

PEDAGOGIKA.SK

Slovenský časopis pre pedagogické vedy
Ročník 4, 2013

Vydáva
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV
Herdovo námestie 2, Trnava 917 01

ISSN 1338 – 0982

PEDAGOGIKA.SK

Slovak Journal for Educational Sciences

Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Hlavný redaktor/Editor-in-Chief

Paulína Koršňáková
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Zástupca hlavného redaktora/Editor

Ladislav Macháček
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV

Redakčná rada/Editorial Board

Vlasta Cabanová, Fakulta humanitných vied ŽU, Žilina; **Peter Gavora**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV, Bratislava; **Paulína Koršňáková**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV; **Eduard Lukáč**, Filozofická fakulta PU, Prešov; **Ladislav Macháček**, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava; **Silvia Dončevová**, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava; **Peter Ondrejko**, Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV; **Štefan Porubský**, Pedagogická fakulta UMB, Banská Bystrica; **Mária Potočárová**, Filozofická fakulta UK, Bratislava; **Štefan Švec**, Filozofická fakulta UK, Bratislava.

Medzinárodná redakčná rada/International Editorial Board

Marija Barkauskaitė, Lithuanian university of educational sciences, Vilnius, Litva; **Majda Cencič**, University of Primorska, Koper; **Lynne Chisholm**, Leopold-Franzens-University, Innsbruck; **Mary Jane Curry**, University of Rochester, Rochester; **Grozdanka Gojkov**, Belgrade University, Belgrade; **Yves Lenoir**, University of Sherbrooke, Quebec; **Jiří Mareš**, Univerzita Karlova, Hradec Králové; **Milan Pol**, Masarykova univerzita, Brno; **Éva Szabolcs**, Lorand Eotvos University, Budapest.

Výkonná redaktorka/Editor

Silvia Dončevová, Fakulta sociálnych vied UCM, Trnava
(silvia.donceva@gmail.com)

PEDAGOGIKA SK, ročník 4, 2013, číslo 3. Vydáva Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV. Vede hlavná redaktorka Paulína Koršňáková s redakčnou radou. Časopis vychádza štyrikrát ročne.

ISSN 1338 – 0982

Ročník 4, 2013, č. 3, s. 182-250

Obsah

Štúdie

- Ž u m á r o v á, Monika: Dítě v předškolním věku a možnosti vlivu
sociálního prostředí..... 184
- H r o z e n s k á, Martina: Medzigeneračná solidarita z perspektívy
vzťahov medzi dospelými deťmi a ich starými rodičmi 197
- T o k á r o v á, Anna: Edukačné aspekty sociálnej práce..... 214

Správy

- L u k á č, Eduard: Prof. PhDr. Anna Tokárová, CSc.
(27. 4. 1946 – 12. 4. 2013)..... 233
- Představení časopisu Sociální pedagogika..... 235
- CEDEFOP: Vedenie ohrozenej mládeže k práci prostredníctvom
vzdelávania (Lenka Beková) 236

Recenzie

- S e l w y n, Neil: Education in a Digital World – Global
Perspectives on Technology and Education (Ana Maarova)..... 239
- P r o c h á z k a, Miroslav: Sociální pedagogika (Peter Ondrejko) 243
- M a r e š, Jiří: Pedagogická psychologie (Peter Gavora) 247

Volume 4, 2013, No. 3, p. 182-250

Contents

Studies

- Ž u m á r o v á, Monika: Child Development in Preschool Age
and the Possibilities of Influence of Social Environment..... 184
- H r o z e n s k á, Martina: Intergenerational Solidarity between Adults
Children and Their Ageing Parents 197
- T o k á r o v á, Anna: Educational Aspects of Social Work 214

Reports

- L u k á č, Eduard: Prof. PhDr. Anna Tokárová, CSc.
(27. 4. 1946 – 12. 4. 2013)..... 233
- Journal Social Pedagogy 235
- CEDEFOP: Guiding At-Risk Youth through Learning to Work.
Lessons from Across Europe (Lenka Beková) 236

Reviews

- S e l w y n, Neil: Education in a Digital World – Global
Perspectives on Technology and Education (Ana Maarova)..... 239
- P r o c h á z k a, Miroslav: Social Pedagogy (Peter Ondrejko)..... 243
- M a r e š, Jiří: Educational Psychology (Peter Gavora)..... 247

Dítě v předškolním věku a možnosti vlivu sociálního prostředí

Monika Žumárová

Katedra sociální pedagogiky PdF UHK, Hradec Králové

Anotace: *Dítě v předškolním věku a možnosti vlivu sociálního prostředí.* Příspěvek vychází z faktorů duševního vývoje člověka, vlivů prostředí ve vztahu k vývoji dítěte předškolního věku. Předmětem výzkumného šetření je posouzení vlivu sociálního prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, na formování jeho osobnosti a kvalitu vývoje. Výzkumné šetření je kvalitativní s využitím metod pozorování, dotazníku pro rodiče dětí, orientačních zkoušek školní zralosti a kreseb rodiny. PEDAGOGIKA.SK, 2013, ročník 4, č. 3: 184-196

Klíčová slova: rodina, sociální prostředí, dítě předškolního věku, osobnost.

Child Development in Preschool Age and the Possibilities of Influence of Social Environment. This contribution is based on factors of mental human development, environmental influence towards the preschool child development. The subject of an investigation is to consider and assess the influence of social environment where the child is grow up, its personality formation and the quality of its development. This research survey is qualitative with the use of a method of observation, a questionnaire for parents of children, finding tests of preschool readiness and family drawings and drawings of spellbound families. PEDAGOGIKA.SK, 2013, Vol. 4. (No. 3: 184-196)

Key words: family, social environment, preschool child, personality.

1 Úvod

Při snaze o poznání a pochopení natolik složitého organismu jako je lidská bytost, je naprostou nutností posuzovat člověka komplexně, tzn. přihlídnout ke všem možným faktorům působícím na vývoj jeho osobnosti, které se navzájem ovlivňují a podmiňují, a jejichž existence je nezbytná pro správný a kompletní vývoj každého z nás.

„Člověk je sice definován jako společenská bytost, ale je také bytostí biologickou, což mu připomínají jeho fyziologické potřeby a tělesné funkce. V tomto smyslu je člověk současně bytostí přírodní a společenskou, i když své přirozené fyziologické potřeby, jako je např. potřeba jídla, uspokojuje kulturně určenými způsoby (příprava jídla, stolování). Biologická determinace se projevuje již příslušností k určitému živočišnému druhu, v jeho druhově specifické stavbě a činnosti nervové soustavy, např. v anatomických a fyziologických zvláštěnostech smyslových orgánů“ (Nakonečný, 2009, s. 197).

Biologická determinace zahrnuje všechny výše zmíněné vnitřní faktory podílející se na utváření osobnosti člověka.

Velký vliv na utváření osobnosti má také sociokulturní prostředí, které si sami nemůžeme vybrat. Není v naší moci zvolit si matku či otce, zemi nebo dobu, ve které budeme vyrůstat a žít. Co se týče osvojování a přijímání kultury dané společnosti, definováno jako tzv. akulturace, jde o proces, který nás učí přijímat konkrétní formy chování, hodnoty, morální normy a jazyk. Určuje poznatky, které si člověk nutně musí osvojit, aby mohl žít v souladu s tím, co od něho společnost očekává (Kraus, 1999).

Kulturní prostředí, do kterého se člověk narodí a ve kterém žije, je kvalitativně odlišné od prostředí přírodního. Jedná se o uměle vytvořené prostředí, které vytváří specifický druh determinace psychiky. Sociální aspekty jsou zvláště zřetelné ve vývoji dítěte, kdy mu primární vliv kultury zprostředkovává rodina. Učí ho orientaci ve světě lidských symbolů, zvyklostí a hodnot, a uvádí ho do života v konkrétní společnosti, v určitém kulturním prostředí. Tento proces osvojování si společenského života nazýváme socializací. Socializace probíhá prostřednictvím sociálního učení, odehrávajícího se v sociálních situacích, vyžadujících žádoucí, tedy společensky přijatelné způsoby chování. Psychickým základem odrážejícím sociální zkušenosti dítěte je tzv. bazální osobnost, která je úzce spjata s emocemi, vyplývajících ze vztahu rodičů k dítěti a ze strategie rodinné výchovy. Především v období raného dětství, kdy hrají emoce v upevňování zkušeností, které formují osobnost, rozhodující význam, se vytváří nezvratné rysy osobnosti. Právě zde hrozí vznik nenapravitelných následků, vyplývajících z nedostatečného emocionálního zázemí (Nakonečný, 2009). Míra citové deprivace v kritickém období vývoje vede ke vzniku agresivní, emočně labilní a nejisté osobnosti.

Kromě vlivů kultury je nutno vzít v úvahu významné vlivy subkultur – kulturních vzorců různých malých skupin. Sem patří náboženské či politické organizace, sekty nebo feministická a jiná hnutí. Tyto skupiny mohou mít na určité jedince velmi výrazný vliv, který může vést až k fanatismu či destrukci osobnosti.

I přes obrovský vliv okolí si každý člověk sám utváří vlastní obraz o sobě a o světě, aktivně působí na své prostředí a spoluutváří svou osobnost. „Proto také socializací nevznikají ve stejném prostředí stejné osoby, ale rozmanité individuality“ (Čáp, Mareš, 2007, s. 357).

Teorie osobnosti vysvětlují a popisují míru a typy vlivů působících na utváření osobnosti. Těchto teorií nalezneme v odborné literatuře mnoho. Některé mají shodný základ a jiné se od sebe svou podstatou naprosto liší. Vývoj osobnosti je velice složitým procesem, kde mimo vnějších a vnitřních podmínek, podílejících se na utváření osobnosti, je důležité zmínit též

mechanismy, které se uplatňují při vývoji duševním, bez kterých by se osobnost člověka nemohla nadále rozvíjet.

2 Sociální prostředí a jeho vliv na jedince

Otázkou, do jaké míry ovlivňuje prostředí rozvoj a život jedince, se lidstvo zabývalo celá staletí. Názory a teorie o důležitosti podmínek, ve kterých člověk žije a vyrůstá, se však různily. Např. J. Locke považoval působení vnějších podmínek při utváření osobnosti za velmi podstatné. Pro encyklopedisty (F.M.A.Voltaire či P.A.Holbacha), v době osvícenecké, bylo dokonce typické až přeceňování vlivů prostředí. V 19. století se většina teorií naopak přiklápěla k rozhodujícímu významu dědičnosti při utváření duševního vývoje, vlivy prostředí byly považovány pouze za jakési pozadí (kulisu) při vývoji člověka - G.S.Hall, W.Stern apod. (Kraus, 2008).

