

## Návrh vymedzenia cieľov a obsahu výchovnej práce v profesionálnej rodine

Katarína Šmajdová Búšová

Katedra pedagogiky, Filozofická fakulta Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach

**Anotácia:** *Profesionálna rodina je v súčasnosti jednou z najaktuálnejších tém, ktoré sa rozoberajú v rámci náhradnej, a teda aj ústavnej starostlivosti. Napriek tomu, že sa tejto problematike venuje značná pozornosť, väčšina úvah a vymedzení sa týka legislatívneho a organizačného hľadiska jej zabezpečovania. Oblasť pedagogiky sa v tomto smere berie ako samozrejmosť, ktorá momentálne nie je „podstatná“. Aj z toho dôvodu je uvedený príspevok zameraný hlavne na výchovu v profesionálnej rodine. Rozoberáme v ňom špecifiká podmienok výchovy v profesionálnej rodine a zároveň ponúkame návrh vymedzenia cieľov a obsahu výchovnej práce pre profesionálnych rodičov. Ako východisko nám poslúžila rodinná výchova. Naše teoretické závery podopierame výsledkami z terénneho výskumu v profesionálnych rodinách. PEDAGOGIKA.SK, 2012, ročník 3, č. 1: 32-48*

**KLúčové slová:** *profesionálna rodina, rodinná výchova, ústavná starostlivosť, podmienky výchovy, ciele a obsah výchovnej práce v profesionálnej rodine.*

**Setting Aims and Content of Surrogate Education in the Professional Family.** *Professional family is one of the most discussed topics within the surrogate care including the institutional care. In spite of paying much attention to this topic by professionals, most of the thinking concentrates on legislative and organisational aspects of this care only. Educational aspects in this care are taken as self-evident, and are said to be „unimportant“. The aim of this paper is to fill in the gap by concentrating specifically on education in the professional family. Conditions of education in the professional family are analyzed and aims and content of this education for professional parents is proposed. The theory described is based on family education theory and on the findings of author's empirical research in professional families. PEDAGOGIKA.SK, 2012, Vol. 3, (No. 1: 32-48)*

**Key words:** *professional family, family education, institutional care, conditions of education, aims and content of education in the professional family.*

### Úvod

V posledných rokoch sa čoraz častejšie stretávame s novou organizačnou formou rodinnej výchovy pre deti v ústavnej starostlivosti – profesionálnou výchovou (starostlivosťou) v rodine. Pohľad na ňu u nás prešiel podľa Škovieru (2009a; 2009b) vývinom, v dôsledku čoho profesionálna náhradná rodina

z roku 1994 neznamena to isté, čo profesionálna rodina legislatívne vymedzená v roku 2005. Principiálne odlišnosti vo filozofii, východiskách, cieľovej skupine, proklamovanej dĺžke pobytu dieťaťa v rodine, ako aj požiadavkách na kvalifikáciu profesionálnych rodičov naznačujú, že ich nemožno skúmať ako homogénny súbor problémov bez zohľadnenia výrazných diferenciacných prvkov a momentov. S tým úzko súvisí aj chápanie výchovy detí v profesionálnej rodine, ktorá by mala mať podľa súčasnej legislatívy „len“ dočasný charakter.

To, či má byť prioritou profesionálnej rodiny výchova, starostlivosť alebo terapia, je otázkou do diskusie. Otázne je aj to, aký by mala mať charakter, keďže je v nej obsiahnutý závažný rozpor spočívajúci v tom, že nemá plne znaky rodinnej výchovy. Tým môže u dieťaťa časom vzniknúť veľmi zložitá, až nezrozumiteľná situácia (Sobotková, 2009). Na podobný problém poukazuje aj Správa Rady Európy (Working Group on Children at Risk and in Care, 2004), ktorá ho demonštruje na dvoch zahraničných formách profesionálnej starostlivosti – na náhradných rodinách, tzv. „replacement families“ a patrónskych rodinách („patronage families“). Oba typy fungujú ako hostiteľské rodiny, ktoré poskytujú dieťaťu dočasnú starostlivosť, s cieľom ponúknuť mu skúsenosť s rodinným životom, alebo mu zabezpečujú dočasnú patronát, kým si biologická rodina usporiada svoje záležitosti. Správa upozorňuje, že to u dieťaťa môže viesť k traumatickým zážitkom.

Je potrebné si uvedomiť, že súčasťou profesionálnej výchovy nie je len vychovávateľská technológia, ale aj vzájomné spolužitie a prispôbovanie sa, i keď len na určitý čas. Do profesionálnych rodín sa často dostanú deti, u ktorých buď vplyvom prostredia, alebo dedičnosti, došlo k oneskoreniu vývinu. Môžu sa u nich objaviť oneskorenia:

- vo fyzickom vývine (napr. v dôsledku fyzického týrania, zanedbávania alebo sexuálneho zneužívania, ktoré sú viditeľné prostredníctvom popálenín, odrenín, neuróz, pomočovania, porúch spánku a i.);
- v poznávacom a rozumovom vývine (napr. u detí je možné pozorovať malú slovnú zásobu, neschopnosť komunikovať, poruchy učenia, horší školský prospech, narušený vzťah k vlastnému výkonu, problémy v rozlišovaní reality a predstavy a pod.);
- v citovom vývine (napr. v dôsledku emocionálneho týrania a zanedbávania, čo je viditeľné cez extrémnu pasivitu alebo agresivitu dieťaťa, dieťa nie je schopné dostatočne ovládať prejavy infantilného stereotypu a emocionálny nedostatok si často kompenzuje iným uspokojením, napr. zameraním sa na jedlo, hromadením vecí a i.);
- v sociálnom vývine (napr. dieťa je schopné nadväzovať len povrchné a nediferencované vzťahy, pričom využíva sociálne neúnosné stratégie /napr. agresivitu, nepríjemnosť, žiarlivosť, prílišnú snaživosť, vtieravosť/; pokiaľ

nebolo akceptované inými, v jeho sebahodnotení sa môže objaviť nerealistické „vyťahovanie“, alebo výrazné sebahodnotenie spojené s negatívnou anticipáciou budúcnosti);

- v morálnom vývine (napr. v dôsledku nevhodných vzorov a sociálnej zaostalosti sa u dieťaťa môže objavovať kriminalita, krádeže, agresia voči okoliu alebo voči sebe a i.) (Vágnerová, 2005; Pasztor, Murphy, 1984).

