17.10.2017)

ŽUMAROVÁ, M. *Subjektívni pohoda a kvalita života seniorů.* Prešov : Akcent print, 2012.

PhDr. Mgr. Ján Knapík, PhD.
Katedra spoločenských vied Teologickej fakulty v Košiciach
Katolícka univerzita v Ružomberku
Hlavná 89, 041 21 Košice
jan.knapik@ku.sk

IMIGRANTI Z POHĽADU ARIELYHO SOCIÁLNYCH A TRŽNÝCH NORIEM

Mgr. Lucia Drotárová, PhD.



Každé významné kompendium sociálnej práce obsahuje v úvodnej časti výpočet cieľov sociálnej práce.

Jedným z nich podľa nášho názoru – a pritom v týchto základných publikáciách akosi opomínaným – je i, jednoducho povedané, lobbing v prospech cieľových skupín. Lobbing, ktorý má zaistiť financovanie pomoci, financovanie potrieb týchto skupín a zároveň i prijímanie tejto pomoci verejnosťou ako to správne, normálne, ľudské, kresťanské.

V našom príspevku by sme sa chceli zamerať na vybraný aspekt vnímania pomoci, resp. danej cieľovej skupiny, a to konkrétne imigrantov. Radi by sme zamerali pozornosť na pomerne málo diskutovanú možnosť ovplyvnenia sociálnej percepcie takýchto skupín z pohľadu teórie Dana Arielyho, teda z pohľadu ním definovaných sociálnych a tržných noriem (orig. *social norms and market norms*).

Dan Ariely, behaviorálny ekonóm, vo svojich publikáciách (napr. Ariely, 2009 a i). popisuje vyššie zmienené pojmy ako oddelené svety.

Sociálne normy sú založené na výmene dobrých pocitov. Sú pomerne iracionálne, intuitívne, založené na altruizme. Nepatria do nich peniaze (či iný ekvivalent v materiálnych hodnotách). Robíme, čo robíme, pretože je to morálne a správne a nie za platbu či inú výhodu (odhliadnuc od tej v nebi). Ak pomôžeme slepému cez prechod, neočakávame od neho platbu. Ak uvaríme pre rodinu slávnostný obed, neočakávame, že nám za neho zaplatia – pokus zaplatiť nám zaň je naopak vnímaný negatívne, rušivo.

Naopak svet tržných noriem je svet logický, prehľadný. Všetko niečo stojí, všetko má (pomerne) jasné pravidlá. Je zameraný na konkrétny cieľ a miesto altruizmu je tu individualizmus. Obsahuje pocity – ale na škále spokojný/nespokojný a to s ohľadom na to, koľko sme za „to“ utratili, či naopak koľko sme zarobili.

Je nutné zdôrazniť, že tržné normy nie sú zo svojej podstaty nemorálne. Ak si objednáme drahú renováciu kúpeľne, očakávame kvalitu za vynaložené peniaze bez ohľadu na to, aký zlý deň má inštalatér. Problém nastáva, ak jednáme iba podľa tržných noriem, teda iba podľa schémy výhodné/nevýhodné

a len minimálne podľa schémy morálne/nemorálne. A okrem toho nastáva problém v prípade, ak dôjde ku konfliktu sociálnych a tržných noriem.

Ariely (2009) toto popisuje na príklade škôlky, kde časť rodičov občas prinášala deti neskoro. Škôlka preto začal ukladať rodičom pokuty za neskorý príchod. Logika trhu by naznačovala, že sa budú viac snažiť – no stal sa opak. Rodičia, ktorí sa často za neskorý príchod ospravedlňovali (=cítili sa u toho nepríjemne), meškali ešte viacej. Ale cítili sa lepšie – nemrzelo ich to natoľko. Pokutu totiž vo svojom vnímaní pretransformovali na poplatok za extra službu – sociálna transakcia sa stala ekonomickou. A čo je horšie – keď škôlka pokuty zrušila (nepriniesli očakávaný efekt, teda vyššiu zodpovednosť rodičov), nesprávne chovanie pretrvalo, teda nevrátilo sa ani na pôvodné hodnoty. Transakcia založená na dobrej vôli (goodwill) sa natrvalo zmenila na transakciu na základe finančnej výmeny, biznis.

Na vyššie uvedenom príklade vidíme, ako sa môže zmeniť vnímanie jedinej situácie; pritom obvykle ide o nahradenie sociálnych (morálnych, altruistických) noriem normami tržnými (egocentrickými, individualistickými). Podľa Arielyho tržné normy pomerne ľahko nahradia sociálne – ale zariadiť, aby sa to stalo naopak či aspoň navrátiť sociálne normy na pôvodné miesto je ťažké (porovnaj Drotárová, 2016).

Príkladom, ktorý vo veľkom meradle ilustruje tento posun v percepcii je podľa nás súčasná situácia vo vnímaní imigrantov.

Zatiaľ čo bez pochyby veľkosťou významné skupiny obyvateľov konali dobrovoľnícku činnosť v prospech imigrantov a dávali najavo pocity od vyslovene vítacích po minimálne „to zvládneme“, v súčasnosti došlo k významnému posunu, negatívnemu vnímaniu. To sa nedá vysvetliť iba negatívnou skúsenosťou, keďže sa to týka i Slovákov, ktorí stoja mimo cieľa imigrantov (teda nie „my ich nechceme“, ale „oni nás/k nám nechcú“). Utečenci tu predtým neboli, teraz tu nie sú, žiadni teroristi a pod. u nás viditeľnú činnosť nevyvíjajú a predsa sa vnímanie imigrantov výrazne zhoršilo.

Samozrejme tento jav je komplexný a má na neho vplyv viacero faktorov, my by sme však v našom príspevku chceli akcentovať jeden: posun od sociálnej k tržnej norme vo vnímaní. Posun od „pomoc blížnemu“, od cnosti Samaritána k biznismenovi.

Posun od cnosti Samaritána, ktorý neskúmal životné podmienky, majetok či možnosti rodiny okradnutého. Neskúmal, či si „za to nemohol sám“ a čo mohol urobiť aby nebol okradnutý. A neváhal ani v prípade, že pomoc bola jednoznačnou finančnou i časovou „stratou“.

Prísun k biznismenovi je prísunom ku prístupu v lepšom prípade hostinského: bude sa starať o zraneného ak postačia dva denáre – alebo i za prísľub, že Samaritán neskôr dlžnú čiastku doplatí. V horšom prísun k levitovi či kňazovi z tohto podobenstva – oni tohto migranta z Jeruzaléma do Jericha, ležiace-

ho, zbitého a okradnutého, jednoducho obišli. Nevieme čo si mysleli, len ako konali. Možno mysleli „mal ostať kde bol“... ale určite nemysleli na to, že by bolo pre nich výhodné pomoc poskytnúť.

Tržné normy sú o výhodnosti a nevýhodnosti jednania – a ak niečo nie je výhodné, tak tak nejednáme. Posun v myslení „potrebujú pomoc“ k mysleniu „bude výhodné ak im poskytneme pomoc“ je cieleným posúvaním (sa) od sociálnych k tržným normám.

Verím v dobré úmysly tých, ktorí prví začali mediálne prezentovať „výhodnosť“ prijatia veľkého počtu utečencov pre miestnych obyvateľov poukazovaním na nedostatok pracovníkov (teda že nám toto prijatie zabezpečí ekonomickú prosperitu) či nedostatok populácie (a z toho znovu plynúci nedostatok pracovníkov a ekonomické ukazovatele) alebo starnúce obyvateľstvo (a nutnosť nájsť mladých čo na nich budú pracovať). Dobré úmysly však majú často nechcené nedobré následky. Otvorenie diskusie o výhodnosti emigrantov dáva priestor k ich odľudšteniu a zvažovaniu z čisto tržných noriem: budú nám výhodnejší ako roboty novej generácie? Kto zarobí na dôchodcov efektívnejšie, imigrant alebo robot? Potrebujeme, či skôr je pre nás výhodnejšie zamestnať (cudzích) šoférov, alebo vyrobiť samoriaditeľné taxíky, nákladné autá, MHD, kombajny?

A ako sme spomenuli vyššie, ak už dôjde k posunu vnímania od sociálnej k tržnej norme, od morálneho k výhodnému, je ťažké vrátiť vnímanie späť. Ak nám niekto ukázal „ten druhý“ obraz na reverzibilnej figúre, už bude jej vnímanie navždy zmenené.

Náš príspevok teda nemá pozitívny záver v zmysle rád, ako zlepšiť vnímanie imigrantov. Tu zrejme budú veľkým lobbingovým úspechom i malé zlepšenia. Náš príspevok bol mienený ako varovanie, aby sme znovu a v dobrej viere, že danej veci napomáhame, neposúvali do polohy tržného objektu ďalšie skupiny, o ktoré sa v rámci sociálnej práce staráme. Ak naša práca prinesie i ekonomické zlepšenie, čo samozrejme nie je zlé, nemá to byť postované ako hlavný cieľ. Príklad: Chránená dielňa môže mať nejaký zisk, môže byť ekonomicky výhodnejšia než iná forma starostlivosti. Ale nemusí. Podstatnejšie je, ako sa darí zúčastneným, ich pocity i pocity tých, ktorí na túto dielňu prispeli, napríklad i svojimi 2% daní, darom, prácou. Pocity úcty voči pomáhajúcim od ostatnej spoločnosti. To všetko sú aspekty sociálnych noriem, a my by sme sa mali snažiť ich čo najviac posilňovať. A vrátiť slovu „neziskový“ pozitívnu konotáciu, ktorú začína strácať.

Záverom

Arielyho publikácie považujeme nielen v tomto ohľade za podnetné pre sociálnu prácu a vnímanie cieľových skupín. I ďalšie výskumy – napríklad prečo dobrovoľník pracujúci zdarma napríklad pre vyššie zmienených utečencov

spravidla bude výkonnejší, než za peniaze pracujúci brigádnik, sú taktiež veľmi inšpiratívne (Hayman a Ariely, 2004 a pod.). Doposiaľ sa týmto podnetom pre sociálnu prácu venuje málo pozornosti (ako príklad pokusov o zamyslenie nad posiľňovaním sociálnych noriem uveďme napr. Komárová, Stanková, 2014 a Drotárová, 2016)

Literatúra:

ARIELY, D. (2009). *Jak drahé je zdarma: proč chytří lidé přijímají špatná rozhodnutí: iracionální faktory v ekonomice i v životě* (Vyd. 1.). Praha: Práh.

BIBLIA, ekumenický preklad. Dostupné na www.biblia.sk

DROTÁROVÁ, L. (2016). *Možnosti sociálnopsychologickej podpory rozvoja osobnosti študentov pomáhajúcich profesií.* Vydavateľstvo Epocha: Praha. ISBN978-80-7557-003-1.

HEYMAN, J., A D. ARIELY (2004). *Effort for payment: A tale of two markets*. Psychological Science, 15(11), 787–793. doi:10.1111/j.0956-7976.2004.00757.x

KAHNEMAN, D (2012): *Thinking, Fast and Slow.* Penguin Books, ISBN 0141033576

KOMÁROVÁ V. a N. STANKOVÁ (2014): Podstata sociálnych a trhových noriem v spoločenských vzťahoch, sväté písmo ako zdroj posilnenia sociálnych noriem. In: Cehelská (ed.): Klient vs. Blížny : (Klient vs. blížny : (sociálno-teologicko-psychologicko-edukatívne aspekty v sociálnej práci). Prešov : Prešovská univerzita v Prešove, Pravoslávna bohoslovecká fakulta. ISBN 978-80-555-1114-6

SHAMPANIER, K., N. MAZAR A D. ARIELY (2007): Zero as a Special Price: The True Value of Free. In Marketing Science, Vol. 26, No. 6, November–December 2007, pp. 742–757 ISSN 0732-2399 Dostupné na http://people.duke.edu/~dandan/webfiles/PapersPI/Zero%20as%20a%20Special%20Price.pdf

Mgr. Lucia Drotárová, PhD.
Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: lucia.drotarova@unipo.sk

VYSOKOŠKOLSKÉ ŠTUDENTKY A ŠKOLA

PaedDr. Miroslav Kazík, PhD.

V nasledujúcom príspevku sa zameriame na niektoré aspekty vzťahov prostredia vysokej školy a jej študentiek, konkrétnejšie na rovesnícke vzťahy vysokoškolských študentiek v škole, vnímanie vlastností učiteľov a zapájanie sa do školských aktivít v podobe školskej vedeckej odbornej činnosti.

Príspevok predstavuje sondu. Jej vzorku tvorilo 15 študentiek slovenského jazyka a literatúry vo veku 23 – 24 rokov. Pozitívne vlastnosti učiteľov sme zisťovali otvorenou otázkou: Čo si najviac ceníš, vážiš u svojich učiteľov? Negatívne vlastnosti zase otvorenou otázkou: Čo ti najviac prekáža u svojich učiteľov? Na rovesnícke vzťahy sme sa pýtali jednoduchou otázkou s výberom dvoch možností (áno – nie): Máš v škole kamaráta/kamarátku? Ostatnú tu spracovanú problematiku sme zisťovali tiež výberom možností áno – nie: Zapájaš sa do ŠVOČ?

Najbežnejším modelom zobrazujúcim edukačný proces bol v pedagogickej teórii donedávna vzťah medzi tromi základnými elementmi – žiakom, učiteľom a učivom (porov. Průcha, 2002, s. 81). Vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi sú spomedzi vzťahov medzi činiteľmi edukácie najdynamickejšími.

Podľa J. Průchu (2002, s. 189) sú v súčasnosti výskumy orientované na učiteľa zamerané hlavne na dve oblasti: osobnostné charakteristiky učiteľov a charakteristiky činností učiteľov vo výučbe.

Ľ. Ďurič a J. Štefanovič (1973, s. 585) požiadavky na osobné vlastnosti učiteľa rozdeľujú na charakterovo-vôľové, pracovné, intelektuálne, citovo-temperamentové a spoločensko-charakterové vlastnosti. Podávajú pomerne rozsiahly prehľad výskumu učiteľovej osobnosti z pohľadu žiakov od 4. a 5. ročníka národnej školy, cez 6. až 9. ročník základnej deväťročnej školy a 1. až 3. ročník strednej školy až po absolventov. Učiteľove vlastnosti delia na pedagogické, didaktické a osobné, pričom všetky ešte rozdeľujú na kladné a záporné.

Kladné pedagogické vlastnosti predstavovali najmä intímnejší vzťah k žiakom (dôvera, záujem o žiakov a ich problémy), individuálne poznanie žiakov, spolucítenie so žiakmi, prejavenie pochopenia, lásky a uznania. Negatívne pedagogické vlastnosti najmä pedagogický netakt, nerovnaký, zlý, povýšenecký postoj k žiakom. Kladné didaktické vlastnosti sa prejavovali pri vysvetľovaní nového učiva (schopnosť zrozumiteľne, zaujímavo, názorne vysvetliť učivo), negatívne didaktické vlastnosti predstavovali opak. Kladné osobné vlastnosti boli najmä charakterovo-vôľové vlastnosti (úprimnosť, zásadovosť, čestnosť, skromnosť, dodržanie daného sľubu a slova), záporné osobné vlastnosti charakterovo-vôľové vlastnosti ako pomstychtivosť, škodoradosť, neúprimnosť,

chvastavosť, klebetnosť, nedodržanie daného sľubu a slova a citovo-temperamentové vlastnosti ako nedostatok sebaovládania, náladovosť, nervozita, netrpezlivosť, afektovanosť (Ďurič – Štefanovič, 1973, s. 593 – 598).

Z. Chmelárová (2007) základné požiadavky na učiteľovu osobnosť delí na vzdelanostné a osobnostné. K vzdelanostným zaraďuje: odborné vzdelanie vo zvolenom študijnom odbore, pedagogicko-psychologické vzdelanie a všeobecný rozhľad. K osobnostným požiadavkám podľa nej patria: pozitívne charakterové vlastnosti, primeraná intelektuálna úroveň, vhodné citové prejavy, usporiadaný súkromný život a dobrý jazykový prejav. M. Ďuričeková (podľa Chmelárovej, 2007) vymedzuje ďalšie tzv. špecifické schopnosti učiteľa a to konkrétne: akademické schopnosti, didaktické schopnosti, percepčné a výrazové schopnosti, organizačné a komunikatívne schopnosti, schopnosť získať si autoritu, pedagogickú predstavivosť a schopnosť rozdeľovať pozornosť. Učiteľ musí disponovať určitými psychologickými predpokladmi, ku ktorým Ďuričeková (podľa Chmelárovej, 2007) zaraďuje afiliáciu, rešpekt, empatiu, primerané sociálne posudzovanie, voľbu vhodných spôsobov poznávania žiakov a poznanie rizík spojených s výchovnými zásahmi do štruktúry osobnosti.

V r. 1960 v USA Ryans vytvoril posudzovaciu stupnicu vlastností učiteľa a zistil, že úspešný učiteľ býva vrelý, chápavý, priateľský, zodpovedný, sústavný, vynaliezavý a nadšený, dôležitosť týchto kvalít však klesá s vekom vyučovaných detí (Fontana, 2014, s. 364).

Dobrý (kvalitný) učiteľ v USA má tieto charakteristiky:

- ovláda učivo predmetov, ktoré vyučuje,
- efektívne využíva vyučovací čas,
- optimálne organizuje štruktúru vyučovacej hodiny,
- udržiava vysoký záujem a angažovanosť žiakov vo vyučovacom procese,
- aktivizuje všetkých žiakov (nie iba dobrovoľníkov),
- učivo vysvetľuje jasne a zrozumiteľne,
- učivo vyberá a didakticky transformuje tak, aby si ho žiaci osvojovali úspešne a pritom v rýchlom tempe,
- zaisťuje, aby žiaci mali dostatok času na osvojovanie zručností,
- zadáva žiakom úlohy zamerané na všetky úrovne učenia a dáva im dostatok času na riešenie úlohy,
- obmieňa spôsoby práce žiakov,
- k žiakom sa správa s rešpektom, ohľaduplne, dôveruje im,
- je zapálený pre svoj predmet a vyučovanie,
- zabezpečuje pravidelnú spätnú väzbu, sleduje pokroky každého žiaka

(Sadker – Sadker, podľa Turek, 2008, s. 150).

Dobrý učiteľ vysokej školy v USA má charakteristiky:
- výborne ovláda učivo predmetov, ktoré vyučuje,
- ustavične motivuje študentov,
- je zapálený pre svoj predmet a vyučovanie,
- je na vyučovanie vždy dobre pripravený,
- na vyučovaní vytvára priaznivú klímu,
- dobre vysvetľuje učivo,
- vie dobre komunikovať so študentmi, rešpektuje ich, toleruje iné názory, je priateľský, má zmysel pre humor,
- zaujíma sa o to, ako študenti študujú, pomáha im zlepšiť sa

(Young – Shaw, podľa Turek, 2008, s. 152).

D. Hopkins a D. Stern (podľa Turek, 2008, s. 150) na základe porovnávacieho výskumu v desiatich štátoch OECD vypracovali túto charakteristiku dobrého, kvalitného učiteľa:
- vysoká motivácia, zodpovednosť, entuziazmus pre učiteľské povolanie,
- chápanie svojej práce ako povolania,
- láska k deťom, pozitívny vzťah k žiakom,
- majstrovské ovládanie didaktiky (metodiky) predmetov, ktoré vyučuje,
- oboznamovanie sa s rôznymi filozofiami výchovy a vzdelávania, koncepciami a metódami vyučovacieho procesu, ich optimálne využívanie vo vyučovacom procese a na tomto základe vypracovanie vlastnej, špecifickej koncepcie vyučovacieho procesu,
- spolupráca s ostatnými učiteľmi,
- permanentná spätná väzba, reflexia, analýza a hodnotenie vlastnej práce a jej zefektívňovanie, optimalizácia.

R. S. Black a A. Howard-Jones (podľa Turek, 2008, s. 151 a Bajtoš, 2013, s. 349 – 350) za dobrého považujú učiteľa, ktorý má osobné vlastnosti:
- má dobrý vzťah k žiakom, vie sa vžiť do ich postavenia, zaujíma sa o nich,
- motivuje, povzbudzuje, inšpiruje žiakov,
- je čestný a spravodlivý,
- jeho charakteristickou črtou je entuziazmus,
- je dobrým a chápavým poslucháčom,
- má pozitívne myslenie,
- vytvára priaznivú atmosféru,
- má zmysel pre humor,
- je trpezlivý,
- je priateľský,
- očakáva od žiakov veľa (má vysoké nároky).

Medzi jeho charakteristické znaky výučby patria:
- vie dobre zorganizovať (štruktúrovať) vyučovaciu jednotku, riadiť výučbu,
- aktivizuje žiakov, najmä formou skupinovej práce a modernými metódami výučby,
- robí výučbu zaujímavou, zábavnou,
- má rád predmet, ktorý vyučuje, a dobre ho ovláda,
- komunikuje so žiakmi aj mimo výučby,
- dáva žiakom návody, čo a ako študovať,
- dokáže vzbudiť u žiakov zodpovednosť za učenie,
- je flexibilný.

Za zlého učiteľa považujú učiteľa, ktorý má osobné vlastnosti:
- je sarkastický, zosmiešňuje žiakov, zastrašuje ich,
- nezaujíma sa o problémy žiakov, nerešpektuje ich,
- je veľmi prísny, vytvára atmosféru strachu, napätia,
- odmieta názory iných, považuje sa za najmúdrejšieho, musí mať vždy pravdu,
- má negatívne myslenie, je arogantný,
- robí protekcie, má svojich obľúbencov,
- v prípade potreby žiakom nepomôže,
- je rasista alebo sexista,
- je nečestný, nespravodlivý,
- nedokáže žiakov pochváliť, povzbudiť.

Zlý učiteľ má tieto znaky výučby:
- ako metódu používa iba monológ,
- neupozorňuje žiakov na dôležité, podstatné veci v učive,
- nedostatočne spája teóriu s praxou, učivo nespája s reálnymi životnými situáciami, neuspokojivo ho aplikuje,
- nevie dobre zorganizovať (štruktúrovať, riadiť) vyučovaciu jednotku,
- nie je flexibilný,
- robí výučbu nudnou, nezaujímavou.

J. Bajtoš (2013, s. 348) na základe mnohých výskumov konštatuje, že študenti u učiteľa oceňujú najmä jeho odbornosť, zrozumiteľnú a jasnú prezentáciu učiva, uvádzanie príkladov z praxe pri preberaní nového učiva, objektívnosť a spravodlivosť pri hodnotení, nepovýšenecké správanie, poskytnutie možností študentom pýtať sa a klásť otázky, humor, orientáciu na vyššie myšlienkové operácie ako kritické a tvorivé myslenie a pod. Študenti negatívne vnímajú nadradené a povýšenecké správanie sa učiteľa, jeho náladovosť, arogantnosť, igno-

ráciu študentov, nespravodlivosť, orientáciu na zdôrazňovanie slabších stránok študenta a pod.

Austrálsky pedagóg P. Ramdsen, ktorý sa pokladá za svetového odborníka vysokoškolskej pedagogiky, na základe svojich výskumov formuloval odpoveď na otázku, čo znamená byť dobrým vysokoškolským učiteľom (Bajtoš, 2013, s. 350 – 351):

- chcieť sa podeliť so študentmi o svoju lásku k predmetu,
- byť schopný pripraviť učivo tak, aby bolo zaujímavé a stimulujúce,
- byť prístupný k práci so študentmi na ich úrovni chápania,
- vedieť vysvetliť učivo,
- cítiť zodpovednosť za to, že všetko je študentom jasné a zrozumiteľné,
- prejavovať záujem o potreby študentov a rešpektovať ich,
- podporovať samostatnosť študentov v učení,
- mať schopnosť improvizovať a prispôsobovať sa novým podmienkam vyučovania,
- vo vyučovaní využívať metódy a úlohy podporujúce aktívne a kooperatívne učenie sa študentov,
- využívať vhodné nástroje hodnotenia študentov,
- sústrediť sa skôr na kľúčové pojmy, na otázky a nejasnosti študentov než na vyčerpanie obsahovej stránky preberanej témy,
- poskytovať študentom kvalitnú spätnú väzbu,
- mať potrebu učiť sa od študentov a z ďalších zdrojov pre zdokonaľovanie vlastnej vyučovacej činnosti.

M. Slavík a kol. (2012, s. 228) uvádza výsledky výskumu, podľa ktorého si študenti u vysokoškolského učiteľa cenia, keď:

- je odborník vo svojom odbore,
- učivo vysvetľuje zrozumiteľne a jasne,
- dáva možnosť študentom klásť otázky,
- vyžaduje pochopenie a nie zapamätanie učiva,
- uvádza príklady z praxe,
- pri hodnotení je objektívny a spravodlivý,
- odpovedá na pozdrav študentom a nespráva sa povýšene.

Študenti hodnotia negatívne vysokoškolského učiteľa, keď:

- správa sa k nim nadradene,
- je náladový,
- hodnotí študenta podľa prvého dojmu a podľa vzhľadu,
- má svojich obľúbencov medzi študentmi,
- zdôrazňuje slabé stránky študenta.

V našom prieskume (niektoré študentky uvádzali i viac vlastností) medzi pozitívnymi vlastnosťami učiteľov na vysokej škole dominovali osobné vlastnosti, ako *ľudskosť, ľudský prístup* (2x), *tolerancia, pochopenie, ústretovosť, trpezlivosť*, ďalej boli spomenuté *láska, dôvera, pokora, entuziazmus, charizma*. Medzi dôležitými vlastnosťami boli aj *spravodlivosť* (2x), *objektívnosť, čestnosť, zodpovednosť* (2x), no študentky nevynechali ani vlastnosti, ako sú *vedomosti, skúsenosti, rozhľadenosť, ich prehľadnosť* a to, *keď hovoria veci na rovinu*.

Najčastejšou negatívnou vlastnosťou vysokoškolských učiteľov bolo podľa študentiek ich nadradené správanie, ktoré vyjadrili synonymami: *arogancia* (2x), *arogantnosť, nadradenosť* (2x), *povýšenosť, namyslenosť*. Druhá zlá vlastnosť sa týkala hodnotenia: *nespravodlivosť* (2x), *subjektívnosť, prílišné nároky, hádanie sa pre maličkosti*. Ďalšia negatívna vlastnosť bola otázka nezvládnutej didaktiky (metodiky): *nezáživnosť ich výučby, neschopnosť vysvetliť učivo adekvátne, niektorí nevedia vôbec prednášať*. Prekvapujúci je výskyt vlastností ako *zákernosť* a *agresivita*. Ostatnými spomenutými negatívnymi vlastnosťami vysokoškolských učiteľov boli *nervozita* a *nezodpovednosť*. Jednej študentke neprekážalo na svojich učiteľoch nič.

Vzťahy v škole sú vytvárané aj vzťahmi medzi študentmi (študentkami) navzájom. Ľ. Končeková (2010, s. 268) v mladej dospelosti (od 18 – 21 rokov až po 30 rokov) za dôležité považuje vzťahy s rovesníkmi. Mnohé pretrvávajú ešte z obdobia adolescencie, ale mladý človek je otvorený novým kontaktom (Vágnerová, podľa Končeková, 2010, s. 268). Sociálne kontakty bývajú široké, mladí ľudia ľahko nadväzujú nové vzťahy. Tie vznikajú hlavne medzi kolegami. Viazanosť na skupinu rovesníkov sa obvykle oslabuje v prospech partnerských vzťahov (Končeková, 2010, s. 268).

Často sa ľudia chcú poznávať a páčia sa im ľudia kvôli tomu, že sú blízko nich, žijú a pracujú blízko nich. Táto blízkosť ľudí sa nazýva proximita. Dokonca keď si ľudia nie sú navzájom nijak zvlášť príťažliví, môžu začať poznávať a obľubovať jeden druhého, pretože sú spolu po dlhý čas. To sa často stáva, keď ľudia spolu pracujú. Niekedy ľudia, ktorí sa navzájom priťahujú, utvárajú silné priateľstvá, ale ak stratia vzájomný styk, keď už ďalej medzi nimi nepôsobí proximita, ich pozitívny vzťah stráca na intenzite. Proximita je teda dôležitá nielen pre vznik, ale aj pre udržanie medziľudských vzťahov (bivs.ba.szm.com/doc/psychologia/SP11.3.doc).

Podľa G. Šebokovej a M. Popelkovej (2014, s. 18) možno hovoriť o dvoch skupinách rovesníckych vzťahov: širšie rovesnícke vzťahy a blízke kamarátske resp. priateľské vzťahy. Niekedy sa ku klasifikácii pridávajú aj romantické, partnerské vzťahy.

Priateľstvo sa od širšej rovesníckej siete líši primárne tým, že ide o recipročný (vzájomná podpora, dávanie a branie), horizontálny (vzájomná rovnosť)

a dyadický vzťah. Druhým rozdielom medzi priateľstvom a širšími rovesníckymi vzťahmi je úroveň intimity a spolupráce – priateľský vzťah je intímnejší, založený na vzájomnej podpore a spolupráci. Dyadický priateľský vzťah poskytuje jednotlivcovi intimitu, starostlivosť a vzájomnú náklonnosť, zatiaľ čo širšie rovesnícke vzťahy uspokojujú potrebu niekam patriť, byť niečoho súčasťou (Šeboková a Popelková, 2014, s. 19).

Priateľstvo je multidimenzionálnym konštruktom, ktorý zahŕňa viacero aspektov. Bagwell a Schmidt (2011, podľa Šebokovej a Popelkovej, 2014, s. 19) rozlišujú 6 dimenzií priateľstva: existencia priateľstva (kvantita), kvalita priateľstva, charakteristika priateľa, charakteristika jednotlivca, kontext priateľstva a interakcia medzi priateľmi. Vo výskumoch je najväčšia pozornosť venovaná kvantite a predovšetkým kvalite priateľského vzťahu (Kingery et al., 2010; Lopez & Dubois, 2005; Klima & Repeti, 2008; Berndt,1992, 2002; Flanagan, 2008; podľa Šebokovej a Popelkovej, 2014, s. 19). Dimenzia kvantity priateľstva v zásade znamená, či jednotlivec má alebo nemá blízkeho priateľa, t.j. jeho prítomnosť. Táto dimenzia je zisťovaná prostredníctvom nominácie – vymenovania jednotlivcových najlepších priateľov. Dôležitým aspektom, ktorý sa zisťuje v rámci kvantity priateľstva, je aj jeho reciprocita. Druhá dimenzia, kvalita priateľstva, vypovedá o hodnote priateľstva a definujú ju pozitívne aj negatívne charakteristiky (Šeboková a Popelková, 2014, s. 19).

Z dôvodu proximity, teda preto, že študentky vysokej školy sú takmer denno-denne spolu, žijú vedľa seba a spolu študujú, vytvárajú medzi sebou aj bližšie rovesnícke vzťahy, priateľstvá. Všetky respondentky odpovedali kladne na otázku, či majú v škole kamaráta alebo kamarátku.

Zapájanie sa do školských vedeckých a odborných aktivít sa prejavuje najmä zúčastňovaním sa na študentskej vedeckej odbornej činnosti. Z pätnástich respondentiek len jedna študentka (6,7 %) uviedla, že sa zapája do ŠVOČ, jedna neodpovedala a ostatné sa tejto aktivity nezúčastňujú.

V tomto príspevku sme sa venovali vzťahu študentiek a školy, ktorý sa odzrkadľuje na vzťahu k učiteľom, vytváraním kamarátstiev v škole a v neposlednom rade v školskej aktivite v podobe ŠVOČ. Na tomto mieste sme si nevšímali motiváciu pre výber školy, atraktivitu študijného odboru, obľúbenosť či neobľúbenosť predmetov ani otázku lojality ku škole.

Literatúra:

BAJTOŠ, Ján, 2013. *Didaktika vysokej školy*. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-652-6

ĎURIČ, Ľ., J. ŠTEFANOVIČ, J. a kol., 1973. *Psychológia pre učiteľov*. Bratislava: Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

FONTANA, David, 2014. *Psychologie ve školní praxi*. 4. vyd. Praha: Portál. ISBN 978-80-262-0741-2

CHMELÁROVÁ, Zuzana, 2007. *Pedagogické a sociálne charakteristiky učiteľov technických predmetov na stredných školách*. [cit. 2. novembra 2017] Dostupné z: http://www.mtf.stuba.sk/docs//internetovy_casopis/2007/1/chmearova.pdf

KONČEKOVÁ, Ľuba, 2010. *Vývinová psychológia*. 3., aktualizované vyd. Prešov: Vydavateľstvo Michala Vaška. ISBN 978-80-7165-811-5

PRŮCHA, Jan, 2002. *Moderní pedagogika*. 2., přeprac. a aktualiz. vyd. Praha: Portál. ISBN 80-7178-631-4

SLAVÍK, Milan a kol. 2012. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4054-6

ŠEBOKOVÁ, Gabriela a Marta POPELKOVÁ, 2014. Kvantita a kvalita priateľstva ako prediktory citlivosti na odmietnutie u adolescentov. In: *Psychologie a její kontexty 5 (2)*, s. 17 – 31.

TUREK, Ivan, 2008. *Didaktika*. Bratislava: Iura Edition. ISBN 978-80-8078-198-9

Dostupné na internete: http://bivs.ba.szm.com/doc/psychologia/SP11.3.doc [cit. 2. novembra 2017]

PaedDr. Miroslav Kazík, PhD.
Trnavská univerzita
e-mail: miroslav.kazik@tvu.sk

ŠPECIFICKÉ ASPEKTY SOCIÁLNEJ INTERAKCIE V HUDOBNEJ EDUKÁCII

PaedDr. Mgr. art. Silvia Adamová

Annotation: The paper deals with specific aspects of social interaction in the field of musical education. It identifies the specifications of the social contact of the teacher and pupils and pupils with each other as part of the teaching of musical subjects. It is an interdisciplinary study that integrates the knowledge of music education, sociology, psychology and music therapy.
Keywords: Social interaction. Musical education. Specific aspects. Communication. Collective.

Úvod

Tak ako vo všeobecnom výchovno-vzdelávacom procese, tak aj v rámci hudobnej edukácie prebieha sociálna interakcia rôznych typov, rôzneho charakteru a na mnohorakých úrovniach. Sociálna interakcia v hudobnom výchovno-vzdelávacom prostredí však obsahuje isté špecifiká, ktoré sú indikované viacerými hudobnými a hudobno-psychologickými faktormi.

Pod hudobnou edukáciou chápeme výchovno-vzdelávací proces v rámci predmetov zameraných na rozvoj hudobných schopností a vedomostí žiaka, či už ide o hudobnú výchovu v základných školách, predmety v rámci hudobného odboru v základných umeleckých školách, hudobné predmety na konzervatóriách alebo predmety študijného odboru Hudobné umenie na vysokých školách.

Sociálna interakcia spolu so sociálnou percepciou a sociálnou komunikáciou tvoria tri zložky sociálneho styku. Sociálnu interakciu chápeme ako dej prebiehajúci medzi účastníkmi sociálneho styku, formovanie ich vzťahov, súhrn ich pôsobenia, styk medzi jedincom a jeho sociálnym prostredím. Najdôležitejšie miesto v sociálnej interakcii zastupuje interpersonálny styk, ktorý môže generovať jednosmerné a tiež obojsmerné pôsobenie (kooperácia, súperenie, vzájomná pomoc, hra a pod.). Z hľadiska výchovno-vzdelávacieho procesu ide v prvom rade o vzťahy medzi žiakmi a učiteľmi (príp. vychovávateľmi), čiže vzťahy vytvárané medzi priamymi účastníkmi výchovno-vzdelávacieho procesu, čo môžeme charakterizovať ako pedagogickú interakciu. V druhom rade ide o vzťahy žiakov medzi sebou (Vališová, 2011, s. 225-239). Křivohlavý prízvukuje, že akonáhle sa v rámci procesu socializácie stávame účastníkmi rozličných kontaktov, spoločenských dejov a situácií, nie je možné nekomunikovať, nie je možné sa nejakým spôsobom nesprávať a takisto nie je možné svojím správaním nikoho neovplyvňovať (Křivohlavý, 1988, s. 14). Sociálna interakcia má priamy vplyv na atmosféru a klímu v triede. Psychosociálne faktory edukačného prostredia pôsobia na život triedy prostredníctvom interpersonál-

nych vzťahov a interakčných procesov medzi účastníkmi daného prostredia, t. j. medzi žiakmi a učiteľmi a medzi žiakmi navzájom (Průcha, 2013, s. 333).

Učiteľská profesia patrí medzi tie, ktoré programovo sledujú zámer pôsobiť na druhých ľudí. Výučba sa odohráva v sociálnej skupine, má sociálne pozadie. V súčasnosti sa venuje zvýšená pozornosť tzv. skrytému kurikulu, ktoré zahŕňa všetky školské skúsenosti žiaka, teda aj tie, ktoré súvisia s interakciou a komunikáciou (Kalhous, Obst, Prokešová, 2002, s. 251-252).

Sociálna interakcia je partnerom a zároveň výsledkom súčinnosti sociálnej percepcie a komunikácie. Preto ak chceme popísať interakčné hľadisko sociálneho styku, musíme zohľadniť aj jeho percepčné a komunikačné aspekty. Percepcia alebo zmyslové vnímanie je základným východiskom pre kreovanie vzťahu nielen človeka s človekom, ale človeka so všetkými živými a neživými objektmi a javmi, s ktorými príde do styku. Všetko, čo je človek schopný prostredníctvom zmyslových orgánov vnímať, vyhodnocuje, porovnáva s predchádzajúcou skúsenosťou a na základe hodnotových kritérií si utvára vzťahy rôznej povahy a intenzity. Na tento proces môže intenzívne zapôsobiť komunikácia. Dnes už okrem komunikácie pri osobnom styku pripúšťame aj komunikáciu človeka s neživými objektami a javmi. Keď by sme daný popis premietli do hudobného prostredia, ide o formovanie vzťahu pomocou percepcie, komunikácie a interakcie človeka k hudbe, k hudobnému nástroju, k hudobnému médiu, človeka k inému človeku – hudobníkovi, človeka k učiteľovi hudby atď.

Hudba je chápaná aj ako komunikačný nástroj, dokonca ako jazyk. Už staroveké civilizácie verili, že hudba má silný vplyv na človeka, z čoho pramenilo aj jej začlenenie do edukačného procesu. Jedným z produktov antickej filozofie bola náuka o etose, na základe ktorej boli rôznym typom hudby prisudzované určité vlastnosti, ktoré mali svoj ekvivalent medzi vlastnosťami osobnosti. Do edukácie boli zaraďované podľa pedagogického cieľa. Ak chceli podporiť napr. bojovnosť a agresivitu vojakov, v ich príprave figurovala hudba len v určitých módoch (tónových radoch), rytme a tempe, ktorá podľa etosovej teórie disponovala práve bojovnou afektuozitou (West, 1992, s. 158 - 188). S podobným fenoménom sa stretávame aj v období baroka v podobe tzv. afektovej teórie Reného Descartesa a implementácii rétorických figúr do procesu hudobnej kompozície.

Šimanovský opisuje socioterapeutický aspekt v hudobnej edukácii ako jeden z najsilnejších faktorov ovplyvňujúci formovanie vzťahov žiakov k hudbe, hudobným nástrojom i sebe navzájom (Šimanovský, 2011, s. 30). Thomas Turino, jeden z najvýznamnejších hudobných teoretikov, etnomuzikológov a pedagógov súčasnosti, nehovorí o hudbe, ale konkrétne o hudobných zvukoch, o celom zvukovom priestore, ktorý je s výnimkou prírodných zvukov všetok výsledkom práve ľudskej činnosti, a preto tiež stredobodom väčšiny sociálnych udalostí. Šírenie hudby vyplýva zo základnej premisy a tou je túžba zdieľať to,

čo prežívame s druhými ľuďmi. Hudbu nechápe ako typ umenia, ale ako jednu zo základných ľudských činností, v ktorej sa zrkadlí diferenciácia potrieb a spôsobov existencie človeka. Hudobné činnosti chápe ako procesy osobnostného formovania a sociálnej integrácie človeka (Turino, 2008, s. 1-3).

Karel Veselý prirovnáva formovanie skupín ku spiknutiam, ktorých členovia tvoria paralelné mapy sveta, vlastný vesmír, tvoria vlastné mytológie, ktoré im pomáhajú prežiť, obliekajú si vlastné uniformy, hovoria vlastným jazykom, skrývajú sa v tieňoch znakov. Každý robí niečo, čo má rád a nerobí to sám (Veselý, 2011, s. 8-9). Tieto myšlienky môžeme aplikovať na kmene, spoločenstvá, subkultúry ale aj hudobné skupiny a skupiny ľudí, ktorí inklinujú k tomu istému hudobnému žánru či štýlu, čiže na sociálne skupiny s rovnakými hudobnými preferenciami.