V současnosti již nikdo nepochybuje o významu prostředí, které nás poznamenává a ovlivňuje. Avšak je velmi těžké posoudit či dokonce vymezit, jaké prostředí je pro optimální rozvoj člověka nejvhodnější a nakolik se na formování osobnosti podílí vlivy vnitřní a nakolik vlivy vnější. Jedná se o záležitost velice individuální. „V každém případě bereme do úvahy oba faktory, jejichž paralelní vliv by se dal vyjádřit následovně: Jestliže zpočátku života člověka se více prosazují znaky, s nimiž se člověk narodil, pak se v průběhu života tento poměr do jisté míry mění a život a jednání člověka více poznamenávají podmínky, v nichž vyrůstal a vyvíjel se (prostředí, výchovné vlivy)“ (Kraus, 2008, s. 74). Vlivy prostředí mohou jednání člověka podpořit, nebo mu být překážkou, mohou ho přímo formovat či motivovat a mohou též vykazovat nejrůznější signální funkce.

Prostředím rozumíme určitý prostor, objektivní realitu, předměty a jevy existující kolem nás, nezávisle na našem vědomí. Hovoříme-li o prostoru, který současně vytváří podmínky pro život, vývoj a reprodukci organismu, definujeme tak pojem *životní prostředí*. Životní prostředí mnoha způsoby ovlivňuje život společnosti, lokality, rodin i každého jednotlivého dítěte, proto je nezbytné přihlížet k němu, chceme-li dobře poznat děti a efektivně na ně působit (Čáp, Mareš, 2007). Životní prostředí vytváří pro vývoj člověka zásadní podmínky – jednak přírodní (tzv. biologické determinanty) a jednak společenské a kulturní (tzv. sociokulturní determinanty). Obě tyto části tvoří podstatu funkcionálního sejetí člověka s prostředím, vztahu vzájemného působení. Prostředí na člověka působí, ovlivňuje jej a on na něj adekvátně reaguje. Současně však člověk může své životní prostředí ovlivňovat a měnit svou aktivní činností.

Pro potřeby sociální pedagogiky je důležitý především význam prostředí ve výchově. Výchovného procesu, jehož smyslem je dosažení určitého

výchovného cíle, se účastní vychovávaný a vychovatel vždy za spolupůsobení podmínek konkrétního prostředí. Za jednu ze dvou rolí či funkcí prostředí ve výchově můžeme označit *situační* funkci. Z tohoto pohledu může prostředí vytvářet vnější podmínky pro výchovu, jež mohou působit buď ve prospěch výchovného úsilí, nebo s ním být naopak v rozporu. Též může nastat situace, kdy se prostředí projevuje naprosto neutrálně. Druhou funkcí prostředí – *výchovnou*, lze spatřovat ve skutečnosti, jak se mění chování a jednání člověka v závislosti na typu prostředí, ve kterém se aktuálně nachází (školní třída, hřiště, výlet atd.). Jelikož je působení prostředí na člověka spontánní a přirozené, lze jej účelně využít pro dosažení kvalitnějšího efektu při výchově.

Jak již bylo řečeno, vývoj člověka se vždy odehrává v nějakém konkrétním prostředí. Sociální prostředí umožňuje každému jedinci rozvoj sociability, t. j. geneticky dané schopnosti sociálně se učit. Zcela zásadní roli, vezmeme-li v úvahu velikost prostředí, hraje pochopitelně mikroprostředí (rodina, škola, vrstevníci, party), které působí na jedince bezprostředně a s největší intenzitou. Fakt, že člověk nemůže žít mimo přírodní prostředí, je objektivně dán. Nemůže ale žít ani bez sociálních kontaktů, protože jsme byli „vyšlechtěni pro skupinový život a tíhneme k němu“ (Šulová, Zaoche-Gaudron, 2003, s. 352).

Dítě se ve svém vývoji neustále něco učí. V procesu sociálního učení dochází k přechodu od egocentrického uvažování k socializovanému myšlení, tedy od soustředění se sám na sebe k akceptování ostatních. Mezi nejstarší formy sociálního učení bychom mohli bezesporu zařadit, pro děti typické *napodobování*, které je způsobem osvojování si nejrůznějších forem chování v období raného dětství. Dítě napodobuje rodiče, vrstevníky nebo hrdiny z pohádek, načež dostává od rodičů zpětnou vazbu o správnosti či nesprávnosti svého chování. Také tzv. *učení sociálním posilováním*, prostřednictvím odměn a trestů je velice rozšířenou a vývojově starou metodou. Další formou sociálního učení je *učení observační*, jehož podstatou je pozorování reakcí okolí na chování jedince. Jedná se o pozorování a učení z příkladů. Také míněním ostatních lidí v okolí se dítě učí, konkrétně se jedná o *učení anticipační*, kdy se dítě s očekáváním okolí a názorem na jeho osobu ztotožní. Tento způsob sociálního učení je nesmírně důležitý pro sebehodnocení a vytyčování cílů. Mechanismy sociálního učení nám mohou pomoci při pochopení vývoje a formování osobnosti dítěte v rodině, skupině vrstevníků či ve škole, ale je třeba si uvědomit, že v našem vývoji existují i jiné mechanismy, které se vzájemně doplňují a kombinují. Typickou činností dítěte, při které dochází k sociálnímu učení, sociální komunikaci a přejímání a chápání sociálních rolí, je hra.

Socializace je dlouhodobým procesem a je zřejmé, že probíhá v několika fázích, které na sebe navazují a vzájemně se prolínají. Jednou z nejdůležitějších fází je ta prvotní, raná, dětská, neboli *socializace primární*, probíhající

především v rodině. Druhou zásadní etapou, kdy se již zvyšuje význam vrstevníků a institucionalizované výchovy v souvislosti se sociálním vývojem dítěte, je *socializace sekundární*, která již překračuje rámec rodiny. Podle Možného (1999) lze tyto dvě fáze nazvat také jako rodinná a mimorodinná socializace.

Socializace zpravidla začíná v rodině, kde zpočátku dochází především k uspokojování biologických a emocionálních potřeb dítěte. I přes vzrůstající vlivy dalších činitelů zůstává rodina primární sociální skupinou v procesu socializace. Je faktorem, který se zásadně podílí na formování osobnosti, především v období raného dětství (Kraus, 2008). Definice rodiny se liší podle způsobu nazírání na ni. Každý obor má pro tento pojem svá hodnotící hlediska. I přese všechna úskalí, kterými rodina v moderní společnosti prochází, zůstává nadále první sociální skupinou, se kterou se poprvé dítě dostává do styku. Jejím úkolem je nejen připravit ho pro život ve společnosti a na vstup do praktického života, ale nese s sebou i model osvojování si mužských a ženských sociálních rolí. Dítě v průběhu života v rodině přijímá mnoho informací, které aktivně zpracovává v souvislosti se svými zkušenostmi, potřebami, přirozenými vlohami, hodnotami a vzory. Nezůstává tedy, především v pozdějším věku, v socializačním procesu pouze pasivní. Formuje se nejen jeho společenský, ale i vlastní sociální rozvoj.

3 Podstata a činitelé mimorodinné socializace

Předškolní věk je rovněž nejkritičtějším obdobím pro formování tzv. prosociálních postojů. Jedná se o vlastnosti a postoje, které nám umožňují dosáhnout uspokojivého společenského zařazení, usnadňují nám řešení sociálních situací a chrání nás před zbytečnými společenskými těžkostmi. Prosociální vlastnosti jsou ty, které vznikají, pokud se něco děje tzv. „spolu“. Je to souhra a spolupráce, soucit a soustrast, solidarita, ale také společná radost, legrace, dovádění a předvádění se jedněch před druhými – a ovšem a především počáteční city vzájemné sympatie, přízně, kamarádství a přátelství. V mateřské škole dítě vstupuje v nejruznější součinnost neboli interakci s druhými dětmi a je vystaveno i jejich konkurenci, nezájmu nebo přehlížení. Jeho identitu i životní jistotu povznáší, může-li v této součinnosti najít někoho, kdo s ním „sou-zní“ a „sou-hlasí“, kdo s ním něco sdílí, ať hru, radost či bolest“ (Šulová, Zaoche-Gaudron, 2003, s. 378). To se projevuje především v tom, že si hledá nové kamarády, v jejichž společnosti je mu dobře. Tato fáze socializace je pro rozvoj dítěte nesmírně důležitá, jelikož mu umožňuje orientovat se v pravidlech lidského soužití.

Někteří teoretikové zastávají názor, že budoucí vztahy dítěte k dospělým i k vrstevníkům jsou předurčeny vztahem dítěte k matce. Z toho vyplývá, že

vztahy mezi dětmi jsou významně ovlivněny prvními rodinnými zkušenostmi. Tedy rozvoj sekundární socializace souvisí s předchozí kvalitou i kvantitou socializace primární. Vrstevník, jako zásadní činitel v procesu sekundární socializace, se velice silně podílí na vývoji osobnosti dítěte. Je jeho rovnocenným průvodcem na cestě společenského bytí. V mnoha ohledech se stává jeho partnerem, ale i soupeřem. Zrcadlí se v něm jeho vlastní chování, které mu umožňuje identifikaci se sebou samým. Vrstevník dítěti předurčuje budoucí setkávání s celou společností.

V průběhu života člověk prochází odlišnými stupni vývoje. V těchto stádiích se mění nejen jeho kvantitativní údaje, jako je věk, rozsah zkušeností a vědomostí atd., ale dochází i ke kvalitativním změnám v osobnosti. V jednotlivých věkových obdobích může mít člověk značně rozdílný způsob prožívání a hodnocení určitých událostí, má odlišné zkušenosti, dovednosti a vědomosti, ale i problémy apod. Nepřehlíží-li se k uvedeným skutečnostem, může docházet k nedorozumění a zbytečným konfliktům mezi dospělým a dítětem. Tyto znalosti jsou nezbytné především ve výchově. Pro dospělého samozřejmě není snadné vžít se do prožívání a stavu dítěte, avšak ze strany dítěte je situace stejná nebo spíše ještě složitější. V současné psychologii se setkáváme s různými způsoby vyjádření běhu lidského života. Koncepce vývojových stadií předpokládá, že vývoj osobnosti probíhá v několika etapách, které mají své specifické zvláštnosti a jejichž pořadí je zákonité. Každé stadium vytváří předpoklady pro další vývojovou etapu. Pro každou fázi je typická nějaká zlomová událost, jejíž zvládnutí je důležité pro přechod do fáze následující. Tyto vývojové „krize“ byly podrobněji vypracovány neoanalytikem Erikem Eriksonem (Čáp, Mareš, 2007).