V súvislosti s vývinovými oneskoreniami detí do troch rokov, ktoré sú primárnou cieľovou skupinou pre zverenie do profesionálnych rodín, Archerová (2001) uvádza viaceré problémové príznaky v oblastiach, ako sú napr. dotyk (dieťa je precitlivene alebo nedostatočne citlivé pri hladení, kúpaní, šteklení, túlení a pod.), očný kontakt (dieťa sa vyhýba priamemu očnému kontaktu s rodičom, skôr sa pozerá niekam skrze neho), senzorické reakcie (dieťa je precitlivene na senzorické vnemy, má prehnane reakcie na náhle zvuky a pohyby, alebo na ne nereaguje vôbec), pohyb a svalové reakcie (dieťa je buď hyperaktívne, alebo utlmené a spomalené, má veľké alebo malé svalové napätie a nízku úroveň hrubej a jemnej motoriky), plač (napr. dlhodobý plač, ktorý profesionálni rodičia nie sú schopní utíšiť, alebo dieťa neplače vôbec, hlavne v situáciách, kedy je to očakávané), kŕmenie (dieťa si jedlo neprimerane vyžaduje, hltá, zvracia, alebo má malú chuť do jedla), spánok (dieťa je príliš dlho bdelé, ostražité, nie je možné ho upokojiť, alebo prehnane dlho spí), strach (dieťa je prehnane ustrašené, alebo sa naopak ničoho nebojí), reč (dieťa neustále rozpráva, alebo sa nesnaží hovoriť vôbec) a reakcie na cudziu osobu (dieťa sa s nikým necíti dobre, alebo naopak, pokojne odíde s kýmkoľvek).<sup>1</sup>

V tomto zmysle má profesionálny rodič značne sťažené podmienky, keďže problematické správanie dieťaťa musí zvládať 24 hodín denne, pričom podľa súčasných legislatívnych podmienok nemusí mať pedagogické, ani špeciálnopedagogické vzdelanie. Je to problém? V tomto zmysle zastávame názor, že vzdelanie tohto charakteru je v špecifických podmienkach profesionálnej rodiny nevyhnutné.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Uvedené prejavy detí sme mali možnosť aj sami priamo pozorovať v prirodzenom prostredí profesionálnych rodín. Išlo o kvalitatívny výskum realizovaný v rokoch 2006 – 2010 (Šmajdová Búšová, 2011). Zvolenou výskumnou stratégiou bola etnografia, v rámci ktorej sme používali metódu participatívneho pozorovania a pološtruktúrovaného interview. Výskumnú vzorku tvorilo 9 detí vo veku 5 mesiacov až 3 roky, ktoré boli umiestnené v troch profesionálnych rodinách. Cieľom bolo analyzovať status profesionálnych matiek vo vzťahu k zvereným deťom a jeho vplyv na ich vzájomný vzťah.

<sup>2</sup> Ak porovnáme vychovávateľa v detskom domove a profesionálneho rodiča, ktorí sú v podstate v rovnakom pracovnoprávnom vzťahu, zistíme, že medzi nimi existujú značné rozdiely, napr. v požadovanom vzdelaní (vychovávateľ musí mať pedagogické

## Obraz o špecifických podmienkach výchovy v profesionálnej rodine

Špecifické podmienky výchovnej starostlivosti v profesionálnej rodine môžeme vnímať z viacerých hľadísk. Vo veľkej miere ich ovplyvňuje **system profesionálnej rodiny**, ktorý z veľkej časti kopíruje rodinný systém.<sup>3</sup> Ich porovnaním zistíme, že je v nich rovnako obsiahnutá organizačná zložitosť, ohraničenosť, adaptabilita, určitá miera otvorenosti<sup>4</sup>, informačná výmena, sebazáchova a sebaoprava. Podobne ako rodina, je aj profesionálna rodina zložená zo subsystémov, ako sú:

- *manželský/partnerský subsystém*, ktorý nie je v profesionálnej rodine nevyhnutnou podmienkou, keďže profesionálny rodič nemusí byť v manželskom zväzku;
- *subsystém profesionálny rodič – dieťa*, ktorý vzniká v momente poznania profesionálneho rodiča, že mu bude zverené dieťa;
- *súrodenecký subsystém*, ktorý nie je v každej profesionálnej rodine uplatniteľný, keďže v mnohých prípadoch ide o veľké súrodenecké skupiny, pričom jednému profesionálnemu rodičovi môžu byť zverené maximálne 3 deti. Avšak pokiaľ majú profesionálni rodičia vlastné deti, ide tiež o vhodnú alternatívu.

Významný vplyv na výchovnú starostlivosť majú aj **čas a zmeny v profesionálnej rodine**. Je to preto, že v nej dochádza k opakovaným zmenám<sup>5</sup> v priebehu určitých časových úsekov, ktoré nie sú vždy presne vymedzené (napr. profesionálni rodičia nevedia, ako dlho budú mať dieťa zverené, nevedia, ako dlho mu bude trvať prispôbenie sa na nové prostredie a pod.). Uvedená skutočnosť sa odráža nielen v režime profesionálnej rodiny, ale aj v správaní samotných zverených detí. Preto môžeme toto hľadisko vnímať na jednej strane z pohľadu dlhodobého fungovania profesionálnej rodiny, a na strane druhej z pohľadu krátkodobého pobytu konkrétneho zvereného dieťaťa v profesionálnej rodine.

Z výsledkov nášho predvýskumu<sup>6</sup>, realizovaného v prirodzených podmienkach profesionálnej rodiny, sme vymedzili určité časové úseky, resp.

---

vzdelanie), v časovom rozsahu práce (vychovávateľ má pracovný čas 8 hodín) a vo fyzickej a psychickej náročnosti.

<sup>3</sup> Podrobnejšie o systéme rodiny píše Ritvo, Glick (2009), Sobotková (2001), Matějček (1992) a i.

<sup>4</sup> Profesionálne rodiny s otvoreným systémom sú pre toto povolanie vhodnejšie, keďže im hrozí väčšia možnosť zlyhania.

<sup>5</sup> Podľa Matějčka (1992) môžu byť dvojakého druhu – kontinuálne, tzn. pozvoľné, ktoré sa objavujú postupom času a diskontinuálne, tzv. náhle udalosti, po ktorých profesionálna rodina nemôže byť tým, čím bola predtým.

<sup>6</sup> Podrobnejšie Búšová (2007).

opakujúce sa fázy, ktoré sa objavovali v priebehu pobytu zverených detí v profesionálnej rodine:

(1) Z hľadiska profesionálnej rodiny a jej členov išlo o prípravu na zmenu (začala sa po informovaní profesionálnych rodičov zo strany detského domova o umiestnení nového dieťaťa; patrila sem aj príprava domáceho prostredia na jeho príchod, ako aj jeho navštevovanie v detskom domove) a realizáciu zmeny (týkala sa priameho pobytu dieťaťa v profesionálnej rodine).