Hudobná preferencia je prvým špecifickým aspektom, ktorý zasahuje do procesu budovania vzťahu ako medzi učiteľom a žiakom, tak aj žiakov medzi sebou. Antropológ Gregory Bateson popisuje umenia ako špeciálne formy komunikácie, ktoré majú integratívne a formujúce účinky na sociálne skupiny. Tvrdí, že umelci komunikujú cez prezentácie foriem a modelov, ktoré slúžia ako integrované mapy pocitov, predstáv a skúseností, skrz ktoré sú prepojení a sú súčasťou prirodzeného sveta (Bateson, 2000, s. 125-152, 177-193). Batesonovu teóriu o dôležitosti umenia v živote človeka môžeme aplikovať aj na to, ako hudba a tanec kreujú a tlmočia emócie a myšlienky cez znaky. Americký filozof Charles Sanders Peirce v 60. rokoch 19. storočia formuloval teóriu znakov – semiotiku. Tu sa dostávame k odpovedi na otázku, čo spôsobuje u ľudí rovnaké smerovanie hudobných preferencií. Peirce definoval tri typy znakov – ikon, index a symbol. Všetka komunikácia, interakcia a osvojovanie si sveta funguje vďaka znakom (Turino, 2008, s. 5-12).

Skúmanie hudobných preferencií človeka je veľmi náročné. Podľa Turina ide o vzťah medzi prirodzenosťou a výchovou, čiže tým, čo má človek dedične dané a k čomu je počas svojho života vedený zo strany rodičov, učiteľov a v akom prostredí sa celkovo rozvíja. Poukázaním na viaceré výskumné štúdie svojich kolegov – etnomuzikológov argumentuje, že sociálne prostredie má na formovanie hudobných preferencií väčší vplyv ako vrodené hudobné danosti (Turino, 2008, s. 95-100). A tu sa dostávame k druhému špecifickému aspektu, ktorý výrazne zasahuje do formovania vzťahov v hudobno-edukačnom prostredí a to sú vrodené hudobné danosti a miera rozvoja hudobných schopností a zručností človeka.

Hudobné preferencie

Ako sme uviedli, hudobné preferencie človeka v menšej miere vychádzajú z vrodených daností, resp. hudobnosti človeka a vo väčšej miere pramenia z výchovy. Nakonečný však prízvukuje dôležitosť zohľadnenia adjustácie, čiže

sociálneho prispôsobenia sa. Keď sa dieťa narodí do rodiny, ktorá preferuje rockový žáner, nemá na výber a prispôsobí sa rodinnej preferencii, rovnako ako keď sa dieťa v procese vývinu a osobnostného vývoja dostáva do rôznych sociálnych skupín a prispôsobuje sa ich správaniu, životnému štýlu i náklonnosti k určitému typu hudby (Nakonečný, 2011, s. 637-678). Turino používa pojmy ako „in-group" a „out-group". To, či niekto je v skupine alebo mimo nej, závisí od toho, či sa prispôsobil znakom skupiny. Umelci reprezentujú seba a svoju skupinu cez svoje diela, ktoré sa dajú identifikovať skrz ikony, indexy a symboly. Percipient umenia tieto znaky dokáže detekovať, transformovať ich do prejavov svojej osobnosti a nimi pôsobiť na ďalších ľudí (Turino, 2008, s. 103).

Najintenzívnejším formovateľom hudobných preferencií je rodinné prostredie. Vzťah medzi hudbou a dieťaťom sa môže zintenzívniť, ak jeho blízka osoba venuje hudbe zvýšenú pozornosť, prejavuje fascináciu danou hudbou, transformuje znaky do prejavu svojej osobnosti. Tak sa z detí rockerov stávajú ďalší rockeri, z detí jazzmanov ďalší jazzmani a pod. Ide o proces sociálneho učenia prostredníctvom identifikácie, internalizácie a imitácie jedinca (Nakonečný, 2011, s. 217-218). Tento proces môže byť narušený patologickým správaním rodinných príslušníkov v súvislosti s hudbou (nadmerná konzumácia hudby určitého žánru, uprednostňovanie hudby pred rodinou, patologické prejavy osobnosti v súvislosti s prezentáciou znakov určitej hudobnej society) alebo tiež presmerovaním interesu dieťaťa na inú záujmovú oblasť.

Hudobné preferencie sa v sociálnej interakcii prejavujú v prvom rade na základe súboru ikon – štýl obliekania, účesu, doplnkov. Rovnaké hudobné preferencie generujú rovnaké diskusné témy, žargón, aktivity a v prípade učiteľa a žiaka do určitej miery aj ciele, obsah a organizáciu edukačného procesu. Častokrát sa však o vzájomných hudobných preferenciách účastníci hudobno-edukačného procesu dozvedajú až prostredníctvom komunikácie.

V rámci tejto problematiky by mal učiteľ, vyplývajúc z jeho pozície a schopností, mať navrch. Mal by byť schopný usmerniť vývoj hudobných preferencií žiaka, no zároveň akceptovať jeho voľbu a smerovanie. Mal by byť schopný ponúknuť žiakovi viaceré alternatívy a možnosti pre formovanie jeho hudobných preferencií. Sám by mal byť nadchnutý pre hudbu a otvorený všetkým žánrom a štýlom. V súčasnosti sa však stále stretávame s konzervatívnym a častokrát aj neprofesionálnym prístupom vo výučbe hudby. Keďže obsahom hudobnej edukácie je hudba a tá existuje v tak obrovskej mnohorakosti, mala by aj jej edukácia disponovať variabilitou cieľov, kurikula, metód a organizačných foriem. Keď si uvedomíme, čo je predmetom výučby v hudobnej edukácii, že ide o mimoriadne komplikovanú a rozsiahlu fenomenologickú oblasť, malo by byť absolútne vylúčené, aby hudbu vyučoval človek, ktorý na to nemá určité odborné kompetencie.

Rovnakosť a odlišnosť hudobných preferencií dokážu ovplyvňovať všetkých účastníkov hudobno-edukačného procesu. Majú vplyv na formovanie skupín žiakov, ktoré sú signifikantné určitými prejavmi zakotvenými v hudbe. Pokiaľ učiteľ v rámci výučby kolektívnych predmetov, akými sú napr. hudobná náuka či hudobná výchova, ktorých obsah je ťažiskovo zameraný na teóriu a dejiny hudby, využíva tradičné metódy a vedie výučbu tradičnými organizačnými spôsobmi, nemusí riešiť konflikty, ktoré môže spôsobiť odlišnosť hudobných preferencií žiakov. Môže sa však stretnúť s odporom voči určitej vyučovanej agende. Ak však žiakom dostatočne vysvetlí, prečo sa napr. aj hip-hoperi musia naučiť niečo o klasickej hudbe a zvolí vhodné motivačné metódy, nemal by sa do konfliktu so žiakmi dostať. Komplikácie môžu nastať až v rámci praktických hudobných predmetov, čiže predmetov akými sú napr. komorná hra, hra v súbore, hra v orchestri a pod., kde sa stretávajú žiaci so skutočne rozdielnymi hudobnými preferenciami a stret týchto rozdielností častokrát spôsobuje nielen osobné konflikty, ale aj kolízie v interpretácii a tvorbe. Ak žiak tvrdohlavo preferuje, povedzme, hard rock, no v rámci skupiny má za úlohu interpretovať bluesovú skladbu, je pravdepodobné, že svoje preferencie nebude schopný ani ochotný potlačiť, v súhre s ostatnými bude dochádzať k zvukovým kolíziám a učiteľ preto bude mať sťaženú cestu k dosiahnutiu želaného výsledku. Ešte vyhranenejšie konfliktné situácie môžeme pozorovať v skupinách, ktoré majú snahu spoločnými silami hudbu tvoriť. Rozdielne hudobné preferencie spôsobili rozpad nejednej svetovej kapely, preto je vysoko pravdepodobné, že sa s podobnou situáciou stretne aj učiteľ, ktorý nejaké hudobné zoskupenie dlhodobo vedie. Podľa Nakonečného ku konfliktným situáciám dochádza v období dospievania, t. j. od pätnásteho roku života človeka. Dospievajúci majú veľmi diferencované cítenie a postoje s ťažiskom záujmu na sebe samom (Nakonečný, 2011, s. 679).

Hudobné schopnosti a zručnosti

Tak ako formovanie hudobných preferencií pramení čiastočne z vrodených dispozícií a poväčšine z výchovy a vlastných skúseností, tak aj hudobné schopnosti a zručnosti sú do istej miery dané a do istej miery ich rozvíja hudobné vzdelávanie. Zatiaľ čo v prípade formovania hudobných preferencií môžeme hovoriť skôr o výchovnom procese, tak v prípade rozvoja hudobných schopností a zručností skôr o procese vzdelávacom.

Zatiaľ čo sú vlohy (danosti, dispozície) biologicky dané, schopnosti, spôsobilosti a zručnosti sú kategóriou psychologicko-sociálnou, čiže získanou v priebehu vývoja človeka. Hudobné danosti vytvárajú základ pre emocionálnu citlivosť k hudbe, spôsob hudobného vnímania, úroveň hudobných aktivít aj celkový vzťah k hudbe. Táto potencionalita sa za priaznivých vonkajších podmienok môže zmeniť v reálny predpoklad hudobného prejavu, čiže na hudobnú

schopnosť, ktorá je už syntézou vrodeného a získaného výchovou. Predpokladá sa, že sa vlohy v málo podnecujúcom prostredí nemusia do schopnosti vôbec rozvinúť. Výrazné hudobné vlohy sa v hudobnom vývoji jedinca často nápadne prejavujú už v ranom detstve a označujú sa bežne ako hudobné nadanie alebo talent (Sedlák, Váňová, 2013, s. 50-51). Hudobné schopnosti považujeme za psychické štruktúry a vlastnosti jedinca, ktoré zodpovedajú požiadavkám hudobných činností a zaisťujú ich primeranú úspešnosť. Sú to vnútorné predpoklady k úspešnému vykonávaniu hudobných činností (Sedlák, Váňová, 2013 s. 53-54). Pod zručnosťou, pokiaľ ide o psychomotorické úkony, rozumieme v činnosti zdokonalenú schopnosť.

Dôkaz o významnosti vplyvu úrovne rozvoja hudobných schopností a zručností na sociálnu interakciu môžeme vidieť v dejinách hudby. Kapely, v ktorých mali jednotliví členovia rovnomerne rozvinuté hudobné schopnosti, vyprodukovali množstvo skladieb vysokej umeleckej hodnoty a boli na scéne veľmi dlho. Naopak kapely, v ktorých dominoval v zmysle rozvinutých hudobných schopností a zručností len jeden alebo dvaja ľudia, vyprodukovali len pár hitov a ako zoskupenie skončili, pretože každý sa vydal na sólo dráhu alebo založil iné zoskupenie. Samozrejme tu zohráva úlohu aj individuálny vývoj hudobných preferencií a tiež celkovej osobnosti človeka, jeho charakteru, vedomostí, inteligencie atď.

Pokiaľ má skupina žiakov homogénne fungovať a každý jej člen má rovnakou mierou participovať na spoločnom hudobnom produkte, dokážu rozdiely v rozvoji hudobných schopností a zručností žiakov výrazne komplikovať ich interpersonálne vzťahy. V hudobnom kolektíve sa markantne diferencujú žiaci s mimoriadne a aj naopak s málo rozvinutými hudobnými schopnosťami. V oboch prípadoch sa žiaci môžu stať kolektívnymi outsidermi. Autorka príspevku dlhodobo pozorovala a prostredníctvom sociometrie diagnostikovala žiacke rockové formácie. Zistila, že keď žiaci rozvinuli svoje hudobné schopnosti na úroveň, ktorá zodpovedala priemeru v danej skupine, zlepšili sa aj ich interpersonálne vzťahy, začali byť zo strany svojich spolužiakov viac akceptovaní a ako spoločníci vyhľadávaní. Naopak žiaci, ktorí mali potrebu výrazne presadzovať svoje mimoriadne rozvinuté hudobné schopnosti a zručnosti, boli spočiatku zo strany svojich spolužiakov obdivovaní, no časom odvrhnutí.

Záver

Na pozadí hudobných preferencií a úrovne rozvoja hudobných schopností a zručností môžeme pozorovať rôzne typy sociálnej interakcie. Či už ide o kooperáciu, súperenie, dominanciu, pomoc alebo hru. Naozaj kvalitnú kooperáciu vidíme často až u profesionálnych telies, kedy sa participanti rovnocenne podieľajú na interpretácii či tvorbe diela, čo je umožnené vďaka ich rovnomernému rozvoju hudobných schopností a zručností a rovnakým hudobným prefe-

renciám. V žiackych kolektívoch v rámci hudobnej edukácie môžeme často pozorovať práve súperenie na základe vzájomného porovnávania a dominanciu hudobne vyspelejších jedincov. Ak sa vo výučbe stretneme so snahou žiaka tomu druhému pomôcť a nie formou predvedenia, ako to má vyzerať, ale so zapojením určitého pedagogického taktu, ide o jedinca s výraznou sociálnou inteligenciou a cítením. Najlepšie môžeme sociálnu interakciu pozorovať v procese hry. Ak necháme samostatne hrať a tvoriť, povedzme, kapelu žiakov a budeme ich pri práci len pozorovať, môžeme veľmi jednoducho diagnostikovať rozvoj jednotlivých interakcií medzi žiakmi, na ktoré pôsobia nielen ich individuálne všeobecné vlastnosti, vedomosti, schopnosti, spôsobilosti a zručnosti, ale aj špecifické aspekty vyplývajúce zo sveta hudby – ich hudobné preferencie a úroveň rozvoja ich hudobných schopností a zručností.

Literatúra:

BATESON, G. 2000. *Steps to an Ecology of Mind.* Chicago: The University of Chicago Press, 2000. 565 s. ISBN 978-0-226-03905-3.

KALHOUS, Z., OBST, O. a kol. 2009. *Školní didaktika.* Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

KŘIVOHLAVÝ, J. 1988. *Jak si navzájem lépe porozumíme.* Praha: Svoboda, 1988. 236 s.

NAKONEČNÝ, M. 2011. *Psychologie.* Praha: Triton, 2011. 863 s. ISBN 978-80-7387-443-8.

PRŮCHA, J. 2013. *Moderní pedagogika.* Praha: Portál, s. r. o., 2013. 488 s. ISBN 978-80-262-0456-5.

SEDLÁK, F., VÁŇOVÁ, H. 2013. *Hudební psychologie pro učitele.* Praha: Karolinum, 2013. 406 s. ISBN 978-80-246-2060-2.

ŠIMANOVSKÝ, Z. 2011. *Hry s hudbou a techniky muzikoterapie ve výchově, sociální práci a klinické praxi.* Praha: Portál, s. r. o., 2011. 428 s. ISBN 978-80-7367-928-6.

TURINO, T. 2008. *Music as a social life.* Chicago: The University of Chicago Press, 2008. 258 s. ISBN 978-0-226-81698-2.

VALIŠOVÁ, A., KASÍKOVÁ, H. (eds.). 2011. *Pedagogika pro učitele.* Praha: Grada Publishing, a. s., 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

VLADIMIR 518, VESELÝ, K. 2014. *Kmeny.* Praha: Bigg Boss, Yinachi, 2014. 517 s. ISBN 978-80-903973-2-3.

WEST, M. L. 1992. *Ancient Greek Music.* New York: Oxford University Press Inc., 1992. 419 s. ISBN 0-19-814975-1.

PaedDr. Mgr. art. Silvia Adamová
Katedra hudobnej výchovy
Pedagogická fakulta
Univerzita Komenského v Bratislave
e-mail: adamovasisa@gmail.com

ARTETERAPIA VO VZDELÁVANÍ SOCIÁLNYCH PRACOVNÍKOV

PhDr. Bc. Jaroslava Malček

Abstract: Social work, when thinking about its concept, crosses the boundaries between disciplines. In the practice of social work, we encounter the use of elements of psychotherapy-artetherapy, the more, the more. Which elements of art therapy are used by social workers / workers in their work and how do they feel professionally educated to work with elements of artetherapy to help social clients? How do social workers / workers perceive the need for education in arteteraphy? What would social workers / workers see as beneficial in connection with arteterapies in the area of social services in the future? In the contribution, we try to build on the findings of the authors who discussed the subject of art therapy as expressive therapy in the past and answer the questions asked through the results of the questionnaire survey. We try to relate the results to education in social work in the future.
Key words: Art therapy. Expression therapy. Social work.

Úvod

Interdisciplinárna súvislosť psychologie, umenia a sociálnej práce sa ukazuje nástojčivou v súvislosti s narastajúcimi sociopatologickými a psychopatologickými prejavmi. Európska komisia vyzíva podporovať a zlepšovať duševné zdravie, poukazuje na inklúziu narušených, postihnutých a ohrozených občanov do všetkých oblastí kultúrneho života.

Psychoterapia môže napomôcť k skvalitneniu pomoci pre sociálnych klientov. Otázku v čom a ako počúvame často, keď hovoríme so sociálnymi pracovníkmi a pracovníčkami, kterým chceme prvky psychoterapie ponúknuť. Súčasťou psychoterapie sú expresívne terapie-arteterapia, kterej prvky sa v pomoci sociálnym klientom využívajú v praxi sociálnej práce.

1 Arteterapia súčasť expresívnych terapií

Termín expresívne terapie, ktoré sa od pojmu expresia odvodzujú, definuje psychologický slovník (Hartl, Hartlová, 2010, s. 603) ako „formu psychoterapie, pri ktorej je klient nabádaný, aby otvorene hovoril o svojich problémoch a bez zábran vyjadroval svoje emócie“. Patrí sem ktorákoľvek z celej škály terapií postavených na využívaní neverbálnych techník, napr. výtvarné vyjadrovanie, tanec, pohyb.

Expresívne umelecké terapie spočívajú podľa Runca a Pritzkera (2011) z výtvarného umenia, z predstavivosti, z vnútorného kreatívneho procesu v terapeutickom prístupe. Tieto „umelecké tkaniny“ sú utkané formy tvorivej expresie v integrujúcich umeleckých procesoch a slúžia na nadobudnutie zdravia,

sebauvedomenie, porozumenie psychike/duši, pre individuálny a skupinový tvorivý rast, komunikačnú výstavbu. Expresívne umelecké terapie roznecujú kreatívny proces v každom jednotlivcovi či v skupine cez použitie techník tvorivej expresie a vedú k uzdraveniu a k rastu.

Expresívne techniky podporujú exploráciu pacientovho vnútorného života, neuvedomovaných prianí, obáv, túžob spolu s obrannými procesmi tak, že podporujú neuvedomované myslenie a cítenie (Richard, Huprich, 2009).

Expresívne terapie sú považované predovšetkým za emocionálne terapie (Roubal, Vybiral, 2010).

Ak hovoríme o expresívnych terapiách, hovoríme teda o využití umenia v liečbe a v prevencii psychických a sociálnych porúch.

Od 50. rokov devätnásteho storočia začínala psychológia a psychiatria chápať mechanizmy terapeutických efektov umenia (Volmat, 1955).

O význame následného uchopenia vzniknutého artefaktu či procesu vedú v súčasnosti terapeuti debatu.

Medzi expresívne terapie zaraďujeme arteterapiu (Vybiral, Roubal, 2011).

Pojem arteterapia vznikol spojením dvoch rôznojazyčných slov: latinského „ars“, čo znamená umenie a gréckeho slova „therapeia“ s významom ošetrovanie, liečba, liečenie. V najvšeobecnejšej rovine ide tzv. liečenie umením v zmysle používania umeleckých aktivít (predovšetkým výtvarných, ďalej hudobných, tanečných a pohybových, slovesných a dramatických, atď.) ako hlavný prostriedok liečby alebo pozitívnej prevencie psychických a sociálnych porúch. Tým je oblasť, kde je použiteľná pomerne široká a názor, že je odborom, ktorý môže doplniť a obohatiť niektorú z pomáhajúcich profesií medicínskych, psychologických, sociálnych je opodstatnený. Stretávajú a prelínajú sa v nej ciele liečby, výchovy, vzdelávania, voľnočasových aktivít, psychoterapie a sociálnej práce.

Arteterapia v užšom slova zmysle používa predovšetkým výtvarné aktivity ako hlavný prostriedok liečby.

Matsumoto (2009) arteterapiu definuje ako formu psychoterapie, v ktorej klienti zapájajú umelecké aktivity ako kreslenie, maľovanie, modelovanie s hlinou, ako cestu expresie (sebavyjadrenia) a práce s mentálnymi konfliktami a blokmi, ktoré unikajú základným intelektuálnym a slovným obranám.

Neverbálne vyjadrenie prostredníctvom vizuálneho zobrazenia (za pomoci kreslenia, maľovania, modelovania, tvorby koláží, asambláží, hry s pieskom a využitím ďalších alternatívnych výtvarných techník) vedie k náhľadu klienta na jeho vnútorný svet, uchopenie problému a hľadanie riešenia, ovplyvnenia jeho psychického stavu.

Súčasný trend v arteterapii vychádza z predpokladu, že u každého druhu porúch alebo ťažkostí je možné zapojiť výtvarný prejav aspoň v určitej podobe (Vybíral, Roubal, 2011).

V súvislosti s arteterapiou hovoríme o využití kresby nielen v rámci terapie, ale aj diagnostiky. Ak hovoríme o diagnostickom využití kresieb, hovoríme o projektívnych testových metódach, ktoré analyzujú kresby, vychádzajúc z predpokladu, že kresba podáva informácie o emocionálnom prežívaní a osobnosti človeka. Projekciu podstate obsahuje všetka tvorivá činnosť stimulovaná neúplnosťou, nejasnosťou, viacznačnosťou.

Pretože podnet vzhľadom na svoju mnohoznačnosť nevyžaduje špecifickú reakciu, predpokladá sa, že jedinec si do podnetu projikuje svoju osobnosť a tým o sebe odhalí určité informácie (Nolen-Hoeksema, Fredrickson, Loftus, Wagenaar, 2012).

Medzi projektívne kresbové metódy patria napr. Goodenoughovej Test kresby ľudskej postavy z roku 1926, modifikácia tohto testu kresby postavy podľa Machoverovej z roku 1946, Test kresby rodiny a Test kresby začarovanej rodiny od Matějčeka a Strobachovej z roku 1981 alebo tiež Kochov Test stromu z roku 1952.

Psychodiagnostický význam projektívnych metód je podľa Nákonečného (2013) značný, aj keď vyhodnocovanie ich výsledkov býva obvykle ovplyvnené intuíciou a môže byť zaťažené vlastnými projekciami.

V súčasnosti sú bádatelia zapojení do vyvíjania vedeckých postupov skórovania projektívnych kresbových metód s úsilím o ich čo najväčšiu reliabilitu a validitu. Uvažujú v tejto súvislosti o využití projektívnych kresbových metód pre screeningové merania v súvislosti s kognitívnym a emocionálnym poškodením (Plante, 2001).

Projektívne techniky sú vo všeobecnosti považované za rýchle a ľahké metódy pre vytvorenie raportu s deťmi alebo s ľuďmi, ktorí majú veľké ťažkosti so slovným vyjadrovaním svojich pocitov a dávajú možnosť nahliadnuť do vnútorného sveta emócií a myšlienok, rozumových schopností.

Prínos arteterapie sa skúma prostredníctvom moderných neurologických zobrazovacích metód, kvalitatívnych metód humanitných smerov a ďalšími vedeckými spôsobmi poznávania sveta. V tejto súvislosti možno povedať, že arteterapia má možnosť byť široko aplikovateľná v oblasti socializácie a resocializácie, ktorá sa prirodzene dotýka sociálnych nástrojov v sociálnej práci.

2 Arteterapia v sociálnej práci

Pri uvažovaní o modernej koncepcii sociálnej práce z pohľadu arteterapeutky, by sme sociálnu prácu mohli charakterizovať ako odbor, ktorý využíva metódy pomáhajúcich disciplín plniť svoje poslanie. V tomto zmysle je sociálna práca charakterizovaná ako priamy, zámerný a pripravený kontakt sociálneho pracovníka pri riešení problémov jednotlivca, skupiny, komunity.

V pomáhajúcich profesiách sme svedkami vzrastajúceho záujmu špecializovaných odborníkov o neverbálne intervencie, pretože umožňujú poznanie

nielen na základe verbalizácie a intelektového vhľadu, ale ponúkajú informácie k osobnostnému rastu primárne cez zmyslovú, pohybovú a afektívnu skúsenosť, ktorá je už sekundárne spracovaná slovne.

Umenie zaujme nielen potrebným akceptujúcim porozumením, ale aj perspektívou na lepšie vyjadrenie vlastných vnútorných pocitov, úvah, ponúka jedinečnú príležitosť rozprávať o sebe napr. cez obraz (Zborčáková, 1994).

Sociálna práca sa rámci terapeutického prístupu snaží o prevenciu sociálneho zlyhania či o zlepšenie nepriaznivej situácie klientov intervenciami, ktoré podporujú klientovu dôveru v seba a rozvoj zručností potrebných pre zvládnutie situácie (Baštecká, 2009).

Terapia v sociálnej práci podľa Schavela (Mátel, Schavel a kol., 2013) by mala mať podobne ako poradenstvo multidisciplinárny charakter. Jednou z profesionálnych rolí sociálneho pracovníka je podľa Mátela (Mátel, Schavel a kol., 2013) rola terapeuta. Z hľadiska sociálnej práce do širokého pojmu terapia, spadá nielen psychoterapia, ale aj sociálna terapia, rodinná terapia a rozličné činnostné terapie (ergoterapia, arteterapia, dramatoterapia a pod.) Rola terapeuta v sociálnej práci sa spája aj s využívaním humanisticko-existencionálnych teórií.

Zdá sa, že terapia v sociálnej práci je veľmi dôležitá, sociálny pracovník sa snaží pomôcť človeku, ktorý je chorý, stráda, potrebuje pomoc. Vnímajú dôležitosť arteterapie pre pomoc klientom aj praktikujúci sociálni pracovníci?

3 Metodika práce, materiál

Vzhľadom na snahu skvalitniť sociálnu prácu pre pomoc človeku sme sa predvýskumom sústredili na význam arteterapie v sociálnej práci a praktické možnosti jej využitia u sociálnych klientov z pohľadu sociálnych pracovníčok.

Predvýskum sme realizovali formou dotazníka. Dotazník považujeme za základ získavania údajov kvalitatívneho výskumu, ktorý je Mátelom (Mátel, Schavel a kol., 2013) definovaný ako systém otázok, odpovedí, vyjadrení, hodnotení a výpovedí. Veselá (Pavelek, Dobríková, 2013) definuje dotazník ako súbor písomných zámerných otázok, sledujúcich poznanie určitých javov v určitom súbore osôb alebo určitej osoby. Zostavenie dobrého dotazníka je náročná odborná činnosť. Pri jeho zostavovaní sme sa snažili minimalizovať chyby dodržiavaním zásad, najmä: otázky musia byť čo najjednoduchšie, jasné a zrozumiteľné bez použitia cudzích a odborných výrazov, nesmú byť sugestívne, ich formulácia musí znemožniť ďalšie chápanie ich významu, otázky nesmú byť príliš dlhé atď. (Pavelek, Dobríková, 2013).

Dotazník sme administrovali sociálnym pracovníčkam, ktoré sa zúčastnili v roku 2017 vzdelávania v rámci modulu Terapeutické techniky v sociálnej práci v Inštitúte ďalšieho vzdelávania sociálnych pracovníkov, ktorý je súčasťou Vysokej školy zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave.

Charakteristika súboru, ktorému sme administrovali dotazník je uvedená v tabuľke 1.

Tabuľka 1: Charakteristika vzorky predvýskumu

Počet	Vekový priemer	Vzdelanie	Zameranie štúdia	Pracovná pozícia
16	37	VŠ 2. stupňa: 11 SŠ: 5	Sociálna práca: 5 Humanitné smery: 8 Neuvedené: 3	Sociálna pracovníčka: 6

Zdroj: vlastné spracovanie

Explicitne stanovené otázky, resp. hypotézy:

Otázka: Ktoré z expresívnych terapií využívate vo svojej práci ?
Odpoveď: 8 zo 16 respondentiek uviedlo, že vo svojej práci využíva prvky arteterapie

Otázka: Ktoré prvky z arteterapie /čo konkrétne z tejto terapie/ využívate vo svojej práci?
Odpoveď: všetky respondentky uviedli kreslenie a maľovanie

Otázka: Vyjadrite na stupnici v akej miere využívate prvky expresívnej terapie/terapií vo Vašej práci /napíšte jej názov a zakrúžkujte mieru jej momentálneho využívania v práci na stupnici 0 – 10, pričom 0=vôbec nie a 10= stále/.
Odpoveď: priemer stupeň 6

O*tázka:* Vyjadrite na stupnici od najnižšej úrovne=1 po najvyššiu úroveň=10 ako celkovo hodnotíte svoje profesijné kompetencie v oblasti využitia terapeutických techník v práci sociálneho pracovníka:
Odpoveď: priemer úroveň 5

Otázka: Pociťujete alebo nepociťujete potrebu vzdelávať sa v arteterapii /označte hodiace sa.
Odpoveď: všetky respondentky uviedli áno

Otázka: Ak pociťujete potrebu vzdelávať sa v arteterapii vyjadrite mieru svojej potreby vzdelávania v terapeutických technikách zakrúžkovaním na stupnici 0 – 10, pričom 0=vôbec nie a 10= stále/:
Odpoveď: priemer stupeň 6

Otázka: V súvislosti s využitím terapeutických techník v sociálnej práci, čo by ste považovali za všeobecne prínosné v oblasti sociálnych služieb v budúcnosti ?

Odpoveď: legislatívne ukotvenie: 6 respondentiek, vzdelávanie počas štúdia na VŠ: 5 respondentiek, postgraduálne vzdelávanie: 5 respondentiek

Diskusia

Cieľom práce-predvýskumu bolo zistiť význam arteterapie, do akej miery je prínosná pre sociálne pracovníčky.

Použitím dotazníkového prieskumu sa v našej skupine sociálnych pracovníčok /celkovo 16 respondentiek/ ukázalo, že viac ako polovica z nich aktívne využíva prvky arteterapie v práci s klientmi, najčastejšie sa jedná o kreslenie a maľovanie, „často" používajú prvky arteterapie v praxi sociálnej práce.

Profesijne kompetencie na aplikovanie arteterapie subjektívne hodnotia ako „vysoké", pričom všetky pociťovali potrebu vzdelávať sa v tejto oblasti vo „vysokej" miere.

V budúcnosti by považovali za prínosné najviac legislatívne ukotvenie arteterapie v sociálnej práci.

Záver

Cieľom príspevku bolo sčasti poukázať na možnosti využitia techník expresívnej terapie-arteterapie v súvislosti s jej diagnostickými a terapeutickými aspektmi v oblasti sociálnej práce a prezentovať názory veľmi malej a zainteresovanej skupiny sociálnych pracovníčok, ktoré jej prvky v praxi sociálnej pomoci využívajú a chcú využívať.

V predvýskume s použitím dotazníka sa ukázal u väčšiny respondentiek záujem o vzdelávanie v arteterapii vzhľadom na časté používanie jej prvkov v praxi. Analýza odpovedí nám poskytla podnet pre hlbšie venovanie sa tejto problematike, ktorá bude predmetom podrobnejšieho výskumného zamerania na väčšej vzorke respondentov-sociálnych pracovníkov/pracovníčok.

Našou ambíciou je kvalitatívny výskum rozšíriť a z jeho záverov navrhnúť aplikačné možnosti využitia arteterapie a expresívnych terapií v praxi sociálneho pracovníka, ktoré vnímame ako široké, potrebné a vysoko prínosné. Terapeut ako sociálny pracovník môže byť chápaný nielen ako distribútor, ale aj ako priamy realizátor vysoko odbornej činnosti človeku.

Na základe reserše odbornej literatúry sme presvedčení, že sociálny pracovník/pracovníčka môže napomáhať k sociálnej zmene a sociálnemu rozvoju aj prostredníctvom arteterapie a využiť pri tom poznatky z príbuzných vedných odborov.

Pre pomoc, kvalitný výkon špeciálneho terapeutického pôsobenia sociálneho pracovníka je potrebné splnenie požiadaviek na štruktúru vzdelávania

v terapeutických metódach vzhľadom na potrebu z praxe sociálnej práce, ktorej sa chceme v budúcnosti podrobnejšie venovať.

Zoznam použitej literatúry:

Baštecká, B. 2009. Psychologická encyklopedie-Aplikovaná psychologie. Praha: Portál, 2009. 515 s. ISBN 978-80-7367-470-0.

Hartl, P. – Hartlová, H. 2010. *Velký psychologický slovník.* Praha: Portál, 2010. 800 s. ISBN 978-80-7367-686-5.

Matsumoto, D. 2009. *The Cambridge dictionary of psychology.* San Francisco: State University. Cambridge University Press. 2009. 587 s. ISBN: 987-0-521-67100-2.

Mátel, A. - Schavel, M. 2013. *Teória a metódy sociálnej práce I.* Bratislava: Spoločnosť pre rozvoj sociálnej práce, 2013. 446 s. ISBN 978-80-971445-1-7.

Nákonečný, M. 2013. *Lexikon psychologie.* Praha: Nakladatelství Vodnář, 2013. 658 s. ISBN 978-80-7439-056-2.

Nolen-Hoeksema, S. - Fredrickson, B. L. - Loftus, G. R. - Wagenaar, W. A. 2012. *Psychologie Atkinsové a Hilgarda.* Praha: Portál, 2012. 884 s. ISBN 978-80-262-0083-3.

Plante, T. G. 2001. *Současná klinická psychologie.* Praha: Grada, 2001. 444 s. ISBN 80-7169-963-2.

Richard, D. C. - Huprich, S. K. 2009. *Clinical psychology.* Oxford: Academic press, 2009. 566 s. ISBN 978-0-12-374256-8.

Runco, M. A. - Pritzker, S. R. 2011. *Encyclopedia of Creativity.* London: Academic press, 2011. 695 s. ISBN 978-0-12-375036-5.

Volmat, R. 1955. L´Art Psychopathologique. Paris: Presses Universitateires de France, 1955. 325 s.

Vybíral, Z. - Roubal, J. 2011. *Současná psychoterapie*. Praha: Portál, 2011. 744 s. ISBN 978-80-7367-682-7.

Zbončáková, D. 1994. *Biblioterapia/Východiská aplikácie v knihovníctve.* Dizertačná práca. Bratislava: FF UK, 1994. 154 s.

PhDr. Bc. Jaroslava Malček
Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety
Bratislava, Slovenská republika
e-mail: jaroslavamalcek@gmail.com

KIM JEST NAUCZYCIEL? WYZWANIA STOJĄCE PRZED WSPÓŁCZESNYM WYCHOWAWCĄ

Klara Łukasiewicz, B.A.

Wstęp

Na wstępie niniejszych rozważań należy zaznaczyć, jak będzie tu rozumiany termin nauczyciel. Choć w potocznym rozumieniu kojarzyć się on może z nauczycielem w szkole podstawowej lub szkole średniej, ewentualnie z wychowawcą klasy, tj. wskazanym nauczycielem, który ma za zadanie opiekować się danym rocznikiem, tutaj pojęcie to będzie się odnosić do szerszej grupy. W jej skład wejdą te osoby, które posiadają odpowiednie przygotowanie zarówno merytoryczne, jak i praktyczne do tego, by w ramach działalności na rzecz odpowiedniej instytucji, pracować z dziećmi czy młodzieżą. I tak, w zależności od etapu rozwoju wychowanka, do grupy tej zaliczać się będzie zarówno nauczyciel przedszkolny, jak i nauczyciel pracujący w szkole podstawowej bądź średniej, bez względu na to, czy pełni on funkcję wychowawcy klasy czy nie.

Niegdyś bycie nauczycielem wiązało się z dużym prestiżem społecznym, z poważaniem i ogólnym uznaniem. Wiadomo było, że człowiek, który całe swoje życie poświęcił nauce i temu, by tą z trudem zdobytą wiedzę przekazywać kolejnym pokoleniom, powinien cieszyć się szacunkiem innych, często mniej wykształconych od niego osób. Obecnie jednak zdobycie wyższego wykształcenia nie jest czymś niezwykłym, a praca nauczyciela, choć nadal wiąże się z pewnym społecznym uznaniem, nie przynosi już takiej chluby jak niegdyś. Jest to swoisty paradoks, gdyż to właśnie na nich w coraz większym stopniu spada obowiązek zadbania o prawidłowe ukształtowanie młodego człowieka.

W czasach, gdy kobiety coraz częściej podejmują się pracy zawodowej, przeznaczając na nią czas i energię, które jeszcze kilkadziesiąt lat temu skierowane były na zajmowanie się domem i dziećmi, powstałą w wyniku tej zmiany lukę w kontaktach wychowanek – wychowawca, ktoś musi zapełnić. Funkcję tę w dużej mierze spełnia instytucja szkoły, m.in. poprzez zajęcia lekcyjne oraz pozalekcyjne, koła zainteresowań, czy prowadzenie szkolnej świetlicy. Szkoła organizuje wolny czas dziecka, dając tym samym czas rodzicom na pracę. Tak więc w pewien sposób to w ręce pedagogów zajęci karierą rodzice składają obowiązek wychowania swego potomstwa.

Czym właściwie jest wychowanie i na czym powinno ono polegać? Jaką funkcję powinien współcześnie pełnić szkolny wychowawca w procesie kształtowania osobowości młodych? Między innymi takie pytania postawiono sobie w niniejszej pracy.

Rozumienie terminu wychowania

Powszechnie uważa się, że nauczyciel ma dwa zadania. Po pierwsze: uczyć, a więc przekazywać określoną wiedzę, którą zdobył w toku własnej edukacji. Oczywiście zadanie to będzie różnić się w zależności od poziomu edukacji – inne obowiązki w zakresie przekazywania wiedzy ma nauczyciel wychowania przedszkolnego, a inne nauczyciel akademicki. Zadania te różnią się również w zależności od dziedziny nauki, którą zajmuje się dany nauczyciel – czego innego uczy geograf, a czego innego polonista. Drugim zadaniem nauczyciela jest wychowywanie młodych. Ale co to właściwie znaczy ,,wychowywać"?

Pojęcie wychowania uznawane jest za jedną z podstawowych kategorii wykorzystywanych w pedagogice. Według ,,Słownika pedagogicznego" pod tym terminem rozumie się ,,świadomie organizowaną działalność społeczną, opartą na stosunku wychowawczym między wychowankiem, a wychowawcą, której celem jest wywołanie zamierzonych zmian w osobowości wychowanka."[1]. Podobnie zakładają Z. Kwieciński i A. Śliwerski pisząc, iż wychowanie jest świadomym oraz celowym działaniem pedagogicznym, zmierzającym do wywierania względnie stałych zmian w osobowości człowieka, na którego działania te są skierowane[2]. Można dostrzec, że we wszystkich przywołanych wyżej definicjach wychowania kładzie się nacisk na znaczenie wpływu procesu wychowywania na osobowość wychowanka. W tym rozumieniu nauczyciel, a więc wychowawca, stanowi bodziec mający te zmiany wywołać.

Oczywiście wychowywanie nie jest procesem zachodzącym jedynie na płaszczyźnie wychowawca – dziecko. Jak pisze Z. Mysłakowski, jest to proces naturalny, zachodzący niezależnie od człowieka. Jednostka wychowuje się poprzez funkcjonowanie w określonej kulturze, poznając i przyswajając uznawane w niej wartości, normy oraz postawy[3]. Człowiek poddawany jest procesowi wychowania za każdym razem, gdy wchodzi w interakcje z otoczeniem, a więc tak z nauczycielami, jak i z rodzicami, rodzeństwem, rówieśnikami, itp.