4 Výzkumné šetření

4.1 Cíl šetření a výzkumné otázky

Cílem výzkumného šetření bylo zvážit a posoudit, jakým způsobem se může podílet sociální prostředí, ve kterém dítě v předškolním věku vyrůstá a žije, na formování jeho osobnosti a kvalitě jeho vývoje. Výsledky tohoto šetření byly zpracovány subjektivně, na základě shromážděných dat a informací plynoucích především z dlouhodobého a pravidelného styku s těmito dětmi.

Ze stanoveného cíle vycházely níže uvedené výzkumné otázky:

VO 1: Ovlivňuje ekonomická situace rodiny trávení volného času dítěte?

Vývoj každého dítěte je ovlivňován rovněž způsobem, jakým tráví svůj volný čas. Zájmové aktivity se však v současnosti stávají poměrně drahou záležitostí. V souvislosti s tím, že některé rodiny jsou značně finančně limitovány, jsme se snažili prostřednictvím této výzkumné otázky ověřit, zda má právě ekonomické

hledisko, v těchto konkrétních případech, vliv na trávení volného času dítěte a jeho rodiny.

VO 2: Dosahují děti jiné národnosti slabších výsledků v orientačních testech školní zralosti oproti dětem národnosti české?

Dle teoretických východisek lze předpokládat, že u dětí, které pocházejí z rodin cizinců, v naší studii konkrétně z rodin bilingvních, se mohou vyskytovat příčinné obtíže. Především při adaptaci na nové prostředí a kulturu, na společenské zvyklosti a požadavky či potřebné znalosti jazyka apod. Odpovědí na tuto výzkumnou otázku jsme se snažili zjistit, zda mohou právě tyto skutečnosti komplikovat vývoj dítěte a ovlivňovat jeho školní výsledky.

VO 3: Jsou děti, které dosáhly nejslabších výsledků v orientačních zkouškách školní zralosti, těmi nejmladšími z celého výběrového souboru?

U dětí navštěvujících v mateřské škole předškolní třídu se u všech předpokládá v září nástup do základní školy. Nejedná se o děti shodného věku, nýbrž o věkové rozmezí 5 – 7 let. Logicky by se dalo předpokládat, že děti, které jsou o několik měsíců starší, měly více prostoru dozrát a tudíž dosáhnout v orientačních zkouškách školní zralosti lepších výsledků. Pokud by se však toto tvrzení nepotvrdilo, lze předpokládat i významný vliv jiných než biologických faktorů, především vlivů prostředí.

VO 4: Nesplní-li děti dvě z devíti požadovaných kritérií školní zralosti, bývá jim navržen odklad školní docházky?

Tato výzkumná otázka byla stanovena na základě neustále se zvyšujícího počtu odkladů školní docházky u dětí předškolního věku, které se stává současným negativním společenským jevem. Ve statistikách MŠMT ČR (ministerstva školství) se uvádí, že odklad školní docházky podstoupí v posledních letech (v průměru) každé čtvrté dítě.

4.2 Použité výzkumné metody

Jako základní cesta k poznání bylo zvoleno *pozorování prostřednictvím dvou vybraných a poučených kvalifikovaných učitelů mateřských škol*, které patří mezi základní diagnostické metody učitelů v mateřských školách a umožňuje pedagogovi vnímat dítě v průběhu celého dne, týdne, školního roku a dlouhodobě sledovat jeho vývoj. Vzhledem k tomu, že psychické procesy dítěte není možné sledovat přímo, museli jsme se spokojit se sledováním jeho chování. Především díky soustavnému pozorování těchto dětí, lze sledovat eventuální rodinné problémy, které se v chování a jednání dítěte projevují. Na základě dlouhodobého pozorování jsou zkušené učitelky MŠ schopny posoudit

školní způsobilost každého ze zkoumaných dětí, ale z důvodu přílišné subjektivity takovéhoho přístupu jsme se rozhodli ověřit školní způsobilost rovněž prostřednictvím orientačních zkoušek školní zralosti, a tím získat určité hmatatelné podklady pro stanovení konkrétních závěrů.

Další z použitých metod byl *dotazník*, který bývá především metodou využívanou v oblasti kvantitativních výzkumů. V mateřských školách bývá používán často, především ke zjišťování vstupních údajů o dítěti, jejichž evidence je součástí administrativní práce každé učitelky. Typ dotazníku vlastní konstrukce, který jsme aplikovali, svou povahou není určen k získání informací od velkého počtu respondentů, ale pro získání kvalitativních údajů pouze od rodičů sledovaných dětí. Dotazník obsahoval soubor 29 otázek, s využitím otázek otevřených a uzavřených. Zaměřili jsme se především na upřesnění či získání některých údajů, které nám nebyly doposud známy – především informace z oblasti osobních údajů o dítěti a jeho rodičích, trávení volného času dítěte a celé jeho rodiny, stylu výchovy rodičů, ekonomické situace rodiny, příbuzenských vztahů v rodině či z oblasti minulého i současného zdravotního stavu dítěte apod. Dotazník byl rodičům rozdán k vyplnění v domácím prostředí. Žádné větší obtíže s jeho vyplněním jsme nezaznamenali. Negativní jevy jsme zpozorovali spíše až při vyhodnocování získaných údajů, kdy se v několika případech odpovědi neshodovaly se skutečností a proto byly tyto dotazníky i příslušní respondenti vyřazeni z dalšího sledování a vyhodnocování dat. Získané informace posloužily k dotvoření osobní a rodinné anamnézy každého dítěte a k ověření některých výzkumných otázek.

Orientační zkoušky školní zralosti jsou jednou z metod, kterou jsme použili v souvislosti s ověřením dosažené úrovně vývoje každého z dětí – k posouzení jejich školní připravenosti. Jednalo se o materiály přístupné právě učitelkám mateřských škol. Jmenovitě Jiráskův orientační test školní zralosti a Test verbálního myšlení. Tyto zkoušky byly provedeny se všemi dětmi z výběrového souboru.

Kresba rodiny a Kresba začarované rodiny. Obě zmíněné kresby rodiny byly využity především pro posouzení rodinných vztahů dítěte, jejich zhodnocení bylo opět orientační a posloužilo spíše jako způsob srovnání v souvislosti se zjištěnými informacemi.

Kresbou rodiny nehodnotíme kresbu z hlediska výtvarného a estetického, ale z pohledu některých charakteristik osobnosti a jejich sociálních vztahů. Interpretace kresby rodiny probíhá v několika fázích. Nejprve hodnotíme celkový dojem kresby, poté osoby a jejich zobrazení v kresbě, velikost a pořadí postav, způsob zobrazení, výraz jednotlivých postav a zobrazení jednotlivých částí těla, šrafování a stínování, vynechání některé osoby, opravy a škrtání v kresbě či eventualitu použití barev (Novák, 2004). Dle prof. Z. Matějčka je

vhodné zkombinovat kresbu rodiny s kresbou začarované rodiny (Matějček, 1986). Tento způsob nám umožní nejen srovnání obou zkoušek, ale může zvýraznit i to, co bylo v kresbě rodiny skryto a nedotčeno. Preference kreslených zvířat bývá u dětí poměrně stabilní. České děti nejčastěji kreslí běžná domácí zvířata či zvířata, která vidají v ZOO. Zobrazení matky bývá nejčastěji v podobě kočky, včely, ptáka či motýla. Otce děti zobrazují jako psa, koně, medvěda, lva, orla, jelena či kocoura (např. rakouské děti vnímají mateřské osoby nejčastěji jako ptáka a zajíce). Rozdíl bývá i mezi pohlavím autorů. Dívky častěji volí zvířata jako: slepice, veverka, labuť, kočka, myš, ryba. Chlapci preferují zvířata jako: kůň, lev, opice, žirafa, had atd. Nejčastějšími podklady pro hodnocení kresby začarované rodiny jsou psychické vlastnosti a projevy chování zvířete (např. „pilný jako včela“), vnější viditelné znaky (např. „silný jako medvěd“), či vztah dotyčného k dítěti a k ostatním členům rodiny. Obě zmíněné techniky jsou zajímavým způsobem, jak přemýšlet o rodinné situaci dítěte a jeho vztazích v rodině. Jsou vhodné pro každého, koho dítě zajímá a kdo o něm chce přemýšlet.

Při těchto dvou zkouškách měly děti k dispozici papír formátu A4, obyčejnou tužku a pastelky. Pastelky nejsou povinné, ale mohou mít své výhody, pokud vezmeme v úvahu symboliku barev, proto jsem na možnost jejich využití přistoupila. Děti kreslily u stolu tak, aby měly zachovány běžné podmínky. Bylo dbáno na to, aby neměly příležitost k opisování. Instrukce při zadání práce zněly takto: „Nakresli svoji rodinu.“ nebo „Nakresli svoji rodinu, ale začarovanou do zvířat.“

Prostřednictvím výše zmíněných výzkumných metod byly veškeré získané informace zhodnoceny a komplexně uvedeny do jednotlivých případových studií každého dítěte. Tento způsob by se dal rovněž definovat jako *technika kasuistického charakteru*.

4.3 Charakteristika výzkumného vzorku / respondentů

Průzkumné šetření probíhalo v přirozeném prostředí výběrového souboru 36 dětí předškolního věku, v prostředí mateřských škol v Pardubicích a v Hradci Králové. Jednalo se o 19 chlapců a 17 děvčat ve věku 5 – 7 let, kteří měli v září nastoupit do první třídy základní školy. Výběr tohoto reprezentativního vzorku byl proveden záměrně, na základě dlouhodobější znalosti těchto dětí, a možnosti sledovat jejich vývoj i rodinnou situaci. Počet chlapců a dívek jsme stanovili na základě průměrného počtu zastoupení dětí tohoto věku dle pohlaví ve sledovaném regionu, kde je početněji zastoupeno právě pohlaví mužské. Rovněž jsme se zaměřili na výběr dětí, mezi nimiž jsou patrné rozdíly v různých oblastech, především v souvislosti s rodinným prostředím, např. forma partnerského soužití rodičů, počet sourozenců, věk a vzdělání rodičů,

ekonomická situace rodiny, příbuzenské vztahy, národnost rodičů a jejich dítěte apod. Devět z těchto dětí pocházelo z prostředí tzv. bilingvní rodiny a jsou jiné národnosti než české, konkrétně ruské, ukrajinské, vietnamské, mongolské a syrské. Jedno z posuzovaných dětí pochází z dvojčat a již minulý rok podstoupilo odklad školní docházky.