(2) Z hľadiska zvereného dieťaťa sme rozlíšili jeho príchod do profesionálnej rodiny (predadaptačné obdobie), obdobie „pred udomácnením“ (adaptačné obdobie) a obdobie „po udomácnení“ (postadaptačné obdobie). V odbornej literatúre (Priehradná, 2006; Archerová, 2001; Schoolerová, 1999 a i.) sa z uvedených fáz zdôrazňuje hlavne adaptačné obdobie, ktoré sa považuje za najkritickejšie. Avšak podľa nášho názoru by mala byť vo vzťahu k profesionálnym rodinám venovaná väčšia pozornosť predadaptačnému, ale hlavne postadaptačnému obdobiu, v ktorom *môže dôjsť k silnému naviazaniu zverených detí na profesionálnych rodičov, a naopak*. Tento problém nastáva po odznení väčšiny vývinových oneskorení u zverených detí, tzn. po nástupe postadaptačného obdobia. Výstižne sa v tomto smere vyjadrila aj jedna z nami skúmaných profesionálnych matiek, ktorá uviedla:

„Do toho roka, keď je dieťa do roka v rodine, tak sa ešte dá pamätať, že ešte má svojich rodičov, po roku už začínajú obranné mechanizmy [smiech] zapadať prachom... Keď sa to dieťa už vylieči, by som to tak povedala, tak vtedy je dobré, aby išlo, lebo keď už je dieťa vyliečené, tak vtedy vlastne prirastá k srdcu, hej [smiech], že vtedy už sa stáva takou automatickou súčasťou rodiny... Lebo dovtedy ho vnímam, že ešte sa lieči, ešte mu musím pomáhať, ešte má tam problém, proste človek ho nosí v hlave, tak konštruktívne rozmýšľa o ňom, hej. No a zrazu už sa odbúravaju tie problémy a už sa stane takou automatickou súčasťou.“ (Šmajdová Búšová, 2011).

Poslednou oblasťou, ktorou sa budeme v rámci špecifických podmienok výchovy v profesionálnej rodine zaoberať, je **vytváranie výchovného vzťahu medzi profesionálnym rodičom a zvereným dieťaťom**. Môžeme to chápať aj tak, že ide o určenie akýchsi hraníc tohto výchovného vzťahu, resp. vymedzenie toho, čo je ešte „profesionálne“, a čo už nie. V praxi ide o veľký problém. Ak by sme to mali porovnať s rodinou a rodinnou výchovou, vzájomná náklonnosť a oddanosť medzi rodičmi a deťmi vytvára „pozitívny vzťah dieťaťa k svetu, ktorý nevidí ako niečo nepriateľské, s čím musí neustále bojovať alebo sa mu brániť, ale ako priestor pre sebarozvíjanie a dosahovanie pozitívnych životných hodnôt“ (Cibulec, 1984, s. 119 – 120). Toto tvrdenie nie je možné v profesionálnej rodine úplne naplniť, keďže dieťa si v jej podmienkach nikdy nie je isté svojou budúcnosťou a už samo prostredie, ktoré

je preň v tomto zmysle „ohrozujúce“, môže uňho stimulovať snahu trvalo zakotviť v novej (profesionálnej) rodine.<sup>7</sup>

Tento problém je ovplyvnený aj výchovným pôsobením, ktoré profesionálni rodičia vo vzťahu k zverenému dieťaťu volia. Ak opäť túto oblasť porovnáme s rodinou, v rodinnej výchove je kľúčovým momentom emočný vzťah dospelého k dieťaťu, ktorý, ak je vzťahom porozumenia, dôvery, sympatie a úcty, dochádza v ňom k vzniku priaznivých podmienok, ktoré dieťa vedú k budovaniu správneho spôsobu konania, správania a dodržiavania noriem a požiadaviek.<sup>8</sup> Krajčová a Pasternáková (2009) v tomto smere rozlišujú priaznivé a nepriaznivé výsledné výchovné riadenie. Vo vzťahu k profesionálnym rodinám, priaznivé výsledné výchovné riadenie sprevádzané kladným emočným vzťahom (tzn. profesionálny rodič prihliada na možnosti dieťaťa, jeho chyby a nedostatky), je v podmienkach profesionálnych rodín prirodzeným momentom v procese učenia. V prípade nepriaznivého výchovného riadenia, spojeného so záporným emočným vzťahom, nadobúda výchova dieťaťa podobu autokratického ovládania a prikazovania s hrozbou trestu. Tým, že profesionálny rodič nie je povinný si k dieťaťu vytvoriť pozitívny vzťah a hneď ho „milovať“, je vytvorenie druhej možnosti v profesionálnej rodine reálne.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> V našom výskume sa tento jav objavil u 8 detí z 9. Všetkých 8 detí bolo už v postadaptačnom období, deviate dieťa sa nachádzalo v adaptačnom období. Tento jav bol typický intenzívnymi stratégiami zverených detí, ktorými chceli zmeniť status profesionálnych matiek z profesionálneho na osobný. Týmto spôsobom si od nich žiadali akýsi „sľub stálej lásky“, ktorý pre nich znamenal potvrdenie, že si ich profesionálni rodičia nechajú. Pokiaľ od profesionálnych matiek tento sľub nezískali, odrazilo sa to v tom, že vo svojom psychickom vývine nedokázali kvalitatívne dobre prejsť do vyššieho štádia v oblasti interpersonálnych vzťahov (Šmajdová Búšová, 2011).

<sup>8</sup> Podrobnejšie Kocová (2009).