Rola nauczyciela i jego funkcje

W książce ,,Sztuka nauczania. Szkoła" wydanej już ponad dwie dekady temu, czytamy: ,,Osobliwości współczesnej roli nauczyciela można najkrócej oddać za pomocą czterech określeń: jest ona niejasna, wewnętrznie niespójna,

[1] W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 445.
[2] Z. Kwieciński, A. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2011, t.1, s.22.
[3] Z. Mysłakowski, 1933, t.1, s.15-16, za: E. Rogalska, *Wychowanie jako podstawowe pojęcie i kategoria pedagogiczna*, http://www.publikacje.edu.pl/pdf/11875.pdf [18.09.2017].

psychologicznie trudna oraz niezgodna z jego innymi ważnymi rolami"[1]. Autor stara się rozwinąć tę myśl tłumacząc, że rola ta jest niejasna pod względem kryteriów oceny pracy nauczyciela, a więc tego, jak poznać, czy wykonuje on ją dobrze nie. Brak wewnętrznej spójności roli wynika natomiast z oczekiwań pokładanych w nauczycielu – wymaganie od niego równoczesnego zindywidualizowanego podejścia do każdego z uczniów, jak i stosowania wobec ogółu wychowanków jednych, ujednoliconych kryteriów oceny. K. Konarzewski dzieli te oczekiwania na trzy grupy. Pierwszą stanowią te oczekiwania, które dotyczą wspierania ucznia w jego indywidualnym rozwoju. Drugą grupę tworzą oczekiwania dotyczące reprodukcji porządku społecznego, a trzecią – oczekiwania odnoszące się do wprowadzania wychowanka w kulturę duchową[2]. Są one nie tylko wysokie, lecz również, jak już zostało wcześniej wspomniane, niekiedy wzajemnie się wykluczają. Pod pojęciem „psychologicznej trudności" autor rozumie koszty psychiczne, jakimi obciążony jest zawód nauczyciela, natomiast niezgodność roli z innymi ważnymi rolami odnosi się m.in. do trudności w łączeniu pracy nauczyciela – kobiety, z rolą żony oraz matki, a także do konieczności rozpowszechniania poglądów, które niekoniecznie muszą zgadzać się z własnymi przekonaniami szkolnego wychowawcy[3].

Prof. A. Bobko, obecny senator RP oraz sekretarz stanu w MNiSW, na przemówieniu na Narodowym Kongresie Nauki w Lublinie, zwrócił uwagę na rolę nauczyciela w kształtowaniu się osobowości jednostki. Odwołując się do „Państwa" Platona wskazał, iż człowiek dobrze wykształcony to taki, u którego, dzięki procesowi kształcenia wytworzyła się kultura osobista, która nie będzie poddawała się prądom, modom, ideologiom czy doktrynom[4]. Chodzi więc o nauczenie, czy raczej wykształcenie w jednostce umiejętności samodzielnego, krytycznego myślenia, tak, by wychowana osoba była w stanie ocenić fakty czy sytuacje i zareagować na nie zgodnie z tą własną oceną. Mówiąc prościej, zadaniem nauczyciela jest więc nauczyć dziecko samodzielnie myśleć.

Senator w swym wystąpieniu na temat problemów jakości kształcenia przed którymi staje współczesna edukacja, za kwestię kluczową uznał rolę dobrze przygotowanego nauczyciela „I to" – jak zaznaczył – „nauczyciela na każdym etapie i poziomie edukacji. […] bardzo trudno jest zrobić czy zor-

[1] K. Konarzewski, Nauczyciel, w: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1993, s.152.
[2] Tamże, s.154.
[3] K. Konarzewski, Nauczyciel, w: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1993, s.152-160.
[4] A. Bobko, *Problem jakości kształcenia na tle nowych zjawisk w kulturze*, Narodowy Kongres Nauki „Doskonałość edukacji akademickiej – jak przeorientować uczelnie na jakość kształcenia?", Lublin 2017, https://www.youtube.com/watch?v=LdoJzmh0uEQ&t=136s [19.09.2017].

ganizować dobrą edukację wyższą bez dobrego podłoża, jakim jest kształcenie w szkołach średnich, a wcześniej w szkołach podstawowych […]. To jest pewna przestrzeń i teraz kluczową postacią, kluczowym podmiotem w tej przestrzeni jest po prostu nauczyciel, czy to nauczyciel w szkole, czy nauczyciel akademicki. Nauczyciel, który ma pasję, ma misję […]."[1] I nie chodzi tu jedynie o merytoryczne przygotowywanie do przekazywania wiedzy z danej dziedziny nauki, lecz również o odpowiednie przygotowanie do wychowania podopiecznych. Bowiem fakt, że jest się rodzicem nie jest równoznaczny z tym, że jest się przygotowanym do tego zadania, potrzeba czasu i praktyki by wiedzieć, jak kształtować dziecko. Podczas gdy nauczyciel tego niego właśnie powinien być szkolony, zwłaszcza na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Już pierwsze lata kształcenia dziecka mają fundamentalne znaczenie dla jego przyszłego rozwoju. W dużej mierze to od wychowawcy zależeć będzie więc to, kim stanie się w przyszłości jego wychowanek. Jest to zarazem przywilej, jak i ogromna odpowiedzialność.

Etapy rozwoju jednostki a znaczenie osoby wychowawcy

Każdy człowiek przechodzi przez kilka etapów rozwoju. Wyróżnia się wiele podziałów, a ich szczegółowy przegląd odnaleźć można u M. Kielar-Turskiej[2]. Jednak na potrzeby tego artykułu posłużono się jednym z najczęściej wykorzystywanych podziałów[3] wyróżniających stadium prenatalne, trwające od poczęcia do narodzin, wczesne dzieciństwo, które trwa do 3. roku życia. Następny okres, średnie dzieciństwo, trwa od 4. do 6. roku życia. W tej fazie, nazywaną inaczej okresem przedszkolnym, podstawą dalszego rozwoju jest przywiązanie w relacjach z rodzicami[4]. Zachodzą tu bowiem istotne zmiany w rozwoju emocjonalnym. Jak pisze M. Kielar-Turska, „pod wpływem oddziaływań społecznych następuje ograniczenie ekspresji emocji, przede wszystkim hamowanie przejawów emocji negatywnych"[5], takich jak złość, czy lęk. Wskazówki, jakich w tym czasie udzielają wychowankom dorośli, mają pomagać dzieciom kontrolować te emocje i radzić sobie z nimi w sposób akceptowany w danej kulturze, przyczyniając się tym samym do tworzenia

[1] Tamże.
[2] M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, t.1, s.286.
[3] *Podstawowe osiągnięcia rozwojowe w poszczególnych okresach życia człowieka*, s.3, https://pl-static.z-dn.net/files/dd2/4c9d4620621072c07e8e5da636505af5.pdf [21.09.2017].
[4] Tamże, s. 13.
[5] M. Kielar-Turska, *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, w: J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, t.1, s.305.

prawidłowych relacji dziecka z otoczeniem[1]. Przemiany zachodzące w jego rozwoju w tym okresie sprawiają, iż osiąga ono tzw. dojrzałość szkolną, a więc jest gotowe podjąć naukę w szkole[2]. Kolejny etap to późne dzieciństwo, okres ten nazywany jest także młodszym wiekiem szkolnym. Rozpoczyna się około 7. roku życia i trwa od 3 do 5 lat w zależności od płci dziecka – dziewczynki kończą ten etap wcześniej niż chłopcy. Jest to czas stanowiący swego rodzaju pomost łączący okres dzieciństwa z wiekiem adolescencji[3]. Okres adolescencji to czas szczególnych przemian prowadzących młodego człowieka do dorosłości. Rozpoczyna się wraz z końcem fazy późnego dzieciństwa i trwa do około 20./23. roku życia w zależności od płci. W tym czasie zachodzą gwałtowne zmiany w wyglądzie, co silnie oddziałuje również na inne sfery życia[4]. Po okresie adolescencji młody człowiek wchodzi w okres wczesnej młodości, który trwa do około 35-40. roku życia. Po tym etapie występują jeszcze dwie fazy – okres średniej dorosłości oraz okres późnej dorosłości, który jest czasem starzenia się człowieka. Rozpoczyna się on w wieku około 60 lat i trwa do śmierci[5].

Patrząc na poszczególne etapy rozwoju człowieka, w czasie trwania okresu średniego dzieciństwa uwagę zwraca nacisk kładziony na znaczenie relacji rodzic – dziecko. Skoro od stosunków, które ma ono wówczas z dorosłymi, zależy jego prawidłowy rozwój emocjonalny, a w konsekwencji także relacje społeczne, to rola nauczycieli – wychowawców już w tym, jakże wczesnym okresie, jest niezwykle istotna. Choć w swoim wystąpieniu senator A. Bobko zakończył na wskazaniu roli, jaką w formowaniu osobowości młodego człowieka pełni szkoła podstawowa, to nie należy lekceważyć pracy, jaką w proces ten wkładają również przedszkola, gdyż zwykle to właśnie w okresie przedszkolnym dziecko rozpoczyna swe przygotowanie do późniejszej nauki. Okres, w którym dziecko odbiera wychowanie przedszkolne stanowi więc swego rodzaju bazę, fundament całego procesu edukacji. A liczba dzieci oddawanych pod opiekę przedszkolnego wychowawcy stale rośnie. Według raportu GUS z 2016 roku w ciągu zaledwie czterech lat odsetek dzieci objętych wychowaniem przedszkolnym znacznie wzrósł, z ponad 69 proc. w latach 2011/2012 do ponad 84 proc. w latach 2015/2016 i to zarówno w miastach (wzrost o ponad 14 proc.), jak i na wsi (wzrost o niemal 16 proc.)[6]. Wynika to

[1] Tamże.
[2] *Podstawowe osiągnięcia rozwojowe w poszczególnych okresach życia człowieka*, s.17, https://pl-static.z-dn.net/files/dd2/4c9d4620621072c07e8e5da636505af5.pdf [21.09.2017].
[3] *Podstawowe osiągnięcia rozwojowe w poszczególnych okresach życia człowieka*, s.17, https://pl-static.z-dn.net/files/dd2/4c9d4620621072c07e8e5da636505af5.pdf [21.09.2017].
[4] Tamże, s.20.
[5] Tamże, s.3.
[6] GUS, *Kapitał ludzki w Polsce w 2015 r., Studia i analizy statystyczne*, J. Auksztol i inni (red.), Gdańsk 2016, s. 134.

między innymi z faktu, iż obecnie czas, który rodzice, a w szczególności matka, są w stanie poświęcić swojemu dziecku, jest zdecydowanie krótszy niż wtedy, gdy aktywność zawodowa kobiet była niższa.

Według danych statystycznych, procentowy udział kobiet w ogólnej liczbie zatrudnionych w Polsce, w ciągu sześćdziesięciu lat wzrósł od około 31 proc. w roku 1950 do blisko 47 proc. w roku 2010[1]. W 2015 roku pracowało już niemal 49 proc. kobiet, z czego ponad 70 proc. było w wieku produkcyjnym[2]. Odsetek ten stale rośnie, choć zachodzące na tej płaszczyźnie zmiany nie są już tak dynamiczne. Pozwala to poważyć się na stwierdzenie, iż współcześnie, gdy znaczna część kobiet pracuje zawodowo, odpowiedzialność za odpowiednie ukształtowanie, za wychowanie młodej jednostki w dużej mierze spada na innych opiekunów, a w tym na nauczycieli zajmujących się wychowaniem przedszkolnym. I mimo iż w przywołanym podziale faz rozwoju człowieka, to rola rodzica została podkreślona, to obecnie funkcję tę w dużym stopniu pełnić muszą pozostali opiekunowie, a więc i szkolni, czy, w tym przypadku, przedszkolni wychowawcy. Niegdyś rola ta w znacznej mierze należała do matki, przynajmniej w okresie dzieciństwa. Kobiety zajmowały się domem i wychowywaniem dzieci, nie podejmując przy tym pracy zawodowej. W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat zachodzące na tej płaszczyźnie zmiany sprawiły, że, kosztem przebywania z rodziną, dziecko więcej czasu spędza poza domem i nie da się ukryć, iż czas ten w dużej mierze organizuje dziecku właśnie szkoła. Nauczyciel – wychowawca powinien więc przejąć pewne role, wpoić wychowankowi wzorce myślenia czy zachowań, których zajęci pracą rodzice nie są w stanie mu przekazać. Dziecko, a później młody dorosły, potrzebuje autorytetu. Na każdym etapie rozwoju człowiek uczy się, nabywa nowe umiejętności i kompetencje, a mimo zmian zachodzących w tym czasie w jego zachowaniu, wyglądzie oraz psychice, jedna rzecz się nie zmienia – potrzebuje on wzorca, który mógłby naśladować.

Ważne jest, by treści przekazywane dziecku przez nauczycieli pokrywały się z tym, do czego wychowują je rodzice. Na potrzeby tego artykułu spytano osoby, które na co dzień pracują z dziećmi o to, dlaczego według nich, nauczyciel powinien, bądź nie powinien współpracować z rodzicami. Jedna z badanych odpowiedziała, iż według niej nauczyciel powinien podejmować współpracę z rodzicami, ponieważ „nauczyciel oddziałuje na dziecko tak samo jak rodzice. Wspólne, takie same kroki oddziaływań mogą przynieść efekty", natomiast inna osoba wskazała, że dzięki temu proces wychowawczy jest spójny. Trudno nie zgodzić się z przywołanymi wypowiedziami, zwłaszcza, że pochodzą one od osób mających na co dzień kontakt z dziećmi. Zintegrowanie

[1] *Rocznik Statystyczny Pracy 2014*, za: GUS, *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy*, Warszawa 2016, s.2.
[2] GUS, *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy*, Warszawa 2016, s.3.

działań rodziców i nauczycieli sprawi, że komunikaty docierające do wychowanka będą jasne i spójne. Wydaje się, że taka współpraca pozwoliłaby pogodzić sprzeczną rolę nauczyciela, jaką jest z jednej strony takie ukształtowanie młodego człowieka, by, jak to określił K. Konarzewski, „wspierać reprodukcję porządku społecznego"[1], a wiec przystosować go do życia w danym społeczeństwie i określonej kulturze, co byłoby możliwe dzięki wspieraniu rodziców w procesie wychowania ich dziecka, a z drugiej strony, dzięki pogłębieniu tej współpracy byłoby możliwe bliższe poznanie dziecka i wypełnienie drugiej roli nauczyciela, jaką jest wspieranie podopiecznego w jego indywidualnym rozwoju. Zdarza się bowiem tak, że informacje, które dziecko otrzymuje od nauczycieli są sprzeczne z tymi, które przekazali im rodzice. Może się wówczas u niego pojawić swoisty dysonans, a także niepewność co do tego, jak postępować, gdyż z jednej strony, dziecko chce być posłuszne rodzicom, a z drugiej – szkolnemu wychowawcy. Niemożność połączenia tych dwóch ról, może wprowadzić je w stan zagubienia i bezradności, ponieważ której opcji by nie wybrało, zawsze będzie strona, którą zawiedzie, czy to w osobie rodzica czy nauczyciela.

Może się również okazać, że to jedna ze stron – rodzice bądź nauczyciel – wymaga od drugiej określonego modelu wychowania, nie wkładając ze swojej strony wysiłku w to, by dziecko faktycznie takie wychowanie otrzymało. I tak rodzice oczekują, że wychowaniem zajmie się szkoła, podczas gdy sami dają dziecku wolną rękę, nie dbając o jego rozwój w czasie, gdy przebywa z nimi w domu. Lub na odwrót – nauczyciel nieustannie wzywa do szkoły rodziców niesfornego ucznia, obarczając ich tym samym odpowiedzialnością za jego nieprawidłowe wychowanie, podczas gdy sam nie potrafi sobie z nim poradzić. Przykłady takich sytuacji można mnożyć, a jak zostało już wspomniane, brak porozumienia między rodzicami, a wychowawcami może silnie negatywnie wpływać na rozwój młodego człowieka.

Podsumowanie

Proces wychowania zachodzi wtedy, gdy dziecko wchodzi w interakcje z otoczeniem. Poprzez obserwowanie innych i naśladowanie ich, uczy się nowych zachowań, zdobywa kolejne doświadczenia i umiejętności. Niezwykle ważne więc jest, by miało ono wzór, któremu mogłoby się przyglądać i który mogłoby naśladować. Dla dziecka jest nim zazwyczaj matka lub ojciec. Nie zawsze jednak taki autorytet odnaleźć można wśród najbliższych – zdarzają się rodziny, w których rodzice nie są w stanie poświęcić dziecku należytej uwagi, czy też nie mają odpowiedniej wiedzy i wykształcenia, by właściwie

[1] K. Konarzewski, Nauczyciel, w: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1993, s.154.

ukształtować jego osobowość, nie mówiąc już o skrajnych przypadkach, a więc rodzinach patologicznych. Jednak umiejętności rodziców czy też ich brak nie są jedynym czynnikiem oddziałującym na proces wychowywania dziecka. Obok tych czynników indywidualnych cechujących każdą rodzinę, istotne znaczenie mają również zmiany zachodzące w społeczeństwie jako całości. W ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat odnotowano kilkunastoprocentowy wzrost udziału kobiet w ogólnej liczbie zatrudnionych w Polsce. Wraz ze zwiększaniem się aktywizacji zawodowej kobiet, a w tym matek, odpowiedzialność za wychowanie młodego pokolenia w coraz większym stopniu spada na innych opiekunów, w tym również na nauczycieli. Znaczenie ich roli rośnie, nawet jeśli nie cieszą się już takim prestiżem społecznym jak niegdyś.

Nie można również bagatelizować tego, jak istotna jest współpraca rodziców i szkolnych wychowawców. Ich połączone działanie powinno prowadzić do powstawania spójnych komunikatów, które byłyby przekazywane dziecku z dwóch stron – zarówno od bliskich, jak i od nauczycieli. Szkolni wychowawcy powinni także być źródłem wsparcia dla rodziców, bowiem fakt, że jest się matką czy ojcem nie musi być równoznaczny z tym, że wie się, jak prawidłowo wychować dziecko. Podczas gdy nauczyciel do tego właśnie jest szkolony. Nie powinno się więc zrzucać na rodziców całej odpowiedzialności za prawidłowe ukształtowanie dziecka. Jeśli szkolny wychowawca dostrzega błędy w postępowaniu opiekuna wobec dziecka, jego rolą jest wytłumaczenie błędu i wskazanie wzorów właściwego postępowania. Współpraca na poziomie rodzic – nauczyciel pozwoli wesprzeć rodziców w procesie wychowywania dziecka poprzez przekazywanie im wiedzy i umiejętności zdobytych przez nauczyciela w toku przygotowania do wykonywania zawodu, a zarazem da wychowawcy lepszy obraz podopiecznego jako indywidualnej jednostki, którego dostarczy mu kontakt z jego rodzicami. Pozwoli to, w pewnym stopniu pogodzić, zdawało by się sprzeczne funkcje, które powinien pełnić nauczyciel. Jego zawód wymaga bowiem ukształtowania młodego człowieka w taki sposób, by przystosować go do życia w warunkach określonych obowiązującymi prawami oraz normami społecznymi i kulturowymi, wychowanie go do określonych wartości, a równocześnie pozostawienia mu swobody kształtowania własnej osobowości i rozwijania się we własnym, indywidualnym kierunku.

Mimo iż można odnieść wrażenie, że trud i poświęcenie wiążące się z pracą nauczyciela nie zmieniły się znacząco, to przemiany zachodzące w społeczeństwie sprawiają, iż przed nauczycielami, wychowawcami młodych, stają coraz to nowe zadania, nowe problemy i wyzwania.

Bibliografia:

Bobko A., *Problem jakości kształcenia na tle nowych zjawisk w kulturze*, Narodowy Kongres Nauki „Doskonałość edukacji akademickiej – jak przeorientować uczelnie na jakość kształcenia?", Lublin 2017, https://www.youtube.com/watch?v=LdoJzmh0uEQ&t=136s [19.09.2017].

GUS, *Kapitał ludzki w Polsce w 2015 r., Studia i analizy statystyczne*, Auksztol J. i inni (red.), Gdańsk 2016, s. 134.

GUS, *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy*, Warszawa 2016, s.3.

Kielar-Turska M., *Rozwój człowieka w pełnym cyklu życia*, w: Strelau J.(red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Podstawy psychologii*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003, t.1, s.286-305.

Konarzewski K., *Nauczyciel*, w: Konarzewski K.(red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1993, s.152-160.

Kwieciński Z., Śliwerski A., *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2011, t.1, s.22.

Mysłakowski Z., 1933, t.1, s.15-16, za: E. Rogalska, *Wychowanie jako podstawowe pojęcie i kategoria pedagogiczna*, http://www.publikacje.edu.pl/ pdf/11875.pdf [18.09.2017].

Okoń W., *Słownik pedagogiczny*, Wyd. Akademickie Żak, Warszawa 2001, s. 445.

Podstawowe osiągnięcia rozwojowe w poszczególnych okresach życia człowieka, s.3-20, https://pl-static.z-dn.net/files/dd2/4c9d4620621072c07e8e5da636505af5.pdf [21.09.2017].

Rocznik Statystyczny Pracy 2014, za: GUS, *Kobiety i mężczyźni na rynku pracy*, Warszawa 2016, s.2.

Klara Łukasiewicz, B.A.
Wydział Sojcologiczno-Historyczny
Uniwersytet Rzeszowski
e-mail: klara1995@onet.com.pl

WYBRANE PROBLEMY ZDROWOTNE WIEKU GERIATYCZNEGO

dr Dorota Rynkowska

Wprowadzenie

Współczesne społeczeństwo staje się społeczeństwem ,,starzejącym się''. Obecnie ten proces mocno dynamizuje się, a wskaźniki demograficzne wskazują, że ten trend w najbliższym czasie będzie się nasilał. Jest to proces, który prowadzi do ogromnych przeobrażeń w wielu dziedzinach życia – polityce, gospodarce, kulturze, edukacji, usługach medycznych, opiekuńczych, co w konsekwencji kształtuje przyszłość nas wszystkich.

O kondycji życiowej i samopoczuciu człowieka starszego, jego autonomii, aktywności, stylu życia na emeryturze, a w efekcie o jakości życia w okresie starości, w znacznym stopniu decyduje stan jego zdrowia.

Zdrowie nabiera szczególnego znaczenia w podeszłym wieku, ponieważ warunkuje funkcjonowanie jednostki na poziomie fizjologicznym, psychologicznym i społecznym. Zakończenie etapu aktywności zawodowej i wychowanie potomstwa, wiąże się z wycofaniem seniora z wcześniej pełnionych ról. Stan jego zdrowia warunkuje dalsze funkcjonowanie i wchodzenie w nowe role (emeryta, babci, dziadka, singla z powodu śmierci współmałżonka). Przystosowanie seniora do nowych warunków połączone z lękiem przed śmiercią, chorobą i niepełnosprawnością, z towarzyszącą często depresją i ograniczoną liczbą kontaktów społecznych oraz obniżonym poziomem dochodu jest trudne, a czasem odbierane jako niemożliwe. Prowadzi do wycofywania się osoby starszej z wszelkiej aktywności, włącznie z niechęcią wychodzenia z domu. Izolacja nasila niekorzystne zmiany w sferze zdrowotnej seniora.

Zmiany na poziomie biologicznym determinują znaczące przemiany w stanie funkcjonalnym, w aktywności zawodowej oraz partycypacji w różnorodnych sferach życia społecznego.

Jest to również proces zindywidualizowany oraz przebiegający w odmienny sposób w u każdej jednostki, zatem powstają ponownie trudności w przypadku jednoznacznego oszacowania, czasu w którym dana jednostka staje się stara. W literaturze przedmiotu przeważa pogląd, że wiek ten dotyczy przedziału 60-65 lat. Tenże wiek do niedawna był w Polsce momentem przejścia na emeryturę. Zauważalna jest jednakże tendencja do wydłużania tego wieku. Coraz więcej społeczeństw "starzeje się", przez co odsetek liczby osób starszych w strukturze społecznej systematycznie zwiększa (Błaszczuk, Rynkowska, 2016:28).

Badacze zajmujący się problematyką starości i starzenia się podkreślają, że proces ten dokonuje się w czterech aspektach:

- biologicznym – jako naturalne, nieodwracalne oraz nasilające się zmiany metabolizmu fizykochemicznych właściwości komórek, które doprowadzają do upośledzenia samoregulacji, adaptacji oraz regeneracji organizmu oraz do zmian morfologicznych i czynnościowych dotyczących kształtu i funkcji komórek,
- psychicznym – objawiający się zmniejszoną aktywnością psychofizyczną, co prowadzi do tego, że komórki nerwowe nierozmnażające się obumierają lub ulegają uszkodzeniu, następuje utrata neuroprzekaźników oraz zwyrodnienie włókienkowe prowadzące do choroby Alzheimera,
- społecznym – trzeci wiek to zazwyczaj stadium życia, w którym często następuje utrata autonomii, potrzeba opieki społecznej,
- duchowym – charakteryzujący się większą wrażliwością na sprawy wiary, nadrabianiem zaległości na polu życia duchowego, dobroczynności oraz ciągle rodzącymi się pytaniami co będzie po śmierci? (Pikuła 2011:15)

Wiek kalendarzowy co prawda ułatwia analizy demograficzne i planowanie polityki społecznej, to jednak nie oznacza, że osoby przekraczające ten wiek automatycznie przekraczają granice starości i wiążące się z nimi skutki biologiczne. Końcem tej fazy życia jest śmierć, która w literaturze przedmiotu, zwłaszcza gerontologicznej podaje wiek 110-120 lat jako maksymalną długość życia ludzkiego (Brzezińska, Graczkowska 2012:14).

1 Problemy zdrowotne seniorów

Coraz częściej zaczyna zacierać się granica miedzy prawidłową fizjoligiczną starością, która zgodna jest z wiekiem metrykalnym a starością przedwczesną, patologiczną, która przejawia sie występowaniem różnego rodzaju chorób stanowiących przyczyny śmierci seniorów.

Pełny zakres zdrowia określa medyczna ocena stanu zdrowia, wymiar psychiczny i społeczny funkcjonowania człowieka. Dla kompleksowej oceny funkcjonowania człowieka jako jednostki i członka społeczeństwa, niezbędne jest określenie stanu zdrowia, ponieważ Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) uznaje zdrowie za dobrostan fizyczny, psychiczny i społeczny (Tobiasz-Adamczyk 2000:110).

Na zdrowie seniora składa się wiele czynników, związanych z historią rodziny (genetyka, okres prenatalny), z poprzednimi etapami życia jednostki (warunki życia i rozwoju w okresie dzieciństwa i młodości) oraz sferą zdrowotną, socjalną i zawodową w dorosłym życiu. Stan zdrowia seniora uwarunkowany jest przemianami wewnątrzustrojowymi,fizjologicznymi (proces zużywania się organów i narządów) i patologicznymi (zaostrzenia/nawroty chorób występujących we wcześniejszych okresach życia, schorzenia geriatryczne, zaburzenia i urazy związane ze zmianami w narządach zmysłów), jak

też zewnętrznymi (bariery psychologiczne i społeczne, czynniki ryzyka związane ze stylem życia i wykonywaną pracą).

Należy zauważyć, ze w przypadku osób starszych ma miejsce występowanie kilku chorób jednocześnie,np.; otyłość, nadciśnienie tętnicze i cukrzyca typu 2.

Osoby w starszym wieku często muszą zmagać się z problemami, które wpływają na ich funkcjonowanie, samodzielność oraz samopielęgnację. Na stany, które powodują upośledzenie w funkcjonowaniu człowieka nakładają się wielkie zespoły geriatryczne, wśród których wyróżnia się: choroby układu krążenia, nowotwory, cukrzycę, zaburzenia równowagi, upośledzenie lokomocji, upadki, zespoły otępienne, stany depresyjne, bezsenność, nietrzymanie moczu i stolca, zaparcia, pogorszenie wzroku i słuchu, nocne skurcze mięśni kończyn dolnych oraz odleżyny. Przeważnie wskazane powyżej choroby i ich objawy występują ze sobą w sposób przewlekły co znacznie utrudnia leczenie. W późniejszym okresie choroby oraz dolegliwości zazwyczaj prowadzą do inwalidztwa albo tez niepełnosprawności i powodują, że senior staje się zależny od innych osób i instytucji.

Patologie występujące w układzie krążenia w wieku podeszłym dotyczą głównie redukcji liczby komórek bodźcotwórczych – zwłaszcza w węźle zatokowym. Zmniejsza się także ilość włókien przewodzących. Występuje niewydolność zastawek serca w rezultacie zwłóknienia, nacieczenia tłuszczowego oraz zwapnienia – co zmniejsza zakres funkcjonowania aparatu ruchu. Dochodzi również do sztywności struktury zrębu łącznotkankowego, co negatywnie wpływa na pracę serca (ściany twardnieją oraz spowalnia się jego praca). Dosyć często dochodzi do przerostu lewej komory, co obciąża mięsień sercowy. Zmienia się ponadto oddziaływanie układu serce – naczynia obwodowe, co powoduje nadciśnienie. Zmniejsza się elastyczność naczyń krwionośnych. Jednocześnie zwiększa się opór naczyniowy oraz pojemność aorty. Wymienione elementy pogarszają pracę wszystkich narządów (Pabiś ,Babik 2007:65-67).

Do popularnych chorób układu krążenia zalicza się: nadciśnienie tętnicze, ponadto miażdżycę tętnic kończyn dolnych, żylaki oraz zakrzepowe zapalenie żył kończyn dolnych, także niewydolność krążenia, ponadto zaburzenia rytmu serca oraz chorobę wieńcową (Roszkowska 2003:63-71). Zasadnicze zmiany w układzie immunologicznym, dotyczą między innymi zaniku grasicy. Dla wieku starczego specyficzne jest osłabienie aktywności produkcji szpiku kostnego. Dochodzi do włóknienia węzłów chłonnych oraz powstawania grudek limfatycznych. Redukuje się masa śledziony. Zaczynają przeważać czynniki hamujące dojrzewanie limfocytów nad czynnikami, które je budują. U starszych osób znacznie zwiększa się tendencja do autoimmunizacji (Błaszczuk, Rynkowska 2014:66-67).

Zmiany zachodzą również w nerkach, redukują się ich rozmiary, a także liczba czynnych nefronów. Występuje szkliwienie kłębuszków nerkowych. Zmniejsza się wydzielanie hormonu ADH, co powoduje upośledzenie zagęszczania moczu .Zaburza się gospodarka potasowa. Zmniejszeniu ulega rezerwa czynnościowa nerek, ponadto pojawia się postępujące zmniejszania ich wydolności. Seniorzy mają podwyższony próg pragnienia.

Zmiany dotykają również układu oddechowego. Zauważalne są: pogłębianie kifozy piersiowej, która często jest nasilona przez osteoporozę. Występuje ograniczenie ruchomości stawów oraz zapadnięcia żeber. Dosyć często dochodzi do częściowych przykurczy mięśni międzyżebrowych. Zmiany te z kolei powodują deformacje kształtu oraz ruchomości klatki piersiowej, a także redukują jej ruchomość oraz poziom wentylacji. Specyficzną zmianą jest rozszerzenie oskrzelików oraz upośledzenie procesu alokacji gazów i zmniejszenie drożności oskrzeli. Komórki rzęskowe upośledzają się. W trakcie szybkiej pracy dochodzi do znaczącego pogorszenia wentylacji płuc jak i redukcji magazynowanego tlenu. Degenerują się także włókna węchowe. Odruch kaszlowy jest słaby. Zmniejsza się wentylacja minutowa. Oddech jest przyśpieszony, częsty oraz płytki. Jedną z zasadniczych zmian jest osłabienie mięśni żwaczy.

Spożywanie pokarmów zaczyna sprawiać trudności jednostce. Zanika śluzówka jamy ustnej. Zwiotcza się przełyk, a śluzówka żołądka staje się cieńsza. Zmniejsza się poziom kwaśności soku żołądkowego. Redukcji ulega masa wątroby a także jej ukrwienie. Zwiększa się wskaźnik fitogeniczności żółci. Upośledzona jest perystaltyka jelit oraz występuje ogólne zwiotczenie przewodu pokarmowego. Redukuje się poziom wchłaniania z przewodu pokarmowego. Wymienione choroby i zmiany przyczyniają się do tego, że osoby starsze cierpią z powodu pieczenia języka, ponadto utraty łaknienia, dysfagii, także zaparć, wzdęć oraz biegunek. (Kowalik 1997:283-286)

Następuje spadek poziomu większość hormonów. Modyfikuje się wrażliwość receptorów tkanek docelowych. Metabolizm oraz transport hormonów również spada. W starości redukuje się masa kostna co związane jest z występowaniem osteoporozy, w trakcie której występuje ubytek substancji mineralnych oraz zrębu łącznotkankowego. Uwidaczniają się nierówności powierzchni chrząstki stawowej, redukuje się jej sprężystość, co przyczynia się do tego, że nie zawsze pokrywa ona całą powierzchnię stawową. Zniekształcają się stawy i ogranicza zakres ich ruchomości. Istotne są zmiany w aparacie ścięgnisto-więzadłowym a także stopniowe redukowanie się siły mięśniowej. Na poziomie odruchu rdzeniowego zostaje upośledzona kontrola ruchu. Funkcje motoryczne redukują się, a realizacji ruchów sprawia ból. Z powodu unieruchomienia oraz trudności w poruszaniu się, rzadsze zmiany pozycji mogą powodować odleżyny (Pabiś, Babik 2007:85-87).

Zmniejsza się liczba komórek tworzących układ nerwowy i spada masa mózgu. Znacząco spada liczba neuronów w istocie szarej a także liczba połączeń międzykomórkowych. Występuje spowolnienie przewodnictwa nerwowego oraz aktywności psychomotorycznej. Zaczynają pojawiać się ograniczenia związane z czasem snu, zwłaszcza w fazie REM.

U starszych osób zmniejsza się elastyczność soczewki oraz zmniejsza się wielkość źrenicy. Spada wrażliwość na barwy, ponadto zdolność do widzenia na odległość a także przystosowanie do widzenia w ciemności. Osoby starsze mają duże problemy z czytaniem.

Występuje liczne zwyrodnienia kosteczek słuchowych. Pogarsza się słuch. Seniorzy mają problemy z utrzymaniem równowagi. W uchu zewnętrznym występuje stwardnienie woszczyny. Skóra osób starszych cechuje się zanikiem naskórka. Liczba naczyń włosowatych zmniejsza się, analogicznie ilość gruczołów potowych oraz łojowych. Występuje nieregularne rozmieszczenie barwnika. Skóra jest cienka, sucha i mało elastyczna. Wiek poprodukcyjny charakteryzuje osłabienie neurotransmisji oraz neuroregulacji (Rosłowski 2001:8-11).

Występują problemy z nadpobudliwością mięśnia wypierającego mocz. Pęcherz moczowy kurczy się i występują trudności z opróżnianiem go. Zazwyczaj występuje brak neurologicznej kontroli defekacji. Zachwiana zostaje również gospodarka wodno-lipidowa, co odwadnia organizmu.

Specyficzne jest także namnażanie się komórek patologicznych, ponadto zredukowana reakcja immunologiczna wobec nieprawidłowych komórek, również zmiany hormonalne co oddziałuje na ujawnianie się chorób nowotworowych. Wiąże się to także ze zwiększoną podatnością na oddziaływanie czynników patogennych. Z kolei do najczęściej występujących nowotworów w czasie starości zalicza się: nowotwór gruczołu krokowego, ponadto narządów płciowych ,piersi, prostaty, także czerniaka złośliwego (Steuden 2012:47-50).

Psychologiczne znamiona starzenia się, oddziałują na ukształtowaną osobowość człowieka. Trudne jest rozgraniczenie, jakie cechy są zależne od czynników biologicznych powiązanych ze starzeniem się organizmu oraz tych które zależą od indywidualnych cech osób badanych. Na podstawie licznych badań stwierdzono, że upośledzenie dotyka większości funkcji psychicznych. Zmiany dotyczą przede wszystkim pogorszenia funkcjonowania pamięci krótkotrwałej. Osoby starsze znacznie gorzej zapamiętują nowe informacje, ponadto mają trudności z bezpośrednim zapamiętywaniem oraz koncentracją. Mają trudności z przypomnieniem materiału mało istotnego. Pamięć długotrwała pozostaje względnie nienaruszona. Istotne jest ćwiczenie pamięci już od najwcześniejszych lat, co następnie pozytywnie oddziałuje na jej sprawność w późniejszych okresach życia. Osoby starsze mają trudności ze skupieniem

uwagi. Osłabia się zdolność do rejestrowania pewnego zakresu dostępnych bodźców oraz czasu utrzymania tego samego obiektu koncentracji (Straś - Romanowska ,Frąckowiak 2008:76-80).

Wśród ważniejszych problemów ludzi starszych, które pośrednio wynikają z pogarszającego się zdrowia wyróżnić można między innymi samotność, życie w ubóstwie, poczucie nieprzydatności. Wymienione problemy wskazują na pewną marginalizację osób starszych jako zbiorowości, przejawia się to stopniową eliminacją ich z aktywnego życia zawodowego oraz społecznego – właśnie po wejściu w wiek emerytalny (Szatur–Jaworska,Błędowski, Dzięgielska 2006:51).

2 Zdrowie seniora w oparciu o COG

Starzenie się jest procesem fizjologicznym, w przebiegu którego dochodzi do stopniowego ograniczania rezerw wydolności czynnościowej poszczególnych układów i całego organizmu. Wraz z wiekiem większość funkcji ustrojowych zmniejsza się i następuje obniżanie się sprawności psychofizycznej. Proces starzenia się przebiega bardzo indywidualnie. Zmiany wraz z wiekiem są złożone. Budowa i funkcje organizmu słabną ,zmienia się pozycja człowieka w społeczeństwie, a także jego zdolności adaptacyjne. Z różnym nasileniem i w różnym okresie życia człowieka uwidaczniają się zmiany starcze, które powodują postępujące ograniczenia w samodzielności, czego konsekwencją jest uzależnienie od pomocy innych osób (Wiśniewska-Roszkowska 1982:25).

Ocena stanu zdrowia osoby starszej nie jest łatwa, ze względu na różnice w zmianach związanych z naturalnym procesem starzenia a subiektywną oceną samopoczucia przez seniora. Odbiór bodźców ze środowiska oraz z własnego organizmu ulega zakłóceniom w podeszłym wieku. Utrata pełnej sprawności percepcji zewnętrznej narządów zmysłów i sprawności umysłowej, wraz z postępującymi z wiekiem ograniczeniami aktywności ruchowej oraz trudnościami w samoobsłudze i organizacji życia codziennego, którym towarzyszy konieczność korzystania z pomocy osób trzecich (członków rodziny lub opiekunów zewnętrznych), skutkują negatywną oceną stanu własnego zdrowia przez seniora. Bezpieczeństwo, zdrowie i jakość życia seniora zależy od rozpoznania jego potrzeb i trafnej diagnozy na temat funkcjonowania w środowisku domowym.

Populacja osób po 65. roku życia rośnie najszybciej w społeczeństwie europejskim i amerykańskim (obecnie co dziesiąty mieszkaniec ziemi przekracza wiek 60 lat, a prognozy na rok 2050 wskazują, że co trzeci mieszkaniec ukończy 60. rok życia). Uwarunkowane jest to wzrostem przeciętnej długości życia i spadkiem dzietności .W gerontologii stosuje się wiele narzędzi oceny sprawności funkcjonalnej ludzi w podeszłym wieku, uwzględniając

zróżnicowany zakres codziennych czynności, których wykonywanie świadczy o kondycji seniora. W tym celu wykorzystuje się , uwzględniając potrzeby seniora : trafną diagnozę, plan terapii i długoterminowej opieki. Priorytetem dla opieki geriatrycznej powinna stać się COG, aby właściwie rozpoznawać i rozwiązywać problemy zdrowotne i społeczne osób starszych oraz zapobiegać ich zniedołężnieniu i wykluczeniu (Błaszczuk, Rynkowska 2016:106).