4.4 Diskuse a ověření výzkumných otázek (VO)

Předkládané výsledky průzkumného šetření jsou především kvalitativní povahy a jeho předmětem se stal nepříliš početný výzkumný vzorek, nelze tudíž následující závěry zobecnit na celou dětskou populaci v tomto věku či celém regionu. Mohou se však stát odrazovým můstkem pro další zkoumání této problematiky

VO 1: Ovlivňuje ekonomická situace rodiny trávení volného času dítěte?

Děti rodičů, kteří v předloženém dotazníku označili průměrný rodinný měsíční příjem v řádu nad 30 000 Kč (ekonomicky silnější rodiny), pravidelně navštěvují několik mimoškolních zájmových kroužků – jednalo se o 35 % případů. Ekonomická situace jednotlivých rodin se promítla i v četnosti rodinných dovolených a výletů. Děti rodičů, kteří definovali průměrný rodinný měsíční příjem v rozmezí 10 – 20 000 Kč (ekonomicky slabší rodiny), nenavštěvují žádné placené zájmové aktivity mimo prostředí MŠ. Rodinné dovolené nebo výlety tvoří běžnou náplň volného času u dětí z těchto rodin. Především na základě pozorování jsme shledali souvislosti mezi ekonomickou situací rodiny a účastí dětí na některých kulturních akcích pořádaných mateřskou školou. Děti z ekonomicky slabších rodin bývají ochuzeny o různá, školou organizovaná, divadelní představení, výlety či školky v přírodě, neboť pro rodinu tyto aktivity představují větší ekonomickou zátěž. Způsob trávení volného času dítěte jsem shledala významnou okolností, podílející se na jeho celkovém rozvoji – ekonomická situace rodiny ovlivňuje trávení volného času dítěte.

VO 2: Dosahují děti jiné národnosti slabších výsledků v orientačních testech školní zralosti oproti dětem národnosti české?

Z celkového vzorku 36 dětí, u kterých byly provedeny orientační zkoušky školní zralosti, bylo 9 dětí jiné národnosti než české. Konkrétně ruské, ukrajinské, vietnamské, mongolské a syrské. Z těchto dětí pouze dvě nesplnily požadovaná kritéria školní zralosti. Ale je třeba zdůraznit, že tyto děti žijí v České republice od nejútlejšího dětství, tudíž nebyly vystaveny tak závažné změně prostředí a těžkostem z oblasti osvojení si nového jazyka, jako tomu bylo právě u dvou dětí (jedno zde žije 2 roky a druhé 1 rok), které nesplnily

požadovaná kritéria. Domníváme se, že výsledky mohou souviset také s původem a obtížemi při adaptaci na naše prostředí. Pro potřeby jasnějšího a kvalitnějšího zodpovězení této výzkumné otázky by bylo potřebné podrobnější výzkumné šetření stejnorodých případů. Děti jiné národnosti nedosáhly slabších výsledků v orientačních testech školní zralosti při srovnání s dětmi národnosti české.

VO 3: Jsou děti, které dosáhly nejslabších výsledků v orientačních zkouškách školní zralosti, těmi nejmladšími z celého výběrového souboru?

K potvrzení této skutečnosti jednoznačně nedošlo, ani na základě statistického posouzení získaných výsledků. Dokonce, naopak, nejmladší dítě z celého zkoumaného souboru dosáhlo jednoho z nejlepších zaznamenaných výsledků. Na základě posouzení rodinného prostředí, volnočasových aktivit rodin v komparaci s výsledky orientačních zkoušek školní zralosti, lze soudit, že fyziologickému věku dítěte nelze přisuzovat tak významnou roli. Naopak, vývoj dítěte mohou zásadnějším způsobem ovlivňovat jiné vnější faktory, a to především z primárního prostředí rodiny. Dá se tedy předpokládat, že mimo biologického zrání, se na vývoji jedince zcela zásadním způsobem podílí i další vlivy, a to především vlivy sociálního prostředí. Děti, které dosáhly nejslabších výsledků v orientačních zkouškách školní zralosti, nebyly těmi nejmladšími z celého zkoumaného souboru.

VO 4: Nesplní-li děti dvě z devíti požadovaných kritérií školní zralosti, bývá jim navržen odklad školní docházky?

Na základě pozorování a výsledků orientačních zkoušek školní zralosti, bylo shledáno osm dětí z výzkumného souboru, školně nezralými a bude jim a jejich rodičům navržen odklad školní docházky. Jak již bylo řečeno při stanovení této výzkumné otázky, dle zveřejněných statistických informací za poslední roky, podstoupí odklad školní docházky v průměru každé čtvrté dítě, což se v podstatě potvrdilo i v našem výzkumném šetření. Je však pravdou, že stanovený počet odkladů školní docházky se může ještě změnit. Z důvodu rozhodujícího slova rodičů dítěte se může zvýšit, ale i snížit. Osm dětí z třiceti šesti nesplnilo požadovaná kritéria školní zralosti a byl jim navržen odklad školní docházky.

5 Závěr

Hlavním cílem našeho šetření bylo především zvážit a posoudit, jakým způsobem se může podílet sociální prostředí na kvalitě vývoje dítěte v předškolním věku. Jelikož je pojem „sociální prostředí“ velice obecný, a na vývoji dítěte v uvedeném věku se zásadně podílí zejména určité typy tohoto

prostředí, bylo nutností jej ve výzkumné části práce konkretizovat. Nejdůležitějšími typy sociálního prostředí, které bezprostředně a nejintenzivněji ovlivňují formování osobnosti dítěte předškolního věku, jsou především prostředí rodinné, popř. prostředí mateřské školy. Jelikož prostředí mateřské školy bylo shodné pro všechny posuzované děti, bylo výzkumné šetření zaměřeno především k možným vlivům rodinného prostředí ve vztahu k vývoji dítěte. I když lidé v současnosti stále nedokáží přesně určit, nakolik se sociální prostředí podílí na vývoji člověka a formování jeho osobnosti, jsou známy a zdokumentovány případy různých typů sociálních izolací, které zjevně prokazují, jakým významným činitelem pro člověka sociální prostředí je a jaké může mít dalekosáhlé následky jeho narušení či jeho absence. Na základě výzkumného šetření i dosavadních pedagogických zkušeností jsme přesvědčeni o významu vlivu sociálního prostředí na formování dětské osobnosti.

LITERATURA

- ČÁP, J. – MAREŠ, J.: *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. 656 s. ISBN 978-80-7367-273-7.
- KRAUS, B.: *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové: Gaudeamus, 1999. 165 s. ISBN 80-7041-135-X.
- KRAUS, B.: *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- MATĚJČEK, Z.: *Rodiče a děti*. Praha: Avicenum, 1986. 335 s.
- MOŽNÝ, I.: *Sociologie rodiny*. Praha: SLON, 1999. 251 s. ISBN 80-85850-75-3.
- NAKONEČNÝ, M.: *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia, 2009. 620 s. ISBN 978-80-200-1680-5.
- NOVÁK, T.: *Co dítě sděluje, když nakreslí svou rodinu*. Olomouc: Rubico, 2004. 48 s. ISBN 80-7346-037-8.
- ŠULOVÁ, L. - ZAOCHÉ-GAUDRON, CH.: *Předškolní dítě a jeho svět*. Praha: Karolinum, 2003. 471 s. ISBN 80-246-0752-2.

Monika Žumárová je odbornou asistentkou na Katedře sociální pedagogiky Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové a prorektorkou pro strategii a rozvoj UHK. Během svého 17ti-letého působení garantovala a vyučovala řadu předmětů (Pedagogika volného času, Organizace výchovy mimo vyučování, Metodika her a zábav, Výzkumné metody a zpracování dat, Odborné praxe) a metodických kurzů pro vychovatele, sociální pedagogy a pedagogy volného času. V posledních letech se zaměřila především na oblasti kvality života a místa volného času v něm z pohledu různých věkových i sociálních skupin. Je dlouholetou členkou profesních a odborných společností či organizací (např.

*European Association for Leisure Time Institutions of Children and Youth,
České pedagogické společnosti, České asociace pedagogického výzkumu,
Asociace vzdělavatelů pedagogů volného času, Asociace vzdělavatelů v
sociální pedagogice, Centra pre edukáciu a výskum seniorov).*

PaedDr. Monika Žumárová, Ph.D.
Katedra sociální pedagogiky PdF UHK
Rokitanského 62
500 03 Hradec Králové 3
Česká republika
e-mail: monika.zumarova@uhk.cz
tel.: +420 493 332 525

Medzigeneračná solidarita z perspektívy vzťahov medzi dospelými deťmi a ich starnúcimi rodičmi

Martina Hrozenská

Katedra sociálnej práce a sociálnych vied, FSVaZ UKF v Nitre, Nitra

Anotácia: *Medzigeneračná solidarita z perspektívy vzťahov medzi dospelými deťmi a ich starnúcimi rodičmi.* Demografické ukazovatele hovoria jasnou rečou – zásadné zmeny sa budú týkať populácie v produktívnom veku, ako aj staršej populácie a pôjde najmä o zvyšovanie nárokov na formálne služby dlhodobej starostlivosti a ich financovanie. Pod tlakom okolností bude sektor formálnej, ale aj neformálnej starostlivosti. Prehľadová stať zachytáva variabilitu medziľudských vzťahov medzi generáciami príbuzných, výmenu podpory medzi nimi a možnosti a limity neformálnej starostlivosti o seniorov na Slovensku i vo svete. Neformálny opatrovateľský vzťah je vnímaný ako jedna z foriem riešenia dlhodobej starostlivosti o starších ľudí. V príspevku sa zaoberáme taktiež edukačnou rovinou medzigeneračných vzťahov, ako východiskovej línie vzdelávatel'ov takzvaných pomáhajúcich pracovníkov.
PEDAGOGIKA.SK, 2013, ročník 4, č. 3: 197-213

Kľúčové slová: dospelé deti, medzigeneračná solidarita, neformálne opatrovanie, rodičia a deti, starší ľudia, vzťahy.

Intergenerational Solidarity between Adults Children and Their Ageing Parents. Demographic indicators speak a clear language – substantial changes will regard productive population as well as older population and it will be particularly a matter of raising demands on formal services of long-term care and their financing. Sector of both formal and informal care will be under pressure of circumstances. This survey article describes variability of human relations between generations of relatives, their support exchange and options and limits of informal care for the elderly in Slovakia and in the world. Informal caregiving relationship is perceived as one of forms of solutions for a long-term care for older persons. In this contribution, we also deal with an educational side to intergenerational relationships as a starting line for educators of helping workers.
PEDAGOGIKA.SK, 2013, Vol. 4. (No. 3: 197-213)

Key words: adult children, intergenerational solidarity, informal care, parents and children, older persons, relationships.