<sup>9</sup> V rámci výskumu sme zistili, že tento problém sa objavil už v predadaptačnom období, kedy si profesionálne matky a zverené deti nesadli. Dôsledkom bol vznik vnútorných konfliktov u profesionálnych matiek, ktoré sa čiastočne prejavili aj v ich výchovnom pôsobení na zverené deti. Popisujú to nasledovné vyjadrenia:

„Lebo ten Miško... ma v detskom domove odmietal. Už tam mi dával najavo, že som... Aspoň ja som to tak vnímala, tým že ani nemukol, ani sa nepohol, ani nechcel so mnou vôbec komunikovať nijako, ani... nič, ani nijaký kontakt očný... Mala som pocit, že najradšej by ani nedýchal... Taký mal nejaký strach. Ani sa na mňa nepozrel, ani... ani slovíčko ani nič, nič. Keď som ho zobrala na ruky, tak bol nehybne v nejakej polohe.“

„Neriešila som tú antipatiu počiatočnú, neriešila som tým, že by som ho bola vrátila, v tomto som ako, snažila som sa seba vychovať k tomu, že keď som v takom zamestnaní, že vlastne musím vedieť prijať aj to dieťa... Dokážem ho zniesť, už sa teraz aj pošalime.“

Ako ďalšiu možnosť je možné brať do úvahy iné dva prístupy vo výchove, „oddeľujúce“ rozum a city vo výchove.<sup>10</sup> V prvom prípade ide o citový prístup, ktorý je založený na vytvorení bezpečia a istoty v rodine, vytváraní a spevňovaní základných kladných vzťahov dieťaťa k okoliu. Tento prístup je v profesionálnej rodine ťažko použiteľný, keďže jeho základom je presvedčenie dieťaťa o láske rodičov k nemu a istota, že ho neopustia, keď bude v nebezpečenstve. V druhom prípade ide o rozumový prístup, ktorý je pre profesionálnych rodičov „schodnejší“. Ide v ňom o vytváranie noriem spoločenského správania, rozvoj a spevňovanie intelektových a fyzických schopností dieťaťa, aby bolo schopné plniť požiadavky spoločnosti a života z hľadiska pracovnej aktivity, rozvoja spoločnosti, vedy a techniky. Najvhodnejšou cestou je primerané používanie oboch prístupov. Ich účinnosť však ovplyvňujú aj ďalšie podmienky, napr. vlastnosti a skúsenosti vychovávajúcich, vzájomné vzťahy a interakcie medzi vychovávajúcimi a vychovávanými, vlastnosti a skúsenosti vychovávaných detí, udalosti a zmeny v podmienkach v najbližšom prostredí dieťaťa, ako aj širšie sociokultúrne podmienky (Čáp, Mareš, 2001).

Vyššie nastolený problém v súčasnej diskusii veľmi rezonuje. Napriek tomu, že sa jeho riešenie dotýka najmä organizačného zabezpečenia profesionálnych rodín, vyjadrujeme názor, že ak by v rámci pedagogickej vedy boli jasne vymedzené atribúty výchovy v profesionálnej rodine, so zohľadnením špecifik jej podmienok a účastníkov výchovného procesu, prinieslo by to do tejto oblasti viac možností, oporných bodov pre profesionálnych rodičov a ďalších alternatív riešenia tohto problému. Dnešná *náplň práce* (aj výchovná) *profesionálnych rodičov* predstavuje (Matej a kol., 2000):

- zabezpečiť dieťaťu biologické a psychické potreby, ako aj všestrannú a nepretržitú starostlivosť, sledovať úroveň, výsledky výchovno-vzdelávacej práce, prospech a správanie dieťaťa v škole, jeho vývoj;
- viesť a pripravovať dieťa na reálny život, rozvíjať jeho duševný a duchovný vývoj;
- prehľbovať jeho manuálne zručnosti, rozvíjať morálne a mravné cítenie;
- starať sa o šatstvo, obuv a celkové zaopatrenie dieťaťa;
- umožňovať návštevy a kontroly určených pracovníkov detského domova za prítomnosti dieťaťa a umožňovať stretávanie dieťaťa s jeho biologickými rodičmi v detskom domove alebo v prostredí profesionálnej rodiny.

Ak by sme mali vychádzať z vyššie popísaných podmienok výchovy v profesionálnej rodine, je otázne, či je uvedená náplň práce z hľadiska pedagogickej teórie, ale hlavne praxe, dostačujúca. Podľa nášho názoru v nej

---

<sup>10</sup> Podrobnejšie Cibulec (1984).

citeľne chýba definovanie výchovných cieľov, obsahu výchovnej práce, podmienok, metód, zásad, prostriedkov výchovy a pod.

### **Návrh vymedzenia výchovných cieľov v profesionálnej rodine**

Vo všeobecnosti základ pedagogickej práce vychovávateľa i profesionálneho rodiča by malo tvoriť vytyčovanie výchovných cieľov a ich účinná realizácia. Výchovné ciele sú podľa Brezinku (1992) primárne definované pre všetkých ľudí, ktorí sa nachádzajú v situácii výchovy. Môžu sa týkať osobnosti ako celku, alebo len niektorých jej častí, čo závisí od každej individuality dieťaťa. Uvedená skutočnosť komplikuje ich vymedzenie a vedie k viacerým pokusom o štrukturáciu ich obsahu z rôznych hľadísk.<sup>11</sup> Osobitne náročné sa javí formulovanie výchovných cieľov pre podmienky výchovy detí v profesionálnych rodinách. V relevantných programových a metodických materiáloch formulácia výchovného cieľa buď úplne absentuje (dokumenty o profesionálnom rodičovstve), alebo je charakterizovaný len všeobecne (dokumenty o detských domovoch), ako výchova všestranne a harmonicky rozvinutej osobnosti (Hrdličková, Pávková, 1989). Výsledkom je pretrvávajúca nejasnosť a rozporupnosť cieľových štruktúr profesionálnej výchovy.

Za isté provizórium, aj keď s výraznými legislatívnymi rezervami, možno považovať náš pokus o tvorivú aplikáciu cieľov výchovy v rodine na podmienky profesionálnej starostlivosti. V tomto zmysle sme sa pokúsili sformulovať výchovné ciele profesionálnej výchovy v prieniku poslania a funkcií ústavnej a rodinnej výchovy. Východisko našich úvah predstavoval „rozvoj osobnosti dieťaťa tak, aby bol plne zabezpečený rozvoj jeho rozumových schopností a vedomostí, aby došlo k riadnemu osvojeniu zručností nevyhnutných pre život, aby boli vypestované spoločensky žiaduce návyky, aby dieťa získalo skúsenosti, aby mohlo čo najefektívnejšie žiť /hľadisko kultúrnych, etických, estetických hodnôt/ a došlo k formovaniu jeho charakteru v pozitívnom slova zmysle“ (Cibulec, 1984, s. 123). Z tohto hľadiska formulované ciele výchovy vyplývajú z ekonomických a kultúrnych cieľov, ktoré si v konkrétnych historických podmienkach kladie spoločnosť a aj zo zákonitostí rozvoja jednotlivých stránok osobnosti (z požiadaviek na fyzický, psychický a sociálny vývin osobnosti).