Plan terapii i opieki długoterminowej opracowuje się w oparciu o całościową ocenę geriatryczną (COG), która jest wielowymiarowym i interdyscyplinarnym procesem diagnostycznym, zmierzającym do określenia problemów medycznych, psychicznych, fizycznych oraz potencjału czynnościowego osób starszych. Jako standard współczesnej opieki geriatrycznej różni się od tradycyjnej diagnostyki medycznej, ponieważ w procesie starzenia pojawiają się złożone symptomy, które trudno przyporządkować do pojedynczych chorób. Występujące zjawiska wielochorobowości, niedoborów pokarmowych, zaników narządowych oraz problemów medycznych, środowiskowych i społecznych, mają przełożenie na jakość życia zniedołężniałych osób starszych. COG pomaga planować i realizować indywidualną opiekę geriatryczną zmierzającą do poprawy funkcjonowania i jakości życia seniora. Uwzględnienie specyficznych rodzajów patologii, problemów pielęgnacyjnych, socjalnych i rehabilitacyjnych przez zespół ekspertów w zespole interdyscyplinarnym może zagwarantować zaspokojenie potrzeb osoby starszej w różnych obszarach. Trzon zespołu powinien składać się z: lekarza rodzinnego lub geriatry, pielęgniarki i pracownika socjalnego. W zależności od potrzeb określonych w diagnozie, włącza się innych specjalistów, np. Rehabilitanta, terapeutę zajęciowego, psychologa. COG sprzyja lepszemu funkcjonowaniu osoby starszej w środowisku rodzinnym, ponieważ działania zespołu pozwalają w krótkim czasie diagnozować aktualne problemy zdrowotne pacjenta (dolegliwości, choroby współistniejące, uboczne skutki stosowania leków) oraz poznawać jego cele życiowe, styl życia, środowisko rodzinne, zasoby materialne i niematerialne (np. wsparcie rodzinne), funkcje poznawcze i psychiczne, stan odżywienia, zachowania prozdrowotne (Dąbrowska, Korycińska-Koniczuk (2012:228-229).

COG składa się z czterech faz:

- rozpoznanie problemów pacjenta i zasobów środowiska;
- uzgodnienie wspólnego planu działania z pacjentem (dąży się do osiągnięcia porozumienia pomiędzy oczekiwaniami pacjenta a możliwościami ich spełnienia);
- specyfikacja zadań cząstkowych i przekazanie odpowiedzialności członkom zespołu interdyscyplinarnego według kompetencji;

- monitorowanie efektywności interwencji i konfrontacja skutków z oczekiwaniami pacjenta.

Struktura GOC dotyczy diagnozy w czterech obszarach:
- całościowej wydolności funkcjonowania;
- zdrowia fizycznego;
- zdrowia psychicznego;
- dobrostanu środowiskowo-społecznego.

Kompleksowe badanie geriatryczne powinno być zatem niezbędnym elementem oceny pacjenta w starszym wieku. Człowiek stary, obarczony przewlekłą i nie tylko chorobą, przedstawia sobą szereg problemów, których część przebiega i tak w sposób utajony. Część wykrywa się podczas standardowego wywiadu i badania przedmiotowego, są i takie, których się nie wykrywa i dlatego lekarze nie poświęcają im zbyt wiele uwagi.

Badania wykazały, że lekarze nie radzą sobie z przewidywaniem sprawności funkcjonalnej pacjenta. Standardowe badanie lekarskie pacjenta w starszym wieku powinno więc być uzupełnione instrumentami oceny czynnościowej .Testy te pozwolą wykryć zaburzenia: sprawności fizycznej, psychicznej, emocjonalnej, wzroku, lokomocji, potrzeb fizjologicznych, których nie ujawniło tradycyjne badanie kliniczne.

Instrumenty oceny stanu pacjenta starego można podzielić na:
- oceniające sprawność fizyczną,
- oceniające sprawność intelektualną,
- oceniające stan emocjonalny.

Do całościowej oceny funkcjonowania seniora w środowisku domowym i oceny stopnia ryzyka zagrożeń zdrowotnych stosuje się odpowiednie skale, między innymi ADL.

Podsumowanie

Wzrost populacji osób starszych w społeczeństwie jest faktem i zjawiskiem, które niesie za sobą szereg reperkusji w wielu wymiarach życia społecznego, psychicznego, zdrowotnego, ekonomicznego. Wiek podeszły charakteryzuje się wieloma zmianami w organizmie człowieka. Zmiany te można podzielić na fizjologiczne, związane z naturalnym procesem starzenia i patologiczne, uwarunkowane chorobami i dysfunkcjami narządowymi, występującymi w wyniku zaostrzenia schorzeń i niepełnosprawności występujących w poprzednich etapach życia lub pojawiającymi się w wieku starczym. Niekwestionowane znaczenie dla samodzielnego funkcjonowania człowieka w codziennym życiu ma stan zdrowia. Brak choroby, dysfunkcji i niepełno-

sprawności nie jest jednak wyłącznym warunkiem radzenia sobie z czynnościami dnia codziennego.

Najważniejsze jest przełamywanie barier wewnętrznych i zewnętrznych utrudniających człowiekowi aktywność w zakresie zaspokajania codziennych potrzeb i radzenia sobie z problemami. Przy wsparciu społecznym i pomocy organizowanej ze strony członków rodziny, znajomych, sąsiadów lub profesjonalistów, można stopniowo pokonywać trudności i podwyższać poziom możliwości samodzielnego decydowania o jakości swojego życia. Wyzwaniem dla rodziny i środowiska lokalnego jest zapewnienie wsparcia i pomocy seniorowi w przystosowaniu się do nowej jakości życia z dysfunkcjami, chorobami wieku starczego i pomimo barier.

Bibliografia:

Błaszczuk K, Rynkowska D.,(2014) *Wybrane problem zdrowia publicznego w perspektywie pracy socjalnej,* Rzeszów

Błaszczuk K., Rynkowska D., (2016) *Problemy społeczne i opiekuńcze seniorów i ich rodzin. Studium socjologiczne na przykładzie opinii pracowników socjalnych*, Rzeszów

Brzezińska M. Graczkowska M.(2012) *Zaradnik terapeutyczny*, Difin, Warszawa

Dąbrowska O., Korycińska-Kozaczuk K.,(2012) *Wiedza pielęgniarek na temat całościowej opieki geriatrycznej(COG)*, [w:] *Pielęgniarstwo wczoraj, dziś, jutro…*, M.Marcysiak, B.Ostrowska i in. (red.), PWSZ w Ciechanowie, Ciechanów

Kowalik S.,(1997), *Pedagogiczne problemy funkcjonowania i opieki osób w starszym wieku,*[w:] Pedagogika specjalna,(red.) W.Dykcik , Poznań

Pabiś M., A. Babik A (2007) *Najczęstsze problemy osób w wieku podeszłym na podstawie analizy zespołów geriatrycznych,* Medycyna Rodzinna, nr 10(3)

Pikuła N.,(2011) *Gerontologia dla pracowników socjalnych. Etos starości w aspekcie społecznym,* Kraków

Rosłowski A.,(2001) *Wybrane zagadnienia geriatrii*, Wydawnictwo AWF, Wro cław Roszkowska H. (2003), *Wybrane elementy sytuacji zdrowotnej osób starszych w Polsce na tle krajów kandydujących do Unii Europejskiej i krajów członkowskich*, Gerontologia Polska, nr 2(2)

Steuden S., (2012) *Psychologia starzenia się i starości* ,PWN, Warszawa

Straś – Romanowska M., Frąckowiak T.,(2008) *Potoczne przekonania na temat starzenia się w świetle badań psychologicznych,* [w;] Kowalski J.T., Szukalski P.(red.) Starość starzenie się jako doświadczanie jednostki i zbiorowości ludzkich , Wyd. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź

Szatur–Jaworska B., Błędowski P.,Dzięgielska M., (2006) *Podstawy gerontologii społecznej*, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa

Tobiasz-Adamczyk B., (2000) *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków

Wiśniewska-Roszkowska K. (red.) (1982) *Gerontologia dla pracowników socjalnych*, PZWL, Warszawa

dr Dorota Rynkowska
Instytut Socjologii Uniwersytet Rzeszowski
Al. Rejtana 16 C; 35-959 Rzeszow
e-mail:drynkowska@poczta.onet.eu

ZADLŽENOSŤ AKO SÚČASNÝ PROBLÉM SPOLOČNOSTI

Mgr. Ing. Miroslav Šulík

Abstract: The article discusses the indebtedness of Slovak households, which in recent years has become a serious economic, social and ethical problem. The development of indebtedness of Slovak households has a significant impact many different factors. An important factor in the growth of household liabilities has been relatively low level of debt in the past, typical for Central and Eastern Europe. In addition to the low level of indebtedness of the population it contributes to the growth of indebtedness of Slovak households and a significant decline in interest rates in the financial market. The fast pace of growth of indebtedness of Slovak households, however, could be the major source of economic instability at the micro and macro level.
Key words: Indebtedness of citizens. Interest. Credits of household.

Úvod

Zadlžovanie je trendom súčasnej doby. Sporiť financie už prestalo byť moderné. Šetriť na niečo sa považuje za zbytočnosť. Čo chceme, kúpime si hneď bez zbytočných odkladov – NA DLH. Splátkový predaj, leasingy, bezúčelové úvery, bez potvrdení o príjme, bez ručiteľov, bez založenia nehnuteľnosti, len na občiansky preukaz. Vytvoriť si dlh je v dnešnej dobe tak jednoduché. Predajcovia vám tovar núkajú na splátky, aj keď máte v peňaženke, či na účte, hotovosť na jej okamžité vyplatenie. A človek len ťažko odoláva.

Zadlžovanie ako také nemusí vždy znamenať negatívny jav. Podobne ako vo väčšine štátov Európskej únie, aj na Slovensku tvoria najväčšiu časť dlhu domácností práve úvery na bývanie (dosahujú až 3 celkových úverov poskytovaných bankou). Množstvo jedincov, resp. rodín je v otázke riešenia vlastného bývania odkázaných na podporu bánk a iných finančných inštitúcií. Pôžičky na vzdelanie sú tiež racionálne zdôvodniteľné a opodstatnené.

Čas od času sa nám naskytne výhodná obchodná príležitosť, ktorá požaduje vstupný kapitál, ktorý nie vždy máme k dispozícii. Pokiaľ je účel rozumný a naše možnosti nám takýto záväzok umožňujú bez veľkého ohrozenia svojej existencie, je všetko v poriadku.

Naproti tomu môžeme vymenovať veľké množstvo prípadov, kedy je čerpanie spotrebného úveru, či využitie splátkového predaja veľmi zlou voľbou. Čerpanie pôžičiek na dovolenky či vianočné darčeky, sú pre nás neúčelové a pri ich čerpaní často neberieme ohľad na naše finančné možnosti. V minulosti, nedostatočné preverovanie bonity fyzických či právnických osôb spôsobilo, že sa jedinec mohol zadlžiť prakticky za deň. Často si spočítame množstvo a naj-

mä objem splátok až vtedy, keď je čas na ich úhradu. A vtedy býva už spravidla neskoro.

Príčiny zadlženosti

Rast úverov domácnostiam bol aj naďalej najdôležitejším trendom z pohľadu finančnej stability. Medziročné zmeny úverov domácnostiam boli najvyššie v rámci EÚ a v posledných rokoch sa neustále zvyšovali. Absolútny medziročný rast úverov slovenským domácnostiam dosiahol v marci 2017 nové historické maximum, keď objem vzrástol o 3,7 mld. € (relatívny rast 13,9 %). Takáto dynamika je nielen vysoká, ale v posledných troch rokoch sa zdvojnásobila. Z hľadiska objemu prispievali k rastu úverov domácnostiam najmä úvery na bývanie, ktoré na konci roka 2016 tvorili viac ako 76 % dlhov domácností. Spotrebiteľské úvery tvorili menšiu časť dlhu domácností.

Úvery poskytnuté domácnostiam nebankovými spoločnosťami v poslednom období mali podstatne nižšiu dynamiku a ich podiel na celkovom zadlžení pokračoval vo svojom dlhodobom a plynulom poklese na 4,3 %. Na trhu spotrebiteľských úverov klesol podiel nebankových spoločností na 18 %.

Medzi hlavné faktory stimulujúce dopyt po úveroch zo strany domácností aj naďalej patrili predovšetkým klesajúce úrokové sadzby, zlepšujúca sa situácia na trhu práce a rastúce ceny nehnuteľností, pričom ich úroveň bola ešte stále na priaznivej úrovni v porovnaní s príjmami. Väčšina z uvedených faktorov pritom dosahuje hraničné hodnoty. Úrokové sadzby na nové úvery na bývanie a miera nezamestnanosti sa v prvom štvrťroku 2017 pohybovali blízko historických miním. Index dostupnosti bývania bol blízko úrovne historického maxima a rast cien bytov bol najrýchlejší od roku 2008.

Zadlženosť slovenských domácností pokračovala v rýchlom raste a dosiahla vysokú úroveň v porovnaní s krajinami strednej a východnej Európy. Rýchly rast úverov domácnostiam sa prejavil v náraste ich zadlženosti. V roku 2016 rástla zadlženosť slovenských domácností meraná podielom ich dlhu na HDP najrýchlejšie spomedzi všetkých krajín EÚ. Odstup v rýchlosti rastu bol významný, zatiaľ čo podiel dlhu na HDP sa v EÚ v roku 2016 v priemere zmenil o -0,7 p. b., na Slovensku to bolo o 3,4 p. b. Dlhodobo rýchly rast zadlženosti sa prejavil vo zvýšení jej celkovej úrovne. Na rozdiel od minulých období už nie je možné tvrdiť, že rýchly rast zadlženosti slovenských domácností súvisí s jej nízkou úrovňou. Naopak, pre zadlženosť slovenských domácností je charakteristická kombinácia najvyššieho rastu v EÚ s druhou najvyššou úrovňou v regióne.

Pre finančnú stabilitu z toho vyplývajú dve dôležité skutočnosti.

- Prvou je fakt, že mierny dopad krízy na bankový sektor v roku 2009 a 2010 súvisel čiastočne aj s najnižšou mierou zadlženosti slovenských domác-

ností v rámci EÚ. Avšak v decembri 2016 už bola zadlženosť na úrovni maxima strednej a východnej Európy.

- Druhá vychádza z porovnania s krajinami jadra eurozóny. V roku 2016 sa zadlženosť na Slovensku výraznejšie priblížila k úrovniam, aké boli bežné v týchto krajinách v predkrízovom období.

Obe skutočnosti poukazujú na výrazne vyššiu zraniteľnosť slovenských domácností v porovnaní s rokom 2008. Navyše, na rozdiel od obdobia pred rokom 2009 väčšina dnes poskytovaných úverov už nemá vankúš v podobe možného poklesu úrokovej sadzby alebo predĺženia splatnosti, ktoré by dlžníkovi pomohli znížiť mesačnú splátku úveru.

Čistá finančná pozícia slovenských domácností sa aj naďalej zhoršovala, zatiaľ čo väčšina štátov EÚ zaznamenala jej zlepšenie. Za negatívny faktor z hľadiska citlivosti slovenských domácností na prípadné zhoršenie ekonomickej situácie môžeme považovať aj zhoršujúci sa vzťah medzi ich finančnými aktívami (najmä úspory v bankách a investície v podielových fondoch) a finančnými pasívami (najmä úvery poskytnuté bankami). Na rozdiel od väčšiny štátov EÚ bol rast dlhov slovenských domácností vyšší ako rast ich úspor. Rozdiel medzi Slovenskom a ostatnými krajinami strednej a východnej Európy sa v posledných 4 rokoch výrazne zvýšil. Schopnosť slovenských domácností použiť v prípade zhoršenia ekonomickej situácie svoje úspory na splatenie dlhov je nielen horšia ako v iných štátoch EÚ, ale v posledných rokoch sa zhoršovala.

Zadlženosť na Slovensku

Slováci sa zadlžujú čím ďalej, tým viac. Hoci tento fakt nepatrí k novinkám a Slovensko je krajinou, v ktorej sa pôžičkám darí už od začiatku histórie ich poskytovania, v súčasnosti je zadlžených až 35 % domácností. Dopyt po úveroch pritom neklesol ani počas finančnej krízy, čím sme sa zaradili medzi európsku raritu. Rastúcim trendom je, bohužiaľ, aj požičiavanie si peňazí na dovolenky či vianočné darčeky, pričom ľudia sú schopní podliehať lákavým, no nie vždy pravdivým reklamám.

Samotné dlhy pritom nie sú vo svete ničím výnimočným a mnoho ľudí sa s požičaním peňazí stretlo minimálne pri kúpe domu či bytu. Ako však ukazujú najnovšie čísla, mnohé domácnosti nie sú schopné svoje dlhy splácať. Dôkazom je hrozivý počet exekúcií, ktoré sa nahromadili na súdoch a ktoré dosahujú číslo 3 milióny, pričom ročne pribudne až 600.000 nových. Podľa odborníkov je to však len vrchol ľadovca, keďže nie každý dlžník sa nachádza v štádiu exekúcie, a taktiež neplatí rovnica jeden dlžník, jedna exekúcia, keďže nezriedka na jednu fyzickú osobu pripadá aj desať exekučných návrhov. Presný počet ľudí neschopných splácať svoje záväzky tak nie je známy.

Polovica (51 %) Slovákov spláca nejaký úver. Viac ako tretina dlžníkov (37 %) nemá zamestnanie a nachádza sa v horšej finančnej situácii. Vyplýva to z prieskumu Millward Brown pre spoločnosť KRUK Česká a Slovenská republika, ktorá sa zameriava na správu pohľadávok finančných ústavov a korporátnych zákazníkov.

Úver má takmer rovnaký počet mužov a žien (52, resp. 51 % obyvateľov SR), najčastejšie v strednom veku (68 % ľudí vo veku 35 až 44 rokov). Najčastejšie si požičiavajú ľudia z miest s počtom obyvateľov od 10.000 do pol milióna (53 %), najmenej Slováci žijúci na dedine s počtom obyvateľov do tisíc (45 %).

Z údajov zistených v rámci prieskumu nie je alarmujúci ani tak samotný podiel zadlžených Slovákov, ako skôr fakt, že ide z významnej časti o ľudí bez zamestnania, navyše žijúcich v stredných mestách, kde sa všeobecne práca hľadá horšie. Ľudia, ktorí si v takej situácii vezmú úver, sa vystavujú značnému riziku, že sa dostanú do omeškania so splácaním. Tomu zodpovedá i zistenie, že si 17 % zadlžených ľudí má v pláne vziať ďalší úver.

Ako platí nielen vo svete financií, prevencia je vždy lacnejšia ako následné hľadanie riešenia problému. Preto je nevyhnutné nielen zlepšiť finančnú gramotnosť ľudí, ale najmä konečne vytvoriť sieť poradní, ktorá zachytí ľudí v čase, keď do dlhovej pasce ešte len padajú a stále majú možnosť sa z nej dostať.

Rozdiel v zadlženosti obyvateľov SR a EÚ

Obyvateľstvo Slovenska, ale aj ostatných krajín bývalého východného bloku, je zadlžené v oveľa menšej miere ako obyvateľstvo západných krajín. Na druhej strane rast zadlženia v krajinách západnej Európy je oveľa nižší ako v krajinách východnej Európy. Rozdiely v zadlženosti domácností sú aj medzi postsovietskými krajinami. Domácnosti Slovenska, ale aj Česka, majú rozdiel od krajín ako Poľsko a Maďarsko tendenciu v čerpaní úverov v domácej mene. V Poľsku a Maďarsku bolo, v dôsledku vyšších úrokových sadzieb v domácich menách a predpokladanému posilňovaniu domácej meny (čoho dôsledkom by bol výhodnejší kurz domácej meny k zahraničnej a tým aj lacnejší úver), bežné pre obyvateľstvo daných krajín požičiavať si peniaze v zahraničných menách a to najmä vo švajčiarskych frankoch alebo eurách. Požičiavanie si finančných prostriedkov v cudzích menách však so sebou nesie aj riziko oslabenia domácej meny a predraženia úverov. Rozdielom medzi Slovenskými obyvateľmi a západoeurópskymi je pomer výšky úveru k hodnote nehnuteľností kryjúcej úver (tzv. LTV). Úvery vo výške viac než 100% hodnoty nehnuteľnosti neboli na Slovensku dlhodobo používané a ich využívanie vo väčšej miere začalo až v rokoch 2007-2008, keď ďalší rast LTV pôžičiek spomalila kríza a trh s nehnuteľnosťami sa neprehrial.

Ďalším rozdielom medzi zadlžovaním obyvateľstva Slovenskej republiky a obyvateľstva EÚ je aj fixácia úroku úverov. Na rozdiel od zahraničia na Slovensku dlhodobo neexistoval vhodný produkt, ktorý by zabezpečil rovnakú výšku splácanie splátok pre slovenské domácnosti, čo v kombinácii so znižujúcou sa úrokovou sadzbou od konca 90-tych rokov malo za následok, že Slovenské domácnosti v minulosti nevyužívali v takej miere ako v západnej Európe fixáciu úrokových sadzieb. Až v posledných rokoch, keď úrokové sadzby sú na nízkych úrovniach, sa zvyšuje snaha obyvateľstva fixovať si svoje úrokové sadzby.

Podľa údajov Národnej banky Slovenska mali ku koncu roka 2015 obyvatelia Slovenska požičaných z bánk zhruba 18 mld. eur vo forme úverov na bývanie. Nejde však len o hypotekárne úvery, ale aj o iné úvery na nehnuteľnosti, či stavebné úvery a medziúvery stavebných sporiteľní. Z bánk si však obyvatelia požičiavajú peniaze aj vo forme spotrebiteľských úverov, ktoré si tiež ukrojili značnú časť úverového trhu v SR.

Ku koncu roka 2015 mali Slováci z bánk požičaných celkovo okolo 24 mld. eur. Až tri štvrtiny z tohto objemu pripadlo na úvery spojené s bývaním. Na iné úvery avšak spojené s nehnuteľnosťami pripriada 60% z tejto sumy. Samotné hypotekárne úvery tvorili o niečo viac ako štvrtinu. Zvyšok predstavovali stavebné úvery a medziúvery stavebných sporiteľní. Viac ako 3,6 mld. eur, čiže 15,5% všetkých úverov, poskytli banky vo forme spotrebiteľských úverov. Menšie zastúpenie na celkovom objeme mali prečerpania, kreditné karty alebo aj prevádzkové úvery. V porovnaní s rokom 2014 došlo k nárastu celkového stavu poskytnutých úverov o 12%.

Podľa údajov Európskej centrálnej banky mal ku koncu roka 2015 každý dospelý slovenský občan od bánk požičaných v priemere 5 759 EUR. V porovnaní s júnom 2014 sa táto suma navýšila o zhruba 650 eur. Priemer krajín eurozóny sa pohybuje až na úrovni okolo 20 000 eur. Menej ako obyvatelia Slovenska dlžili dospelí obyvatelia v deviatich krajinách EÚ. Menej dlžili aj obyvatelia v susednom Česku, aj keď len o pár eur. Nižšie podlžnosti voči bankám mali aj Poliaci a Maďari.

Práve Maďari, patria spolu s Rumunskom a Bulharskom medzi trojicu najmenej zadlžených národov EÚ. Ku koncu prvého polroka 2015 dlžil v priemere každý dospelý obyvateľ Maďarska banke v priemere 2 383 eur. Najnižšia úverová suma v EÚ pripadala na dospelého Rumuna, a to len 1 463 eur. Obyvateľ Bulharska dlžil v priemere o stovku viac. Naopak, susední Rakúšania sa umiestnili až za priemerom eurozóny s pôžičkou 21 417 eur na priemerného dospelého Rakúšana.

Najväčší objem úverov, v rozsahu nad 30 tis. eur na dospelého obyvateľa, pripadá na Cyperčana, Holanďana, Brita a Švéda. Najviac zadlženým národom sú však dospelý obyvatelia Luxemburska, kde jeden dospelý obyvateľ dlhoval

ku koncu roka 2015 v priemere až 92 779 eur. To je ešte dvakrát viac ako priemerný Švéd a až 17 – krát viac ako priemerný dospelý obyvateľ Slovenska. Každá minca má však dve strany a pre lepší obraz je vhodné brať do úvahy aj výšku vkladov, ktoré majú obyvatelia spomenutých krajín v bankách uložené.

Záver

V posledných rokoch sa stále častejšie objavujú problémy so splácaním úverov obyvateľmi Slovenska. Nový úver z banky klienti veľmi často využívajú aj na to, aby si ním výhodnejšie refinancovali nejaký starý úver. Dlžníci tiež veľmi často spájajú viac úverov do jedného, a teda konsolidujú svoje úvery. Enormné zadlženie obyvateľstva a štátov je jednou z príčin hospodárskeho prepadu a následného pomalého oživovania vo vyspelých ekonomikách. Rýchle zadlžovanie Slovákov nemôže mať negatívne dopady na našu ekonomiku a sociálnu oblasť. Samozrejme, zvyšovanie zadlženosti vytvára väčší tlak na rodinné rozpočty domácností a vznik sociálnych a psychických problémov obyvateľstva. Banky vidia ďalší priestor na zvyšovanie zadlženosti obyvateľov Slovenska a tomu prispôsobili úverovú politiku - na jednej strane klesajúce úrokové sadzby, na druhej strane uvoľňovanie kritérií pri schvaľovaní úverov. Táto politika bánk môže byť v budúcnosti veľmi nebezpečná a spôsobiť veľké ekonomické, sociálne a etické problémy. Miera nesplácaných úverov môže do budúcna narastať a vytvárať nestabilné sociálne a etické prostredie.

Zoznam použitej literatúry:

NEUPAUEROVÁ, M., VRAVEC, J., 2007. Monetary strategies from the perspective of intermediate objectives. In: Panoeconomicus. vol. 53, no. 2, 219-233 p. ISSN 1452- 595X.

SCHELLER, HANSPETER K., 2006. European central bank. 2nd ed. Frankfurt nad Mohanom. ISBN 978-92-899-057

JANÁČKOVÁ, S., 2010. Kríze eurozóny a dluhová kríze vyspělého světa. Praha. ISBN 978-80-86547-95-4

https://www.nbs.sk/_img/Documents/ZAKLNBS/PUBLIK/SFS/protected/SFS_052017.pdf

http://www.teraz.sk/ekonomika/financie-dlhy-splaca-polovica-slovakov/243284-clanok.html

http://www.parlamentnelisty.sk/arena/monitor/Zadlzenost-Slovakov-neustale-rastie-286748

Mgr. Ing. Miroslav Šulík
Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: mirsulik@gmail.com

POLSKIE STANDARDY PRACY SOCJALNEJ Z RODZINĄ Z DZIEĆMI JAKO FORMA EDUKACJI I MODEL DZIAŁAŃ PRACOWNIKÓW SOCJALNYCH

Mgr. Krzysztof Jamroży

Wprowadzenie

Tradycji polskiej pracy socjalnej można doszukiwać się w działalności pierwszych instytucji charytatywnych zakładanych początkowo przez instytucje Kościoła katolickiego (pierwsze z nich pojawiają się w Polsce już ok. XI w.). Wśród nich można wymienić klasztory budowane na obrzeżach miast, które niosły pomoc chorym (np. na trąd), niepełnosprawnym i ubogim. Z czasem zaczęto powoływać bardziej wyspecjalizowane instytucje udzielające wsparcia wymienionym zbiorowością. Były to szpitale (zarówno katolickie jak i świeckie), których celem było zapewnienie schronienia oraz opieki medycznej dla najbardziej potrzebujących. Najczęstszymi ich beneficjentami byli żebracy (Leś 2001, s. 20). Początkowo szpitale udzielały pomocy w formie dobroczynności i filantropii nie stawiając żadnych większych wymagań. Jednakże z czasem, na skutek różnych zdarzeń w tych instytucjach (np. libacji alkoholowych, kłótni, bójek) zaczęto wprowadzać pewne standardy, które z czasem przejmowała coraz większa rzesza szpitali. Wśród wymogów przyjęcia do przytułku były zakaz spożywania alkoholu, wszczynania awantur i stosowania przemocy, a także niejednokrotnie obowiązek podejmowania pracy na rzecz szpitala (np. w postaci dbania o ogród, który dostarczał pożywienia dla pensjonariuszy czy sprzątania budynku) (Góralski 1973, s. 28-32).

W XIX w. podjęto na ziemiach polskich działania określane mianem „pracy u podstaw" lub „pracy organicznej", które zakładały edukowanie najuboższych i najsłabiej wykształconych warstw polskiego społeczeństwa z przełomu wieku XIX i XX. Głównym celem inteligencji była edukacja szkolna społeczeństwa, zwiększanie jego wiedzy na temat higieny i zdrowia oraz podniesienie świadomości społecznej (w tym także szerzenie patriotyzmu) (Brenk 2007, s. 85). W tym okresie polscy działacze społeczni rozpoczęli tworzenie pewnych standardów pracy z osobami najuboższymi w Polsce.

Jednakże dopiero w XX wieku można mówić o powstaniu pracy socjalnej w Polsce. W latach 1945-1954 Helena Radlińska, korzystając z dorobku naukowców i praktyków zajmujących się pracą socjalną[1] wyróżniła trzy

[1] Źródeł opracowania tych metod można doszukiwać się w Stanach Zjednoczonych. W tamtejszym dyskursie naukowym określane są mianem case work, social group work oraz community organization. Zob. Szmagalski 1998.

metody pracy socjalnej, które posiadały swoiste różnice i standardy w podejmowanych działaniach adresowanych do beneficjentów pomocy społecznej (Brenk 2007, s. 90). Owe metody są wykorzystywane przez polskich pracowników socjalnych do chwili obecnej.

Współcześnie na kanwie osiągnięć polskich pracowników socjalnych zostały stworzone Standardy Pracy Socjalnej (SPS). Mają one na celu przedstawienie pewnych schematów pracy z wybranymi zbiorowościami społecznymi (np. bezdomnymi czy rodzinami z dziećmi). Ich niewątpliwą zaletą jest stworzenie narzędzi, które umożliwiają skuteczną pracę z daną kategorią beneficjentów, a także odpowiednich form wsparcia, które skutecznie oddziałują na klientów pomocy społecznej. SPS opierają się w całości na współpracy z klientem na zasadach partnerstwa. Pracownik socjalny ma uczestniczyć w rozwiązywaniu problemów wspieranego poprzez przeprowadzenie diagnozy, wspólne ustalenie celów i stworzenie planu pomocy z klientem/ami, który zostaje wprowadzony z wykorzystaniem zasady empowermentu. Cały proces podlega ewaluacji, aż do momentu rozwiązania problemu lub zaprzestania działań pracownika socjalnego.

Niniejszy artykuł ma na celu zaprezentowanie Standardów Pracy Socjalnej z rodziną z dziećmi, które zostały wypracowane przez zespół ekspercki składając się z pracowników socjalnych z wieloletnim stażem pracy z tą grupą klientów. Omawiany SPS ma zasięg ogólnopolski, co oznacza, że może być stosowany przez dowolnych pracowników służb społecznych (np. pracujących w ośrodkach pomocy społecznej czy organizacjach pozarządowych) zajmujących się pomocą rodzinom z dziećmi.

Wybrane problemy związane z funkcjonowaniem rodzin z dziećmi

W dyskursie naukowym występuje wiele definicji rodziny. Na przykład według Jana Szczepańskiego jest to *grupa osób złożona z osób połączonych stosunkiem małżeństwa i stosunkiem rodzice – dzieci (pokrewieństwo lub adopcja). Jej funkcje głównie sprowadzają do utrzymania ciągłości biologicznej i kulturalnej społeczeństwa. Inne jej funkcje wyrażają się w nadawaniu pozycji społecznej dzieciom, a (…) w stosunku do młodego pokolenia przez zapobieganie odchyleniom od norm zachowań* (za: Graniewska, Balcerzak-Paradowska 2009, s. 66). Z kolei Janusz Mariański dodaje, iż rodzina jest to *sieć relacji społecznych, w którą wpisane są wzory zachowań, w większym lub mniejszym stopniu obowiązujące wszystkich członków* (Mariański 2012, s. 108). Zbigniew Gaś rodzinę definiuje jako *grupę ludzi połączonych ze sobą więzami krwi, małżeństwa lub adopcji, posiadających wspólną historię i/lub przyszłość* (Gaś 1994, s. 41).

Jednakże należy wyraźnie podkreślić, iż rodzinę mogą także tworzyć osoby, które żyją w konkubinacie. Na ten aspekt zwraca uwagę Antoni

Rajkiewicz (zob. Rajkiewicz 2004). Definicje rodziny podkreślają najczęściej kto jest ujmowany w jej składzie, jakie funkcje pełnią dane osoby w systemie rodzinnym, akcentują sieci wzajemnych relacji oraz podkreślają wspólność historii pewnych jednostek połączonych więzami krwi.

W życiu rodzin pojawia się szereg przeciwności z którymi muszą sobie radzić. Wśród nich wymienić można choćby problemy ekonomiczne oraz wychowawcze. Na taki zakres przeciwności zwraca uwagę choćby Krzysztof Malicki (Malicki 2005, s. 22).

W kwestii problemów ekonomicznych należy podkreślić, iż wpływają na nie bezrobocie oraz ubóstwo, które często dotykają polskie gospodarstwa domowe. Często ujmowane są one w kategoriach tzw. rachunku ekonomicznego (Forma 2012, s. 23). Problemy ekonomiczne są to wszelkiego rodzaju przeciwności i utrudnienia związane bezpośrednio z niedoborem (czasem wręcz chronicznym) środków finansowych oraz różnego rodzaju dóbr materialnych, który w sposób znaczący utrudnia funkcjonowanie rodzinie.

Gospodarstwa domowe najwięcej pieniędzy wydają na żywność (30,5%) (Bonisławska 2010, s. 34), opłaty mieszkaniowe (24,1%) oraz inne cele (czyli np. na lekarstwa, rehabilitację czy specjalistyczne leczenie) (Wielgos-Struck, Bozacka 2005, s. 136). Oprócz tego ogólnopolskie badania wskazują na znaczne obciążenia finansowe rodzin wielodzietnych związane z tzw. opłatami szkolnymi, czyli np. z wydatkami na zakup podręczników (37,7% badanych), opłatami na komitet rodzicielski (23% respondentów), czesnym (11,2% analizowanych gospodarstw domowych) oraz dojazdami do szkoły (7,2% rodzin) (Graniewska, Balcerzak-Paradowska 2009, s. 290-291).

Poruszając kwestię problemów jakie występują w rodzinach warto także skupić się na problemach wychowawczych. Błędy w wychowaniu polegają głównie na postawie rodziców wobec dzieci. Wśród nich wymienia się choćby nadmierny autorytaryzm, brak oddziaływań wychowawczych, złą komunikację pomiędzy dziećmi i rodzicami, obojętność w stosunku do dzieci, brak czasu dla nich, zanik autorytetu rodziców, nadopiekuńczość, itd. (Marzec-Tarasińska 2003, s. 123-124). Problemy wychowawcze mogą również wynikać z innych czynników. Wśród nich można wymienić zadatki wrodzone (czyli geny), które w pewnym stopniu determinują osobowość dziecka oraz środowisko (struktura rodziny, liczba jej członków, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, itp.) (Forma 2012, s. 34).

Większość problemów wychowawczych ma swoje źródło w braku zaspokojenia potrzeb psychologicznych dziecka (Klonowska 2015, s. 464). Może ono objawiać się w formie buntu i łamania przyjętych zasad oraz norm społecznych. Jeśli potrzeby mimo to nie będą zaspokojone, może dojść do pogłębienia występujących dysfunkcji.

Czym są Standardy Pracy Socjalnej z rodziną z dziećmi?

Standardy Pracy Socjalnej (SPS) są zestawem procedur, wytycznych i ram działania w których działa pracownik socjalny. W każdym przypadku owe granice są wypełniane unikatową treścią, co oznacza, że pomimo ujednoliconych rozwiązań i tak każdy przypadek traktowany jest indywidualnie i z należną mu uwagą (Drozdowicz, Leciej, Mielniczek i in. 2012, s. 3).

Rolą standardów jest ustalenie zakresu odpowiedzialności pracowników socjalnych przy wykonywaniu danej usługi. Pozwala to z jednej strony w razie wątpliwości odwołać się do standardów, a z drugiej ujednolicić pewien zakres usługi będący określonym modelem, zestawem norm i procedur, umożliwiających jej realizację (Drozdowicz, Leciej, Mielniczek i in. 2012, s. 3).

Standardy Pracy Socjalnej mogą mieć zasięg zarówno lokalny jak i krajowy. Przykładem lokalnego SPS może być Gminny Standard Wychodzenia z Bezdomności opracowany i jest realizowany m.in. przez Caritas Diecezji Kieleckiej i inne polskie NGO's od 2011 roku (Cibor 2015, s. 14).

W niniejszym artykule omówiony zostanie krajowy Standard Pracy Socjalnej z rodziną z dziećmi, co oznacza, iż ma on wymiar uniwersalny i może być stosowany na terenie całej Polski, gdyż uwzględnia zróżnicowane potrzeby jego potencjalnych odbiorców.

Głównym celem SPS z rodziną z dziećmi jest poprawa funkcjonowania rodziny przeżywającej rozmaite trudności. Dokument wskazuje również na cele szczegółowe, które mieszczą się w następujących kategoriach:

1) wzmocnienie lub nabycie przez rodziców prawidłowych zdolności opiekuńczo-wychowawczych;

2) poprawa lub zdobycie umiejętności w planowaniu i zarządzaniu budżetem domowym;

3) wzmocnienie lub nabycie prawidłowych umiejętności funkcjonowania społecznego (np. w zakresie komunikacji społecznej, korzystania z własnych zasobów, itp.) (Ławniczak, Marszałkowska, Mierzejewska, i in. 2015, s. 3).

Zakres pracy socjalnej z rodziną z dziećmi (na podstawie Standardów Pracy Socjalnej)

SPS z rodziną z dziećmi adresowany jest głównie do tzw. rodzin wieloproblemowych. Takie sprzężenie przeciwności posiadają szczególnie rodziny wielodzietne oraz niepełne (Bonisławska 2010, s. 12). W szczególnie trudnym położeniu znajdują się rodziny, które łączą w sobie owe wymienione kategorie.

Najczęstszym występującym problemem w rodzinach są problemy opiekuńczo-wychowawcze. Mieszczą się one w kategoriach zaburzonej komunikacji (np. jednostronnych poleceń, komunikatów niedostosowanych do wieku), posiadania niewłaściwych wzorców (np. dziedziczenie niewłaściwych zachowań, posiadanie problemów adaptacyjnych), braku autorytetów (np.

w związku z niedojrzałością emocjonalną rodziców), stosowania niewłaściwych metod wychowawczych (np. nieodpowiedni system kar i nagród), brak lub niewielkie zainteresowanie potrzebami dziecka (np. jego zdrowiem, rozwojem fizycznym i umysłowym). Niejednokrotnie łączą się one z uzależnieniami, bezrobociem, długotrwałymi chorobami, niepełnosprawnością oraz przemocą domową (Ławniczak, Marszałkowska, Mierzejewska, i in. 2015, s. 7).

Równie często występują także problemy ekonomiczne związane z bezrobociem i ubóstwem. Mogą być one związane z nieracjonalnym planowaniem budżetu domowego, zaburzoną hierarchią potrzeb oraz brakiem odpowiedniej higieny członków rodziny (Ławniczak, Marszałkowska, Mierzejewska, i in. 2015, s. 7-8).

Także postawy dzieci mogą oddziaływać na występowanie problemów w rodzinie. Są to więc np. zachowania agresywne, absencja szkolna, przynależność do grup nieformalnych, które deprawują dziecko, uzależnienia czy konflikty z prawem (Ławniczak, Marszałkowska, Mierzejewska, i in. 2015, s. 8).

Standardy Pracy Socjalnej z rodziną z dziećmi przewidują trzy grupy beneficjentów. Prezentuje je schemat 1.

Schemat 1 *– Beneficjenci Standardów Pracy Socjalnej z rodziną z dziećmi*



Źródło: *opracowanie własne na podstawie Ławniczak, Marszałkowska, Mierzejewska, i in. 2015, s. 7.*

Pierwszą grupą odbiorców omawianego SPS mogą być rodzice i dzieci. Taka sytuacja może mieć miejsce, gdy niewłaściwe postawy wychowawcze lub ich brak oddziałują na dzieci i młodzież w taki sposób, iż stwarzają oni problemy wychowawcze. Zadaniem pracownika socjalnego w tym przypadku jest adresowanie odpowiednich form wsparcia zarówno dla rodziców (nauka

właściwych postaw wychowawczych) jak i dzieci (np. zastosowanie Konferencji Grupy Rodzinnej[1] w celu umożliwienia dzieciom i dorosłym wyartykułowania swoich potrzeb).

Drugą grupę odbiorców stanowią rodzice, którzy np. mają problem z planowaniem budżetu domowego i jego ukierunkowywaniem na właściwe i niezbędne wydatki dla rodziny. Pracownik socjalny może zorganizować dla takich rodziców warsztaty z planowania i zarządzania budżetem domowym.

Trzecią grupę stanowią dzieci. W tym przypadku pracownik socjalny może zastosować metodę pracy grupowej w której spotkają się osoby, które miały problem z prawem, lecz zmieniły swoje postawy i są przykładnymi obywatelami. Mogą oni wskazać adolescentom właściwe wzorce i niejako ich autorytet może doprowadzić do pozytywnej zmiany.