Úvod

Jedna z najdôležitejších zmien minulého storočia sa týka dĺžky trvania vzťahov medzi rodičmi a deťmi. Dnes rodičia a deti často spoločne prežívajú päť alebo

šesť dekád života. Hagestad a Uhlenberg (2007) uvádzajú, že väčšina dospelých vo veku 50 – 59 rokov v industrializovaných krajinách má aspoň jedného starnúceho rodiča. V skutočnosti obe strany trávajú viac rokov spoločne ako dospelí, než ako rodičia vychovávajúci deti. Tento fenomén ľudskej skúsenosti teda právom púta pozornosť výskumníkov¹. Cieľom textu je okrem iného pohľad na vzťahy medzi dospelými deťmi a ich rodičmi, konkrétne ich deskripcie a charakteristiky, so zreteľom na vzájomnú pomoc a podporu dospelých detí a ich rodičov, osobitne vo forme opatrovania rodičov deťmi. Zvláštny zreteľ kladieme aj na edukačnú líniu v medzigeneračných vzťahoch a v medzigeneračnej solidarite. Na medzigeneračnú solidaritu budeme nazerať ako na sociálnu súdržnosť vo forme mikrosociálnej solidarity, teda tej, ktorá je realizovaná na úrovni rodinných príslušníkov a ich vzájomných väzieb.

V podmienkach SR bol v roku 2005 realizovaný výskum slovenskej rodiny pod vedením prof. Ondrejkooviča, ktorý priniesol okrem iného nasledovné zistenia: na vzorke 494 nitrianskych rodín² bolo potvrdené, že 68,8 % opýtaných (prevažne išlo o ženy vo veku 36 – 56 rokov) malo žijúcu matku a 54,4 % opýtaných aj svokru, ďalej 46,6 % respondentov malo otca a 35,2 % malo svokra (Ondrejkoovič et al., 2007, s. 59). Ďalej sa zistilo, že 9 z 10 rodičov reprezentantov strednej generácie žije samostatne. V prípadoch viacgeneračného spoluzitia išlo o domácnosť dcér a ich rodín žijúcich s rodičmi (10,1 % s matkou a 8,4 % s otcom) (Ondrejkoovič et al., 2007, s. 60).

Výskumným šetrením z roku 2005 sa taktiež zistilo, že medzigeneračná pomoc možno považovať za charakteristickú pre slovenskú rodinu. Rodinám strednej generácie pomáhali (a pomáhajú) starí rodičia pri starostlivosti o deti, a to tak formou finančnej či naturálnej pomoci, ako aj pomoci pri zabezpečení bývania (Ondrejkoovič et al., 2007, s. 72). Naopak, stredná generácia sa rodičom odvdáva pomocou najmä vo forme osobných kontaktov a povzbudzovania pri návštevách, údržbách domácností a domácich prácach. Vyše 1/5 strednej generácie poskytovala svojim rodičom pomoc vo forme ošetrovania a opateru (Ondrejkoovič et al., 2007, s. 72). Zaujímavé je tiež zistenie, že vzájomná pomoc medzi strednou generáciou (a ich) osamostatnenými deťmi je na relatívne vyššej úrovni v starom meste a na sídliskách, než v prímestských častiach (Ondrejkoovič et al., 2007, s. 72).

¹ Na Slovensku index starnutia (počet osôb vo veku 65 a viac rokov pripadajúcich na 100 osôb vo veku 0 – 14 rokov) dosiahol v roku 2011 hodnotu 82,96; pre porovnanie v roku 2007 bola táto hodnota na úrovni 76 (Veková štruktúra obyvateľstva, 2012).

² Myslí sa mesto Nitra a prímestské obce Dolné a Horné Krškany a Janíkovce. Mesto Nitra je piatym najväčším mestom SR, s počtom obyvateľov 85 172 v roku 2005 (<http://naseobce.sk/mesta-a-obce/1056-nitra>).

Podľa slovenskej legislatívy, konkrétne zákona o rodine č. 36/2005 Z. z. (§ 43, ods. 2) *je dieťa povinné svojim rodičom prejavovať primeranú úctu a rešpektovať ich. Deti, ktoré sú schopné samy sa živiť, sú povinné zabezpečiť svojim rodičom primeranú výživu, ak to potrebujú* (§ 66 zákona o rodine č. 36/2005 Z. z.). Rodičia pritom nemusia žiť spolu, posudzujú sa osobitne. Zároveň, ak je detí viac, povinnosť má každé z nich; schopnosti, možnosti a majetkové pomery každého dieťaťa sa posudzujú osobitne a zároveň vo vzťahu k schopnostiam, možnostiam a majetkovým pomerom ostatných detí. Kritériá určenia rozsahu vyživovacej povinnosti zahŕňajú odôvodnené potreby rodiča, pričom za plnenie vyživovacej povinnosti sa považuje aj osobná starostlivosť o rodiča (napr. ak je rodič imobilný a potrebuje starostlivosť inej osoby). Rozsah vyživovacej povinnosti je určený ako primeraná výživa, do ktorej patrí napr. aj bývanie, kultúrne potreby či iné. Podľa § 67 zákona o rodine č. 36/2005 Z. z. *každé dieťa plní vyživovaciu povinnosť voči rodičom v takom rozsahu, aký zodpovedá pomeru jeho schopností, možností a majetkových pomerov k schopnostiam, možnostiam a k majetkovým pomerom ostatných detí. Vyživovacia povinnosť medzi manželmi a poskytovanie príspevku na výživu rozvedenému manželovi predchádza vyživovaciu povinnosť detí voči rodičom*. Obaja rodičia prispievajú na výživu svojich detí podľa svojich schopností, možností a majetkových pomerov. Dieťa má právo podieľať sa na životnej úrovni rodičov (§ 62 zákona o rodine č. 36/2005 Z. z.). Na základe informácií poskytnutých Ministerstvom spravodlivosti SR (2013) o sporoch z oblasti rodinného práva možno sledovať počty nárokov vyživovacej povinnosti detí voči rodičom, ktoré mali stúpajúcu tendenciu najmä po roku 2007 (kým v roku 2007 to bolo 77 nárokov, v roku 2009 to už bolo 133 a v roku 2011 až 203 nárokov). Z poskytnutých informácií však nie je možné zistiť napr. vekovú skladbu oprávnených osôb.

Vzťahy medzi dospelými a ich rodičmi sú odlišné od ostatných typov sociálnych väzieb kvôli ich dlhej spoločnej histórii a vyvíjajúcej sa povahe vzťahu od detstva cez dospelosť. Puto je vytvorené pri pôrode a väčšinou pretrváva, pokiaľ jedna zo strán nezomrie. Čas od detstva po dospelosť sa vyznačuje dramatickou diskontinuitou v štrukturálnych i emocionálnych kvalitách. Obdobie detstva sa vyznačuje vysokou závislosťou od rodičov, koordináciou časového plánu oboch strán a spoločného prostredia.

Pre väčšinu dospelých väzby medzi rodičom a dieťaťom významne vyčnievajú a zahŕňujú častú interakciu a oporu. Amato (2000) konštatuje, že s výnimkou rozvedených alebo neprítomných otcov, rodičia a deti zriedkakedy prerušia kontakt. Fingerman et al. (2004) zistili, že dospelí zvyčajne označujú svoj vzťah s rodičmi alebo vyrastenými deťmi hneď po romantickom partnerstve ako svoju najdôležitejšiu väzbu. V neskoršom období života, keď rodičia ovdovejú, sa vyrastené deti môžu stať ich primárnou sociálnou väzbou.

Podľa Fingermana (2000) alebo Silversteina et al. (2006) sa aj v čase neprítomnosti životných či zdravotných kríz vyrastené deti a starnúci rodičia zapájajú do výmeny každodennej opory, spoločnosti a konverzácie.

Variabilita vo vzťahoch medzi dospelými a ich rodičmi

Veľká časť toho, čo je známe o variabilite, zahŕňa sociálne štrukturálne premenné ako pohlavie, rodinný stav, geografickú vzdialenosť a etnickú príslušnosť. Podľa Trolla (1987) ženy zvyčajne uvádzajú väčšiu investíciu do svojich sociálnych vzťahov ako muži a zabezpečujú súdržnosť medzi generáciami plánovaním rodinných udalostí, ponúkaním pomoci a udržovaním spojení. Podobne sú dcéry viac emocionálne zapojené do svojich vzťahov s rodičmi než synovia (Fingerman, 2003; Willson et al., 2003). Sutor et al. (2006, 2007) konštatujú, že keď si matky vyberajú obľúbenca, pokiaľ ide o emocionálne prepojenie a podporu, nepomerne uprednostňujú dcéry. Štúdie nedávnych kohort však naznačujú, že tieto rodové rozdiely môžu slabnúť. Tieto zmiešané výsledky naznačujú, že v osvedčených rolách pohlaví umiestňujúcich matky a dcéry do centra rodiny môže dochádzať k posunu. Napriek tomu by bolo unáhlené považovať rodičov a potomkov za rodovo neutrálnych. Pohlavie je relatívne stabilnou charakteristikou s pretrvávajúcim vplyvom na túto väzbu.

Zmeny stavu počas života môžu tiež pôsobiť na zvýšený alebo znížený kontakt a úzkosť tejto väzby, čoho názorným príkladom je rodinný stav. Amato (2000) zistil, že zosobášení rodičia, predovšetkým otcovia, sú viac spojení so svojimi vyrastenými deťmi než rozvedení otcovia. Vdovstvo však naopak môže viesť k zvýšenému kontaktu a spoliehaniu sa na potomka, či potomkov. Svadba potomka môže spôsobiť odlúčenie od rodičov, pretože mladí dospelí sú pohltení svojimi vzájomnými partnerskými väzbami (Sarkisian, Gerstel, 2008). Podobné modely možno pozorovať pri študentskom stave – mladí dospelí, ktorí študujú, dostávajú viac podpory ako tí, ktorí vzdelanie ukončili (Aquilino, 2006; Fingerman et al., 2009). Základný jednotiaci motív pre tieto modely odráža dostupné sociálne a materiálne zdroje, ktorými rodičia a potomkovia disponujú. V situáciách, kedy majú nedostatok sociálnych partnerov, času alebo materiálnych zdrojov, nachádzajú rodičia a potomkovia pomoc medzi sebou navzájom.

Veľkosť rodiny môže podobným spôsobom zohrávať centrálnu úlohu v povahe akejkoľvek danej väzby potomka s jeho/jej starnúcimi rodičmi. V početnejšom súrodeneckom vzťahu sa môže každému potomkovi dostávať menej rodičovskej podpory a náklonnosti (Fingerman et al., 2010; Grundy, Henretta, 2006) a budúce kohorty starších dospelých môžu mať menej potomkov, ktorí k nim prídu v čase úpadkov ich zdravotného stavu. Štúdia postarších matiek napríklad ukázala, že prikladali väčšiu dôležitosť väzbám s daným dieťaťom, keď mali menej detí. Psychologická dôležitosť väzby navyše

zohrávala pri kvalitách vzťahu dôležitejšiu úlohu než veľkosť rodiny (Fingerman, 2003).