„Rodinný“ charakter cieľov v profesionálnej výchove by bolo možné zdôrazniť aj *zohľadnením základných psychických potrieb orientovaných na kľúčové oblasti psychického vývinu* osobnosti dieťaťa (Matějček, 2005). Vo vzťahu k nim možno podľa nás pracovne vymedziť nasledujúce ciele výchovy v rodine:

---

<sup>11</sup> Bližšie Valachová (1999), Potočárová (1999), Bakošová (1998) a i.



- primeraná stimulácia dieťaťa (zabezpečenie vyváženého prísunu rôznorodých podnetov);
- vedenie k poriadku vo veciach a vzťahoch (zabezpečenie zmysluplného sveta);
- zabezpečenie životnej istoty (tú tvoria „jeho“ ľudia);
- zabezpečenie pozitívnej identity;
- zabezpečenie otvorenej budúcnosti (životná perspektíva, nádej).

Uvedené ciele, akokoľvek inšpiratívne, sú však ako celok v súčasnej slovenskej profesionálnej rodine uplatniteľné len v obmedzenej miere. Týka sa to najmä zabezpečenia životnej istoty a otvorenej budúcnosti zvereného dieťaťa (porovnaj Sobotková, 2009).

Viac podnetov pre ich formuláciu v podmienkach profesionálnej výchovy ponúka *klasifikácia cieľov rodinnej výchovy od Brezinku* (1991). Ten v tejto súvislosti zdôrazňuje:

- základnú dôveru (autor ju chápe v zmysle citového postoja, umožňujúceho pozitívne hodnotiť vlastný život, očakávať peknú budúcnosť, nadväzovať spojenia a pod.);
- pripravenosť postarať sa o seba vlastnými silami (patrí sem pracovitosť a iné s tým súvisiace vlastnosti, ako sú ochota podstupovať námahu, spoľahlivosť, vytrvalosť, trpezlivosť, presnosť, svedomitosť, sociálna prispôsobivosť a schopnosť zaradiť sa);
- realistické chápanie sveta a seba samého (jeho obsahom sú základné znalosti o sebe samom, poznanie podmienok, od ktorých závisí životné šťastie, základné postoje, týkajúce sa zmyslu pre realitu, triezvosť, vecnosť a pod.);
- dobromyseľnosť alebo kultúru srdca (ide o väzbu na hodnoty spojené s láskou, životným zmyslom, uprednostňovaním vyšších záujmov, pozitívnymi medziľudskými vzťahmi, uspokojujúcimi aktivitami a pod.);
- sebadisciplínu (autor sem zaradil odklon od egoistických pudových konaní, ohľaduplnosť k blíznym, ochotu plniť úlohy a povinnosti, pocit zodpovednosti za následky svojho konania, duševnú vytrvalosť a pod.).

Profesionálni rodičia môžu vo výchove iba dopĺňať to, čo deťom neposkytla ich biologická rodina. Brezinka (1991) upozorňuje, že pri stanovovaní cieľov vo výchove je nevyhnutné vychádzať z postavenia detí a zároveň si ujasniť úlohy, ťažkosti a šance pri ich výchove. „Deti nečakajú na to, aby boli vychovávané, ale učia sa zo všetkého, čo vnímajú, a to bez ohľadu na to, či je to dobré, alebo zlé, hodnotné, alebo bezcenné“ (Brezinka, 1991, s. 586). Faktom je, že ani v profesionálnej starostlivosti sa výchovné ciele nemôžu úplne diferencovať. V praxi sa musia formulovať v súlade s aktuálnymi spoločenskými požiadavkami, podmienkami profesionálnej rodiny, zložením

a úrovňou detí, ako aj s ich potrebami vo fyzickom, psychickom a sociálnom rozvoji.

Po zohľadnení vyššie uvedených, ale i ďalších prístupov k vymedzeniu výchovných cieľov ústavnej i rodinnej výchovy a ich prípadných vzájomných prienikov, sa nám pre podmienky profesionálnej výchovy javila ako najvhodnejšia **štruktúracia cieľových zložiek výchovy z hľadiska integrujúcich vlastností osobnosti**, sformulovaná Pelikánom (2007). Uvedený autor sa inšpiroval Matějčekovou (2004) „Veľkou päťkou“. Tú charakterizuje päť vlastností človeka, ktoré mu umožňujú spoločenský úspech, uplatnenie v práci, obľúbenosť a i. Patrí sem inteligencia, extravertizácia, pozitívna emocionálnosť, svedomitosť a priateľnosť, resp. priateľnosť. Na tomto základe Pelikán (2007) rozvinul ucelený systém výchovných cieľov v rodine a rozpracoval ho do tzv. Kľúčovej sedmičky, do ktorej patrí:

- *výchova k hľadaniu a nachádzaniu zmyslu* (tzn. zaradenie rozhodovacieho procesu do života dieťaťa, ktorý sa týka jeho vlastného jednanie a správania);
- *výchova k adekvátnej sebareflexii osobnosti a jej utváraniu* (tzn. aby dieťa postupne chápalo svoje možnosti a dokázalo sa stať subjektom vlastného konania);
- *výchova k životnému zameraniu a charakteru* (tzn. zaujatie aktívnej životnej pozície);
- *výchova k orientácii vo svete* (tzn. vytvárať u dieťaťa osobný svetonázor a hodnotové preferencie);
- *výchova k optimistickej životnej pozícii* (tzn. viesť dieťa k vytvoreniu nadhľadu nad problémy a schopnosti pozitívne vnímať svet);
- *výchova k slobode a zodpovednosti* (tzn. rozvíjať u dieťaťa zmysel pre zodpovednosť, čo je potrebné spájať s poskytnutím slobody v rozhodovaní);
- *výchova k citovosti a citlivosti voči druhým* (tzn. priateľské správanie, tolerancia, súcitu, prosociálne správanie a pod.).

Takto spracované výchovné ciele považujeme za **plne kompatibilné aj s podmienkami profesionálnej starostlivosti**. Z uvedeného dôvodu je podľa nášho názoru namieste prezentovať ich ako *ciele výchovy v profesionálnej rodine*.

Možno bude zo strany odborníkov diskutabilné, či je v takejto podobe možné nastaviť výchovné ciele aj pre deti vo veku 3 – 4 rokov, ktoré sú primárnou cieľovou skupinou pre profesionálne rodiny. Myslíme si, že áno, keďže pri ich formulovaní sme vychádzali z reálne pozorovaných výchovných situácií v profesionálnych rodinách<sup>12</sup>, v ktorých profesionálni rodičia viacmenej intuitívne zverenú deti k týmto cieľom viedli primerane ich veku.