Praca socjalna z tymi trzema grupami beneficjentów powinna przebiegać według schematu opracowanego również na przykładzie Standardów Pracy Socjalnej. Tak więc można wyróżnić 6 etapów metodycznego postępowania. Pierwszy z nich ma miejsce po zgłoszeniu się rodziny do pracownika socjalnego. Może to nastąpić poprzez zawiadomienie: indywidualne, przez osoby trzecie lub instytucje (Ignasiak, Olber, Maciejewska-Dłubała i in. 2014, s. 8). Klient pomocy społecznej może dokonać zgłoszenia poprzez kontakt bezpośredni w ośrodku pomocy społecznej, telefoniczny lub e-mailowy, jeśli posiada założone konto na profilu emp@tia[2]. Zawiadomienie związane ze znalezieniem się danej rodziny w trudnej sytuacji życiowej mogą złożyć także osoby trzecie (np. dziadkowie, sąsiedzi) lub instytucje (np. kościoły, związki wyznaniowe, szkoła, organizacje pozarządowe, itp.).

Pierwszy etap polega na udaniu się pracownika socjalnego do rodziny, która została zgłoszona w celu podjęcia odpowiednich działań pomocowych. W ramach wizyty w środowisku życia rodziny zostaje sporządzona diagnoza (Lipowicz 2014, s. 72-73). Ma ona na celu rozpoznanie oraz pogłębienie wiedzy na temat sytuacji związanej z danym problemem rodziny (Ignasiak, Olber, Maciejewska-Dłubała i in. 2014, s. 8). Na tej podstawie przeprowadzany jest wywiad środowiskowy oraz tworzony jest dokument określany mianem diagnozy. Są to obligatoryjne narzędzia pracy socjalnej. Na typ etapie można zastosować także fakultatywne narzędzia takie jak np. genogram czy ekogram rodziny.

[1] Konferencja Grupy Rodzinnej (KGR) jest to metoda pracy socjalnej polegająca na działaniach podejmowanych przez rodzinę (wspieranych przez koordynatora KGR), która ma doprowadzić do spotkania jak największej liczby członków rodziny w celu podjęcia próby rozwiązania danego problemu, który w niej wystąpił. Szerzej na ten temat: Kantowicz 2015, s. 313-314.

[2] Portal emp@tia adresowany jest w szczególności do osób i rodzin poszukujących pomocy państwa oraz pracowników instytucji tę pomoc świadczących. Zob. https://empatia.mpips.gov.pl/ (dostęp: 05.11.2017 r.).

Drugi etap metodycznego postępowania w procesie pracy socjalnej polega na wyznaczeniu celów działania wspólnie z członkami rodziny (Ignasiak, Olber, Maciejewska-Dłubała i in. 2014, s. 8). Jest to bardzo ważna część pracy socjalnej, gdyż wyznaczenie jasnych i konkretnych celów pozwala rodzinie przezwyciężyć bariery i ograniczenia w dążeniu do wyjścia z trudnej sytuacji życiowej.

Na trzecim etapie następuje opracowanie planu działania i budowanie indywidualnego pakietu pomocy dla rodziny (Ignasiak, Olber, Maciejewska-Dłubała i in. 2014, s. 8). Plan pomocy musi być adekwatny do celów rodziny, jakie ona wskazuje. Również usługi, które będą świadczone przez pracownika socjalnego powinny odzwierciedlać potrzeby rodziny. Trzeci etap powinien także obfitować w aktywizowanie zasobów własnych klientów takich jak np. zdolności, kwalifikacje czy sieci relacji rodzinnych i sąsiedzkich.

Czwarty etap metodycznego postępowania w procesie pracy socjalnej polega na realizacji planu działania (Ignasiak, Olber, Maciejewska-Dłubała i in. 2014, s. 8). Powinien on uwzględniać zarówno działania pracownika socjalnego wobec rodziny jak i rodziny w stosunku do swoich członków i najbliższego otoczenia społecznego.

Piąty etap to systematyczna ewaluacja działań podejmowanych przez pracownika socjalnego i rodzinę. Na typ etapie przedstawiciel służb społecznych sprawdza, czy:

1) cele rodziny są adekwatne i osiągalne;

2) działania przynoszą przewidywane efekty;

3) nie wystąpiły w rodzinie nowe problemy lub nie pogłębiły się one, co wymagałoby stworzenie nowej diagnozy i powrót do początków metodycznego postępowania (Ignasiak, Olber, Maciejewska-Dłubała i in. 2014, s. 8).

Jeśli rodzina przezwycięży trudności życiowe lub nie ma możliwości osiągnięcia celów pomimo podejmowanych zróżnicowanych działań, pracownik socjalny stosuje szósty etap postępowania metodycznego, którym jest ewaluacja końcowa. Polega ona na ostatecznej ocenie współpracy pracownika socjalnego z klientem. Wskazywane są punkty planu pomocy, które zostały zrealizowane bądź nie. Poszukiwane są przyczyny tego stanu rzeczy w postaci mocnych stron rodziny (i jej zasobów, które może wykorzystać w przyszłości) oraz barier, które uniemożliwiają jej poprawne funkcjonowanie. Po szóstym etapie następuje zakończenie pracy socjalnej z rodziną (Ignasiak, Olber, Maciejewska-Dłubała i in. 2014, s. 8).

Specyfika działań pracownika socjalnego na podstawie SPS z rodziną z dziećmi

Kluczowym dla pracy socjalnej z rodziną jest nawiązanie i budowanie relacji pomocowej. Aby uczynić to skutecznie, pracownik służb społecznych

powinien wejść w kontakt z gospodarstwem domowym w taki sposób, by zmniejszyć niepokój wszystkich członków rodziny (Ławniczak, Marszałkowska, Mierzejewska, i in. 2015, s. 9). Czasem ważne będzie również zmniejszenie lęku lub poczucia winy rodziny np. matki, która nie potrafiła powstrzymać autorytarnego ojca/konkubenta czy nastoletniego dziecka, które obawia się wyrazić swojej opinii na temat celów rodziny.

Pracownik socjalny powinien także zapoznać się ze wszystkimi członkami rodziny, w tym również z małoletnimi dziećmi (Ławniczak, Marszałkowska, Mierzejewska, i in. 2015, s. 9). Jest to niezbędne, by w sposób właściwy postawić diagnozę oraz wspólnie z rodziną opracować cele oraz plan pomocy.

Dzieci wnoszą istotne informacje na temat rodziny. Mogą poinformować o ukrywanych przez rodzinę faktach (np. nielegalnym zatrudnieniu) czy też o niewłaściwym zachowaniu dorosłych osób (np. molestowaniu dziecka). Jednakże każda taka zgłoszona przez dziecko sprawa wymaga weryfikacji przez pracownika socjalnego (np. w postaci rozmowy z sąsiadami rodziny czy obdukcji lekarskiej).

Pracownik służb społecznych powinien również w sposób werbalny i niewerbalny wyrażać chęć pomocy członkom rodziny. Może to uczynić choćby poprzez parafrazowanie i aktywne słuchanie oraz pochylenie się do dzieci podczas rozmowy z nimi (według zasady, by pozostawać na tym samym poziomie wysokości, co klient).

Pracownik socjalny musi także pamiętać o zasadzie, by nie spoufalać się z klientem i by wyznaczyć wyraźne granice w relacji jaką z nim nawiązuje (np. nie przechodzi na „ty" z beneficjentem pomocy społecznej, nie wozi go prywatnym samochodem) (Ławniczak, Marszałkowska, Mierzejewska, i in. 2015, s. 9).

Pracownik służb społecznych nie może również stosować etykietowania i innych nieprofesjonalnych zachowań. Przykładem nieetycznego postępowania będzie np. określanie rodziny wielodzietnej mianem nieporadnej czy publiczne porównywanie klientów między sobą (Ławniczak, Marszałkowska, Mierzejewska, i in. 2015, s. 9).

Standard Pracy Socjalnej z rodziną z dziećmi kładzie bardzo duży akcent na nienarzucanie gotowych rozwiązań beneficjentom pomocy społecznej oraz indywidualne traktowanie każdego członka rodziny. Należy pamiętać, że to rodzina jest ekspertem w kwestii swoich problemów, a sugestie czy propozycje rodziny mogą być istotne podczas tworzenia planu pomocy oraz planowania form wsparcia (Ławniczak, Marszałkowska, Mierzejewska, i in. 2015, s. 9).

Ważna jest także właściwa komunikacja interpersonalna pracownika socjalnego z klientem. Powinna ona opierać się na zasadach:

1) utrzymywania kontaktu wzrokowego;
2) wzajemnego nie przerywania wypowiedzi;

3) skupiania uwagi klienta na sobie, gdy ten jest rozkojarzony;
4) stosowania jednoznacznych i jasnych komunikatów;
5) chwalenia nawet niewielkich sukcesów (wzmacnianie klientów);
6) oddzielania członków rodziny od problemu (np. pracownik socjalny nie powinien łączyć negatywnego stosunku wobec osób stosujących przemoc z klientem, który stosował agresję fizyczną wobec członków swojej rodziny) (Ławniczak, Marszałkowska, Mierzejewska, i in. 2015, s. 10).

Standard Pracy Socjalnej z rodziną z dziećmi podkreśla również to, by pracować na zasobach i mocnych stronach rodziny. Należy ich poszukiwać już na etapie tworzenia diagnozy. Pracownik socjalny nie powinien bazować na błędach i problemach rodziny (Ławniczak, Marszałkowska, Mierzejewska, i in. 2015, s. 11). Raczej powinien poszukiwać metod, które wzbudzą jej siły np. stosując metodę grupową pracy socjalnej. Wykorzystując techniki grywalizacji (gamifikacji) można poprzez narzędzie jakim staje się np. gra planszowa zaktywizować rodzinę do współpracy, wspólnej rozmowy, podjęcia próby rozwiązywania określonych problemów. Gamifikacja ma też na celu przywołanie pozytywnych wspomnień rodziny z przeszłości (pod warunkiem, że takie istnieją), co może zmobilizować rodzinę do wspólnego przezwyciężania trudności życiowych. Technika ta może być stosowana z powodzeniem zarówno wśród dzieci jak i dorosłych osób. Potwierdzają to obserwacje autora, który stosuje tę technikę prowadząc zajęcia na Uniwersytecie Rzeszowskim z grupami ćwiczeniowymi, które znajdują się w wewnętrznych konfliktach interpersonalnych.

Pracownik socjalny powinien zawsze i bezwzględnie stosować zasadę małych kroków. Oznacza ona, iż nie należy oczekiwać nagłych pozytywnych zmian w życiu klienta. Proces ten powinien być rozłożony w czasie i musi uwzględniać możliwości fizyczne i intelektualne członków rodziny (Ławniczak, Marszałkowska, Mierzejewska, i in. 2015, s. 11).

Autorzy SPS z rodziną z dziećmi podkreślają także konieczność stosowania tzw. *wróżby pomyślnej*. Określenie to oznacza *ukazanie rodzinie pozytywnych skutków podejmowanych działań*. Pracownik socjalny powinien skupiać się na oczekiwanych efektach, a nie zastanych problemach (Ławniczak, Marszałkowska, Mierzejewska, i in. 2015, s. 11).

Działania pomocowe powinny koncentrować się zarówno na teraźniejszości jak i przyszłości. Pracownik socjalny powinien ukierunkowywać swoje działania na przyszłość funkcjonowania rodzinny oraz unikać oskarżeń klientów dotyczących przeszłości (Ławniczak, Marszałkowska, Mierzejewska, i in. 2015, s. 12).

Działania pomocowe powinny koncentrować się również na aktywizacji członków rodziny oraz identyfikowaniu i podważaniu ograniczających ją przekonań. Często klienci stosują sformułowania typu: *nie zgadzam się z nim.*

Pracownik socjalny powinien wtedy ustalić, z czym dokładnie nie zgadza się wspomagany. Może tu uczynić przy pomocy pytania: *z czym dokładnie się Pan/i nie zgadza?* (Ławniczak, Marszałkowska, Mierzejewska, i in. 2015, s. 12).

Standard Pracy Socjalnej z rodziną z dziećmi jako narzędzie edukacji pracowników socjalnych

Standard Pracy Socjalnej z rodziną z dziećmi może pełnić różne role. Można go wykorzystać m. in. jako narzędzie edukacji pracowników socjalnych. Z jednej strony SPS może wskazać zasady metodycznego postępowania oraz określone zachowania w pracy socjalnej dla początkujących pracowników socjalnych. Umożliwi im to unikanie błędów oraz stosowanie rozwiązań, które niejednokrotnie sprawdziły się w praktyce pracy socjalnej z rodzinami z dziećmi.

SPS może również uporządkować i ułatwić pracę doświadczonym pracownikom socjalnym. Mogą oni wykorzystać dostępny wachlarz specjalnie dostosowanych narzędzi do pracy z rodziną takich jak umowa współpracy, karta pracy socjalnej czy wywiad z rodziną z dziećmi (Ignasiak, Olber, Maciejewska-Dłubała i in. 2014, s. 9).

Standard Pracy Socjalnej z rodziną z dziećmi może także stanowić wsparcie dla osób, które pomagają rodzinom, lecz nie posiadają w tym zakresie pełnych kompetencji. Mogą one uczynić spontaniczną, filantropijną pomoc bardziej profesjonalną. Przykład może tu stanowić część organizacji pozarządowych zajmujących się wsparciem dla rodzin wielodzietnych, które mogłyby zyskać na efektywności swoich działań poprzez wprowadzenie SPS z rodziną z dziećmi.

Wypracowane przez zespół specjalistów standardy mogą także przysłużyć się studentom pracy socjalnej. Korzystając z SPS z rodziną z dziećmi adepci branży pomocy społecznej mogą uczyć się jak korzystać z dostępnych narzędzi, jak właściwie stawiać pytania podczas rozmowy z klientami, jakie postawy przyjmować w kontakcie z drugim człowiekiem, itp. Pozwala to studentom na nabycie pewnych kompetencji, które później będą mogły być rozwijane w pracy z polskimi rodzinami, które posiadają problemy w funkcjonowaniu społecznym.

Standard Pracy Socjalnej z rodziną z dziećmi może wreszcie stanowić źródło wskazówek, które umożliwią podjęcie działań profilaktycznych przez pracownika socjalnego. Opisane szczegółowo w dokumencie główne źródła zagrożeń, jakie pojawiają się w rodzinach z dziećmi, umożliwiają szybkie rozpoznanie zarysowujących się nowych problemów w rodzinie i stosowanie działań prewencyjnych, które pozwolą zapobiegać występowaniu określonych

dysfunkcji. Na aspekt edukacyjnej i prewencyjnej roli pracy socjalnej zwraca uwagę Mária Machalowá (Machalowá 2014, s. 9).

Zakończenie

Standard Pracy Socjalnej z rodziną z dziećmi stanowi źródło wiedzy na temat występujących w rodzinach problemów, akcentuje sposoby w jaki można postępować z klientami pomocy społecznej z tej grupy, dostarcza gotowych rozwiązań w postaci specjalnie przygotowanych w tym celu narzędzi pracy socjalnej oraz umożliwia edukację studentów oraz pracowników socjalnych.

Co ważne SPS może być stosowany niezależnie od typu rodziny z dziećmi (np. pełnej, niepełnej, rodziny typu 2+1 czy rodziny wielodzietnej).

Standard może być również przydatny w działaniach profilaktycznych z zakresu oddziaływania pracownika socjalnego na społeczność lokalną.

Wymienione zalety SPS z rodziną z dziećmi stanowią niewątpliwie mocną stronę omawianego opracowania.

Jednakże można także znaleźć pewne zagrożenia płynące z SPS. Wśród nich można wymienić choćby niewłaściwe wykorzystywanie opracowania. Istnieje bowiem ryzyko, iż część pracowników socjalnych może stosować te rozwiązania szablonowo, nie zwracając uwagi na indywidualność jednostek oraz odmienne losy danej rodziny. Standard Pracy Socjalnej z rodziną z dziećmi dostarcza rozwiązań ogólnych, które powinny być modyfikowane z uwzględnieniem potrzeb, celów oraz możliwości danej rodziny z dziećmi.

Bibliografia:

BONISŁAWSKA, E., A., 2010. *Wielodzietność we współczesnych rodzinach polskich*, Wyd. Naukowe SCRIPTORIUM, Poznań-Opole, ISBN 978-83-929417-8-1.

BRENK, M., 2007. Praca socjalna w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej. Zarys tematu. W: *Ad novum fructum. Z okazji jubileuszu poznańskich historyków wychowania*, pod red. W. Jamrożka, K. Ratajczaka, D. Żołądź-Strzelczyk. Wyd. Poznańskie, Poznań, ISBN 837-17-7444-3.

CIBOR, K., 2015. *Standardy usług społecznych. Cele, korzyści, przykłady*. Chromapress, Warszawa, ISBN 978-83-61979-34-0.

DROZDOWICZ, M., LECIEJ, P., MIELNICZEK, S., NOWICKA, A., PIŁAT-PAWLAK, O., SIKORSKA, M., STRÓŻYŃSKA, A., 2012. *Standardy metodycznej pracy socjalnej z indywidualnym przypadkiem.* Miejski Ośrodek Pomocy Rodzinie w Poznaniu, Poznań.

FORMA, P., 2012. *Socjalizacja dziecka z rodziny wielodzietnej. Studium teoretyczno-empiryczne*. Wyd. UJK w Kielcach, Kielce, ISBN 978-83-7133-541-9.

GAŚ, Z., B., 1994. *Rodzina a uzależnienia*. Wyd. UMCS, Lublin, ISBN 83-227-0541-7.

GÓRALSKI, Z., 1973. *Działalność charytatywna w Polsce przedrozbiorowej*, Wydawnictwo Nauka Dla Wszystkich, Kraków.

GRANIEWSKA, D., BALCERZAK – PARADOWSKA, B., 2009. Zróżnicowanie warunków życia rodzin. W: *Sytuacja rodzin i polityka rodzinna w wymiarze lokalnym*, pod red. B. Balcerzak – Paradowskiej. Wyd. Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych, Warszawa, ISBN 978-83-61125-18-1.

https://empatia.mpips.gov.pl/ (dostęp: 05.11.2017 r.).

IGNASIAK, A., OLBER, E., MACIEJEWSKA-DŁUBAŁA, M., KUBIAK-HORNIATKO, M., 2014. *Narzędzia pracy socjalnej*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa.

KANTOWICZ, E., 2015. Współczesne wyzwania i programy wspierania rodziny w Polsce oraz profesjonalizacja pracy socjalnej w tym obszarze. W: *Rodzina w obliczu współczesnych zagrożeń i przemian społeczno-kulturowych*, pod red. M. Petrykowskiej, D. Sarzały, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk, ISBN 978-83-7549-233-0.

KLONOWSKA, I., 2015. Rodzina – szansą czy zagrożeniem dla młodego człowieka. Analiza psychologiczno-pedagogiczna. W: *Rodzina w obliczu współczesnych zagrożeń i przemian społeczno-kulturowych*, pod red. M. Petrykowskiej, D. Sarzały, Akademia Humanistyczna im. Aleksandra Gieysztora, Pułtusk, ISBN 978-83-7549-233-0.

LEŚ, E., 2001. *Zarys historii dobroczynności i filantropii w Polsce*. Wydawnictwo Pruszyński i Spółka, Warszawa, ISBN 83-7337-029-3.

LIPOWICZ, E., 2014. *Praca socjalna z rodziną. Diagnoza-projektowanie-zmiana.* Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra, ISBN 978-83-7842-098-9.

ŁAWNICZAK, D., MARSZAŁKOWSKA, M., MIERZEJEWSKA, B., POLCZYK, D., ZELLER, L., 2015. *Standard Pracy Socjalnej z rodziną z dziećmi*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa,

MACHALOWĂ, M., 2014. Reflexia potrebnosti špecializovanej profesionalizácie sociálnych pracovníkov pre preventívnu edukačnú sociálnu prácu. W: *Nová sociálna edukácia človeka iii terapie v pomáhajúcich profesiách (duchovné, antropologické, filozofické, psychologické a sociálne aspekty terapie, výchovy, vzdelávania a poradenstva dneška),* pod red. J. Husár, M. Machalová, T. Hangoni, B. Kuzyšin, Wyd. Prešovská univezita v Prešove, Prešov, ISBN 978-80-555-1155-9.

MALICKI, K., 2005. Podkarpacka bieda w opinii pracowników pomocy społecznej. W: *Podkarpacka bieda: przestrzenne i społeczne aspekty biedy wiejskiej na Podkarpaciu*, pod red. M. Malikowskiego, Wyd. MANA, Rzeszów, ISBN 83-87232-80-7.

MARIAŃSKI, J., 2012. Rodzina polska na rozdrożu: kryzys czy transformacja wartości moralnych? W: *Między nakazem a wyborem. Moralne dylematy małżeństw i rodzin w Polsce,* pod red. J. Baniaka. Wyd. NOMOS, Kraków, ISBN 978-83-7688-080-8.

MARZEC – TARASIŃSKA, A., 2003. Oddziaływanie wychowawcze rodziców w percepcji młodzieży zażywającej środki odurzające. W: *Opieka i wychowanie w rodzinie*, pod red. Cz. Kępskiego, Wyd. UMCS, Lublin, ISBN 83-227-2031-9.

RAJKIEWICZ, A., 2004. Polskie małżeństwa i rodziny oraz gospodarstwa domowe w świetle statystyki. W: *Małżeństwo i rodzina*, nr 2 (10), ISNN 1643-7489.

SZMAGALSKI, J., 1998. Praca socjalna w poszukiwaniu skutecznych metod. W: *Praca socjalna służbą człowiekowi*, pod red. L. Malinowskiego, M. Orłowskiej. Wyd. Akademickie Żak, Warszawa, ISBN 83-86770-76-7.

WIELGOS – STRUCK, R., BOZACKA, M., 2005. Rodzaje i źródła pomocy w przezwyciężaniu ubóstwa oraz kontakty społeczne osób biednych. W: *Podkarpacka bieda: przestrzenne i społeczne aspekty biedy wiejskiej na Podkarpaciu*, pod red. M. Malikowskiego, Wyd. MANA, Rzeszów, ISBN 83-87232-80-7.

Mgr. Krzysztof Jamroży
Instytut Socjologii
Uniwersytet Rzeszowski
e-mail: krzysztofjamrozyur@gmail.com

FINANČNÁ GRAMOTNOSŤ SENIOROV

Ing. Monika Mikitová

Abstract: The need for sufficient financial awareness is currently one of the most discussed issues that is being addressed globally. Ability to orientate yourself in the financial world and to be able to solve your financial situation in an effective way is becoming more and more important. The most vulnerable group is socially excluded people, including seniors. This paper focuses on the importance of financial education of seniors, and the pitfalls they face. We also focus on various educational programmes and community projects that focus on financial education for seniors.
Key words: Financial literacy. Financial education. National standard for financial literacy. Family budget.

Úvod

Finančný sektor prešiel za posledných tridsať rokov obrovskými zmenami. Súčasná finančná sféra sa ani trochu nepribližuje finančnej sfére pred rokom 1990. Je omnoho väčšia, rozmanitejšia a ponúka širokú škálu inštitúcii a produktov, z ktorých si môžeme vybrať. Rôznorodosť so sebou prináša aj určitú neprehľadnosť. Je nereálne, aby jeden človek poznal detailne všetky finančné inštitúcie a finančné produkty. Dokonca, aj keď sa tomu venuje profesijne. Ako sa zorientovať? Jedine neustálym zvyšovaním finančnej gramotnosti.

1 Finančná gramotnosť

Len finančne gramotný človek má šancu pochopiť a prežiť súčasné reformy.

Národný štandard finančnej gramotnosti z roku 2008, vytvorený Medzirezortnou expertnou skupinou, menovanou ministrom školstva, zadefinoval **finančnú gramotnosť** ako schopnosť využívať poznatky, zručnosti a skúsenosti na efektívne riadenie vlastných finančných zdrojov s cieľom zaistiť celoživotné finančné zabezpečenie seba a svojej domácnosti. Je to v podstate neustály vývoj, ktorý umožňuje každému jedincovi efektívne reagovať na nové udalosti a neustále meniace sa ekonomické prostredie.

Národný štandard finančnej gramotnosti z roku 2017 vymedzuje rozsah poznatkov, zručností a skúseností v oblasti finančného vzdelávania a manažmentu osobných financií, akými musí človek disponovať, aby mohol nepretržite rozširovať svoje vedomosti o osobných financiách podľa toho, ako sa budú meniť jeho príležitosti a zodpovednosti.

Finančná gramotnosť nie je len o peniazoch. Podľa Slovenskej bankovej asociácie je to nielen o hypotékach, úveroch, sporení a poistení, ale aj o ži-

votných hodnotách, o plánovaní, zodpovednosti, filantropii a ochrane spotrebiteľa.

Dôležitosť a význam finančnej osvety si uvedomujú všetci hráči na finančnom trhu, počínajúc Ministerstvom školstva, vedy, výskumu a športu, Ministerstvom financií, Národnou bankou Slovenska, Slovenskou bankovou asociáciou, bankami, finančnými inštitúciami, nadáciami a neziskovými organizáciami. Zaoberajú sa nielen programami na zvyšovanie finančnej gramotnosti, ale aj rôznymi prieskumami, ktoré hodnotia úroveň finančnej gramotnosti obyvateľstva. Prieskumy sa líšia počtom opýtaných respondentov, zložením respondentov a zameraním. Niekedy je prieskum zameraný na konkrétnu oblasť, napríklad na bývanie a financovanie bývania, inokedy na základné pojmy finančného sektora. Niekedy je výskum zameraný na konkrétnu cieľovú skupinu, napríklad juniorov.

Priemerná úroveň finančnej gramotnosti Slovákov je 62,5%. Vyplýva to z reprezentatívneho prieskumu Nadácie PARTNERS a agentúry Focus z augusta 2012. Prieskum bol realizovaných na vzorke 720 respondentov vo veku od 18 rokov. Prieskum trval 6 dní a bol zameraný na znalosti bežných pojmov, s ktorými prichádza človek do styku v každodennom finančnom živote.

Viac ako polovica, 56% respondentov, nevie v praxi zhodnotiť výhodnosť úveru podľa jednoduchého výpočtu úroku a RPMN (ročnej percentuálnej miery nákladov). Práve porovnanie nákladovosti úveru, by malo byť súčasťou rozhodovacieho procesu o úvere každého jednotlivca.

Taktiež viac než polovica, 54%, nepozná základné pravidlo investovania, ktoré hovorí, že výška výnosu závisí od výšky rizika. A až 74% nevedelo rozlíšiť mieru rizika pri jednotlivých typoch investícií. Pravidlom je, že čím je vyšší výnos, tým je vyššie aj riziko.

Z demografického hľadiska, najlepšie výsledky dosiahli ľudia v strednom veku od 35 do 54 rokov. Mladí ľudia pod 24 rokov skončili pod slovenským priemerom finančnej gramotnosti. Najslabšie výsledky dosiahli seniori vo veku 65+ a skupiny obyvateľstva s príjmom nižším ako 500 EUR.

Finančná gramotnosť sa prejavuje aj vo finančnom správaní, čo potvrdil aj výskum Nadácie PARTNERS. 43% Slovákov neušetrí v mesačného príjmu nič a 42% ušetrí menej ako 10% príjmu. Podľa správcu Nadácie PARTNERS Juraja Jurasa (2012) je toto zistenie alarmujúce, nakoľko obyvatelia Eurozóny podľa údajov Eurostatu ušetria v priemere 14% zo svojich príjmov. Neexistujúca, respektíve nedostatočná finančná rezerva domácnosti spôsobuje, že v prípade nepredvídaných výdavkov siahajú po predražených pôžičkách.

Podľa prieskumu 44% Slovákov dáva tretinu svojho príjmu na splátky pôžičiek a 9% Slovákov dáva viac ako tretinu svojho príjmu na splátky úverov (Šipula, 2012). Napriek tomu, že cieľom bolo znížiť zadlženosť Slovákov, v súčasnosti sú pomery vyššie.

Pre porovnanie, Slovenská banková asociácia v spolupráci s neziskovou vzdelávacou organizáciou Junior Achievement Slovensko uskutočnili v rovnakom čase vlastný výskum. Ako vyplýva z článku Lenky Križanovej (2017), v septembri 2012 testovali finančnú gramotnosť Slovákov v rámci programu Viac ako peniaze a zistili, že je až na úrovni až 68%. Testu sa zúčastnilo 1093 respondentov vo veku do 13 do 57 rokov. Ale toto testovanie prebehlo formou online testu na webovej stránke www.viacakopeniaze.sk. To znamená, že sa ho zúčastnili respondenti, ktorí ovládajú prácu s počítačom a internetom. A vzhľadom aj na to, sa ho zúčastnili iba ľudia do 57 rokov.

Slovenská banková asociácia vytvorila index finančnej gramotnosti s názvom I-FIG, ktorý meria schopnosť klienta efektívne rozhodovať o svojich financiách sa na základe dostupných informácií.

V spojitosti s agentúrou MVK vykonala Slovenská banková asociácia od 4. septembra do 10. októbra 2016 prieskum so 107 respondentmi vo veku od 18 do 75 rokov, ktorí boli klientmi minimálne jednej banky. Prieskum bol zameraný na zistenie úrovne vedomostí spotrebiteľov o bankových produktoch dostupných na trhu. Priemerne dosiahli respondenti 0,56 bodu, čo znamená, že 56% otázok bolo zodpovedaných správne (Balogová, 2017). Najvyššie skóre dosiahli ľudia s vysokoškolským vzdelaním. Najhoršie dopadli ľudia so základným vzdelaním a seniori vo veku od 66 rokov. Ako ďalej uvádza Regína Ovesny-Straka (2016), v prieskume si viac ako polovica respondentov nedokázala vybrať výhodnejší z dvoch termínovaných vkladov, pričom ide o relatívne jednoduchý produkt bánk. Situácia je podobná pri úveroch. Len 19 % Slovákov rozumie, že ročná percentuálna miera nákladov je skutočná cena, ktorú zaplatí spotrebiteľ za pôžičku.

Čísla sú alarmujúce. Odborníci však tvrdia, že obdobne je to s finančnou gramotnosťou aj vo vyspelých krajinách.

1.1 Implementácia a meranie finančnej gramotnosti

Seniori patria už dlhodobo k skupinám obyvateľstva s najnižšou finančnou gramotnosťou, ako vypláva aj z horeuvedených prieskumov. Prečo je tomu tak? Ako bolo spomínané v úvode článku, finančné a ekonomické prostredie prešlo za posledných tridsať rokov neporovnateľnými zmenami. Rastie zložitosť a komplexnosť portfólia produktov a služieb finančných inštitúcií, čo sťažuje orientáciu.

Nízka úroveň finančnej gramotnosti je spôsobená absenciou komplexného ekonomického a finančného vzdelávania na základných a stredných školách. Tak ako sa učíme základy fyziky, chémie, či pravidlá cestnej premávky, je potrebné aby sme už od detstva vštepovali deťom základné ekonomické princípy (Nalevanko, 2012).

Veľký prínos v tejto oblasti prináša Národný štandard finančnej gramotnosti (ďalej iba NŠFG), ktorý už má 3 verzie. Prvá verzia 1.0, platná od 1. Septembra 2009, druhá verzia 1.1. bola platná od 1. Septembra 2014 a posledná verzia 1.2 vstúpila do platnosti od 1. septembra 2017.

Národný štandard finančnej gramotnosti (2017) definuje, že metodika implementácie musí obsahovať prvky výchovy a vzdelávania podľa európskych moderných trendov. Finančnú gramotnosť ako celospoločenskú osvetu je potrebné riešiť vo vzťahu:

- k fungovaniu jednotlivca, domácnosti a podnikov v ekonomickej oblasti,
- k pochopeniu otázok bohatstva a chudoby,
- k hodnotovej orientácii k peniazom,
- k modelom zabezpečenia jednotlivca a domácností peniazmi s uvedením príkladov extrémov,
- k osobným a rodinným modelom zabezpečenia životných potrieb,
- ku vzdelávaniu angažovaných a zodpovedných občanov,
- k zvýšeniu tvorivosti a inovácií v existujúcich organizáciách,
- k rozvoju vedomostí a ambícií založiť podniky a nové pracovné miesta,
- k vytvoreniu udržateľného rastu a kultúrneho, sociálneho a ekonomického rozvoja,
- k poskytnutiu príležitostí a nástrojov pre jednotlivcov utvárať svoj vlastný život.

Medzi praktické spôsoby využitia tém a očakávaní NŠFG (2017) patria:

- vymedzenie problematiky a rozsahu informácií, ktorým by žiaci porozumeli a vedeli ich prakticky využívať,
- usmernenie pre tvorbu a hodnotenie publikačných vzdelávacích materiálov,
- rámec pre tvorbu školských vzdelávacích programov, programov kontinuálneho a celoživotného vzdelávania,
- pomôcka pri tvorbe učebníc a metodických materiálov pre jednotlivé vekové kategórie.

NŠFG (2017) definuje minimálne požiadavky na finančnú gramotnosť prostredníctvom osvojených celkových a čiastkových kompetencií v jednotlivých témach/ kategóriách:

1) Finančná zodpovednosť spotrebiteľov
2) Plánovanie, príjem a práca
3) Rozhodovanie a hospodárenie spotrebiteľov
4) Úver a dlh
5) Sporenie a investovanie
6) Riadenie rizika a poistenie.

Ako uvádza Szovics (2012), väčšina dotazníkov a vzdelávacích programov sa zameriava na 4 aspekty:

- Ako hospodáriť s peniazmi.
  Predstavuje schopnosť fungovania z rozpočtu, to znamená napríklad evidovanie alebo zapisovanie si príjmov a výdavkov.
- Plánovanie finančných príjmov a výdavkov
  Predstavuje schopnosť jedinca vyrovnať sa s očakávaným respektíve s neočakávaných výdavkom, prípadne s poklesom, stratou príjmu.
- Vhodný výber
  Očakáva, že jedinec má základné informácie o finančných produktoch a vie si za daných okolností vybrať vhodný produkt.
- Získať pomoc
  Jedinec vie, na koho sa môže v prípade potreby obrátiť, pretože sleduje zmeny a využíva služby finančných poradcov a agentov.

1.2 Formy finančného vzdelávania seniorov

Všetky inštitúcie na úrovni finančného i vzdelávacieho poľa, ktoré si uvedomujú nutnosť finančnej osvety obyvateľstva, sa rôznymi spôsobmi angažujú pri zvyšovaní finančnej gramotnosti. Organizujú sa rôzne prednášky, semináre, kurzy a workshopy pre obyvateľstvo. Je úžasné, že počet takýchto projektov stále narastá. Ale kým u deti a mládeže, je finančné vzdelávanie zakomponované do učebného plánu, u dospelých obyvateľov a seniorov chýba systematickosť vzdelávania.

Najčastejšie prebieha vzdelávanie seniorov v rámci celoživotného vzdelávania na Univerzitách tretieho veku. Väčšinou je to zastrešené v rámci projektu. Napríklad v máji 2017 v rámci projektu na podporu rozvoja vzdelávania v oblasti finančnej gramotnosti, zastrešovanej Asociáciou univerzít tretieho veku na Slovensku, prebiehal v Centre celoživotného a kompetenčného vzdelávania, Univerzity tretieho veku seminár s názvom finančná gramotnosť seniorov. V rámci seminára sa zúčastnený zaoberali základmi v oblasti fungovania finančného sektora, oblasťami účtov, úverov a úspor a investovania.

Cieľom bolo hlavne ozrejmiť im základnú problematiku a upriamiť pozornosť na detaily, respektíve „háčiky“ ktoré netreba prehliadať. Aby vedeli, na čo sa pýtať pri rozhodovacom procese. Pretože nedostatočná finančná gramotnosť seniorov má za následok uskutočnenie nesprávnych rozhodnutí, ktoré môžu veľmi negatívne ovplyvniť kvalitu života na dôchodku.

Ich mottom by malo byť.....“ podpísať môžeš, ale prečítať a porozumieť musíš“.

Záver

Finančná gramotnosť na Slovensku je slabá. Prvé lastovičky úspechu sme už zaznamenali pri kontinuálnom vzdelávaní v rámci viacerých projektov. Najrizikovejšou skupinou sú seniori a ľudia v produktívnom veku s príjmom pod 500 EUR, čiže budúci dôchodcovia. Už teraz je potrebné sa tomu venovať. A hlavne venovať sa finančnej osvete v rámci efektívneho, celoživotného, koordinovaného a systematického vzdelávania. A masovejším spôsobom, aby sa to dostalo medzi širokú verejnosť. Všetkých seminárov a prednášok sa zúčastňujú tí, ktorí aktívne vyhľadávajú informácie a bohužiaľ nie tí, ktorí ich potrebujú najviac.

Bibliografia:

BALOGOVÁ, B., 8.9.2016. *Výsledky prieskumu ukazujú, že Slovákom chýba finančná gramotnosť*. [online]. [cit. 2017-11-04]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/epale/sk/content/vysledky-prieskumu-ukazuju-ze-slovakom-chyba-financna-gramotnost

JURAS, J, 2012. *Viac ako tretina Slovákov má nízku finančnú gramotnosť*. [online]. [cit. 2017-11-06]. Dostupné z: https://www.dfg.sk/media/tlacove_spravy/viac_ako_tretina_slovakov_ma_nizku_financnu_gramotnost

KRIŽANOVÁ, L., 10.10.2017. *Finančná gramotnosť Slovákov je na úrovni 68%*. [online]. [cit. 2017-11-06]. Dostupné z: http://www.hlavnespravy.sk/financna-gramotnost-slovakov-je-na-urovni-68/36769

NALEVANKO, M, J, 2012. *Viac ako tretina Slovákov má nízku finančnú gramotnosť*. [online]. [cit. 2017-11-06]. Dostupné z: https://www .dfg.sk/media/tlacove_spravy/viac_ako_tretina_slovakov_ma_nizku_financnu_gramotnost

Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.0. [online]. Bratislava: MŠVVaŠ SR, 30.8.2008. [cit. 2017-11-01]. Dostupné z: http://www.minedu.sk/narodny-standard-financnej-gramotnosti-verzia-10/

Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.1. [online]. Bratislava: MŠVVaŠ SR a MF SR, 31.3.2014. [cit. 2017-11-01]. Dostupné z: http://www.minedu.sk/narodny-standard-financnej-gramotnosti-verzia11/

Národný štandard finančnej gramotnosti verzia 1.2. [online]. Bratislava: MŠVVaŠ SR, 21.3.2017. [cit. 2017-11-01]. Dostupné z: http://www.minedu.sk/narodny-standard-financnej-gramotnosti/

OVESNY-STRAKA, R., 8.9.2016. *Výsledky prieskumu ukazujú, že Slovákom chýba finančná gramotnosť*. [online]. [cit. 2017-11-04]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/epale/sk/content/vysledky-prieskumu-ukazuju-ze-slovakom-chyba-financna-gramotnost

SZOVICS, P., 2012. *Quo vadis finančné vzdelávanie.* [online]. [cit. 2017-11-06]. Dostupné z: https://www.nbs.sk/_img/Documents/_PUBLIK_NBS_FSR/Biatec/Rok2012/biatec0112.pdf
www.školarodinnychfinancií.sk

Ing. Monika Mikitová
Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: monikamikitova@gmail.com

SYNDRÓM CAN (SYNDRÓM TÝRANÉHO, ZNEUŽÍVANÉHO A ZANEDBÁVANÉHO DIEŤAŤA)

JUDr. Lívia Janková

Abstract: The contribution emphasizes the importance of prevention for the CAN syndrome with the main emphasis put on primary prevention. It points out the importance of recognition of causes of negative effects for their removal. At the same time it highlights and makes demands on education and preparation of social workers (and other involved people) operating in this area, so that they are able to help the victims effectively and prevent this unwanted phenomenon.
Key words: Abuse. Cause. Child. Prevention. Risk.

Problém týrania detí nie je len otázkou teórie, ale aj praxe a tak isto nie je len otázkou minulosti, ale aj prítomnosti a hlavne osudov konkrétnych osôb – bezbranných detí.

Komplexnejší štatistický výskum v oblasti týrania detí bol po dlhšom čase iniciovaný po známom medializovanom prípade utýranej 5-ročnej Lucky, ktorý otriasol našou spoločnosťou v roku 2012. Výsledky štatistického výskumu, ktorý sa po tejto udalosti uskutočnil, preukázali, že týranie detí a násilie na deťoch je otázkou aj našej krajiny a spoločnosti.