Súčasná koncepcia variability modelov vzťahov medzi dospelými a rodičmi majú tendenciu k sociologickej orientácii, v dôsledku čoho vieme viac o štrukturálnych než o intrapsychických premenných. Zo sociologickej perspektívy nám je známe, že starostlivosť o starších ľudí prechádzala tzv. vývojovou triádou – charita, obec a štát. Starostlivosť o starších spočívala výhradne na rodine, pokiaľ táto nebola schopná alebo nechcela plniť svoje úlohy, končili seniori v nedôstojných pomeroch, zomierali hladní a biedni. S charitatívnymi organizáciami vstúpil do starostlivosti o núdznych princíp kresťanskej lásky. Najstaršie sociálne ustanovizne zakladali a spravovali cirkvi – cirkevné rády, neskôr mestské samosprávy, bohatí šľachtici alebo mešťania. Spočiatku neboli špecializovanými ústavmi, mali charakter všeobecných zdravotno-sociálnych ustanovizní pod názvom špitál (hospitál), či xenodochium. Starostlivosť dostávali chorí, chudobní, starci, siroty i pocestní. Aj neskoršie chudobince a tzv. opatrovacie ústavy (nazývané aj lazarety) boli ako pokračovatelia stredovekých xenodochií často jediným azylom pre starých a chorých ľudí. V období po 1. svetovej vojne existovali na území Slovenska, resp. Československa špecializované chudobince pre staré osoby. Tieto sa živili z milodarov občanov mesta či obce. Z roku 1935 je známy Masarykov okresný sociálno-zdravotný dom v Púchove.

Úroveň starostlivosti v chudobincoch závisela od finančných možností a od toho, pre koho boli určené. Ak sa rodina nedokázala postarať o svojich rodinných príslušníkov, mohla sa obrátiť na miestnu náboženskú obec. Určité povinnosti voči svojim poddaným mal zemepán. Pomoc poskytovali dobročinné spolky v mestách, svojpomocné profesijné združenia – cechy a banícke bratské pokladnice.

Cirkev spájala svoju evanjelizáciu s charitatívnou činnosťou. Stavala chudobince, sirotince a útulne pre pocestných kresťanov, postupne aj nemocnice, kláštory, školy a univerzity. Vysokou špecializáciou ústavov sa mohli pochváliť najmä židovské náboženské obce, ktoré mali spravidla vlastný chudobinec, starobinec, sirotinec, nemocnicu, školu a detskú opatrovňu, niekedy aj ľudovú kuchyňu, ako aj spolky na podporu rôznych skupín ľudí v núdzi.

Duchovní alebo bohatí jedinci sa starali o nevyhnutné hmotné zabezpečenie starších ľudí. Obec mala povinnosť postarať sa o chudobných a chorých (ktorí nemohli pracovať) a poskytnúť im stravu a zaopatrenie v nemocnici, pokiaľ sa im nedostala pomoc z iných (dobročinných) zdrojov. Z histórie sú známe aj prípady, kedy sa tento „nástroj“ používal aj na zbavenie sa privandrovalcov a osôb v obci nechcených, ktorých poslala do ich domovskej obce a na jej

náklady. Štát uplatňoval svoju mieru starostlivosti najmä prostredníctvom poisťných systémov (známe Bismarckove reformy).

Charita a samospráva boli v období po 2. svetovej vojne prepojené. Marxistická ideológia ovplyvňovala aj štát, ktorý výrazne zasahoval do sociálnej politiky. V tomto období dochádzalo k predlžovaniu ľudského veku pri súčasnom poklese natality. Macháček (1972, s. 41) konštatoval, že v kapitalistických krajinách sa výskum zameriaval na prispôsobenie starobe, čo sa zhoduje s orientáciou sociálnej politiky na charitatívne a podporné činnosti. Konštatoval, že sociálny výskum v socialistických štátoch sa orientoval na komplexnú analýzu predĺženia ekonomických a sociálnych aktivít starších ľudí. Ďalšou charakteristikou rodinného života po 2. svetovej vojne bolo oddelené žitie dospelých detí a ich rodičov. Pokiaľ sa osamelo žijúci senior nepostaral sám o seba, bol umiestnený v domove dôchodcov. Popri domovoch dôchodcov boli preferované aj kluby dôchodcov, ktoré mali byť najmä pre aktívnych dôchodcov náhradou „pretrhnutých“ rodinných väzieb. Pisca (1984) v tejto súvislosti konštatoval zužovanie času spolužitia prvej a tretej generácie, ako aj skracovanie času na dialóg a vzájomné porozumenie medzi generáciami a z toho prameniaca pociť osamelosti príslušníkov najstaršej generácie.

Fenoménu viacgeneračných rodín postupom času strácal na význame. Ondrejčikovič a Majerčíková (2006, s. 22) konštatujú, že „v dôsledku predlžovania strednej dĺžky ľudského života a znižovania počtu detí v rodine majú ľudia dnes viac vertikálnych a menej horizontálnych rodinných vzťahov, čo znamená, že spôsob rodinného života zahŕňa čoraz častejšie viac generácií, ale čoraz menej členov (príslušníkov) tej istej generácie. Tak sa neraz stáva, že príslušníci viacerých generácií (dokonca i štyroch) žijú súčasne (v rôznych rodinách)“. Haškovcová (2010) zase poukazuje na zmeny v poľnohospodárskej rodine, resp. na vymretie modelu európskej poľnohospodárskej rodiny, ktoré bolo spôsobené priemyselnou revolúciou, rozvojom výroby koncentrovanej do miest, čo spôsobilo delenie a odlučovanie generácií, kedy mladší opúšťali starších a odchádzali z vidieka do miest. Tesnosť vzťahov medzi generáciami bola výrazne ovplyvňovaná ekonomikou a priemyslom. Možný (1999) v tejto súvislosti konštatuje, že súdržnú stabilnú viacgeneračnú rodinu s viacerými deťmi možno vnímať ako retrokonštrukt, bez základu v historickej skutočnosti.

Výmena podpory medzi dospelými a ich rodičmi

Vzťahy medzi dospelými a ich rodičmi sú bohaté na zdroje, to znamená, že obe strany sú navzájom závislé od podpory v každodennom živote a v krízových životných situáciách. Interpersonálne väzby starších dospelých a ich detí sa často vykresľovali ako pokladnica, odkiaľ si možno vybrať potrebnú pomoc. Takáto ekonomická metafora pre vzťahy starnúcich rodičov s deťmi môže byť čiastočne platná v krajinách, kde rozdiely vo verejných programoch pre

starších činia rodiny hlavným zdrojom podpory. Systémy sociálnej starostlivosti vo vybraných štátoch Európy a USA uvádzame nižšie v texte.

Rodičia navyše poskytujú množstvo foriem podpory aj opory svojim vyrasteným deťom až do posledných rokov života, kedy sa tok podpory môže obrátiť. Väčšina generačnej podpory prúdi smerom nadol, od rodičov k potomkom. Rodičia poskytujú obvykle finančné dary a pôžičky a praktickú oporu vyrasteným deťom. Rodičia zároveň poskytujú množstvo nemateriálnej pomoci vrátane rád, emocionálnej opory či spoločnosti. Rodičia však neponúkajú všetkým vyrasteným potomkom rovnakú úroveň asistencie, tá môže byť ovplyvnená kvalitou citových väzieb, ako aj vzdialenosťou obydli detí a rodičov a pod. Fingerman et al. (2009) navrhli model medzigeneračnej podpory, ktorý vysvetľuje prospech, ktorý môžu rodičia prežívať pri pomáhaní potomkovi, ako aj odozvy na potreby potomka. Pri vyberaní spomedzi potomkov sa rodičia zvyčajne podujmú k podpore, ktorá je osobne prospešná v prítomnosti (t. j. pomoc dieťaťu, ktoré milujú), ktorá uspokojuje každodenné potreby dieťaťa, alebo jeho potreby v budúcnosti (t. j. pomoc vyrastenému dieťaťu, ktoré neskôr pomôže s potrebami rodiča), alebo v reakcii na problémy vyrasteneho dieťaťa (Fingerman et al., 2009; Suitor et al., 2006). Takéto typy správania môžu odrážať správanie súvisiace so starostlivosťou a zabezpečovaním zaužívanými v skoršom veku, ktoré pretrvávajú aj potom, ako deti vyrástli. Nedávna izraelská štúdia ukázala, že životaschopní starí židovskí rodičia sa pomáhaním svojim vyrasteným deťom usilovali o rozšírenie svojej roly rodiča (Levilzki, 2009). Po desaťročiach investícií do rodičovskej roly môžu rodičia svoje vyrastené deti vnímať ako odraz svojich vlastných výsledkov v úlohe rodiča. Rodičia môžu stále pokladať svoje vyrastené deti za rozšírenie ich samých. Z výskumu zaoberajúceho sa rôznymi etnickými skupinami v USA tiež vyplynulo, že rodičia pomáhajú tým vyrasteným deťom, ktoré považujú za najúspešnejšie (Fingerman et al., 2009; Lee a Aytec, 1998), alebo tým, s ktorými ich viaže obzvlášť pevná väzba (Suitor et al., 2006).

Rodičovská podpora tiež odráža túžbu naplniť potreby detí. V súčasnosti môžu rodičia situáciu vnímať tak, že potomkovia vyžadujú viac pomoci než v minulosti. Analýza rodičov a náhodne vybraného dieťaťa v rámci Národného prieskumu rodiny a domácností, ktorý sa uskutočnil v roku 1988, dokázala, že menej ako polovica (46 %) rodičov poskytla radu za posledný mesiac a iba tretina poskytla praktickú pomoc (Eggebeen, 1992). Novšie dáta (Fingerman et al., 2009) odhalili, že 75 % potomkov dostávalo rodičovskú radu a takmer 50 % praktickú pomoc každý mesiac. Súčasná rodičovská podpora môže odzrkadľovať povahu príležitostí a sociálnych štruktúr mladej dospelosti. Mladí dospelí³ zo strednej triedy dostávajú rodičovskú podporu počas

³ Mladými dospelými rozumieme osoby vo veku 20 – 30 rokov.

predĺženého štúdia a „objavovania“, môžu na skúšku pracovať v niekoľkých zamestnaniach alebo vyskúšať rôzne profesie, prejsť sledom vzťahov alebo životných podmienok. Mladí dospelí z pracujúcej triedy potrebujú podporu od rodičov ako vyváženie neistých a slabo platených zamestnaní, ktoré poskytujú málo výhod alebo zahŕňajú nepravidelné pracovné zmeny. Povaha rodičovskej podpory sa teda mení v závislosti od socioekonomických pomerov, mladí dospelí v rôznych podmienkach však rodičovskú podporu dostávajú.