---

<sup>12</sup> Podrobnejšie Šmajdová Búšová (2011).

### Návrh vymedzenia obsahu výchovnej práce v profesionálnej rodine

Viac či menej všeobecne formulované ciele výchovy v profesionálnej rodine by mali byť pre potreby praktickej výchovy konkretizované aj v obsahu výchovnej práce. Ten by mal podľa Morrisha (2003) popisovať reálnu výchovu, ktorá naučí deti postoje, zručnosti a vedomosti, ktoré zúfalo potrebujú na to, aby mohli prežiť v modernom svete. Preto by mal, podobne ako v prípade výchovných cieľov, integrovať potreby a záujmy osobnosti, ako aj požiadavky spoločnosti.

Žiaľ, ani obsahovým súčasťami výchovy v profesionálnych rodinách nie je v slovenskom edukačnom priestore venovaná adekvátne pozornosť. V dôsledku toho v odborných prameňoch (Hrdličková, Pávková, 1989) nachádzame dodnes spracovanú len tradičnú konkretizáciu obsahu výchovy v detských domovoch v rámci základných zložiek výchovy (mravná, rozumová, estetická, pracovná a telesná výchova). To umožňuje podľa Hrdličkovej a Pávkovej (1989) profesionálnemu rodičovi postupovať vo svojej práci cieľavedome, prekonávať živelnosť, náhodnosť a subjektivismus, čím nadobúda výchovno-vzdelávací proces celistvý a všestranný charakter. V súčasnosti je spektrum zložiek výchovy omnoho širšie, obohatené o novodobé zložky výchovy, ktoré odrážajú súčasné požiadavky spoločnosti. Tým sa táto oblasť stáva flexibilnou a schopnou zapracovávať sa v aktualizovanej podobe do výchovy v profesionálnej rodine. Napriek tomu tradičné poňatie a štruktúrovanie obsahu výchovy v ústavnej starostlivosti podľa nás nezodpovedá súčasným požiadavkám a cieľom výchovnej práce, realizovanej v detských domovoch, a už vôbec nie v podmienkach profesionálnych rodín. Z uvedeného dôvodu sme sa pokúsili syntetizovať naše i niektoré zahraničné prístupy k riešeniu predmetnej problematiky.

Nami prezentovaný **model obsahu výchovy** v profesionálnej rodine prirodzeným spôsobom integruje tri možné hľadiská jeho koncipovania (Obrázok 1):

- *hľadisko tradičných zložiek výchovy*;
- *hľadisko vývinové* (vývinové oneskorenia dieťaťa);
- *hľadisko časové* (fázy pobytu dieťaťa v profesionálnej rodine).



Vysvetlivky:

- > Okruhy obsahu výchovy a časové obdobia pobytu dieťaťa v profesionálnej rodine
- - - -> Menej dominantný okruh obsahu výchovy v danom období
- > Prevládajúci okruh obsahu výchovy v danom období

Obrázok 1 : Model obsahu výchovy v profesionálnej rodine

Realizovaná syntéza nám umožnila rozšíriť a modifikovať hľadisko zložiek výchovy v prvom rade o **hľadisko vývinové**, ktoré Archerová (2001) rozpracovala do okruhu vývinových oneskorení. Vychádzame pritom z faktu, že zverené dieťa prichádza do profesionálnej rodiny s rôznymi vývinovými oneskoreniami, ktoré postupne odznievajú a je potrebné, aby na ne profesionálny rodič adekvátne reagoval. Ich voľným spracovaním a prispôbením sme dospeli k nasledujúcim základným obsahovým súčasťam výchovy detí v profesionálnych rodinách z hľadiska vývinových oneskorení:

a) *podpora a rozvoj sebapoznania a sebauvedomenia* prostredníctvom:

- uvedomenia si vlastného tela a vytvárania si predstavy o sebe vo vzťahu k ostatným ľuďom a oddelene od nich;
- podpory sebapoznávania a vyjadrovania pocitov (cieľom je zorientovať dieťa v jeho vlastných pocitoch a viesť ho k vedomiu, že ich môže slobodne vyjadrovať; ide o nápravu následkov predchádzajúcich „zranení“ prostredníctvom stimulácie a „novej hojivej skúsenosti“);
- podpory sebadôvery (cieľom je rozvoj regulácie, sebaocenenia a sebaúcty dieťaťa).

*b) rozvoj zmyslového vnímania prostredníctvom:*

- podpory dotyku ako jedného z jeho najranejších podôb, ktorý býva pre zverené deti často stresujúci a problematický (cieľom je postupne zbavovať dieťa vlastných pokusov o sebauspokojenie a stimuláciu, napr. kývanie sa vpred a vzad, búchanie si hlavy a pod.);
- podpory očného kontaktu a zrakového vnímania pomocou tváre, očí a úsmevu (cieľom je rozvoj vzájomnej interakcie medzi profesionálnym rodičom a zvereným dieťaťom);
- podpory vedomia pohybu cez kolísanie dieťaťa, spievanie, tancovanie a pod. (cieľom je znovunadobudnutie vnímania pozície tela, rovnováhy a priestoru);
- podpory vnímania a poznávania vlastného tela pomocou „zrkadlenia“ obrazu dieťaťa (cieľom je naučiť dieťa spájať telesné pocity a vnemy s vlastnými reakciami a odstrániť prípadné sebaopoškodzovacie prejavy);
- podpory vnímania zvuku (cieľom je naučiť dieťa orientovať sa vo svete a prekonávať svoje zaťaženie v prípadoch veľkej citlivosti na hluk, krik a šum, alebo znepokojujúceho ticha a pokoja);
- podpory čuchového vnímania cez známe vône hračiek a iných vecí, s cieľom ovplyvniť emočné ladenie a úroveň bdlosti dieťaťa.

*c) rozvoj emocionalizácie a zvládanie afektov formou:*

- tzv. „uzemňovania“ (ide o jemné „privádzanie na zem“ v prípadoch impulzívneho správania, hyperaktivity alebo podráždenosti dieťaťa; cieľom je pomôcť mu zvládnuť vnútorný zmätok alebo otupenosť);
- zbavovania prejavov precitlivelosti a „plačlivosti“ (cieľom je u dieťaťa upokojiť jeho záchvaty plaču ako dôsledku úzkosti, strachu a napätia z prežitej traumy);
- postupného odstraňovania porúch spánku, ktoré vznikli ako dôsledok problémov s regulovaním telesného rytmu, aktivácie a miery stresu, strachu z opustenia, zraňovania, či ublíženia;
- zvládania záchvatov zlosti, ktoré sa najčastejšie objavujú pri malom neúspechu, sklamaní alebo zmätení, čoho dôsledkom je frontálny výbuch proti celému svetu (cieľom je navodiť u dieťaťa pocit bezpečia);
- podpory úprimnosti a kongruencie, napr. v prípade tzv. „odzbrojujúceho útoku“, ktorý používajú deti naučené mechanicky sa usmievať so zámerom „prežiť“ (cieľom je viesť dieťa k používaniu úsmevu pri prejavovaní skutočných pocitov).