Výskum s názvom *„Prevalencia násilia páchaného na deťoch“* bol zadávaný Národným koordinačným strediskom pre ochranu detí pred násilím a uskutočnený Inštitútom pre výskum práce a rodiny, pričom bola oslovená vzorka 1560 detí.

Do toho času sa v našej republike komplexnejšie oficiálne štatistiky vo veci týrania detí a zaobchádzania s deťmi dlhší čas neviedli, čo podlieha značnej kritike aj v súvislosti s pribúdajúcimi kauzami týraných detí.

„Výskum bol realizovaný Inštitútom pre výskum rodiny na vzorke 1560 detí z ôsmych a deviatych ročníkoch základných škôl a poukázal na vysoký výskyt násilia páchaného na deťoch v tejto cieľovej skupine (20,6% detí zo vzorky potvrdilo psychické týranie, 23% - fyzické násilie , 9,4% zanedbávanie a 7,1 % detí sexuálne zneužívanie). I napriek tomu, že výsledky tohto výskumu sú niektorými skupinami spochybňované, podceňovanie tejto témy môže priniesť niekoľko desiatok Luciek, či tisíce týraných, sexuálne zneužívaných detí, ktorým nikto nepodal pomocnú ruku....“[1]

[1] Výročná správa 2013. 2014. [online]. 2014. Dostupné na: <https://centrumslniecko.sk/wp-content/uploads/2014/12/V--ro--n--_spr--va_2013.pdf>. (Prevzaté dňa 05.11.2017)

V nasledujúcom príspevku poukážeme na význam neustáleho výskumu, a to aj štatistického, v tejto oblasti, pre účinné predchádzanie vzniku tohto javu, a tak isto na význam vzdelávania sa zainteresovaných osôb (medzi nimi aj sociálnych pracovníkov) pre účinnú pomoc obetiam – deťom, ale aj rodinám, u ktorých nastali rizikové faktory.

Pre predchádzanie vzniku týrania detí a zároveň ako najúčinnejší prostriedok boja proti tomuto javu zdôrazníme význam prevencie negatívnych javov.

Čo sa týrania detí týka, tento jav označujeme súhrnným termínom „syndróm CAN", z anglického jazyka – *Child Abuse and Neglect* – dieťa zneužívané a zanedbané.

V našich podmienkach sa prekladá a je známy ako syndróm týraného, zneužívaného a zanedbávaného dieťaťa.

„Syndróm týraného, zneužívaného a zanedbávaného dieťaťa definujeme ako akúkoľvek nenáhodnú preventabilnú, vedomú, či nevedomú aktivitu či neaktivitu rodiča, vychovávateľa, alebo inej osoby voči dieťaťu, ktorá je v danej spoločnosti neprijateľná alebo odmietaná a ktorá poškodzuje telesný, duševný i spoločenský stav a vývoj dieťaťa, poprípade spôsobuje jeho smrť. Za týranie dieťaťa považujeme i jeho pohlavné zneužívanie" (Sejčova, Ľ. 2010).

Jednotliví autori a odborníci spoločne uvádzajú, že ide o súbor nepriaznivých príznakov v najrôznejších oblastiach zdravotného stavu a vývoja dieťaťa i jeho postavenia v spoločnosti, predovšetkým v rodine. Je výsledkom hlavne úmyselného ubližovania dieťaťu, spôsobeného najčastejšie jeho najbližšími vychovávateľmi alebo rodičmi.

V rámci syndrómu CAN rozoznávame (viacerí autori a odborníci z oblasti spoločne) jednak fyzické týranie, a to v jeho aktívnej a pasívnej forme, psychické, tiež v aktívnej i pasívnej forme, sexuálne zneužívanie a niektoré špecifické formy, ktorými sú Munchhausenov syndróm v zastúpení, systémové týranie a zneužívanie, organizované týranie a zneužívanie, rituálne týranie a zneužívanie. (napr. Sejčová, Ľ., Oláh. M., Roháč, J.)

Pre zastavenie týchto praktík a ich účinnú prevenciu je dôležité jednak rozpoznať typické znaky, ktoré vykazujú týrané deti, ak k týraniu už došlo, ďalej vedieť identifikovať tzv. rizikové faktory, či už na strane detí alebo dospelých, t. j. napríklad rizikové faktory na strane rodiny, to znamená napríklad jej typické sociálnoekonomické postavenie (napr. „chudobná rodina"), identifikovať rizikových rodičov (napr. alkoholizmus u jedného alebo oboch rodičov) a iné rizikové okolnosti pre včasný zásah a pomoc.

V neposlednom, ak nie najdôležitejšom rade, je potrebné skúmať a zisťovať príčiny vzniku týchto rizikových faktorov, a to za účelom vypracovania účinnej prevencie ich predchádzania a tak aj prevencie predchádzania výskytu a vzniku javu – týrania detí.

Je potrebné, hlavne pre zainteresované osoby, medzi ktoré nepochybne patria aj sociálni pracovníci, neustále sa v tejto oblasti zdokonaľovať štúdiom teoretických poznatkov, konkrétnych prípadových štúdií a sledovaním nových výskumov a štatistických vyhodnocovaní v tejto oblasti.

„Je potrebné klásť dôraz na ich prípravu už počas štúdia, realizovať cielené výcviky a tréningy, sprostredkovať poznatky z výskumov a pod., jednoducho realizovať všetky aktivity zamerané na zvyšovanie ich profesionality v „otázkach detí" (Fuchsová, K. 2009, s. 110).

Poznanie príčin vzniku javov je významné pre ich predchádzanie a je cestou k účinnej prevencii týchto nežiaducich javov.

Účinnú prevenciu považujeme za najúčinnejší prostriedok boja proti negatívnym, sociálno-patologickým, ale aj iným nežiaducim javom.

„Za její přednost se považuje to, že se obecně každému zlu více vyplatí předcházet, než posléze napravovat chyby" (Holcr, K. a kol. 2009, s. 166).

Uznávaný sociológ a filozof prof. PhDr. Květoň Holcr, DrSc., naráža najmä na súvislosť s kriminalitou ako takou, pričom hovorí o ekonomických výhodách, keďže následná náprava môže znamenať aj výdaje na strane *nevinných*, ale hovorí aj o humanizačnom význame prevencie, ako smerom k páchateľovi kriminality, tak aj vo vzťahu k obeti.

„Zásadní předností prevence však je, že nejvíce odpovídá humanizačním tendencím demokratického právního státu tím, že se nespoléhá pouze na postih pachatele, ale usiluje i o to, aby se občan nestal ani pachatelem, ani obětí trestného činu. Z tohto hlediska má prevence velký humanizační potenciál" (Holcr, K. a kol. 2009. s. 166).

To znamená, že prevencia predchádza vzniku páchateľov, ale aj obetí. V tejto oblasti je prevencia na mieste o to viac, že dôsledkom tohto javu je obeť, ktorou je zranené bezbranné a odkázané dieťa a páchateľom je osoba, na ktorú je dieťa odkázané.

Žiadna prevencia by však nebola účelná bez poznania toho, na čo má pôsobiť, teda bez poznania toho, prečo vznikajú nežiaduce javy.

Dopad týrania v širších súvislostiach neohrozuje len samotné dieťa, ale spoločnosť ako takú. Je dôležité, pre rozvoj spoločnosti, aby jej členovia boli vyrovnaní, zdraví a silní jedinci, bez následkov nesúcich si z detstva, a to najmä nepriaznivých následkov na duši, takže ide o záujem celospoločenský a nemožno od neho odvracať pozornosť ani v prípade, že sa nás priamo netýka.

Sociálny pracovník by jednoznačne mal vstupovať do praxe s aktuálnymi a širokými teoretickými poznatkami v tejto oblasti.

Nepochybný je aj význam uskutočňovania štatistických skúmaní v tejto oblasti a zaznamenávanie ich výsledkov, napríklad spoločných znakov rodín, v ktorých k týraniu dieťaťa došlo, pre ich skoré vytypovanie a zásah.

Keď poznáme rizikové faktory, môžeme sa účelnejšie zamerať aj na účinnú prevenciu a nastavenie prostriedkov ochrany detí zo strany štátu a jeho inštitúcii na predchádzanie samotných rizikových faktorov, a tým predísť ich vzniku a tým pádom aj vzniku týrania.

Aj samotný výskum spomínaný vyššie v príspevku, vo svojom sprievodnom texte deklaruje, že bol uskutočnený so zámerom budúcej prevencie násilia na deťoch.

„Prijatie účinných a efektívnych preventívnych opatrení vyžaduje mať k dispozícii základný obraz prevalencie násilia v detskej populácii, ktorému musí predchádzať zber dát. Až na základe získaných údajov možno zlepšiť postupy a politiky orientované na ochranu a prevenciu. Poznanie základného empirického obrazu umožňuje lepšie zamerať nástroje a aktivity na najviac ohrozené kategórie detí.“[1]

Pre účinnú prevenciu je dôležité poznať príčinné súvislosti jednotlivých javov a tak pôsobiť na ich predchádzanie. Bez toho, aby sme poznali to, čo je príčinou vzniku negatívneho javu, nemožno vypracovať účinnú prevenciu.

Je preto namieste vyrovnať sa aspoň okrajovo na naše účely aj s otázkou tzv. príčinnej súvislosti, ktorú pozná nie len právna veda, ale aj filozofia a prírodné vedy.

„Príčinnou súvislosťou rozumieme súvislosť medzi dvoma javmi spočívajúcu v tom, že jeden jav (protiprávny úkon) je takej povahy, že by bez neho druhý jav (následok) nebol vznikol. Prvý jav označujeme ako príčinu, druhý ako následok. Príčinná súvislosť nie je právna, ale prírodná a spoločenský kategória“ (Barancová, H., Schronk, R. 2007, s. 655)

„Príčinný vzťah sa zvykne definovať ako objektívny vzťah medzi dvoma javmi, z ktorých jeden jav (príčina) v prítomnosti určitých podmienok (druhý jav) vyvoláva iný jav (následok, účinok)“ (Turayová, Y. 2001,. s. 23).

Doc. JUDr. Yvetta Turayová, CSc. považuje za aj dnes relevantné a zaujímavé tvrdenie českého právnika a profesora Jaroslava Kallaba: *„Príčinou v najširšom zmysle slova nazývame každú podmienku, bez ktorej by nebol nastal daný výsledok. Každá príčina je zase sama účinkom nejakej vzdialenejšej príčiny a okrem toho vedie k poznatku, že žiadna príčina sama o sebe nespôsobuje výsledok, ale len ich súbor.“*

Každý následok ma svoju príčinu a každá príčina je následkom inej príčiny. Z toho vyplýva existencia reťazenia príčin, pričom pre účinné a pravé predchádzanie vzniku nežiaducich javov je zaiste potrebné odstránenie ich prapríčiny.

[1] FICO, M. 2013. Prevalencia násilia páchaného na ďeťoch. 2013. [online]. 2013. Dostupné na: <http://www.ceit.sk/IVPR/images/IVPR/vyskum/2013/Fico/vu_fico_prevalencia.pdf>. (Prevzaté dňa 04.11.2017)

Napríklad, ak dôvodom týrania detí v rodine je alkoholizmus rodičov a agresia vyvolaná alkoholom (pozn.: aj výskum z roku 2013 potvrdil spojenie násilia na deťoch s alkoholizmom v rodine), je treba zistiť, čo viedlo k vzniku tohto rizikového faktoru, a ak to bola napríklad strata zamestnania rodičov z dôvodu nedostatku pracovných miest, je potrebné pristúpiť k účinným opatreniam prostredníctvom politiky zamestnanosti, ale štát a spoločnosť by mali reagovať na túto situáciu napríklad aj prostredníctvom vhodných opatrení zo strany sociálnej práce a prostredníctvom pripravených sociálnych pracovníkov. Aj tu možno vidieť význam komplexne pripraveného a zručného sociálneho pracovníka.

Čo sa samotnej prevencie týka, v súčasnosti rozlišujeme podľa obsahového zamerania prevenciu **sociálnu**, **situačnú** a **viktimologickú** a podľa okruhu adresátov preventívnych aktivít prevenciu **primárnu**, **sekundárnu** a **terciárnu**.

V nasledujúcom texte zdôrazníme najmä význam primárnej a sociálnej prevencie.

„**Prevencia primárna** je zameraná na predchádzanie ohrozujúcim situáciám v celej populácii, pričom môže byť nešpecifická (podporujúca žiaduce formy správania všeobecne), alebo špecifická (zameraná proti konkrétnemu riziku), **prevencia sekundárna** je zameraná na rizikové skupiny zvlášť ohrozené negatívnym javom, **prevencia terciárna** je zameraná na jedinca, u ktorého sa už negatívny jav prejavil, je tu prítomná snaha o nápravu alebo zmiernenie negatívnych dôsledkov, prípadne zabránenie recidíve nežiaduceho správania“ (Fuchsová, K. 2009, s. 108).

„**Sociálna prevencia** je všeobecnou prevenciou všetkých sociálnopatologických javov a jej podstatou je vytváranie priaznivých spoločenských podmienok v oblasti ekonomickej, sociálnej, kultúrnej, výchovno-vzdelávacej, v oblasti zamestnanosti, podmienok na využitie voľného času, rastu životnej úrovne, duchovný rozvoj, humanizáciu a skvalitňovanie spôsobu života spoločnosti ako celku, sociálnych skupín, ako aj na socializáciu, resocializáciu a sociálnu integráciu jednotlivca. Pri sociálnej prevencii ide o vytváranie takých podmienok, aby sa človek nestal páchateľom trestného činu, alebo aby v páchaní trestnej činnosti nepokračoval. (Dianiška a kol. 2011, s. 15)“

„Pojem sociálna prevencia vyjadruje väzbu prevencie na celý sociálny systém.“ (Bubelíny, J. 1996, s. 5).

Situačná prevencia sa spája najmä s prevenciou kriminality a trestnej činnosti a je zameraná na rizikové situácie, napríklad na montáž poplašných zariadení na rizikové budovy, ako ochrany pred krádežami. Aj keď má svoj význam a v boji s kriminalitou zaznamenala v kriminologických štatistikách svoj význam pre zníženie kriminality, nie je príčinou odstránenia skutočného problému, príčiny vzniku motívu a vôle ku kriminálnemu činu.

Primárna prevencia je podľa zamerania orientovaná na celú spoločnosť, alebo konkrétne skupiny všeobecne, pričom má obsahové zameranie sociálnej prevencie.

„Primárna prevencia je podľa definície Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO) stratégia, ktorá vedie k predchádzaniu neblahého spoločenského javu takým spôsobom, že neblahý jav je potlačený priamo v zárodku a nemá žiadne podmienky pre svoj vznik" (Sejčová, Ľ. 2010, s. 171).

V tom zmysle vnímame význam primárnej prevencie aj pre predchádzanie vzniku týrania detí, a to odstránením samotných rizikových faktorov pre jeho vznik, t. j. aby nenastali ani len podmienky pre vznik tohto javu – týrania dieťaťa, či násilia na dieťati.

„Primárna prevencia je zameraná na zvyšovanie právneho vedomia občanov, a prostredníctvom hospodárskej a sociálnej politiky, politiky zamestnanosti, vzdelávania, urbanizmu a ďalších opatrení strategického sociálneho plánovania a riadenia sociálnych procesov v celoštátnom alebo regionálnom rámci sleduje životnú úroveň, duchovný rozvoj, humanizáciu a skvalitňovanie spôsobu života všetkých občanov a sociálnych skupín daného spoločenstva." (Bubelíny, J. 1996, s. 5).

Úloha primárnej prevencie je dlhodobé pozitívne pôsobenie na širokú verejnosť, ale aj konkrétne skupiny obyvateľstva, nie len tie, u ktorých už nastali rizikové faktory.

„V prípade primárnej prevencie týrania detí ide o pôsobenie na širokú verejnosť, ale aj na rodičov (všetkých) a vychovávateľov terajších aj budúcich, na odborných pracovníkov a verejných činiteľov, na deti a mládež. Primárna prevencia znamená usilovať sa, aby k tomuto javu vôbec nedochádzalo" (Sejčová, Ľ. 2010, s. 171).

Do primárnej prevencie patria všetky aktivity, ktoré brania vzniku toho, na čo je zameraná svojím pôsobením tzv. sekundárna prevencia, teda na naše účely, aktivity, ktoré bránia vzniku rizikových faktorov vzniku násilia na deťoch (vzniku syndrómu CAN) – bránia vzniku rizikových skupín v populácii a rizikových životných situácii, ktoré sú živnou pôdou pre vznik týrania. (Fuchsová, K. 2009)

Túto prevenciu považujeme za ozajstnú prevenciu, od ktorej možno predpokladať najdlhodobejšie účinky.

Sekundárna prevencia je vo všeobecnosti zameraná na rizikové osoby, či už v súvislosti s rizikami pre vznik trestnej činnosti (prevencia kriminality) alebo pre vznik týrania detí, ale aj iných javov (najmä sociálno-patologických), záležiac podľa oblasti, v ktorej sa uplatňuje.

Sekundárna prevencia sa zameriava na už existujúce rizikové okolnosti, kedy je vysoký predpoklad vzniku nežiaduceho javu, napr. týrania detí.

„Vychádza z poznatkov o rizikových deťoch a rizikových dospelých" (Fuchsová, K, 2009, s. 110).

Terciárna prevencia je zameraná na odstraňovanie škodlivých následkov nežiaduceho javu, ku ktorému už došlo.

„Orientuje sa na obete a na páchateľov týrania s cieľom zamedziť ďalšiemu týraniu a zabrániť rozvoju dlhodobých zdravotných, psychologických a sociálnych dôsledkov" (Fuchsová, K. 2009, s. 112).

PhDr. Mgr. Katarína Fuchsová PhD. z Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity tiež uvádza, že ide v pravom slova zmysle o *prevenciu recidívy týrania.*

Neupierame význam žiadnej z druhov prevencií, ale zdôrazňujeme význam práve primárnej prevencie – z hľadiska zamerania, a sociálnej prevencie – z hľadiska obsahu a nástrojov jej uplatnenia, ako pravej a dlhodobo najúčinnejšej prevencie.

Ak je sociálna a primárna prevencia postavená na odborných hlbokých poznatkoch a základoch, sleduje aktuálne výskumy príčin vzniku nežiaducich javov, uvedomuje si skutočné problémy so záujmom o stav spoločnosti, potom, ako vyjadruje PhDr. Ján Bubelíny, CSc.: „*používanie pojmu prevencia nie je samoúčelné, odtrhnuté od života, ale je nástrojom hlbšieho preniknutia do podstaty*".

Je záujmom detí a spoločnosti, aby rizikové faktory vôbec nevznikali, resp. aby sa predchádzalo vzniku týchto samotných rizikových faktorov skôr, než bude treba predchádzať vzniku týrania detí (alebo iných nežiaducich javov). V tomto zmysle ide o primárnu a sociálnu prevenciu, o pravú a dlhodobú prevenciu.

Rizikové faktory, ktoré už existujú, je možné prirovnať k sopke, ktorá nemusí, ale môže vybuchnúť, a toto riziko stále existuje, pokým bude existovať aj samotná sopka. Riešenie konkrétneho prípadu, kedy už existuje riziko vzniku týrania, spôsobom jeho včasného odvrátenia je v podstate dôsledkom toho, že tieto rizikové faktory vôbec nastali.

Je dôležité nie len odstrániť samotné riziko vzniku týrania v rizikovej rodine, ale ozdravovať rodiny a spoločnosť tak, že budeme odstraňovať a pôsobiť na predchádzanie samotných rizikových faktorov a to tak, aby k takýmto prípadom nedochádzalo, alebo ich aspoň eliminovať tak, aby k nim dochádzalo v čo najmenšej možnej miere a deti sa nestali obeťami násilia, či týrania.

Ako už bolo uvedené vyššie, na to, aby sme mohli nežiaducim javom predchádzať, je potrebné poznať ich príčiny.

„Když se člověk střetne s určitým jevem poprvé – ať již má pro něj pozitivní či negativní význam-, může ho zastihnout nepřipraveného. Potom však zpravidla uvažuje o souvislostech tohto jevu s jinými a o jeho příčinách. Poznání príčin je předpokladem toho, aby působením na ty jevy, které sa ukázaly

pro něho příznivé, v následujícím období záměrně jejích vznik vyvolával či ulehčoval, a nebo naopak, aby nepříznivým jevům cílevědome předcházel, či alespoň jejich výskyt ztěžoval, brzdil. Tento proces však probíhá nejen na úrovni jednotlivce, ale i na úrovni různých sociálních společenstev, případne společnosti jako celku. Oba uvedené aspekty – vyvolávaní příznivých a předcházení nepříznivým jevum – jsou podstatou prevence" (Holcr, K. a kol. 2009, s. 126)

Z uvedeného vyplýva, že žiadna prevencia nemôže byť efektívna bez poznania príčin javov.

Ak nepoznáme príčiny negatívnych javov, nevieme čo odstraňovať, potláčať alebo naopak, čo sa snažiť zaviesť, udržať, akým spôsobom pôsobiť a ak aktivity uskutočnené na ich predchádzanie nepodliehajú následnej kontrole a vyhodnoteniu, potom nie je možné hovoriť o účinnej prevencii. Preto je dôležitý nie len zber dát, ale aj ich vyhodnotenie, následná aplikácia prijatých opatrení, znova ich zber a vyhodnotenie pre preukázanie toho, či aplikované opatrenia boli účelné.

Súčasťou primárnej a sociálnej prevencie týrania detí by preto mal byť systematicky postup celej spoločnosti, spolu so štátom a prostredníctvom jeho politiky.

Primárna a sociálna prevencia by svojím spôsobom nemali byť prevenciou vzniku týrania detí, ale prevenciou vzniku samotných rizikových faktorov a v toho dôsledku aj prevenciou vzniku týrania detí.

Ak je rizikový faktor na strane rodičov napríklad alkoholizmus alebo chudoba, potom sú nutné opatrenia zo strany štátu na predchádzanie týchto javov prostredníctvom politiky štátu, osvetovou činnosťou, zvyšovaním povedomia u svojich občanov celoplošne, a to povedomia právneho, či morálneho.

Z toho vyplýva, že všetky v spoločnosti nežiaduce javy spolu súvisia a neexistujú izolovane a je nutné komplexné pôsobenie.

Cesta k účinnej prevencii, ale čo je dôležité, aj jej dôsledok, je spoločnosť v čo najlepšej ekonomickej, sociálnej, morálnej i právnej kondícii. Ide o komplexnú starostlivosť o chod spoločnosti, cez politiku zamestnanosti, právo sociálneho zabezpečenia, ale aj systém vzdelávania, či štruktúru vysielaných programov v televízii, či iných médiách.

Čím účinnejšia bude prevencia, tým zdravšia bude spoločnosť a čím zdravšia bude spoločnosť, tým účinnejšia bude prevencia.

Významom prevencie ako takej, ako sme už vyššie uviedli, je v podstate poznanie prapríčiny javu a pôsobenie na túto prapríčinu.

Z uvedených dôvodov sa prikláňame k primárnej a sociálnej prevencií, ako pravej prevencii nežiaducich javov.

Prevencia bez poznania príčin javov by bola bezúčelná, pretože by nepoznala, na čo vlastne je potrebné pôsobiť a čomu predchádzať.

V zmysle sekundárnej prevencie, kedy už nastali javy v rodine nežiaduce alebo rizikové, resp. vyskytol sa rizikový faktor, hovoríme o pôsobení na konkrétne osoby (deti, rodičov, iné osoby, ktoré majú dieťa v starostlivosti).

Pre sekundárnu prevenciu je dôležité poznanie konkrétnych rizikových faktorov, na vytypovanie rizikovej rodiny a skorý zásah a pomoc.

„Tu je nutné vytvárať koordinačné stratégie medzi štátnymi a neštátnymi sociálnymi, psychologickými, pedagogickými, zdravotníckymi inštitúciami a orgánmi činnými v trestnom konaní. Prioritnou požiadavkou sú kvalitná odborná pripravenosť pracovníkov týchto inštitúcii ako aj jasné vymedzenie kompetencií“ (Fuchsová, K. 2009, s. 111).

Z uvedeného vyplýva, že kvalitná odborná pripravenosť sa týka aj sociálnych pracovníkov, ktorí musia vstupovať do praxe s pevnými teoretickými poznatkami a počas svojej ďalšej kariéry a pôsobenia neustále sledovať a študovať aktuálnu situáciu v spoločnosti.

V tejto veci zdôrazňujeme význam aj štatistických prieskumov (aj keď výsledky štatistík často podliehajú kritike ako skresľujúce, domnievame sa, že v danom prípade sú jednoznačným prínosom), na základe ktorých je možné zovšeobecniť spoločné rizikové znaky, či už na strane dieťaťa alebo dospelých, čo je cestou k účinnému vytypovaniu rizikových rodín.

Iste existujú rizikové faktory, na ktoré máme len nepatrný, ak vôbec nejaký dosah, hoci samozrejme ich vznik má svoju príčinu, v takom prípade je však ťažké, ak vôbec možné hovoriť o primárnej prevencii.

Ide napríklad o rizikové faktory na strane dieťaťa, ktoré sa narodí s postihnutím, napríklad mentálnym (tento faktor sa v odbornej literatúra uvádza ako jeden z rizikových), čo rodičia ťažko nesú, nevedia sa s tým vyrovnať a dieťa sa tak stane obeťou niektorej z foriem týrania.

Narodenie dieťaťa s takýmto postihnutím nie je želaním rodičov, nie je podmienené ich, ani vôľou iného, a príčiny tohto rizikového faktoru, hoci existujú, mnohokrát nepoznáme a nedokážeme ich ani predvídať. Poznanie príčiny tohto faktoru na strane dieťaťa je podmienené úrovňou vedeckého výskumu, je preto ťažké hovoriť o primárnej prevencii toho faktoru v prípade, že naše poznatky sú obmedzené.

Snáď by sme o primárnej prevencii mohli hovoriť v prípade, že matka počas tehotenstva nedodržiavala predpísanú životosprávu tehotnej ženy, požívala alkohol, drogy alebo sa aj nevedome vystavovala rôznym rizikám, ktoré môžu viesť k poškodeniu plodu. V tom prípade by sme za primárnu prevenciu mohli považovať osvetovú činnosť vo veci zdravého životného štýlu všeobecne, ale aj smerom k ženám – matkám.

Je ale pravdou, že k tomu dochádza aj v prípadoch, kedy tehotná žena dodržala všetky známe zásady zdravého životného štýlu, potom je nemožné predchádzať vzniku toho rizika formou primárnej prevencie a stále platí, že príroda

je a bude mocnejšia ako človek a úroveň vedeckých poznatkov človeka má svoje hranice. V tejto súvislosti však možno poukázať na zaujímavú spojitosť a význam vedeckého pokroku aj pre primárnu prevenciu javu, akým je týranie detí.

S dôrazom na účinnú terciárnu prevenciu je nemenej dôležité štúdium syndrómu CAN, avšak sa presúva na oblasť už konkrétnych následkov týrania, ktoré sa prejavia na obeti – dieťati.

„Terciárna prevencia sa orientuje na obete a na páchateľov týrania s cieľom zamedziť ďalšiemu týraniu“ (Fuchsová, K. 2009, s. 112).

Vzdelávanie a pripravenosť v tejto oblasti je dôležitá aj preto, lebo čím skôr sa týranie, či zanedbávanie dieťaťa odhalí, ak k nemu už došlo, tým kratšie bude dieťa utrpeniu vystavené.

Je nevyhnutné pre sociálneho pracovníka, ale aj iné osoby, vstupovať do praxe s prehľadom v oblasti poznania dôsledkov týrania detí a ich prejavov.

Je jednoduchšie rozpoznať fyzické týranie, ako týranie psychické, či sexuálne, ktoré má svoje vonkajšie viditeľné prejavy (modriny, podliatiny, popáleniny), ale tak isto nie každé zranenie je dôsledkom týrania, napríklad mnohí autori a odborníci upozorňujú, že nie je hneď na mieste obava z týrania, napríklad pri spozorovaní modrín na lakťoch alebo kolenách detí, keďže ide o celkom časté zranenia, ktoré vznikajú pri hre alebo športe. Modriny, ktoré sa už stávajú podozrivými, sú práve modriny na tzv. mäkkých častiach, kde nedochádza bežne k udretiu pri hre, alebo spomeňme napríklad tzv. líniu klobúka, t.j. línia klobúka na hlave, nad ktorej úrovňou vznik modrín a podliatín pri hre je neobvyklý a nezvyčajný, a preto treba byť ostražitý.

Potreba hĺbkového štúdia a poznania týchto prejavov je potrebná nie len pre účinnú terciárnu prevenciu a na skoré odhalenie týrania, ale aj na predchádzanie neprimeraných zásahov zo strany štátu.

Prikláňame sa v tejto veci k tomu, že v prípade podozrenia na týranie dieťaťa by malo ísť o tzv. dôvodné podozrenie, ktoré si zodpovedná osoba (napríklad aj sociálny pracovník) utvorí na základe odborného štúdia a neustáleho zdokonaľovania sa v tejto oblasti a časom aj vychádzajúc z vlastnej praxe.

„Jedním ze základných princípu sociálně-právní ochrany je předcházení vzniku problému nebo jejich narustání a předpokladem účinné a včasné ochrany života, zdraví a přiznivého vývoje dítěte je vědět o dětech a rodinách s dětmi, které potrebují nějakou formu pomoci“ (Novotná, V., Fejt, V. 2009, s. 97).

Je nutné zdôrazniť, že aj zásahy do rodiny zo strany príslušných orgánov a inštitúcií musia byt primerané, aby sa predišlo možnému vzniku šikanózneho konania zo strany úradov a štátu voči rodine.

Podľa § 7 ods. 2 zákona č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele, ak je orgán sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately upozornený na použitie hrubých alebo ponižujúcich foriem zaobchádzania

a foriem trestania dieťaťa, alebo ak pri výkone opatrení podľa tohto zákona zistí ich použitie rodičom alebo osobou, ktorá sa osobne stará o dieťa, je povinný v závislosti od ich povahy a závažnosti uplatniť niektoré z opatrení podľa tohto zákona.

Z uvedeného vyplýva, že zásah sociálneho pracovníka by nemal vychádzať z akejsi svojvôle, ale mal by byť primeraný povahe a závažnosti problému.

Neprimeraný postup môže mať negatívny dopad na celú rodinu, jej chod a vo všeobecnosti môže byť jeho dôsledkom vznik nedôvery voči úradom a štátnym orgánom, a to v prípade množenia sa neprimeraných zásahov zo strany štátu, čoho následkom bude ďalšie ohrozenie spoločnosti, a to vzniku neochoty spolupráce so štátom v oblasti týrania detí, ale aj vytvorení celkového negatívneho postoja a strachu občanov pred štátom.

V závere možno zhrnúť, že jednotlivé druhy prevencie spolu súvisia. Poznať rizikové faktory znamená aj predpoklad vypracovania účinnej prevencie terciárnej, a to aj v prípade, že k týraniu už došlo a poznať príčiny vzniku rizikových faktorov zas prevencie primárnej/sociálnej.

Význam ochrany detí zo strany sociálnych pracovníkov, ale aj spoločnosti ako takej, je daný aj tým, že dieťa, ako slabšia strana vo vzťahu rodič (alebo iná odkázaná osoba, ktorá zodpovedá za jeho výchovu) - dieťa, je ten najzraniteľnejší člen spoločnosti, odkázaný svojou výchovou a starostlivosťou na druhého. Je o to ohavnejšie a opovrhnutia hodnejšie dopúšťať sa týrania, zanedbávania, či iného druhu násilia na dieťati.

„Deti majú v porovnaní s dospelými menšiu možnosť obrany, často sú konfrontované s násilím, ktoré je skryté, pretože sa odohráva buď v rodinnom kruhu, alebo inom úzkom spoločenstve ľudí.“[1]

Ostražitosť a povinnosť pomoci a zodpovedného prístupu platí nie len pre sociálneho pracovníka, ale každého normálne zmýšľajúceho človeka, ktorému osud detí nie je ľahostajný. Každý by mal otvoriť oči, ale aj srdce, a podľa možnosti zasiahnuť, či pomôcť zastaviť jav tak ohavný a odsúdeniahodný, v prípade, že má o ňom vedomosť alebo dôvodnú pochybnosť.

Na to reaguje aj zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele, ktorý vo svojom § 7 ods. 1 zakotvuje povinnosť: *„Každý je povinný upozorniť orgán sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately na porušovanie práv dieťaťa*.“

[1] FICO, M. 2013. Prevalencia násilia páchaného na ďeťoch. 2013. [online]. 2013. Dostupné na: <http://www.ceit.sk/IVPR/images/IVPR/vyskum/2013/Fico/vu_fico_prevalencia.pdf>. (Prevzaté dňa 05.11.2017)

Použitá literatúra, internetové zdroje a právne predpisy:

BARANCOVA, H., SCHRONK, R. 2007. *Pracovné právo*. Bratislava : Sprint. s. 814 ISBN 808-90-859-58.

BUBELÍNI, J. 1996. Prevencia kriminality a inej protispoločenskej činnosti /Vybrané kapitoly/. Bratislava : Odbor spolupráce s verejnosťou a prevencie MV SR. 66 s. ISBN 8096807501.

CIRÁK, J., PAVELKOVÁ, B., ŠTEVČEK, M. 2010. *Rodinné právo*. Šamorín: Heuréka. 216 s. ISBN 978-80-89122-47-9.

DIANIŠKA, G. a kol. 2011. Kriminológia. Plzeň : Vydavatelství a nakladatelství Aleš Černek, 2011. str. 336. ISBN 9788073801984.

FICO, M. 2013. Prevalencia násilia páchaného na ďeťoch. 2013. [online]. 2013. Dostupné na: <http://www.ceit.sk/IVPR/images/IVPR/vyskum/2013/Fico/vu_fico_prevalencia.pdf>.

FUCHSOVÁ, K. 2009. *Týrané dieťa*. Bratislava: IRIS. 190 s. ISBN 978-80-89256-30-3.

HOLCR, K. 2007. Participačné prognózovanie v systéme kontroly kriminality. In *Sociálna prevencia: prevencia kriminality*. ISSN 1336-9676, 2007, č. 1, s. 19-21.

NOVOTNÁ, V., FEJT, V. 2009. *Sociálně-právní ochrana detí.* Praha: Univerzita Jána Amose Komenského. 256 s. ISBN 978-80-86723-77-8.

OLÁH, M., ROHÁČ, J. 2011. *Sociálnoprávna ochrana detí a sociálna kuratela*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety. 256 s. ISBN 978-80-89271-35-1.

ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2001. *Sociálna patológia*. Bratislava: VEDA. 270 s. ISBN 80-224-0685-6.

SEJČOVÁ, Ľ. 2010. *Dieťa ako obeť násilia*. Bratislava: ALBUM. 210 s. ISBN 978-80-969908-3-2.

TURAYOVÁ, Y. 2001. *Kriminologické aspekty zločinu*. Bratislava: IURA EDITION. 149 s. ISBN 80-89047-25-4.

VLČKOVÁ, M. 2001. *Týrané dieťa*. Bratislava: Vydavateľstvo UK. 171 s. ISBN 80-223-1574-5.

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

JUDr. Lívia Janková
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: kollarova88@gmail.com

EDUKÁCIA AKO NÁSTROJ ZVYŠOVANIA KVALITY ŽIVOTA SENIOROV

Mgr. Ľubica Ďurajdová

Abstract: The results from demographic reseach reveal direct connection to the facts which are related to population ageing in worldwide perception. Less and less children are born and the number of people under 65 has increased. Journal will briefly mention research which is focusing on guality od life for seniors by applying educational activities. The journal will also specify options regarded to education of seniors, its process and possible obstacles. In the end of the journal visions will be revealed, and the future direction to which fields of education for seniors.
Key words: Quality of life. Seniors. Educations. Educational activities.

Seniori a súčasnosť

V súčasnej spoločnosti, opierajúc sa o štatistické analýzy (napr. Prognóza vývoja obyvateľstva SR do roku 2025) a dokumenty Ministerstva práce sociálnych vecí a rodiny v Slovenskej republike (napr. Národný program aktívneho starnutia na roky 2014 – 2020; Národný program ochrany starších ľudí), sledujeme starnutie populácie prejavujúce sa znižovaním úmrtnosti a predlžovaním strednej dĺžky života človeka. Táto skutočnosť je veľmi prítomná aj v Slovenskej republike, kde demografické ukazovatele hovoria o znížení podielu detí do 14 rokov a zvýšení podielu ľudí vo veku nad 65 rokov. Predpokladá sa, že do roku 2025 sa počet ľudí vo veku nad 65 rokov zvýši z 11,6% na 20%. Seniorov by sme nemali vnímať ako ľudí, ktorých je potrebné odložiť na vedľajšiu koľaj - na pasívne dožitie. (M. Machalová, 2013). Vidíme preto povinnosť, snažiť sa napomôcť k zlepšeniu života seniorov.

Vzdelávanie je proces všestrannej humanizácie človeka. Každý človek má právo na vzdelávanie sa a nie je to obmedzené vekom. Z rôznych správ stále počúvame o tom, ako boli seniori okradnutí, či v niektorých prípadoch dokonca zranení, či zavraždení. Našou snahou je aj v tomto príspevku, navrhnúť isté možnosti, ako sa v budúcnosti vyvarovať aj takýmto incidentom.

V súčasnosti realizujeme výskum, ktorého hlavným cieľom je zistiť realitu edukácie v kontexte kvality života seniorov a následne vytvoriť edukačný program zameraný na zvýšenie kvality života seniorov vo vybraných obciach. Na to, aby sme lepšie porozumeli životu seniorov, je potrebné získať v prvom rade nové poznatky o ich zmýšľaní a o rôznych potrebách týchto ľudí. V spomínanom výskume sa zameriame hlavne na potreby seniorov v obciach, pretože práve v týchto oblastiach odchádzajú ich deti, vnúčatá za prácou preč z domova a seniori tak ostávajú sami. Dôležitou časťou výskumu sú aj možné zistenia

o tom, aký vplyv má edukácia na život seniorov, ako seniori vnímajú snahu rôznych inštitúcií o ich edukáciu aplikovaním vybraných aktivít, ako sa seniori snažia využívať svoj voľný čas, ale i to, či sa senior vďaka priebežnému vzdelávaniu dokáže lepšie a rýchlejšie zorientovať v neustále sa meniacom prostredí.

Potrebu realizácie nášho výskumu nám potvrdzujú aj výsledky prieskumu s názvom *„Sonda do životného štýlu seniorov na Slovensku"* (autor prieskumu je Skokňová, A., 2010), kde sa podarilo autorke zistiť oblasti, o ktoré majú seniori na Slovenku najväčší záujem. Vysoké percento (97 %) opýtaných uviedlo, že majú túžbu odovzdávať svoje skúsenosti mladým ľuďom, chcú byť čo najviac samostatní, chcú sa stretávať so svojimi priateľmi a blízkymi. (M. Machalová, 2013).

Kvalita života seniora v obci a meste je veľmi rozličná, a preto, ak chceme týmto ľuďom pomôcť, je potrebné pochopiť ich myslenie a prežívanie konkrétnych situácií.

Výstupom nášho výskumu bude konkrétny edukačný program zameraný na zlepšenie tých oblastí, ktoré sú pre seniorov vo vybraných obciach skutočne potrebné.

Náš príspevok v krátkosti priblíži teoretické poznatky o edukácií seniorov, o jej priebehu a prekážkach. Venovať sa budeme aj opisu kvality života seniorov, ktorá nadväzuje na edukáciu.

Význam edukácie pre seniorov

Prvé možnosti edukácie seniorov sa objavujú v 70. rokoch 20. stor. Na základe skúseností a vzdelávacích programov z toho obdobia sme mohli dospieť k najnovším projektom týkajúcim sa vzdelávaniu seniorov a ich postavenia v spoločnosti. Uskutočňujú sa rôzne semináre a konferencie na tému edukácie seniorov. Vychádzajú časopisy, články a publikácie venujúce sa tejto problematike. Prvým impulzom pre vznik edukácie seniorov sa bezpochyby považuje vznik prvej Univerzity tretieho veku (v Tolouse).