Perspektíva priebehu života naznačuje, že sa trajektória medzigeneračnej podpory posúva naprieč dospelosťou. Typický model sa môže zmeniť z rodičovskej investície do potomkov počas ranej dospelosti⁴ na vzájomný rešpekt a recipročné výmeny v strednom období života a na krátke obdobie, kedy na konci života rodičia vyžadujú intenzívnu starostlivosť od potomkov. Tento predpoklad podporujú dôkazy (v SR sa jedná napríklad o zistenia Ondrejoviča a kol., 2007; Repkovej a kol., 2010 a pod.). Mladší dospelí dostávajú viac podpory než starší potomkovia, dokonca aj pri skúmaní rozdielov v zdravotnom stave a veku rodičov (Aquilino, 2006; Fingerman et al., 2009). Štúdie v Európe i USA tiež pozorovali väčšiu rodičovskú podporu v spojitosti so stavmi, ktoré prevládajú v ranej dospelosti vrátane študentského stavu (Attias, Donfut, Wolff, 2000; Schoeni, Ross, 2005), slobodného rodinného stavu (Eggebeen, 1992; Fingerman et al., 2010), spoločného bývania s rodičmi (Schoeni a Ross, 2005) alebo náročnej starostlivosti o svoje vlastné mladé deti (Casper a Bianchi, 2002). Podpora zo strany starších smerom k mladším prichádza aj v role starých rodičov. Kocsisová (2011) realizovala pološtruktúrované rozhovory so 14 respondentkami-seniorkami (vo veku 60 a viac rokov) za účelom identifikácie starorodičovskej roly. Zistila, že všetky respondentky považujú za dôležité, aby sa stará matka zúčastňovala na výchove vnúčat. Ako spôsoby, ktorými by sa mali staré matky zúčastňovať na výchove vnúčat, uviedli ženy, ktoré nie sú starými matkami, rozhovor s vnúčkami, *vzdelávanie vnúčat, dávať dobrý príklad a vedenie k náboženstvu*. Ženy, ktoré sú starými matkami, uvádzali spôsoby – *poradiť a usmerňovať vnúčatá, dávať dobrý príklad a viesť k náboženstvu*. Respondentky oboch skupín (s vnúčkami i bez vnúčat) sa zhodli na tom, že starý rodič by mal odovzdávať morálne a rodinné hodnoty svojim vnúčkami. Respondentky, ktoré sú starými matkami, dodali, že starý rodič by mal svoje vnúčatá viesť aj k duchovným hodnotám a k dôležitosti vzdelávania.

Teoretici navrhli obdobie filiálnej dospelosti po dosiahnutí tridsiateho roku veku detí, kedy potomkovia prestávajú prijímať podporu od rodičov a vzťahy sa zakladajú na vzájomnej výmene a rešpekte. Filiálna dospelosť je

⁴ Termínom raná dospelosť označujeme rovnako osoby vo veku 20 – 30 rokov.

charakteristická podporným a opatrujúcim vzťahom medzi dospelými deťmi a ich rodičmi, zahŕňajúca porozumenie potrebám druhých. Nie je jasné, či individuálne rozdiely prevládajú, keď sú vyrastené deti po tridsiatke, alebo či výskumníci jednoducho neprimerane stanovili filiálnu dospelosť. S ohľadom na rôznorodosť spôsobov môžu niektorí potomkovia zostať závislými až do dospelosti⁵, zatiaľ čo niektorí sú vo veku 30 rokov už samostatní.

Zjavná časová postupnosť generačnej podpory počas doby trvania vzťahu⁶ sa zhoduje s modelom, ktorý naznačuje, že krízové situácie môžu prevyšovať osobne prospešné modely podpory. Zvyčajne poskytujú väčšiu podporu skôr rodičia potomkovi než naopak, ale keď sa u rodičov objaví krízová situácia alebo pretrvávajúce zdravotné problémy, generačný tok podpory sa mení. Vo väčšine rodín rodičia, ktorých zdravotný stav sa postupne zhoršuje, ponúkajú menej podpory potomkom, ktorým sa tak zväčšuje rozsah úloh, ktoré pre rodičov vykonávajú (Fingerman et al., 2007). Dospelé deti môžu dostávať od rodičov podporu emocionálnu aj inštrumentálnu, ktorá slúži na osobný prospech jednotlivca, situácia sa mení v čase rodinnej krízovej udalosti (obvykle spojenej so zdravotným stavom rodiča/rodičov), kedy sa tok podpory a opory mení smerom od detí k rodičom, pričom podpora a solidarita s rodičom/rodičmi môže mať pre dieťa ambivalentné charakteristiky.

Potomkovia v strednom veku, ktorí musia podporovať starnúcich rodičov, zvyčajne tiež majú svoje vlastné dospelé deti. Predpoklad tzv. sendvičovej generácie, kedy sa stredná generácia stará o mladé deti a starších rodičov, resp. praprarodičov, je známa aj na Slovensku. V totalitnom režime bolo umiestnenie seniora do pobytového zariadenia vnímané ako morálne zlyhanie detí, vtedy sendvičová stratégia žien strednej generácie⁷ spôsobovala ich časté somatické problémy či psychické vyčerpanie. Napriek všetkému je pomerne bežným javom tzv. ústredná generácia (z angl. „pivot“ generation), ktorá striedavo upriamuje svoju pozornosť na požiadavky zhora (od starnúcich rodičov) aj zdola (od vyrastených detí). Sendvičovou aj ústrednou generáciou rozumieme zhodne reprezentantov strednej generácie, ktorá poskytuje pomoc a podporu mladej rodine a zároveň poskytuje starostlivosť o vlastných rodičov. V týchto situáciách je hlavnou otázkou to, či sú zdroje premiestnené od mladšej

⁵ Dospelosť chápeme ako obdobie, vrchol zrenia určitých funkcií, biologických, emocionálnych, sociálnych, kognitívnych, v intervale od 18, resp. 20 rokov do 60, resp. 62 rokov – hranica stanovená vznikom nároku na starobný dôchodok pre ženy a mužov v SR.

⁶ Vzťahom rozumieme vzájomnú interakciu medzi dvoma a viacerými osobami sprevádzanú emocionálnym podfarbením (pozitívnym alebo negatívnym), prípadne závislosťou a zodpovednosťou.

⁷ Generácia je skupina ľudí rovnakého veku, ktorá prežila (či prežíva) rovnaké historické skúsenosti.

generácie ku staršej, keď u rodičov nastane úpadok zdravia. Štúdie v USA a Británii naznačujú, že dospelí v strednom veku skôr rozširujú svoj čas a energiu vynaložené pri poskytovaní podpory rodine, keď sa zvýšia potreby rodičov, než odoberajú zdroje mladšej generácii (Fingerman et al., 2010; Grundy a Henretta, 2006). Napriek tomu môže stredná generácia dospieť do bodu, kedy podporu nemožno rozšíriť a prichádza k rozhodnutiam menej podporovať vyrasteného potomka alebo umiestniť zostarnutého rodiča do zariadenia sociálnych služieb s celoročným pobytom.

Zaujímavým faktom je aj tzv. intimita na diaľku, kedy medzigeneračné vzťahy nie sú narušené ani vzdialenosťou obydli rodičov a dospelých detí. Seniori preferujú oddelené bývanie (Hrozinská, 2006; Haškovcová, 2010) až do momentu, kedy nepotrebujú intenzívnu pomoc ďalšej osoby.

Repková et al. (2010) a Marková (2007, 2012) poukazujú na zmenu tradičného konceptu nukleárnej rodiny smerom ku interaktívnemu modelu viacerých identít, kedy každý člen rodiny disponuje vlastnými preferenciami na sebaurčenie. Ide o typ rodiny (rodičov a detí), kde jedinečnosť a odlišiteľnosť jednotlivca, jeho zostávanie samým sebou v rôznych stavoch a situáciách v priebehu života je rešpektované oboma generáciami navzájom. Autori ďalej odporúčajú realizovať komparatívne výskumy, ktoré by mali poodhaliť porozumenie toho, ako sa v rodine tvoria rozhodnutia týkajúce sa starostlivosti a dôvody, ktoré k nim vedú.

Opatrovateľské príbuzenské vzťahy

Hoci je každodenná podpora potomka normatívnym modelom, populárna náuka (na rozdiel od vedeckej náuky, resp. vedecko-náučného štýlu sprostredkovania odborných informácií) často umiestňuje opatrovanie staršieho rodiča do centra tohto vzťahu. Pavelová a Tvrdoň (2006) taktiež poukazujú na možnosti rozvoja podpory v prirodzenom prostredí v komunite, ktorá by mala podporovať aj rozvoj príbuzenských vzťahov. Dôraz na opatrovateľstvo odzrkadľuje dôležitosť tejto starostlivosti v systéme verejného zdravotníctva krajiny. Napriek tomu je obdobie starostlivosti o staršieho človeka v životnom cykle väzby medzi rodičom a potomkom zvyčajne krátke, predovšetkým v porovnaní s dekadami, kedy je pravdepodobné, že obe strany sú v dobrom zdravotnom stave. Fingerman et al. (2010), podobne Grundy a Henretta (2006), zistili, že (v akomkoľvek čase) v USA alebo Británii sa iba pätina dospelých v strednom veku zapája do opatrovania staršieho rodiča. Nedávna celonárodná americká štúdia zdokumentovala, že väčšina starostlivosti o staršieho človeka zahŕňa vyrastené dieťa ako poskytovateľa starostlivosti rodičovi. Tento model je posunom oproti predošlej dekáde, kedy bol najbežnejším poskytovateľom starostlivosti partner (Wolff a Kasper, 2006). Potomkovia vyplňajú toto miesto aj z toho dôvodu, že je menej pravdepodobné, že sú rodičia v starobe zosobášení

alebo majú partnera, sú napríklad ovdovelí a pod. Podľa zistení Repkovej a kol. (2010) a situácií na Slovensku viac ako 40 % opatrovujúcich v rodinách bolo v pozícii dospelého dieťaťa.