*d) rozvoj socializácie a prosociálneho správania prostredníctvom:*

- pevných objatí (v niektorých ďalších prameňoch /Paine, 2005; Olšinová, 2005/ sú označované aj ako terapia dotykom alebo masáže detí, prostredníctvom ktorých sa dieťa učí uvoľňovať, relaxovať, sústrediť, lepšie spolupracovať a pod.);

- riešenia problémov s jedlom (cieľom je zníženie pocitov úzkosti u dieťaťa prostredníctvom zavedenia rituálov, zvyklostí, pravidiel s jedlom a správaním sa pri stole);
- eliminácie regresu, ktorý sa u dieťaťa objavuje hlavne pri zmene prostredia, strachu alebo napätia s cieľom vrátiť sa späť v čase a „zaplniť medzery“ vo svojom predchádzajúcom živote;
- eliminácie agresivity, týkajúcej sa až deštruktívneho správania sa dieťaťa (cieľom je naučiť ho pracovať so silnými deštruktívnymi pocitmi a zvládať ich);
- zbavenia strachu z prejavovania svojich potrieb (cieľom je vytvoriť u dieťaťa základnú dôveru k svojmu opatrovateľovi).

Nami prezentovaný model obsahu výchovy v profesionálnej rodine zahŕňa ešte **hľadisko časové**. Vychádzali sme z poznania, že zverené dieťa sa v profesionálnej rodine inak správa počas adaptačného obdobia, v ktorom prevládajú vývinové oneskorenia, a inak v postadaptačnom období, kedy už dominuje pocit väčšej stálosti prostredia a je udomácnené. Preto kombináciou a vzájomnými prienikmi oboch vyššie prezentovaných prístupov k spracovaniu obsahu výchovy sme dospeli k vypracovaniu syntetizujúcej podoby súčastí obsahu výchovy v profesionálnej rodine z hľadiska časového obdobia pobytu dieťaťa v profesionálnej rodine. Tomu by mal zodpovedať aj obsah profesionálnej starostlivosti a výchovy v nej.

Keďže v *adaptačnom období* u dieťaťa dominujú už spomínané vývinové oneskorenia a regres, mali by profesionálni rodičia klásť hlavný dôraz na ich postupné odstránenie. Ťažisko obsahu ich výchovnej činnosti by preto mali tvoriť aktivity zamerané na rozvoj a podporu sebapoznania a sebauvedomenia dieťaťa, jeho zmyslového vnímania, emocionalizácie, zvládanie afektov, rozvoj socializácie a prosociálneho správania. Systematická výchova, uplatňovaná prostredníctvom jednotlivých zložiek výchovy, má v tomto období pomerne obmedzený priestor a možnosti.

V *postadaptačnom období* po odznení, resp. zmiernení alebo vyrovnaní vývinových oneskorení a regresu u dieťaťa, prestávajú byť aktivity zamerané na ich odstránenie v centre pozornosti. Do popredia sa dostáva cieľavedomý rozvoj osobnosti detí prostredníctvom jednotlivých výchovných zložiek, pričom sa pri ich uplatňovaní zohľadňuje vek, individuálne osobitosti a možnosti dieťaťa.

Uvedené rozpracovanie obsahu výchovy je podľa nás možné aplikovať priamo do pedagogickej praxe profesionálnych rodičov. Potvrdilo sa nám to už počas spomínaného kvalitatívneho výskumu, v ktorom sme postrehli, že značnú časť nami prezentovaného modelu obsahu výchovy profesionálni rodičia v praxi už realizujú. Avšak podobne ako pri plnení výchovných cieľov to robia skôr intuitívne, pričom vychádzajú zo skúseností z výchovy vlastných

biologických detí. Podobne aj sám model je z veľkej časti inšpirovaný práve reálnym riešením výchovy detí v profesionálnych rodinách. Preto si myslíme, že aj vzhľadom na krátkodobosť pobytu dieťaťa v profesionálnej rodine a jeho vek, je plne uplatniteľný.

### **Záver**

V danom príspevku sme sa snažili uviesť návrh, aké ciele a obsah výchovnej práce vo vzťahu k špecifickým podmienkam výchovy v profesionálnej rodine by sa mohli uplatniť. Uvedomujeme si, že prezentovaný model nepredstavuje ani systémový, ani komplexný pohľad na danú problematiku, avšak mohol by tvoriť základ, od ktorého sa konštrukcia cieľov a obsahu výchovy v tejto organizačnej forme môže ďalej rozvíjať. Keďže je v tomto smere potrebné vyriešiť mnoho ďalších, s tým súvisiacich problémov (napr. legislatívnu úpravu organizačnej formy profesionálneho rodičovstva, jasné a odborné vymedzenie cieľov výchovy v profesionálnej rodine a i.), pri absolútnom nedostatku odborných prameňov vnímame našu snahu skôr ako pokus o nastolenie danej problematiky (ako aktuálnej a pálčivej) pre jej ďalšie skúmanie a riešenie.

### LITERATÚRA

- ARCHEROVÁ, C. 2001. *Dítě v náhradní rodině. Nejčastější problémy při výchově mladších dětí v náhradní rodině*. Praha : Portál. 119 s. ISBN 80-7178-578-4.
- BAKOŠOVÁ, Z. 1998. Modely výchovy v rodine. In: *Pedagogická revue*, roč. 50, č. 3, s. 220 – 233.
- BREZINKA, W. 1991. Dnešná rodinná výchova – potreba presvedčania o hodnotách. In: *Pedagogická revue*, roč. XLIII, č. 8, s. 586 – 591.
- BREZINKA, W. 1992. Ciele výchovy v súčasnosti. In: *Pedagogická revue*, roč. XLIV, č. 4, s. 241 – 265.
- BÚŠOVÁ, K. 2007. *Pedagogické aspekty transformácie zariadení ústavnej starostlivosti o deti predškolského a školského veku* : diplomová práca. Prešov : FHPV PU. 102 s.
- CIBULEC, J. 1984. *Manželské praktikum*. Praha : Avicenum. 304 s. ISBN 08-096-84.
- ČÁP, J. – MAREŠ, J. 2001. *Psychologie pro učitele*. Praha : Portál. 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
- HRDLIČKOVÁ, V. – PÁVKOVÁ, J. 1989. *Výchovno-vzdelávací práca v detských domovoch*. Bratislava : SPN. 273 s. ISBN 80-08-00047-3.
- KOCOVÁ, N. 2009. Vzťahy v rodine a ich vplyv na budúce vzťahy ich detí. In: *Vychovávateľ*, roč. LVII, č. 8, s. 28-31.
- KRAJČOVÁ, N. – PASTERŇÁKOVÁ, L. 2009. *Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí*. Prešov : PU v Prešove. 174 s. ISBN 978-80-555-0003-4.