Vzdelávanie seniorov v rôznych formách prispieva podľa V. Vasilovej (2010) k tomu, že seniori sú aktívnejší a pomalšie starnú. Udržiavaním dobrých medziľudských vzťahov si vzájomne pomáhajú, čím sa cítia prospešní pre danú skupinu. Svojím pozitívnym myslením podporujú účasť na rôznych aktivitách, čím sa udržiavajú v neustálom sociálnom kontakte, čo podporuje ich spolupatričnosť ku skupine, rodine, či spoločnosti. Získavaním nových informácií, poznatkov, zručností a spôsobilostí ľahšie zvládajú svoje problémy, čím sa cítia zdravotne a psychicky stabilnejší.

Potrebu vzdelávania seniorov podporuje skutočnosť nárastu počtu staršieho obyvateľstva v populácií, čo smeruje k zamýšľaniu sa nad ich edukačnými potrebami. Ďalšou vnímanou skutočnosťou je fakt, že do dôchodkového veku

prichádzajú ľudia, ktorí majú vyššie vzdelanie, v niektorých prípadoch sú finančne zabezpečení, relatívne v plnej životnej sile a od dôchodkového veku očakávajú pomoc pri skvalitňovaní ich života, a nie len pasívne prežívanie seniorského veku. Zo seniora sa stáva človek vyrovnávajúci sa s obmedzeniami a novými nárokmi prichádzajúcimi v dôchodkovom veku. Táto seniorská adaptácia je veľkým prínosom pre spoločnosť, pretože sa z neho stáva nezávislý senior, ktorý nepotrebuje zdravotnú a sociálnu starostlivosť. Seniori počas edukácie môžu zistiť svoju skutočnú hodnotu pre spoločnosť a prispievať v nej dobrovoľníckou činnosťou v niektorej z dôchodcovských organizácií alebo občianskych združení. (https://portal.jfmed.uniba.sk/clanky.php?aid=317)

Význam samotnej edukácie vidíme v adaptácií konkrétneho človeka na nový spôsob života. Jej prínos je prítomný v dvoch rovinách. Tak ako je edukácia dôležitá pre samotného seniora (osobnostný, individuálny význam), tak je dôležitá aj pre jeho okolie (spoločenský význam). Aktívny človek, i keď vysokého veku, ktorý udržiava alebo rozvíja svoj potenciál pomocou edukačných aktivít je prínosom nielen pre vlastnú rodinu, ale tiež pre celú spoločnosť, komunitu, či zariadenie v ktorom sa zdržuje a žije. Pre seniora má edukácia význam hlavne pre rozvoj jeho osobnosti a pre uspokojovanie vzdelávacích potrieb. (R.Čornaničová, 2007)

Na základe štúdia príslušnej odbornej literatúry možno konštatovať, že edukácia seniorov sa vníma ako jeden z prostriedkov prevencie sociálnej segregácie, ako nástroj zvyšovania kvality života seniorov, spôsob eliminácie starnutia, a pod. (M. Krystoň, R. Čornaničová, a i.)

Edukácia seniorov na to, aby bola plnohodnotnou musí spĺňať isté funkcie, ktoré sú špecifikované podľa primárnej orientácie cieľa výchovy a vzdelávania na:

- vzdelávacie funkcie, zamerané na získavanie vedomostí a informácií a osvojovanie si zručností;
- kultúrno-kultivačné, zamerané na rozvoj osobnosti človek prostredníctvom kultúry pohybových činností, záujmových činností a pod.;
- sociálno-psychologické, zamerané na udržanie kvality života a na činnosti napomáhajúce k prevencii, oddialenie a adaptáciu na psychosociálne zmeny v starobe. (H. Haškovcová, 2010, s. 129.)

Základom všetkých vzdelávacích aktivít u seniorov je vedomosť, že jedinec je schopný vzdelávať sa a tvoriť i v období starnutia a staroby, i keď je učenie v tomto období veľmi špecifické. V ich veku už nejde o zvyšovanie kvalifikácie a o zvyšovanie sociálnych istôt, ale edukácia v seniu je nepovinná s úplne slobodnou voľbou jej obsahového zacielenia. Vhodné pre seniorov je zamerať sa na vzdelávanie v problematike prípravy na starnutie. Príprava seniorov na starobu a ich vedomostí o zdravom spôsobe starnutia by mohli v bu-

dúcnosti pozitívne ovplyvňovať kvalitu ich života vo vyššom veku (M. Cubová, 2009).

Edukačné aktivity majú skutočne pozitívny vplyv na život seniorov. Poskytujú im možnosť držať krok s dobou a rozširovať si vedomosti, ktoré išli počas produktívneho života bokom, môžu sa venovať rozvíjaniu svojich koníčkov a záujmov. Otvárajú sa im nové možnosti a poznatky, o ktorých doteraz ani len netušili. Vzdelávanie môže zjednodušiť zvládanie adaptácie na prechod z produktívneho veku na dôchodok. Pre niektorých seniorov je vzdelávanie novým zmyslom života, dáva im pocit, že ešte nepatria do „starého železa" a iní si zas možno plnia sny z mladosti. Seniori v rámci vzdelávania rozvíjajú svoju osobnosť. Vďaka takýmto aktivitám sa človek udržiava v dobrom psychickom a fyzickom stave a pozitívne sa naladí na budúcnosť, na to, čo im život ešte prinesie. Vzdelávanie poskytuje možnosť kontaktov s rovesníkmi, prípadne nadväzovanie nových vzťahov, čo taktiež prispieva psychickej pohode, a tým pádom aj k celkovému zdraviu. Edukačné aktivity taktiež napomáhajú udržiavať prehľad seniorov v nových informačných technológiách a trendoch vo svete, a to tiež prospieva k porozumeniu s mladšími generáciami.

R. Čornaničová (2007 s. 75-76) opisuje vo svojej monografii dôsledky vzdelávania pre seniorov, konkrétne pozitívne ovplyvňovanie starnutia a kvality života seniorov, pripravenosť na zmenu života spojenú s odchodom do penzie, pomoc pri udržiavaní fyzických a psychických síl spojených so sebestačnosťou, rozvoj a kultiváciu záujmov, zabezpečenie aktívnej komunikácie, začlenenie seniora do súčasnej spoločnosti, prispievanie k vnútornej harmónii a pomáha seniorovi predchádzať medzigeneračným problémom.

Podmienky edukácie seniorov rozdeľujeme na vnútorné (kognitívne funkcie, motivácia, schopnosť učiť sa, zdravotný stav a doterajšia úroveň vedomostí) a vonkajšie (považuje prístup k vzdelaniu a dostupnosť edukačných podujatí). (B.Balogová, 2009)

Podľa Čornanničovej (2005) podporujú rozvoj edukácie nasledovné determinanty:

- nárast počtu seniorov v populácií
- predĺženie staroby
- meniace sa očakávania seniorov od života v dôchodkovom veku
- snaha o kvalitu a dôstojnosť života v starobe
- hľadanie spoločenského poslania staroby
- sekundárne ekonomické fenomény spoločnosti
- demokratizácia spoločnosti a hľadanie nových modelov života v starobe
- silnejúci model celoživotného vzdelávania človeka
- spoločenská podpora edukácie seniorov

Mnohí seniori chcú žiť tvorivo. Majú túžbu zhotoviť niečo nové. „*Sú stále vyzývaní naučiť sa učiť sa aj v staršom veku, ďalej rozvíjať svoju spôsobilosť učiť sa, nanovo sa vzdelávať, naučiť sa používať informačné a komunikačné prostriedky (počítač, mobil, digitálny fotoaparát, rôzne prehrávače, telefonovanie cez internet), adaptovať sa na nové výzvy spôsobu života v súčasnosti.*" (M.Machalová, 2013, s. 231.)

Vzdelávanie seniorov

Práca s každým človekom je špecifická. Inak to nie je ani pri práci so seniorom. Pri práci so seniorom je potrebný individuálny prístup. To, čo sme si istí, že je pre jedného seniora veľmi zaujímavé, pre druhého môže byť pravým opakom. Preto sa odporúča, aby si seniori vyberali aktivity, ktoré ich najviac zaujímajú. (Suchá, J. – Jindrová, I. – Hátlová, B., 2013)

Ak sa daná inštitúcia rozhodne vykonávať edukačné aktivity pre seniorov, musí poznať v prvom rade ich psychiku, vek a individuálne zvláštnosti účastníkov, aby daná edukácia splnila svoj cieľ. (B. Balogová, 2009.)

V procese edukácie seniorov je potrebné dosiahnuť ciele vzdelávania. Uplatňujú sa také formy a stratégie edukácie, ktoré sú „šité na mieru" určitej sociálnej skupine seniorov. Pretože *„vzdelávanie seniorov je zámerný a cieľavedomý proces, ktorý musí rešpektovať odlišnosti a špecifiká danej cieľovej skupiny. V období staroby dochádza k mnohým telesným, psychickým, sociálnym a ďalším zmenám, ktoré modifikujú schopnosť učiť sa a tiež ovplyvňujú aj priebeh edukácie* (https://portal.jfmed.uniba.sk/clanky.php?aid=317).

V korelácii s celoživotným vzdelávaním a učením, ponúka M. Beneš (2009) typy vzdelávania:

- **formálne vzdelávanie –** realizuje sa vo vzdelávacích inštitúciách, kde seniori po absolvovaní odbornej prípravy a dosiahnutí požadovaného stupňa vzdelania získajú diplom, resp. iné osvedčenie o dosiahnutom vzdelaní. Tento typ vzdelávania má stanovenú vzdelávaciu formu, ako napr. štúdium na Univerzite tretieho veku.
- **neformálne vzdelávanie** – praktizuje sa i vo vzdelávacích a iných inštitúciách, kde nie je na rozdiel od formálneho vzdelávania zavŕšené skúškou či diplomom. Tento typ vzdelávania je voľne dostupný pre seniorov, ktorí tvoria určitú špecifickú cieľovú skupinu, ako napr.: klub dôchodcov, členstvo v združení a pod.
- **informálne učenie –** nie je priamou formou vzdelávania, ale tvorí súčasť andragogických, resp. geragogických intervencií. Uskutočňuje sa mimovoľne. Informálne učenie sa v odbornej literatúre spája predovšetkým s učením sa zo skúseností v rámci bežného každodenného života.

„Vzdelávanie seniorov v období jeho vzniku predstavovalo symbol aktívneho, inovatívneho, usmerňovaného a informatívneho prístupu samotného se-

niora k svojmu životu. Prístupu, v ktorom sa vzdelávanie stáva najdôležitejšou možnosťou ako rozpoznať a rozšíriť si nové oblasti pôsobenia, aktivít, kontaktov, rozvoja alebo aspoň udržiavania si kvality života seniorov." (Čornaničová, 1998, s.33)

Tak ako vzdelávanie žiakov, študentov, tak aj vzdelávanie seniorov má svoje metódy, prostriedky, ktoré slúžia na dosiahnutie štruktúrovaných cieľov. Najčastejšie využívané metódy pri edukácií seniorov sú:

- výkladovo ilustratívne metódy
- dialogické metódy
- moderačné metódy
- metódy riešenia problémov v malých skupinách
- prípadové štúdie
- inscenačné metódy

Výber správnej metódy závisí od lektora, od cieľa, od obsahu vzdelávania ale i od účastníkov konkrétneho vzdelávania (B. Balogová, 2009, s. 96).

Najrozšírenejší spôsob aktivity seniorov na Slovensku je činnosť klubov a spolkov. Aktivita seniorov pramení z dôb minulého režimu, kde život ľudí bol založený na súdržnosti, spolupatričnosti a solidarite. Kluby a spolky na Slovensku sú koncentrované na záujmové, športové, kultúrne, vzdelávacie, cirkevné, rekreačné a iné záujmy svojich členov. Návštevnosť seniorov v kluboch, spolkoch, zväzoch a pod., je výlučne dobrovoľná a podporovaná aktívnou (bohatou, činorodou, periodickou), resp. pasívnou (občasnou, náhodnou, sporadickou) účasťou. Napriek tomu, že je výlučne spojená s voľným časom, seniori ju neraz vnímajú ako neodmysliteľnú súčasť svojho života.

Súčasťou nášho výskumu je tiež vytvoriť vhodné aktivity, ktoré podporia zlepšenie kvality života seniorov vo vybraných obciach. Dôležité je, aby výber aktivít rešpektoval špecifiká edukácie seniorov – vhodné prostredie, pri audio, video nahrávkach dostatočná hlasitosť, používanie zrozumiteľných slov, a pod.

Kvalita života

Vychádzajúc z definície Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO) za kvalitu života seniorov sa považuje seniorom *„ individuálne vnímaná životná situácia v kontexte určitej kultúry a hodnotového systému, vo vzťahu k vlastným cieľom, očakávaniam, hodnotiacim kritériám a záujmom"* (A. Kasanová, 2008, s. 113). Pre kvalitu života je príznačná jej mnohorozmernosť charakteristík.

Opierajúc sa o konštatovanie B. Balogovej (2009), vychádzajúce z analýz koncepcií J. Křivohlavého, A. Tokárovej, P. Hartla, H. Hartlovej, sme dospeli k záveru, že individuálna kvalita života seniora je založená na teórii pociťovania ako subjektívneho hodnotenia spokojnosti, resp. nespokojnosti s jednotlivými oblasťami jeho existencie.

Kvalita života seniorov je bezpochyby výrazne interferovaná edukáciou ako zámerným a cieľavedomým pôsobením smerujúcim k aktivizácii seniora.

V našom výskume sa zameriavame na meranie kvality života seniorov, ktoré sa opierajú o nasledovné indikátory merania kvality života:

- **fyzické zdravie –** vplýva na energiu, únavu, bolesť, spánok a odpočinok
- **psychické zdravie –** zaraďujú sa tu pozitívne i negatívne city, sebahodnotenia, spôsob myslenia a učenie
- **úroveň nezávislosti** – do tejto úrovne patrí pohyb, denné aktivity, závislosť od liekov
- **sociálne vzťahy** – ide o osobné vzťahy, sociálnu podporu a sexuálne aktivity
- **prostredie** – patria sem finančné zdroje, sloboda, fyzická bezpečnosť, fyzikálne prostredie, doprava, zdravotná a sociálna starostlivosť.
- **spiritualita** je poslednou oblasťou ovplyvňujúcou kvalitu života seniora, no veľmi významnú. Ide teda o osobnú vieru a hodnotovú orientáciu (M. Hrozenská, 2011, s.56)

Kvalitou života starších ľudí sa zaoberala Dragomirecká (2007), ktorá zistila, že medzi najčastejšie ukazovatele kvality života seniorov patrí depresia, skutočnosť, či žije človek osamotený alebo s partnerom, aké majú hmotné zabezpečenie, vzdelanie, či vek (M. Hrozenská, 2011, s.71).

Prekážky v edukácii seniorov

Veľmi dobre vieme, že nie každý kurz, prípadne vzdelávanie, môže byť dostatočne prístupné pre každého seniora. Medzi základnú prekážku sa môžu zaraďovať aj problémy s vizuálnym či auditívnym vnímaním seniora. Prekážky, ktoré narúšajú efektivitu vzdelávania majú väčšinou charakter:

- informačný – spočíva v neschopnosti seniorov vyhľadať si dostatočné informácie o vzdelávaní
- situačný – môžeme tu zaradiť nedostatok finančných prostriedkov na výdavky spojené so vzdelávaním (cestovné, drahé učebnice, poplatok za štúdium, ...); nedostatok času (starostlivosť o chorého člena rodiny, pestovanie vnúčat, ...); geografické bariéry (veľká vzdialenosť za štúdiom, ...)
- psychologický – môžeme hovoriť v spojitosti s nízkou motiváciou ku vzdelávaniu a negatívnym postojom, strach zo zníženej schopnosti učiť sa, strach z náročností učiva
- andragogický – môžeme uviesť napr. nedostatok predchádzajúcich vedomostí, kvalitu vzdelávania, spôsob hodnotenia, neadekvátne vzdelávacie aktivity, nedostatočné pochopenie seniorov zo strany organizátorov vzdelávania
- organizačný – do tejto oblasti spadá harmonogram vzdelávacích kurzov, ponuka kurzov, administratíva spojená so vzdelávaním, vhodný výber miesta a priestoru pre vzdelávanie (N. Špatenková – L. Smékalová, 2015, s. 80-81)

Podľa uvedených autoriek sme vymenovali niekoľko prekážok pri vzdelávaní seniorov. Je skutočne potrebné, aby boli vzdelávacie kurzy sprístupnené pre všetkých, ktorí sa o ne zaujímajú. Hľadajme preto riešenia, ako vymenované prekážky eliminovať.

Záverom

Vedomostná úroveň človeka vo veľkej miere ovplyvňuje spôsob prežívania kvality jeho života. Stotožňujeme sa preto s názorom K. Gežovej (2010), že permanentné vzdelávanie seniorov má pozitívny vplyv nie len na ich životný program, ale aj na ich postoje k životu i celej spoločnosti.

Vzdelávanie seniorov s ohľadom na celosvetový fenomén starnutia populácie sa stáva jednou z najdôležitejších oblastí rozvoja vo vzdelávaní. Dosiahnutie pocitu pohody, spokojnosti a harmónie u seniora pokladáme za ideál kvality života človeka, ku ktorému upriamujeme všetko naše úsilie.

Priebežné výsledky výskumu nám poukazujú na dôležité problémy, ktoré sa najčastejšie vyskytujú pri prežívaní života seniorov vo vybraných obciach. Sú to hlavne osamelosť, strach zo smrti, strach z utrpenia, strach z okradnutia, neporozumenie dnešnému svetu, nevedomosť z oblasti technológie a pocit vytláčania na okraj spoločnosti.

Predchádzať uvedeným problémom, nám môže pomôcť navrhovanie, plánovanie a realizácia projektov v mnohých oblastiach ich života a záujmov, prostredníctvom rôznych typov inštitúcií a programov edukácie seniorov.

Skutočnosti, o ktorých sme sa zmienili, nútia celú spoločnosť, a teda i nás, hľadať, pripravovať a ponúkať vždy nové, seniorom primerané príležitosti a alternatívy programov aktívneho starnutia, ktoré okrem iného vypĺňajú ich voľný čas, čím prispievajú k zvyšovaniu kvality ich života.

Zoznam literatúry:

BALOGOVÁ, B.: Seniori v spektre súčasného sveta. Prešov : Akcent Print, 2009. 103 s. ISBN 978-80-89295-19-7.

BENEŠ, M.: *Andragogika.* Praha : Grada publishing, s.s., 2009, 136 s. ISBN 978-80-247-2580-2.

ČORNANIČOVÁ, R.: *Edukácia seniorov.* Bratislava : FiFUK, 1998. 368 s. ISBN 978-80-223-1206-1.

ČORNANIČOVÁ, R.: *Edukácia seniorov.* Bratislava : UK v Bratislave, 2007, 156 s. ISBN 978-80-223-2287-4.

GEŽOVÁ, K.: Edukácia ako súčasť kvality života seniorov. In *Vzdelávanie dospelých*, 2010. roč. XVI, č. 53. s. 81-89. ISSN 1335-2350.

HAŚKOVCOVÁ, H. *Fenomén stáří.* Praha : Havlíček Brain Team, 2010. 365 s. ISBN 978-80-87109-19-9.

HROZENSKÁ, M.: Kvalita života starších ľudí v priestore spoločenských vied. Nitra : Effeta. 2011, 155 s. ISBN 978-80-89245-24-6.

KASANOVÁ, A.: *Sprievodca sociálneho pracovníka II. seniori a samospráva.* Prešov : UKF, Vydavateľstvo Michala Vaška, 2008, 162 s. ISBN 978-80-8094-254-0.

MACHALOVÁ,M. *Preventívna sociálna práca. Edukačná paradigma v sociálnej práci.* Prešov: Prešovská univerzita, 2013. 272 s. ISBN 978-80-555-0932-7.

ŠPATENKOVÁ, N. – SMÉKALOVÁ, L. *Edukace senioru.* Praha : Grada Publishing, 2015. 232 s. ISBN 978-80-247-5446-8.

VASILOVÁ, V.: Aktivizácia seniorov formou klubov a spolkov v miestnej komunite. In *Vzdelávanie dospelých,* 2010, roč. 16, č. 53, s. 96-100. ISSN 1335-2350.

Elektronické zdroje

CUBOVÁ, M.: *Vzdelávanie seniorov v problematike zdravého starnutia.*[online]. 2009. [28.7.2016]. Dostupné na internete: http://www.pulib.sk/elpub2/FZ/Istonova2/pdf_doc/cubova.pdf

ZANOVITOVÁ, M. a kol.: *Vybrané aspekty starostlivosti o zdravie seniorov*. [online].2015.[cit. 2016.07.30.].Dostupné na internete https://portal.jfmed.uniba.sk/clanky.php?aid=317

Mgr. Ľubica Ďurajdová
Katedra sociálnej práce
Pedagogická fakulta
Katolícka univerzita v Ružomberku
e-mail: durajdovalubica@gmail.com

ARETOLÓGIA AKO SÚČASŤ VZDELÁVANIA V POMÁHAJÚCICH PROFESIÁCH

Mgr. Veronika Komárová

„Cnosť je ultimum potentiae, maximum, čím človek môže byť."
Tomáš Akvinský

Úvodom

V pomáhajúcej profesii vystupuje človek vo vzťahu k verejnosti, klientom či ostatným členom tej danej profesie ako osobnosť, ktorá je autonómna a plne prijímajúca zodpovednosť voči jej poslaniu a celkovému cieľu. Ak hovoríme o autonómnosti, máme na mysli slobodné a samostatné rozhodnutie podľa vlastnej vôle k danej profesii. Táto vôľa je u človeka často motivovaná určitými vnútornými pohnútkami – v prípade pomáhajúcich profesií predpokladáme, že je to v prvom rade pomoc tým, ktorí to potrebujú, s najvyšším cieľom – a tým je „dobro" pre ostatných. Dobro, ktoré je v súlade s očakávaním, morálnymi a hodnotovými požiadavkami spoločnosti. Tento cieľ pomáhajúci pracovník vo svojej profesii odráža cez vlastnú osobnosť svojim charakterom, na ktorý sú čoraz viac kladené rovnako vysoké požiadavky ako na schopnosti, praktické zručnosti a teoretické znalosti jeho kompetencií. V prvom rade je to charakter, prostredníctvom ktorého človek nenútene prahne po pomoci druhým. Zároveň charakter prirodzene vzbudzuje autoritu, vážnosť pomáhajúceho pracovníka z pohľadu klienta. Charakter, ktorý by mal byť akýmsi vzorom nielen v morálnom správaní, ale predovšetkým v myslení odrážajúcom „veľkosť ľudského srdca". Čo však „tvorí" charakter človeka? Je to cnosť, alebo lepšie povedané, komplexnosť ľudských cností, o ktorých pojednáva Aretológia – antropologická veda zaoberajúca sa výkladom a „vštepovaním" cností.

Pôvod a význam aretológie

Aretológia ako náuka o cnosti má svoj pôvod v klasickej gréckej filozofii z čias Platóna a Aristotela. Grécke slovo *Ἀρετή* (areté) v preklade znamená cnosť, avšak v pôvodnom význame a chápaní starovekých gréckych filozofov nevyjadrovalo ani tak konkrétne morálne kvality človeka, skôr akúkoľvek dobrú ľudskú vlastnosť vzbudzujúcu u druhých obdiv, často aj fyzické kvality (Špidlík 2010). S odstupom času sa pod vplyvom židovsko-kresťanskej tradície vnímanie kvalít u človeka menilo a rozvinulo i na otázky morálnych vlastností, odrážajúcich sa v charaktere človeka. Delenie cností vo filozofii na intelektuálne (teda vychádzajúce z poznania) a etické (vzťahujúce sa k ľudskému správaniu) však i pod týmto vplyvom pretrvalo, z čoho sa vyčlenila náuka o štyroch kardinálnych (hlavných) cnostiach:

- rozvážnosť (alebo rozumnosť),
- spravodlivosť,
- odvaha,
- miernosť.

Tieto štyri cnosti sú spomínané aj v starozákonnom výroku Knihy Múdrostí: „*Miluje niekto spravodlivosť? Plodmi jej námah sú cnosti, lebo vyučuje miernosti a rozumnosti, spravodlivosti a statočnosti, nad ktoré v ľudskom živote nie je nič užitočnejšie*“ (Prem 8, 7). Každú z týchto štyroch cností je možné postupne pestovať návykom, keďže majú svoju dynamiku (lat. *virtus* – čiže „sila“), čím sa prirodzene zvyšuje schopnosť osoby konať s cieľom práve spomínaného vyššieho dobra, smerovaného voči ostatným ľuďom. Avšak nie je možné pestovať a následne uplatniť len jednu z nich. Sú neoddeliteľne späté, s rozvážnosťou je človek schopný prijať správne rozhodnutie, ktoré je závislé od spravodlivosti, ktorá je podporovaná odvahou odolávať rôznemu tlaku a miernosť človeku napomáha zdržanlivosti ovládať svoje vášne či sebecké ambície, čím sa sústredí na konkrétnu úlohu. Toto ponímanie neoddeliteľnej spätosti a prepojenosti jednej cnosti s ostatnými, známe už od čias Platóna, je typické tiež pre kresťanské korene: „Ten, kto má jednu cnosť, má tiež všetky ostatné, pretože sú vzájomne prepojené“, ako hovorí Filón Alexandrijský (Špidlík 2010, s. 106).

Od zážitkovej edukácie k pestovaniu cností

Človek sa učí cnostiam od narodenia, predovšetkým v rodine. Rodina je základnou skupinou, ktorá vštepuje dieťaťu hodnoty, čím sa formuje jeho charakter s cieľom výchovy k láske a harmonickému ukotveniu človeka v spoločnosti. Každé dieťa pozorne vníma správanie jednotlivých členov v rodine a rôznorodosť zážitkov citovo prežíva. Ak sú tieto zážitky pozitívne, odrážajú v človeku krásu medziľudských vzťahov a krásu dobra. Prežívanie nejakého zážitku sa každého človeka bytostne dotýka, zanecháva to v ňom stopu, či už je zážitok pozitívny alebo traumatizujúci. Teda zážitková výchova sa deje už v rodine, kde rodičia vychovávajú svoje deti.

Hrehová (2015) poznamenáva, že v edukácii sa takmer vôbec o cnostiach nehovorí, pričom dôvod vidí najmä v tom, že dnešný postmoderný človek nerozumie hodnote cnostného života. Avšak od človeka vykonávajúceho pomáhajúcu profesiu sa spoločensky očakáva, že bude pri svojej práci nielen celoživotne zvyšovať svoje profesionálne znalosti a zručnosti, ale aj formovať a posilňovať svoj charakter. Respektíve sa bude minimálne charakterne (spravodlivo, úctivo, nápomocne..) prejavovať navonok voči ostatným. A to práve pestovaním nielen spomenutých základných cností. Aristoteles tvrdil, že cnosť vzniká zo zvyku, teda jej opakovaním sa stane prirodzenou súčasťou nielen myslenia ale i kona-

nia človeka. Stabilne sa ukotví v charaktere človeka, ako uvádza Havard (2015), stane sa „súčasťou bytia človeka". Cnosti rozhodne nemôžu nahradiť profesionalitu pomáhajúceho pracovníka, prejavujúcu sa jeho teoretickými znalosťami či praktickými zručnosťami. Sú však jej neodmysliteľnou podstatou. V tomto ponímaní dávame profesionálnej príprave pomáhajúceho pracovníka omnoho vyšší zmysel, než je nejaké vlastníctvo akademického titulu či teoretických poznatkov, a ich následné využívanie v praxi. Vzdelávací systém postavený na zdôrazňovaní nadobúdania postupov potrebných pre kariérne a pracovné úspechy spôsobuje, že človek má síce jasno v tom, ako vybudovať svoju profesionálnu dráhu a kariéru, avšak pri budovaní vnútorného charakteru sa prispôsobí tomu, čo vidí u svojho okolia. Brooks (2011) to opisuje ako „vkĺznutie človeka do sebauspokojujúcej morálnej priemernosti". Človek, ktorého zmyslom života sa stáva čo najrýchlejšie dosiahnuť vonkajší úspech, imanie či prelom vo svojej profesijnej kariére cez súperenie s okolím, smeruje k tomu, že jeho najhlbšie časti osobnosti zostávajú nepreskúmané. Naďalej podporuje kultúru typickú pre dnešnú spoločnosť, kultúru sebaprezentovania vlastného JA, čo v konečnom dôsledku len posilňuje fenomén „meritokracie", teda vlády najschopnejších jedincov. V pomáhajúcich profesiách sa však zodpovednosť človeka za výber svojho povolania stáva akýmsi poslaním, sú to práve cnosti, ktoré ho účelne vedú za zmyslom života pomáhať, stávajú sa obsahom jeho charakteru a povahy.

Jednou z možností, ako v edukácii pestovanie cností podporiť a rozvinúť, je zážitková forma. Zaujímavý koncept ponúkla napr. platforma tzv. *Ruskej solidarity*, ktorá bola založená koncom deväťdesiatych rokov. Išlo o projekt, ktorý bol zameraný na pomoc pre znevýhodnených obyvateľov prevažne v Moskve, Petrohrade a blízkom okolí. Študenti nielen pomáhajúcich profesií zo Spojených štátov a iných európskych krajín každoročne spolupracovali na obnove obytných štvrtí chudobných a starých ľudí, rekonštrukcii kostolov a podobne. Ako tvrdia zakladatelia projektu, „*navrhli sme tento projekt, nie aby vyriešil určitý sociálny problém, ale preto, aby sme v mladých ľuďoch vypestovali veľkodušnosť*". Hlavnou myšlienkou projektu bol program zameraný na dobro prijímateľa aj darcu: „*materiálnou podporou chudobných sa snažíme vypestovať u študentov, aby ich zodpovednosť siahala za hranice ich ega. Učia sa nielen pracovať v tíme a priateľstve, ale tiež mať radosť zo sebadarovania*" (Havard 2015, s. 51).

Hlavný cieľ programu vychádzal z perspektívy vzbudiť u študentov nielen pomáhajúcich profesií pocit zodpovednosti a ochoty podieľať sa na pomoci druhým, znamenal príležitosť pre študentov realizovať sa. Čo je ale zaujímavosťou, miestnymi obyvateľmi bol program pozitívne ocenený, avšak ako uvádzajú autori projektu, niektorí z radov „intelektuálov" reagovali kriticky a negatívne. Väčší prínos pomoci by videli skôr vo forme darovania vyzbiera-

ných finančných prostriedkov neziskovým organizáciám, ktorých činnosť je priamo zameraná na filantropiu či pomoc chudobným. Podotýkame, že kritici tým úplne prehliadli cieľ a význam tohto projektu. Pre študentov tento program znamenal príležitosť rásť v štedrej pomoci a učiť sa obety v prospech iných – nielen solidárne cítiť, ale solidárne sa spolupodieľať na zlepšení podmienok chudobných vlastnou sebarealizáciou.

Desatoro slúži cnosti

Cnosť sama o sebe v kresťanskom chápaní neprináša šťastie, ale približuje nás k nemu. Cez cnosti sa pripodobňujeme Bohu – On je Pravda, Dobro a Krása. Desatoro Božích prikázaní, daných prostredníctvom proroka Mojžiša, sú určité pravidlá spoločenského nažívania na Zemi. To je však veľmi úzke chápanie. Porušením čo len jedného z nich sa človek previňuje voči Bohu, voči svojmu blížnemu ale ubližuje i sebe samému, pretože upadá do hriechu. Avšak porušenie akéhokoľvek z Božích prikázaní je viac než len zhrešiť proti pravidlu, znamená ublížiť si takým spôsobom, ktorý človeka vzďaľuje od cnostného života.

Každé z Božích prikázaní vo svetle cnosti prevyšuje jeho pôvodný význam. „Nepokradneš" formuje cnosť skromnosti a odpútania sa od materiálnych vecí tohto sveta; „nezabiješ" nie je len zákazom, ale i výzvou k cnosti uchovávať ľudský život, mať k nemu úctu; „nescudzoložíš" vyzýva k cnosti čistého srdca, duše, tela i mysle. Žiť cnostným životom bez dodržiavania Dekalógu nie je možné, avšak samotné zachovávanie prikázaní neznamená byť cnostný. Každý zákon, či už Boží alebo ľudský pôsobí na človeka zvonku. Aby vychádzal zo srdca človeka, stal sa stabilnou súčasťou jeho charakteru, je dôležité nielen cnosti pestovať, ale taktiež ich aj žiť. Tak ako najväčšou cnosťou je láska, ktorá sama o sebe nie je len citom, cnosťou sa stáva v konkrétnom prejave, činnosťou.

Namiesto záveru

Rovnako ako kvalitné vzdelávanie v pomáhajúcich profesiách poskytuje človeku základ pre jeho profesionálne znalosti a kompetencie, tak aj život v spoločnosti, kde je cnosť podporovaná a oceňovaná, rozvíja dobrý charakter. Kultúrne a akademické prostredie disponuje príležitosťou rozvíjať u študentov nielen empirické poznanie, ale aj cnosti. Ak hovoríme o rozvíjaní, máme na mysli okrem dvoch základných cieľov Aretológie (výklad cností a vštepovanie cností), aj praktickú možnosť sebarealizácie prostredníctvom zážitkovej formy a zapojenia sa do konkrétnych činností a projektov, čo sa dúfame, stane perspektívnou prioritou vzdelávania nielen v pomáhajúcich profesiách.

Zoznam bibliografických odkazov:

BIBLIA. Slovenský ekumenický preklad s deuterokánonickými knihami, 2007. Banská Bystrica: Slovenská biblická spoločnosť. ISBN 978-80-85486-45-2.

BROOKS, D., 2015. The Moral Bucket List. The New York Times: April 12, 2015. [online] [cit. 2017-11-01] Dostupné z: https://www.nytimes.com /2015/04/12/opinion/sunday/david-brooks-the-moral-bucket-list.html

HAVARD, A., 2015. Cnostné líderstvo. Stvorení pre veľkosť. 1.vyd. Devín: Cathedra. ISBN 978-80-89495-20-7.

HREHOVÁ, H., 2015. Nadčasová axiologicko-aretologická inšpirácia a jej miesto v zážitkovej pedagogike. In: *ŠAUEROVÁ, M., a V. HOŠEK, 2015. Zážitková pedagogika - zdroj inspirace v edukační praxi.* 1.vyd. Praha: Vysoká škola tělesné výchovy a sportu PALESTRA. ISBN 978-80-87723-17-3.

MACHALOVÁ, M., 2016. Zodpovednosť človeka za svoj život. In: *Nová sociálna edukácia človeka V. (duchovné, antropologické, filozofické, psychologické a sociálne aspekty terapie, výchovy, vzdelávania a poradenstva dneška).* Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie. 1. vyd. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove. ISBN 978-80-555-1742-1.

ŠPIDLÍK, T., 2010. Řehoř Naziánský. Úvod ke studiu jeho duchovní nauky. 1.vyd. Olomouc: Refugium Velehrad-Roma s.r.o. ISBN 978-80-7412-051-0.

Mgr. Veronika Komárová
Katedra kresťanskej pedagogiky a psychológie
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: veronika.komarova@smail.unipo.sk

ÚROVEŇ PREGRADUÁLNEHO VZDELÁVANIA V OBLASTI SOCIÁLNEJ DIAGNOSTIKY V ČESKEJ REPUBLIKE

Mgr. Natália Bušová – Mgr. Lucia Drotárová, PhD.

Článok poukazuje na mieru vzdelávania v oblasti sociálnej diagnostiky, ktorá je súčasťou sociálneho poradenstva, na vysokých školách v Českej republike. Ide o rozšírenie článku publikovaného na konferencii *Úlohy zdravotníctva a sociálnej práce v dnešnej spoločnosti*, ktorá sa konala v Rimavskej Sobote, a kde pod záštitou autoriek Mgr. Lucie Drotárovej, PhD. a Mgr. Natálie Bušovej bol publikovaný článok pod názvom *Pregraduálna edukácia v oblasti sociálnej diagnostiky na Slovensku.* V článku autorky poukazujú na úroveň vzdelávania v oblasti sociálnej diagnostiky na vysokých školách na Slovensku a nasledujúci článok má za cieľ poukázať na to, ako je to s výučbou v oblasti sociálnej diagnostiky a sociálneho poradenstva v rámci univerzitného vzdelávania u našich českých susedov.

Proces sociálnej diagnostiky a samotné sociálne poradenstvo patrí v sociálnej práci za kľúčové oblasti pri práci s klientom. Je potrebné aby sociálny pracovník dobre ovládal pravidlá a samotný proces poradenstva, aby ten mohol byť efektívny. Je potrebné si uvedomiť, že ak máme klientovi pomôcť, musíme mu v prvom rade porozumieť, prísť na príčiny jeho problémov. Až tak mu môžeme poskytnúť potrebnú radu a pomoc. Je to veľmi náročný proces, ktorý má byť v prvom rade založený na akceptácii, dôvere a schopnosti tolerovať klienta v jeho celistvosti. Sociálny pracovník by mal byť v tomto smere odborník, ktorý vie, ako s klientom komunikovať, ako klásť otázky, ako smerovať rozhovor aby dokázal klientovi porozumieť. Iba na základe správne osvojených vedomostí, ktoré získava aj priamo počas samotného štúdia, môže túto pomoc poskytnúť.

I keď je sociálna diagnostika základným predpokladom k úspešnej realizácii sociálneho poradenstva, v súčasnosti sa jej, podľa nášho názoru, nevenuje dostatočná pozornosť počas pregraduálneho vzdelávania sociálnych pracovníkov. V odborných monografiách nie je problematika sociálnej diagnostiky rozpracovaná tak dôsledne, aby záujemca mohol predmetnú problematiku samostatne naštudovať. V publikácii J. Gaburu – Teória a proces sociálneho poradenstva (2013) sa samotnej diagnostike venuje autor na stranách 162 až 165 a samotnú diagnostiku v sociálnom poradenstve charakterizuje ako „pomocnú" metódu pri práci s klientom, ktorá má pomôcť zorientovať sa poradcovi v probléme klienta a lepšie ho pochopiť. Diagnostiku máme chápať ako nástroj, ktorý pomáha pri špecifickom zameraní poradenského rozhovoru na neurčité a problémové oblasti a otvára sa tak aj priestor na využitie konkrétnych foriem a metód práce s klientom. Na nasledujúcich 8 stranách autor podrobnejšie ro-

zoberá jednotlivé diagnostické metódy používané v sociálnom poradenstve. Ďalšie autorky, Balogová – Žiaková (2017), vo svojej publikácii Vademecum sociálnej práce venujú diagnostike a posudzovaniu v sociálnom poradenstve jednu stranu (konkr. str. 114), kde v skratke definujú diagnostiku a posudzovanie v soc. poradenstve a taktiež aj spomínané jednotlivé diagnostické metódy.

Ani v ďalších publikáciách, či už domácich alebo cudzojazyčných, sa samotnej sociálnej diagnostike v procese poradenstva autori venujú iba okrajovo a nepriamo. Môžeme to vidieť v prípadoch, kedy sa diagnostika sama o sebe skrýva pod pojmami ako sú „identifikácia problému" a pod. Tu môžeme poukázať na českojazyčné publikácie, kde napríklad autori Bobek a Peniška (2008) venujú sociálnej diagnostike v rámci poradenstva pozornosť napríklad skrze kapitol vymedzených poradenskému a terapeutickému rozhovoru a tiež v ďalších kapitolách venujúcich sa poradenským nástrojom a technikám (zameranie sa na riešenie, nie na problém, moc slov..). Taktiež nápomocná v rámci sociálnej diagnostiky môže byť publikácia autora J. Svobodu (2012) *Poradenský dialóg*, kde autor venuje problematike poradenského rozhovoru, jeho pravidlám, osobe klienta.

Čo sa týka vzdelávania v rámci univerzít v Českej republike, situácia nie je o nič lepšia a je porovnateľná so situáciou na Slovensku. Informácie o štúdiu na jednotlivých fakultách sme získali z infolistov predmetov a samotného štúdia, ktoré majú jednotlivé školy zverejnené buď na svojich stránkach alebo na informačných portáloch. Predmet „Sociálne poradenstvo" alebo tomu príbuzné predmety, ktoré sa dotýkajú aj problematiky sociálnej diagnostiky, sa učia na uvedených univerzitách v tomto rozsahu a v takejto forme:

Tab. č. 1.: Predmety súvisiace so sociálnou diagnostikou a poradenstvom vyučované na VŠ v Českej republike

MASARYKOVA UNIVERZITA, Brno, Fakulta sociálnych vied Úvod do poradenství pro sociální pracovníkyLS, rozsah 1/1/0, skúška Psychoterapie a poradenství v praxi ZS, rozsah 0/2/0, skúška Aplikace poradenství při práci s handicapem ZS, rozsah 2/0/0, skúška
UNIVERZITA KARLOVA, Praha, Husitská teologická fakulta Teorie sociální poradenstvíLS, rozsah 1/1, skúška Sociální diagnostika a poradenství I. ZS/3.r, rozsah 1/1, zápočet Sociální diagnostika a poradenství II.LS/3.r, rozsah 1/1, skúška
Evangelická teologická fakulta Základy poradenství ZS, rozsah 2/0, skúška

Přírodovědecká fakulta Základy poradenství a diagnostiky ZS, rozsah 0/8, zápočet
Filozofická fakulta Diagnostické metódy v poradenstvíLS, rozsah 1/1, skúška Souvislá praxe k poradenství LS/ZS, rozsah 0/3, zápočet
Pedagogická fakulta Psychodiagnostika a poradenství LS, rozsah 1/1, zápočet
OSTRAVSKÁ UNIVERZITA, fakulta sociálních studií Psychoterapia pro sociální práci ZS/LS, rozsah 5P/4C/17S,zápočet
UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ, Ústav sociální práce Psychodiagnostika a poradenství LS/2.r, rozsah 1P/1S, zápočet
TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI, Fakulta Přírodovědne-humanitní a pedag. Sociální poradenství LS/2.r, rozsah 8P/4C/8S, skúška
UNIVERZITA TOMÁŠE BATI VE ZLÍNE, fakulta humanitních studií Základy poradenství ve zdravotně sociální práci LS/3.r, rozsah P+S, skúška
UNIVERZITA PALACKÉHO V OLOMOUCI, Cyrilometodějská teologická fakulta Aplikace poradenství ZS/2.r, rozsah 1P, kolokvium

Z uvedenej tabuľky je možné vidieť, že aj v Českej republike je realizovaná výučba sociálneho poradenstva a sociálnej diagnostiky v rámci pregraduálneho vzdelávania v študijnom odbore Sociálna práca. Vidíme, že Masarykova univerzita ponúka svojím študentom v rámci štúdia sociálnej práce samotný predmet s názvom Úvod do poradenství pro sociální pracovníky, kde môžeme predpokladať, že sa, aj keď možno iba okrajovo, študenti venujú aj samotnej sociálnej diagnostike pri práci s klientom. Zaujímavý je aj uvedený predmet Psychoterapie a poradenství v praxi, avšak tu môžeme predpokladať, že samotná diagnostika pri práci s klientom sa bude ponímať v duchu psychodiagnostiky v rámci samotnej psychoterapie a nie sociálneho poradenstva.

Štúdium týkajúce sa sociálnej diagnostiky ponúka Karlova univerzita v Prahe, konkrétne Husitská teologická fakulta, kde študenti sociálnej práce majú tento predmet v rámci dvojsemestrálneho trvania a je ukončený skúškou.

Samotná Karlova univerzita ponúka štúdium sociálneho poradenstva aj na iných fakultách a v iných študijných odboroch, zatiaľ čo napríklad Ostravská univerzita v rámci štúdia sociálnej práce ponúka študentom v rámci štúdia len predmet týkajúci sa psychoterapie a samotné sociálne poradenstvo a v tom zahrnutá aj sociálna diagnostika chýba. Univerzita v Hradci Králové zase ponúka študentom predmet Psychodiagnostika a poradenství, ale tu taktiež môžeme predpokladať (rovnako ako u Masarykovej univerzity), že pôjde o psychodiagnostiku v rámci psychoterapie a nie sociálneho poradentva.

Záverom

Na základe uvedeného môžeme skonštatovať, že v rámci štúdia sociálnej práce v Českej republike má Sociálne poradenstvo a Sociálna diagnostika svoje miesto, avšak myslíme si, že by bolo dobré (rovnako ako aj na Slovensku), rozšíriť možnosti štúdia aj o iné, doplňujúce formy vzdelávania, keďže v niektorých prípadoch, na určitých fakultách, je predmet vyučovaný len dotáciou 1x prednáška+1x seminár, poprípade len formou semestrálnych cvičení (a to nehovoríme o tom, že niekde je predmet ukončený len zápočtom, či dokonca kolokviom). Je potrebné si uvedomiť, že sociálny pracovník musí ovládať základné princípy sociálnej diagnostiky a sociálneho poradenstva, pretože spoločnosť čoraz viac zvyšuje nároky na absolventov sociálnej práce. Ako príklad môžeme uviesť výberové konkurzy na miesto sociálneho pracovníka v Centre pre obnovu rodiny Dorka, kde súčasťou prijímacieho konania je aj preukázanie praktických schopností z oblasti sociálneho poradenstva. Zo strany vedenia daného zariadenia ide o logický krok, keďže sa predpokladá, že sociálny pracovník ako profesionál pôsobiaci v praxi má potrebné vedomosti (nevyhnutné do praxe) aj z tejto oblasti.

V rámci rozšírenia štúdia v oblasti sociálneho poradenstva by sme radi poukázali na realizáciu doplnkových kurzov, ktoré sa konajú na pôde Pravoslávnej bohosloveckej fakulty. Tieto kurzy sú realizované pod záštitou Sociálnopsychologického laboratória a okrem iných kurzov (ako napr. Expresívne terapie pre sociálnu prácu a pod.) bol pre študentov v ponuke v rámci vzdelávania samotný kurz s názvom Sociálna diagnostika. Tento kurz mali študenti možnosť využiť dovtedy, kým nebola Sociálna diagnostika ako riadny predmet zaradená do študijného plánu študentov pri najbližšej akreditácii. Cieľom samotného kurzu bolo študentom objasniť a priblížiť problematiku sociálnej diagnostiky, prirodzenej diagnostiky, vysvetliť základné stratégie a metodologické pravidlá diagnostikovania ako aj základné problémy v diagnostickom procese či metódy používané v rámci diagnostiky pri práci s klientom. Tento kurz bol ponúkaný v rozsahu 20 hodín a maximálny počet účastníkov bol stanovený na 10 študentov (*Drotárová, Kormošová, 2015).*

Použitá literatúra:

BALOGOVÁ, B. a E. ŽIAKOVÁ (eds.), 2017. *Vademecum sociálnej práce. Terminologický slovník.* Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach, Filozofická fakulta. ISBN 978-80-8152-483-7

BOBEK, M. a P. PENIŠKA, 2008. *Práce s lidmi. Učebnice poradenství, koučování, terapie a socioterapie pro pomáhající profese.* Brno: NC Publishing, a. s.. ISBN 978-80-903858-2-5

GABURA, J., 2013. *Teória a proces sociálneho poradenstva.* Bratislava: IRIS, Vydavateľstvo a tlač, s. r. o.. ISBN 978-80-89238-92-7

SVOBODA, J., 2012. Poradenský dialog. Praha: Stanislav Juhaňák – TRITON. ISBN 978-80-7387-590-9

Internetové zdroje

DROTÁROVÁ, L. a M. KORMOŠOVÁ: *Kurzy Sociálno-psychologického laboratória na PBF*. In: Na Pulze. [online]. [cit. 1. 10. 2017]. Dostupné na: http://napulze.unipo.sk/data/00000072/napulze_1_2016.pdf, s. 45

Anonym, 2017. *Katalog předmětů.* [online]. [cit. 28.10.2017]. Dostupné na: https://is.muni.cz/predmety/katalog?exppar=a&hledv=naz&hledv=kod&hledret=poradenstv%C3%AD&fak=1423&hledat=Hledat+p%C5%99edm%C4%9Bty

Anonym, 2017. *Předměty*. [online]. [cit. 26.10.2017]. Dostupné na: https://is.cuni.cz/studium/predmety/index.php?do=search&nazev=Poradenstv%C3%AD&kod=&match=substring&srch_nazev=1&fak=11000&ustav=&sekce=&trida=&klas=&ujmeno=&utyp=3&pvyjazyk=&sem=&pocet=20&b=Hledej&stev_page=1

Anonym, 2017. *PORTÁL OSTRAVSKÉ UNIVERZITY*. [online]. [cit. 26.10. 2017]. Dostupné na: https://portal.osu.cz/wps/portal/!ut/p/b1/jc_LDoIwEAXQb-ELOn3Qx3JCQUqMosQo3ZgujMHw2Bi_X9SVGpHZ3eTc5A7xpKZUSmokZ5wciO_DrTmHazP0oX1kL4-Jwa11RUzXBi24tNAbjB0DwUZQvwF06QhKllSlZqDVzP4Cc6GWADrWFBzmOyUrywD5vD78OIR__T3xH-T7gxeYmPgEExtW-dCdSOfbLDPuIjCK7oSyemI!/dl4/d5/L2dBISEvZ0FBIS9nQSEh/pw/Z7_C9ARDIJ51O9AD0IEJ8QA5I20K0/ren/p=stateClass=cz.zcu.stag.portlets168.prohlizeni.states.PredmetState/-/

Anonym, 2017. *Portál.* [online]. [cit. 26.10.2017]. Dostupné na: https://stag.uhk.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_mode=view&pc_windowid=220773&pc_publicnavigationalstatechanges=H4sIAAAAAAAAAGNgYGAAAABzfRCEEAAAA&pc_phase=render&pc_pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAGNgYGBkYDMyMjA3NxZmZADxOIpLEktSvVMrwTwRXUsjI2NjcyMDYzMLUxNzcwMTUzOgDAMA56SomzoAAAA*&pc_type=portlet&pc_windowstate=normal&pc_navigationalstate=JBPNS_rO0ABXdRAApzdGF0ZUNsYXNzAAAAAQA2Y3ouemN1LnN0Y

WcucG9ydGxldHMxNjgucHJvaGxpemVuaS5zdGF0ZXMuUHJlZG1ldFN0YXRlAAdfX0VPRl9f#prohlizeniContent

Anonym, 2017. *Informace o studiu.* [online]. [cit. 27.10.2017]. Dostupné na: https://www.fp.tul.cz/images/studijni/BLUE_FP-2017_18_Superkomplet.pdf

Anonym, 2017. *Sociální politika a sociální práce.* [online]. [cit. 27.10.2017]. Dostupné na: http://www.fse.ujep.cz/cz/chci-studovat/bakalarske-studium-846703796/socialni-politika-a-socialni-prace-2135603507.html

Anonym, 2017. *Studijní programy a katalog předmětů.* [online]. [cit. 27.10. 2017]. Dostupné na: http://ects.utb.cz/plan/8540?lang=cs

Anonym, 2017. *Studijní agenda. Informační systém Univerzity Palackého.* [online]. [cit. 27.10.2017]. Dostupné na: https://stag.upol.cz/portal/studium/prohlizeni.html?pc_windowid=3207&pc_publicnavigationalstatechanges=H4sIAAAAAAAAAGNgYGAAABzfRCEEAAAA&pc_phase=render&pc_pagenavigationalstate=H4sIAAAAAAAAAGNgYGBkYDE2MDMXZmQAsTmKSxJLUr1TK8E8EV1LIyNjY3MjA2MzC1MTczNjC2NjoAwDADxBWQM4AAAA&pc_type=portlet&pc_navigationalstate=JBPNS_rO0ABXdRAApzdGF0ZUNsYXNzAAAAAQA2Y3ouemN1LnN0YWcucG9ydGxldHMxNjgucHJvaGxpemVuaS5zdGF0ZXMuUHJlZG1ldFN0YXRlAAdfX0VPRl9f#prohlizeniContent

Mgr. Natália Bušová
Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: busova.natalia@centrum.sk

Mgr. Lucia Drotárová, PhD.
Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
e-mail: lucia.drotarova@unipo.sk

APLIKÁCIA SOCIÁLNYCH SLUŽIEB V PALIATÍVNEJ STAROSTLIVOSTI[1]

PhDr. et ThDr. Maroš Šip, PhD.

V poskytovaní starostlivosti na sklonku života je nevyhnutná tímová spolupráca multidisciplinárneho tímu, do ktorého spadá aj postavenie sociálneho pracovníka v paliatívnej starostlivosti, ktorý participuje na intenzívnej realizácii zlepšenia kvality života a efektívneho zvládnutia diagnostického procesu terminálne chorej osoby. Postavenie sociálneho pracovníka v paliatívnej starostlivosti[2] umožňuje pacientovi a rodinám vyrovnať sa s chorobou, ale zároveň jeho prítomnosť slúži ako oporný bod pri riešení psychických, sociálnych a finančných problémov. Sociálny pracovník sa snaží dohliadať na pravdivé podávanie informácií o stave pacienta a zachovanie jeho práv, ktoré súvisia s poskytovaním zdravotnej starostlivosti podľa Zákona č. 576/2004 Z.z. o zdravotnej starostlivosti, službách súvisiacich s poskytovaním zdravotnej starostlivosti a Zákona č. 448/2008 Z.z. o sociálnych službách[3].

Čoraz častejšie môžeme v súvislosti so starostlivosťou o terminálne chorého zaregistrovať aj fenomén sociálnej podpory, ktorá sa vzťahuje na podporu kvality života, na úľavu od bolestí a sprievodných symptómov[4] alebo na podporu blízkych príbuzných nielen počas života chorého, ale aj po jeho smrti.

Aplikácia sociálnych služieb v starostlivosti o terminálne chorého závisí od individuálnych potrieb pacienta a jeho rodiny, od emocionálnych, fyzických, *sociálnych* a finančných aspektov.

Aplikácia sociálnych služieb na terminálne chorého sa vzťahuje na sociálne situácie, ktoré vznikajú v dôsledku dlhodobej práceneschopnosti, invalidity,

[1] Táto štúdia je parciálnym výsledkom riešenia grantovej úlohy č. 2/2017 VGA „Sociálno-spirituálne potreby v paliatívnej starostlivosti“ v rámci Vedeckej grantovej agentúry Pravoslávnej cirkvi na Slovensku.

[2] Úlohou paliatívnej starostlivosti je zlepšiť kvalitu života pacientov (dospelých a detí) a ich príbuzných, ktorí čelia problémom súvisiacich so život ohrozujúcim ochorením. Paliatívna starostlivosť sa špecifikuje na podporu, prevenciu, starostlivosť, kontrolu symptómov a úľavu od bolesti včasnou detekciou a správnou farmakologickou terapiou, ako aj doplnkových terapií, ktoré integrujú fyzické, psychologické, sociálne a duchovné aspekty (Castañeda de la Lanza et al., 2015).

[3] Zákon č. 219/2014 Z. z. o sociálnej práci a o podmienkach na výkon niektorých odborných činností v oblasti sociálnych vecí a rodiny.

Zákon č. 578/2004 Z. z. o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti, zdravotníckych pracovníkoch, stavovských organizáciách v zdravotníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 640/2008 Z. z. o verejnej minimálnej sieti poskytovateľov zdravotnej starostlivosti.

[4] Prítomnosť symptómov bolesti alebo únavy by sa mala posudzovať v multidimenzionálnom kontexte. Sociálny pracovník sa zaoberá povahou a kvalitou týchto príznakov a tiež ich vplyvom na kvalitu života pacienta (Altilio, Otis-Green, Hedlund and Cohen Fineberg 2006. In: Christ and Blacker. [cit. 2017-11-05]).

alebo stavu hmotnej núdze. Každé chronické ochorenie sa premieta do emocionálnej a fyzickej zložky pacienta, ktorá je následne transformovaná na zmenu životného štýlu. Choroba bráni „postihnutej" osobe dosiahnuť uspokojujúci a produktívny život, preto jednou z úloh sociálneho pracovníka je sociálne inkludovať chorú osobu do bežného života, z ktorého môže byť exkludovaný podľa Guidryho et al. (1997. In: Christ and Blacker. [cit. 2017-11-05]) na základe finančnej záťaže, nízkej úrovne gramotnosti, nedostatku poistenia alebo nedostatočnej starostlivosti.

Tieto reálne zistenia n**a základe vlastnej skúsenosti** verifikovala sociálna pracovníčka **Gerry Nosowska** pri svojej práci s terminálne chorými počas päťdesiatich pracovných dní. Jej cieľom bolo nájsť odpoveď na otázku, akú úlohu v predmetnej oblasti zohráva sociálna práca?

Do praxe s terminálne chorými uviedla sedem kľúčových posolstiev:

1. **Sociálni pracovníci dokážu rozpoznať želania a potreby terminálne chorých osôb. Sociálni pracovníci prejavujú dôveru a citlivosť pri hľadaní okamihu, kedy je vhodné rozprávať o smrti a zomieraní, aby tieto osoby mali pocit kontroly (nad chorobou), mohli si plánovať a usilovať sa ešte dosiahnuť vo svojom živote to, čo považujú za podstatné.**
2. Sociálni pracovníci podporujú osoby v paliatívnej starostlivosti pri prijímaní rozhodnutí, obhajujú ich ľudské práva.
3. Sociálni pracovníci využívajú metódy, zákony a systémy, ktoré umožnia ľuďom žiť životy podľa ich predstáv.
4. Sociálni pracovníci pomáhajú terminálne chorým pri realizácii vlastných schopností a mobilizácii vlastných zdrojov, pri poskytovaní informácií a praktickej podpory a koordinácii služieb. V prípade potreby môžu riešiť byrokraciu.
5. **Sociálni pracovníci môžu pomôcť terminálne chorým zachovať si svoju identitu, zbierať vlastné spomienky a zanechať ich pre svojich blízkych príbuzných, priateľov.**
6. **Sociálni pracovníci rozvíjajú alternatívne spôsoby podpory terminálne chorým. Vysvetľujú ako funguje starostlivosť.**
7. **Sociálni pracovníci pomáhajú pozostalým vyrovnať sa so smrťou blízkeho (***Learning from those who are dying: the key to good palliative care social work* 2016. [cit. 2017-11-05]).

Cieľom sociálnej ochrany v paliatívnej starostlivosti je umožniť prístup k zdravotníckym službám spravodlivým, komplexným, udržateľným, efektívnym a kvalitným zaobchádzaním s pacientom s dôrazom na zraniteľné skupiny prostredníctvom opatrení posilňujúce a chrániace práva osôb v paliatívnej starostlivosti (Castañeda de la Lanza et al., 2015).

Intervencia zameraná na sociálnu podporu pacienta a jeho rodiny pomôže:

- dodržiavať plán starostlivosti o pacienta (liečba je dôležitá pre fyzické, emocionálne a kognitívne funkcie),
- umožní starostlivosť o fyzickú a psychickú pohodu chorého v paliatívnej starostlivosti,
- umožní uplatniť práva chorého,
- orientovať sa na lepšie zvládanie priebehu ochorenia,
- odolávať stresu, depresii, neistote a úzkosti.

Podľa Okun a Nowinski (2011), sociálni pracovníci v oblasti paliatívnej starostlivosti zohrávajú dôležitú úlohu v pomoci pacientom a ich rodinám pri prechode k dlhotrvajúcej terminálnej chorobe. Autori ďalej konštatujú, že terminálne choré osoby nielenže žijú dlhšie, ale progres v zdravotníctve umožňuje terminálne chorým osobám prežiť svoj život mesiace alebo roky po diagnostikovaní ochorenia. Trápenie sa predlžuje a choroba a smrť sa stávajú skôr procesom ako udalosťou.

Okrem iného považujeme za potrebné dodať, že sociálny pracovník v spolupráci s nevyliečiteľne chorým v konečnom štádiu ochorenia zisťuje jeho potreby, ako aj potreby[1] rodinných príslušníkov, priebežne informuje pacienta o jeho stave, aktívne komunikuje s multidisciplinárnym tímom a informuje ošetrovateľský tím o sociálnej diagnóze pacienta.

Sociálny pracovník[2] pomáha terminálne chorému pacientovi a jeho rodine prijímať rozhodnutia informovaním o všetkých možnostiach, ktoré sú k dispozícii, objasnením nesprávnych poňatí o tejto chorobe a jej liečbe a uľahčuje komunikáciu medzi rodinnými príslušníkmi a medzi pacientmi a multidisciplinárnym tímom. Sociálny pracovník informuje pacienta a rodinu o možnom vplyve liečby na kvalitu života pacienta, o dostupnosti služieb paliatívnej sta-

[1] Sociálni pracovníci môžu reagovať priamo na požiadavky pacienta alebo rodiny. Každý sociálny pracovník je určený na prácu s tímom lekárov. To uľahčuje úzke pracovné vzťahy medzi sociálnymi pracovníkmi a poskytovateľmi zdravotnej starostlivosti. Sociálni pracovníci sú povzbudzovaní, aby sa pravidelne stretávali s poskytovateľmi sociálnych služieb s cieľom preskúmať pacientov s prebiehajúcimi potrebami sociálnej intervencie (Reckrey et al., 2016; Hangoni 2017).

[2] Intervencia sociálneho pracovníka v zahraničí zahŕňa poradenstvo pomocou psychologických metód alebo psychosociálnej liečby, sociálnej podpory a sociálneho poradenstva. Najčastejšie sa používa predpona „psycho“ a nie slovo „sociálne“, aby sa zohľadnila zložitosť používaných odborných vedomostí, aj keď problémy pacientov najčastejšie pochádzajú zo zmesi sociálnych, psychologických a zdravotných problémov, ktoré navzájom súvisia (Serafino and Smith 2014. In: **Sverker 2017**). Psychologické metódy sa sústreďujú na intrapsychické procesy, zatiaľ čo psychosociálna liečba sa viac zameriava na sociálnu situáciu a jej kontext. Psychosociálna liečba môže zahŕňať aj intervencie, pri ktorých sa pacientovi poskytnú informácie, ako aj jeho príbuzným (**Sverker 2017**).

rostlivosti, ako aj druhu starostlivosti, ktorý je potrebné terminálne chorému zabezpečiť[1] (Keneddy 1996).

Sociálny pracovník môže pomôcť pacientovi a rodine pri maximalizácii potenciálu liečby:

- na somatickej úrovni tým, že mu/im pomôže ľahšie získať prístup ku komplexnej starostlivosti,
- na emocionálnej úrovni tým, že zmierni jeho/ich obavy (Keneddy 1996).

Sociálni pracovníci majú dobrú východiskovú pozíciu na udržanie a ďalší rozvoj svojej praxe s ľuďmi v terminálnom štádiu ochorenia. Ich profesionálna úloha je založená na jasnom rámci hodnôt a etických štandardov, dôkladnom pochopení rozmanitosti a sociálnej nerovnosti, záväzku dodržiavať práva jednotlivca a presadzovať spravodlivosť a repertoár vedomostí a zručností, ktoré majú priamy význam na dobrú starostlivosť na konci života (*The college of social work. National end of life care programme. Improving end of life care.* [cit. 2017-11-05]).

V tomto kontexte veríme, že aplikácia metód sociálnej práce v paliatívnej starostlivosti bude aj na Slovensku využívaná efektívnejšie. Dúfame v konkrétnejšie prepojenie s kolegami z iných krajín, je potrebné oprieť sa o niekoľkoročné skúsenosti a participovať na skvalitňovaní nie posledných dní klientov/pacientov ale dní plnohodnotných a možno čo do priebehu choroby aj sociálne angažovaných.

Zoznam bibliografických odkazov:

Castañeda de la Lanza, C., G. J. O´SHEA CUEVAS et al., 2015. Programa de medicina y cuidados paliativos. Medicine and palliative care program. In: *Gaceta Mexicana de Oncología.* Vol. 14, no. 3, pp. 171-175.

HANGONI, T., 2017. Špecifiká komunikácie s klientom sociálnej práce. In: *Wybrane psychologiczne i spoleczne zagadnienia pracy socjalnej.* Rzeszów : Stowarzyszenie "Kultura w sieci", s. 37-42. ISBN 978-83-64804-72-4.

KENEDDY, V. C., 1996. Supportive Care of the Patient With Pancreatic Cancer: The Role of the Oncology Social Worker. In: *Oncology.* Vol. 10, pp. 35-37.

OKUN, B. and J. NOWINSKI, 2011. *Saying Goodbye: How Families Can Find Renewal Through Loss.* New York. ISBN 978-0425233221.

RECKREY, J. M. et al., 2016. The Critical Role of Social Workers in Home Based Primary Care. In: *Social work health care.* Vol. 53, no. 4, p. 330-343.

[1] Ak terminálne chorý využíva paliatívnu starostlivosť v domácom prostredí.

SVERKER, A., 2017. The Importance of Social Work in Healthcare for Individuals with Rheumatoid Arthritis. In: *Quality in Primary Care.* Vol. 25, no. 3, pp. 138-147.

Internetové odkazy

CHRIST, G. and S. E. BLACKER. *Palliative care with older adults section 2: Social work role in palliative care.* [online]. [cit. 2017-11-11]. Dostupné z: https://www.cswe.org/getattachment/Centers-Initiatives/CSWE-Gero-Ed-Center/Initiatives/Past-Programs/MAC-Project/Resource-Reviews/Health/PC-Sec2-Role-Social-Work_FINAL_ko120309.pdf.aspx

Learning from those who are dying: the key to good palliative care social work 2016. [online]. [cit. 2017-11-11]. Dostupné z: http://www.communitycare.co.uk/2016/03/16/learning-dying-key-good-palliative-care-social-work/

The college of social work. National end of life care programme. Improving end of life care. [online]. [cit. 2017-11-11]. Dostupné z: http://www.leedspalliativecare.co.uk/wp-content/uploads/2014/05/eolc_social_work_route_to_success_web.pdf

Zákon č. 219/2014 Z. z. o sociálnej práci a o podmienkach na výkon niektorých odborných činností v oblasti sociálnych vecí a rodiny.

Zákon č. 576/2004 Z.z. o zdravotnej starostlivosti, službách súvisiacich s poskytovaním zdravotnej starostlivosti.

Zákon č. 578/2004 Z.z. o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti, zdravotníckych pracovníkoch, stavovských organizáciách v zdravotníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon 448/2008 Z. z. o sociálnych službách.

Zákon č. 640/2008 Z. z. o verejnej minimálnej sieti poskytovateľov zdravotnej starostlivosti.

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

HAZARDNÉ HRY A ICH NEGATÍVNY DOPAD NA RODINU

Mgr. Martin Kormaník

Úvodom

Hazardné hry sú v dnešnej spoločnosti často rozoberaným javom. Vidina ľahkej dostupnosti financií láka ľudí každého veku. Stačí len, aby sa človek prešiel po meste a na každom kroku na vás číhajú stávkové kancelárie, ktoré ponúkajú rýchlu výhru v podobe zakúpenia žrebov alebo vsadenia si na konkrétne športové zápasy. Ďalšou možnosťou, ktorá sa ľudom núka sú hracie resp. výherné automaty pri ktorých dokážu stráviť celé hodiny, bez toho aby sa zaujímali, čo sa deje okolo nich. Dokonca aj hracie automaty v herniach sú situované takým spôsobom, aby človek nevedel aká je hodina, a tým sa vytráca pojem o skutočnom čase. Samotné hazardné hry spoločnosť neoznačuje za abnormálne, až do chvíle keď sa to človeku vymkne spod kontroly a trpí tým jeho rodina a priatelia. Dôkazom toho, že hazard v dnešnej spoločnosti zašiel príliš ďaleko bolo aj spustenie petície, ktorá žiadala zákaz hracích automatov na Slovensku.

Hazardné hry upravuje aj zákon č. 171/2005 Z. z. o hazardných hrách a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Ten interpretuje hazardné hry ako hry, v ktorých ak hráč zaplatí vklad, môže za vopred určených podmienok získať výhru. Sem môžeme zaradiť lotériové hry, hazardné hry v kasíne, stávkové hry, hazardné hry prevádzkované cez výherné prístroje, internet, kartové hry mimo kasína a taktiež charitatívne lotérie.

Ako sme už vyššie spomínali hazardné hry predstavujú potencionálne nebezpečenstvo pre človeka. Ak sa im postupne oddáva a čoraz viac prehráva môže to mať nepriaznivý vplyv nielen na seba ale aj na ostatných a tak veľmi ľahko skĺznuť do patologického hráčstva.

Nešpor (1994) uvádza, že na hazarde je najnebezpečnejšia samotná výhra, buď tá reálna alebo len taká, ktorú si človek želá. U mnohých patologických hráčov sa problémy začínajú vtedy, ak niečo vyhrali. A práve výhra je tým spúšťačom, ktorá prebúdza väčšiu túžbu po hazardnej hre. Peniaze alebo iné hmotné veci teda zohrávajú významnú rolu a vytvárajú akýsi začarovaný kruh spolu s narastajúcimi problémami, ktoré ho nútia stále hrať.

Štádia rozvoja patologického hráčstva

Aj patologický hráč prechádza rôznymi štádiami podľa ktorých môžeme identifikovať jeho závislosť.

Prvým štádiom je štádium výhry, ktoré začína veľmi nenápadne a neobjavujú sa ani vážnejšie problémy. Človek často sníva o veľkej výhre a ak ju aj reálne dosiahne, tak sa celý proces urýchľuje a chce si to zopakovať. Začína

hrať o väčšiu sumu peňazí, stráni sa spoločnosti a uchyľuje sa k hre osamote. Typickým príznakom je klamanie o tom, že vyhral. Pri tomto štádiu má človek dve možnosti a to s hazardom skoncovať alebo sa posunúť do horšieho štádia.

Druhé štádium prehrávania sa prejavuje stálym myslením na hazard a neschopnosťou prestať hrať. Prehráva čoraz viac peňazí a snaží sa niekde si požičať. Následne dlhy, ktoré má, nestíha splácať a odkladá to na neskôr. Objavuje sa aj neprimerané správanie. Na zamestnanie má čoraz menej času. Čo je ale horšie, jeho konaním a správaním začína trpieť rodina a kvalita rodinného života sa výrazne znižuje.

Posledné štádium zúfalstva charakterizuje izolácia od rodiny, priateľov a čoraz väčšie trávenie osamote pri hazarde. Neustále prehráva a svoju vinu sa snaží zhadzovať na všetkých okolo. Taktiež upadá do depresie a beznádeje nájsť riešenie. V tomto štádiu sa môže objaviť aj kriminálne správanie (krádeže, podvody) za účelom získania financií. U mnohých patologických hráčov sa tú rozpadajú manželstvá a objavujú sa aj myšlienky na samovraždu. Najhoršou kombináciou v tomto stave je uchýlenie sa k alkoholu, ktorý ešte znásobuje danú situáciu.

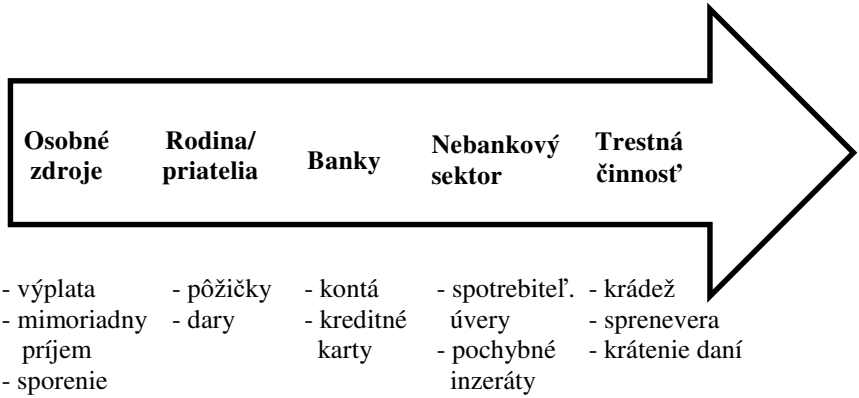
Medzi faktory, ktoré determinujú vznik patologického hráčstva môžeme zaradiť:

- **Biologické – somatické –** v zásade ide o vnútorné predispozície, ktoré postihujú určitú časť populácie zvyšujúcu pravdepodobnosť jeho vzniku. Patologickým hráčstvom sú viac ohrozený muži. Zaujímavé zistenie podáva Kolibáš(in: Hroncová 2017), ktorý hovorí, že patologické hráčstvo sa objavuje u priebojných mužov, poväčšine bývalých športovcov. Stotožňujeme sa aj s profesorkou Hroncovou (2017), ktorá tvrdí, že v posledných desaťročiach došlo k nárastu možností hrania a k moderným formám stávkovania, ktoré predstavujú závažný faktor motivácie k hazardnému hraniu i pri vzniku patologickej hráčskej závislosti.
- **Psychologické –** sem môžeme zaradiť osoby, ktoré sú emočne labilné, horšie zvládajú stresové situácie a samotnú záťaž a ľudí s poruchami osobnosti. Vacek (2014) tvrdí, že medzi kľúčové vrodené charakteristiky patrí temperament a náchylnosť k určitým psychickým poruchám. Nástup patologického hráčstva môže ovplyvniť aj psychická trauma alebo emočná deprivácia v rodine. Práve nevhodným rodinným prostredím trpia najmä deti, ktoré si potrebujú prostredníctvom hazardu niečo dokazovať.
- **Sociálne faktory –** sem radíme veľké množstvo dostupných zdrojov hazardných hier a predovšetkým reklamu, ktorá propaguje hazard. Hroncová uvádza, že k nebezpečným druhom hazardu patria hracie automaty, ktoré nie sú legislatívou dostatočne ukotvené a prevádzkovatelia ju často ani nerešpektujú. Prístup k nim majú aj deti a mladiství. Ohrozenými skupinami sú predovšetkým samotní zamestnanci herní, pohostinstiev, kde sa hranie prevádzkuje. Dôležitú

rolu zohrávajú aj vplyvy rodinného prostredia. Jedná sa o poruchy v rodinných vzťahoch, poruchy vo výchove.

Pri patologických hráčoch sledujeme veľmi zaujímavú vec získavania financií, kde sa postupuje od vlastných zdrojov až po páchanie trestnej činnosti, aby si zaistil hotovosť na hranie. (obrázok č.1)

Obrázok č.1:
Vývoj získavania zdrojov na hranie hazardných hier, zadlženie a sna hy o jeho riešenie



Z obrázka nám vyplýva, že v prvom rade sa vyčerpávajú vlastné zdroje (výplata, úspory, mimoriadne príjmy/, tak sa hráč obracia na rodinu a priateľov s prosbou o pôžičku. Ďalším krokom je využitie bankových služieb ako napr. spotrebiteľský úver, kreditná karta a niekedy aj hypotéka. Ak sa vyčerpajú tieto možnosti smeruje k nebankovým poskytovateľom (Home credit, Pohotovosť), kde za nevýhodných podmienok (vysoký úrok a veľké sankcie za nedodržanie zmluvných podmienok) možno získať pôžičku. Ak sa hráč už zadlžil u „nebankoviek" tak poslednou možnosťou sú nelegálne zdroje ako majetkové alebo iné trestné činy.
Zdroj: Roznerová, Mravčík (2015)

Rodina a patologický hráč

Negatívny dopad gamblingu na rodinných príslušníkov ma za následok narušenie dôvery a v horšom prípade aj prerušenie sociálnych väzieb, keďže hráč trávi čoraz viac času v herniach. Zo strany hráča dochádza ku klamaniu a výhovorkám. Funkcie rodiny (biologicko-reprodukčná, ekonomická, sociálna a emociálna) sa oslabujú. Ak rodinní príslušníci zistia, že hrá, najprv tomu neprikladajú žiadnu váhu a snažia si ospravedlniť jeho konanie ako odreagovanie sa od

bežných vecí. Ak sa situácia stupňuje a neprestáva hrať, nastáva obdobie stresu, kedy zistia, že im klame priamo do očí. Ak nemajú konkrétne dôkazy o tom, že hrá tak mu ešte veria.

Ak ide o gamblera, ktorý už má manželku a deti, vo viacerých prípadoch dochádza k rozvodom, pretože situácia doma je už neznesiteľná a dlhy, ktoré má už nedokáže splácať, pretože všetky idú do hrania. Na deti táto situácia vplýva veľmi negatívne. Tento problém nechápu a nevedia si ho vysvetliť, čo je ale horšie môže to v značnej miere ovplyvniť ich duševný vývoj. Danú situáciu musíme riešiť veľmi opatrne a vysvetľovať udalosti, ktoré sa odohrávajú primerane veku dieťaťa. Dôležitou úlohou je utvrdiť dieťa v tom, že bude mať v rodičoch podporu a nenesie zodpovednosť za to čo sa stalo.

Avšak nie vždy dôjde k rozvodu. Zásadný je vždy postoj partnera k danému problému a jeho ochota ho riešiť. To ale spočíva v dodržaní určitých pravidiel zo strany patologického hráča, napr. vyhľadanie manželskej poradne, robenie reálnych skutkov k zmene a nie iba sľubovať. Ako hovorí Nešpor (1994), obidvaja musia ísť cestou lásky, ktorú apoštol Pavol v liste Korinťanom (1 Kor 13,7) vo svojom hymnuse na lásku opisuje ako tú, ktorá všetko znáša, všetko verí, všetko dúfa a všetko vydrží.

Na záver jeden príbeh patologického hráča, ktorý mal šťastný koniec a ukazuje aká je rodina v tomto smere dôležitá.

Moje prebudenie, ktoré bolo pomalé a bolestivé prišlo asi pred 3 mesiacmi, keď som pomaly, ale isto začal zisťovať, že som už na dne finančne, ale aj psychicky a už nedokážem klamať vo všetkom. Pomaly moja rodina zisťovala, že je to už so mnou zlé a začali mi to vytýkať a denno-denne pripomínať. Najhoršie na tom bolo, že som dokázal okradnúť už aj svoju manželku, ktorá mi vo všetkom verila. A vždy mi vravela, keď budeš mať nejaký problém, tak radšej príď za mnou a nerieš ho sám. No ja som bol vždy hrdina, alebo som sa naňho len hral. A tak to aj dopadlo, že jedného dňa sa to prevalilo všetko na svetlo a ja som dostal jeden z najväčších trestov - musel som okamžite odísť od manželky, čo ma zlomilo. Začal som premýšľať, ako to všetko napraviť a dostať sa z toho von. Otec mi navrhol liečenie, ale ja som si to nepripúšťal – že by som mal ísť niekam na sedem týždňov. Tak som sekal dobrotu a po čase mi manželka umožnila, aby som sa k nej vrátil. Dohodli sme sa , že pôjdeme spolu k psychiatrovi a uvidíme. Ani potom som však nebol rozhodnutý. Až sme sa vybrali na klub gamblerov. Tam som od ľudí dostal poriadne naložené a vtedy som pochopil, že na to liečenie musím ísť. Ani vtedy som však ešte nepovedal celú pravdu čo sa týka mojich dlžôb a hrania. Hneď v ten deň som sa rozhodol - aj pod tlakom manželky. O niekoľko týždňov som nastúpil na liečenie, čo považujem za svoje prebudenie zo zlého sna.... (www.nehraj.sk)

Zoznam bibliografických odkazov:

BIBLIA. Sväté Písmo Starého a Nového zákona. 2012. Trnava: Spolok svätého Vojtecha. ISBN 978-80-7162-907-8.

HRONCOVÁ, J., 2017. Patologické hráčstvo ako sociálno-výchovný problém a možnosti jeho prevencie. [online].[2017-11-01.] Dostupné z: https://www.pdf.umb.sk/cms/saveDataFilePublic.php?uid

NEŠPOR, K., 1994. *Hazardní hra jako nemoc*: *jak problémy rozpoznávat, jak je zvládat, jak jim předcházet*. Praha.

ROZNEROVÁ, T. a V. MRAVČÍK, 2015. Hazardní hráčství a jeho dopady – kvalitativní výzkum patologických hráčů. *In: Adiktologie – professional journal for the prevention, treatment of, and research into addiction.* 15(4), s. 334-341. ISSN 1213-3841.

VACEK, J. 2014. *Identifikace a řešení rizik spojených s hraním hazardních her – přiručka pre obce a jejich zastupitele*. Úrad Vlády České republiky. 1. vydaní. ISBN 978-80-7440-102-2.

[online].[2017-11-03.] Dostupné z: http://nehraj.sk/som-hrac2/vypovede/39-kedy-som-sa-zobudil/77-u-som-nedokazal-klama-vo-vetkom.html

Zákon č.171/2005 Z. z. o hazardných hrách a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Mgr. Martin Kormaník
Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešovská univerzita v Prešove
martin.kormanik@gmail.com

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

NOVÁ SOCIÁLNA EDUKÁCIA ČLOVEKA VI

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

ZBORNÍK PRÍSPEVKOV Z MEDZINÁRODNEJ
INTERDISCIPLINÁRNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE
7. november 2017, Prešov

Recenzenti:
prof. ThDr. Ján Šafin, PhD.
prof. ThDr. Milan Gerka, CSc.

Rok vydania: 2017
Počet strán: 321

Vydavateľ:
Prešovská univezita v Prešove
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Prešov

ISBN 978-80-555-1905-0