- MATEJ, V. a kol. 2000. *Profesionálny rodič alebo guľatá kocka – sprievodca profesionálnou náhradnou výchovou v rodine*. Bratislava : Návrat. 78 s. ISBN 80-967908-1-1.
- MATĚJČEK, Z. 1992. Dítě a rodina v psychologickém poradenství. In: Matějček, Z.: *Výběr z díla*. Praha : Karolinum, 2005. ISBN 80-246-1056-6, s. 359-361.
- MATĚJČEK, Z. 2004. *Psychologické eseje (z konce kariéry)*. Praha : Karolinum. 212 s. ISBN 80-246-0892-8.
- MATĚJČEK, Z. 2005. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. Praha : Grada Publishing. 184 s. ISBN 80-247-0870-1.
- MORRISH, R. G. 2003. *12 klíčů k důsledné výchově*. Praha : Portál. 136 s. ISBN 80-7178-786-8.
- OLŠINOVÁ, O. 2005. Masáže detí a dojčiat. In: *Pripútajte sa. Príloha časopisu Nebyt' sám*, č. 4-5, s. 12-13.
- PAINE, N. T. 2005. *Dotyková terapia pre deti*. Pracovné materiály z medzinárodnej konferencie PRIPÚTANIE – ATTACHMENT. Bratislava : Návrat. 2 s.
- PASZTOR, E. M. – MURPHY, M. 1984. The Army Advocacy Program: Child Abuse and Neglect Training for Child development services and youth Activities presonell. In: SPDDD–ÚaD: *PRIDE – Parent Resources for Information, Development and Education: kniha pre vychovávateľov a odborníkov pracujúcich s opustenými deťmi*. Bratislava : TYPOCON, 2003. s. 40- 43.
- PELIKÁN, J. 2007. *Hľadání těžiště výchovy*. Praha : Karolinum. 175 s. ISBN 978-80-246-1265-2.
- POTOČÁROVÁ, M. 1999. Čo ovplyvňuje úspešnú výchovu v rodine? In: *Rodina a škola*, roč. 47, č. 3, s. 10.
- PRIEHRADNÁ, D. 2006. Adaptácia – radosť a bolesť. In: *Nebyt' sám*, roč. 3, č. 1, s. 16-18.
- RITVO, E. C. – GLICK, I. D. 2009. *Párová a rodinná terapia*. Trenčín : Vydavateľstvo F. 198 s. ISBN 978-80-88952-56-5.
- SCHOOLEROVÁ, J. E. 1999. *Adopcia – vzťah založený na sľube*. Bratislava : Porta Libri. 260 s. ISBN 80-967954-2-2.
- SOBOTKOVÁ, I. 2009. Potrebuje dieťa profesionála, alebo rodiča? In: *Biograf*, roč. č. 49, s. 61-64.
- SOBOTKOVÁ, I. 2001. *Psychologie rodiny*. Praha : Portál. 176 s. ISBN 80-7178-559-8.
- ŠKOVIERA, A. 2009/a. Profesionálna rodina ako výskumný problém. In: *Biograf*, roč. 49/2009 č. 49, s. 65-69.
- ŠKOVIERA, A. 2009/b. Nové dilemy profesionálnych rodín. In: Švrčinová, L. – Hoferková, S. – Papšo, P.: *Problémy súčasnej rodiny a náhradní rodinná péče. Sborník příspěvků z konference* [online]. Brno : Tribun EU, s. 131-136. ISBN 978-80-7399-8. [citované 05. januára 2010]. Dostupné na <http://anv.cz/odborne/244-nove-dilemy-profesionalnych-rodin>.
- ŠMAJDOVÁ BÚŠOVÁ, K. 2011. *Profesionálna rodina v pedagogicko-psychologickom kontexte transformácie ústavnej starostlivosti* : dizertačná práca. Prešov : FHPV PU. 371 s.



- VÁGNEROVÁ, M. 2005. *Školní poradenská psychologie pro pedagogy*. Praha : Karolinum. 432 s. ISBN 80-246-1074-4.
- VALACHOVÁ, D. 1999. Šťastie ako cieľ výchovy? In: *Rodina a škola*, roč. 47, č. 3, s. 5.
- Working Group on Children at Risk and in Care. 2004. *Children in institutions: prevention and alternative care : final report* [online]. Strasbourg : Working Group on Children at Risk and in Care. 32 s. [citované 11. januára 2009]. Dostupné na [http://www.vzd.cz/sites/default/files/children\\_in\\_institutions\\_prevention\\_and\\_alternative\\_care.pdf](http://www.vzd.cz/sites/default/files/children_in_institutions_prevention_and_alternative_care.pdf).

**Katarína Šmajdová Búšová** (\*1983) v roku 2011 ukončila doktorandské štúdium v odbore pedagogika na Katedre pedagogiky Ústavu pedagogiky, andragogiky a psychológie Fakulty humanitných a prírodných vied Prešovskej univerzity v Prešove. V roku 2008/2009 absolvovala študijný pobyt na Katedre psychológie Pedagogickej fakulty Univerzity Karlovej v Prahe. Od roku 2010 pôsobí ako odborná asistentka na Katedre pedagogiky Filozofickej fakulty Univerzity Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. Venuje sa problematike náhradnej starostlivosti, konkrétne profesionálnych rodín a teórii výchovy. V oblasti výskumu sa zameriava na realizáciu kvalitatívneho výskumu.

Mgr. Katarína Šmajdová Búšová, PhD.  
Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach  
Filozofická fakulta  
Katedra pedagogiky  
Moyzesova 9  
040 01 Košice  
e-mail: katarina.busova@upjs.sk; busovak@gmail.com