Longitudinálne modely medzigeneračnej podpory sú náročné a venuje sa im málo pozornosti. Niektorí starší dospelí trpia prudkými úpadkami fyzického stavu či kognitívnych schopností. Postihnutie skôr narastá prostredníctvom stále sa zhoršujúceho kumulatívneho procesu v priebehu chronického ochorenia, ktoré môže dosiahnuť svoj vrchol v zreteľnej kríze, vďaka ktorej sa vzťah posúva do takého, ktorý možno definovať ako opatrovateľstvo. Ako takí prechádzajú rodičia od samostatnosti k narastajúcej závislosti od vyrastených detí počas niekoľkých rokov. Veľký podiel opatrovateľstva aj v podmienkach SR zahŕňa starostlivosť o ľudí postihnutých demenciou. Mnoho chronických ochorení však so sebou prináša slabosť alebo rôzne druhy postihnutí, ktoré od potomka vyžadujú najmä praktickú starostlivosť. Neformálni opatrovatelia a opatrovatelky sú považovaní za spoluposkytovateľov starostlivosti. Slovensko zaviedlo dávku na priamu kompenzáciu (príspevok za starostlivosť) neformálnych opatrovateľov. Filozofia zavedenia dávky reflektuje tak princíp charitatívny (morálne súcienie s opatrovateľmi, ktorým je kompenzovaná ich starostlivosť a samotný význam ich aktivít), ako aj princíp trhový, ktorý zabezpečuje užívateľovi možnosť výberu s pozitívnym dopadom na jeho opatrovateľa. Výška dávok však nezabezpečuje opatrovateľovi slušnú životnú úroveň. Problematické sú aj služby, ktoré by mali byť určené pre opatrovateľov. Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách definuje tzv. odľahčovaciu službu, ktorú je však potrebné do povedomia obyvateľov ďalej etablovať.

Systém sociálnej starostlivosti vo Švédsku napríklad ponúka starším dospelým pomoc pri nakupovaní, podávaní liekov, doprave a upratovaní (Sundstrom et al., 2006). V škandinávskych krajinách je prístup občanov k službám zodpovednosťou štátu. Výkon opatrovateľskej činnosti zo strany rodinných príslušníkov je realizovaný zamestnaním opatrovateľov verejnou agentúrou (Švédsko, Fínsko), vrátane štedrého balíka podporných opatrení s rovnakými sociálnymi právami, ako majú formálni opatrovatelia. Zároveň tieto krajiny dosiahli najvyššiu úroveň účasti žien a starších ľudí na pracovnom trhu (Repková a kol., 2010, s. 185). Stredná a západná Európa (Nemecko, Francúzsko, Veľká Británia) viaže práva občanov k prístupu k službám na zamestnanie a na potreby s rôznou mierou regulácie. V USA navyše možno pozorovať značnú variabilitu v modeloch podpory, pričom niektorí rodičia alebo potomkovia sa do výmeny podpory zapájajú viac ako iní. Vysvetlenia variability v podpore môžu vychádzať z modelov reciprocity. Štúdie napríklad dokázali, že dospelí, ktorí v mladej dospelosti dostali podporu od svojich rodičov, sú náchylnejší poskytovať starostlivosť svojim starnúcim rodičom v budúcnosti (Silverstein et al., 2002). Napriek tomu by bola striktná

ekonomická interpretácia tohto vzťahu ako „odplaty“ príliš zjednodušená. Hoci sú vzťahy medzi dospelými často založené na normách reciprocity, myšlienka priameho splatenia dlhov rodičom je nepravdepodobná.

Skôr než snahy o udržanie recipročnej rovnováhy môže spojenie v medzigeneračnej podpore od jedného bodu v čase po druhý odzrkadľovať tretie faktory, ako charakteristika potomkov alebo vzťahu. Rodičia v strednom veku napríklad poskytujú značnú pomoc potomkovi, ktorého považujú za úspešného, prostredníctvom investície do vzdelania alebo iných foriem praktickej podpory. Rodičia sú tiež náchylní obrátiť sa na tohto úspešného potomka s ich vlastnými potrebami starostlivosti v starobe. Podobne ženy dostávajú od rodičov viac podpory v ranej mladosti a sú náchylnejšie poskytnúť starostlivosť v neskoršom živote.

Modely rodičovskej podpory aj opory sa ďalej rôznia v závislosti od rasy, kultúry a rodinnej štruktúry. Hispánci a čierni Američania sa napríklad hlásia k vyšším normám príbuzenskej povinnosti podporovať starnúcich rodičov než bieli Američania (Swartz, 2009). Kvalitatívna štúdia starších rodičov v štyroch etnických skupinách (afroamerickej, kambodžskej, filipínskej a latinskoamerickej) odhalila významnú zložitosť názorov a preferencií v súvislosti s podporou (Becker et al., 2003). Afroamerickí starší dospelí boli náchylní ponúkať svojim deťom bývanie a požadovať od nich istý stupeň nezávislosti. Kambodžskí starší sa naopak nastrohovali ku svojim deťom a považovali tento model za normatívny. Normy podpory sa tiež líšia v závislosti od rodinnej štruktúry. Ganong a Coleman (1999) zistili, že dospelí sa hlásia k menšej povinnosti starať sa o nevlastného ako o biologického rodiča. V spoločnostiach, ktoré ponúkajú štruktúry formálnej podpory pre starších dospelých, môžu potomkovia rodičom ponúknuť spoločnosť, no nemusia sa zapájať pri uspokojovaní ich fyzických potrieb (Sundstrom et al., 2006). V stručnosti sú normy poskytovania starostlivosti starším ovplyvnené mnohými faktormi a odrážajú skoršie modely vo vzťahoch, kultúrnych predstavách a dostupných zdrojoch.

Edukačná rovina medzigeneračných vzťahov

Na tomto mieste poukážeme na dve zásadné línie (celoživotné učenie a dlhodobá starostlivosť o seniora) v ďalšom kreovaní medzigeneračných vzťahov a medzigeneračnej solidarity.

Medzigeneračné vzťahy predstavujú tému, ktorá v sebe odráža kľúčový koncept vývoja edukačnej paradigmy – celoživotného učenia. Medzigeneračné vzťahy je možné realizovať len vo vzájomnej interakcii, vďaka ktorej sa zabezpečuje prenos spoločenských hodnôt, postojov, zvykov, vedomostí aj zručností.

Veteška (2012) vyčleňuje edukačnú rovinu medzigeneračných vzťahov, pričom konkretizuje medzigeneračnú rovnosť, medzigeneračný konflikt, medzigeneračnú mobilitu a medzigeneračný kontrakt. Kontrakt alebo zmluvu chápe ako spôsob nakladania s určitou generáciou potom, čo splnila svoju spoločensko-ekonomickú úlohu a je vystriedaná ďalšou generáciou. Zdôrazňuje jej dynamickosť, ktorá vedie k zmenám, sociálnym, politickým, kultúrnym, ako aj k zmene edukačných systémov.

Medzigeneračná skúsenosť, resp. priama medzigeneračná skúsenosť sa stáva nosným princípom európskych vzdelávacích stratégií (Európa 2020, Akčný plán stratégie celoživotného vzdelávania, 2011 a pod.). Prostriedkom k dosahovaniu medzigeneračnej solidarity je práve medzigeneračná výuka, rodinná výchova, či vzdelávanie seniorov. Medzigeneračné vzdelávanie sa deje prostredníctvom formálneho (vo vzdelávacích inštitúciách, s presne definovanými cieľmi a obsahmi) a neformálneho vzdelávania (mimo formálnych vzdelávacích inštitúcií). Napriek tomu v oboch oblastiach ešte stále možno sledovať rezervy, napr. v začleňovaní modulov medzigeneračného vzdelávania do študijných programov vysokých škôl, najmä v oblasti psychológie, sociálnej práce, medicíny, architektúry, práva i učiteľstva, v slabej, takmer žiadnej začlenenosti tejto problematiky v oblasti rodinnej či občianskej výchovy na ZŠ a pod.

Záver

Hetteš (2011) v odvolávaní sa na materiál: Social participation and social isolation (2010) konštatuje, že Slovensko patrí medzi krajiny s najviac narušenými vzťahmi medzi generáciami.

Vzťahy (nielen) medzi rodičmi a deťmi majú rôznu variabilitu a dynamiku. Tok podpory a opory prúdi obvykle oboma smermi, najmä v závislosti od zdravotného stavu spomínaných aktérov.

Zároveň základom všetkých snažení v oblasti vzťahov medzi dospelými deťmi a ich rodičmi, ktorých zdravotný stav si vyžaduje pomoc ďalšej osoby, je zosúladenie rozdielov medzi potrebami a očakávaniami opatrovateľov a opatrovaných. Rovnako tak treba zmenšiť vzdialenosť medzi profesionálnymi a neformálnymi opatrovateľmi v spolupráci, v delení zodpovednosti a pod. Je nevyhnutné posilniť postavenie neformálnych opatrovateľov, ich spoločenské uznanie, podporné opatrenia pri ich aktivitách ako aj ich ekonomickú podporu. Priestor sa tu otvára tak pre zástupcov z radov politikov a legislatívco, ako aj pre tzv. pomáhajúce profesie, osobitne vzdelávacie inštitúcie vychovávajúce a pripravujúce pre prax pomáhajúcich pracovníkov, či už sociálnych pracovníkov, pedagógov, psychológov, lekárov a ďalších.

Napriek tomu, že spomínaný škandinávsky model nemusí zodpovedať realitám Slovenska, najmä jeho ekonomickej perspektíve, s rozpočtovými deficitmi, s preferenciami viac súkromného financovania dlhodobej starostlivosti s trhovo orientovanými riešeniami a iné, ďalšou zásadnou sociálno-politickou úlohou na Slovensku je zvýšiť zamestnanosť (vekovej kohorty 55 – 64-ročných) osôb v preddôchodkovom veku. Za úvahu stojí fakt zosúladenia zamestnateľnosti strednej generácie a dlhodobej starostlivosti o starších ľudí. Je potrebné formálnu starostlivosť uznať ako riadnu pracovnú aktivitu aj vzhľadom na to, že obdobné úkony starostlivosti sú realizované taktiež vo sfére formálnej. Finančné zabezpečenie formálnych aj neformálnych opatrovateľov v SR je nízke. Repková a kol. (2010, s. 191) uvádzajú, „že stav a platy profesionálov sú nižšie ako postavenie a platy profesionálov, ktorí sa starajú o deti“. Takéto nastavenia povedú k ešte väčším problémom v budúcnosti v oblasti profesionálneho zabezpečenia dlhodobej starostlivosti o starších ľudí. Napriek týmto problémom musia byť za každých okolností dodržiavané ľudské práva a zachovaná ľudská dôstojnosť starších ľudí. Podľa Gabrielovej (2011) je potrebné v súvislosti s ľudskou dôstojnosťou zamerať pozornosť dvomi smermi. Na jednej strane musí opatrovateľ rešpektovať svoju dôstojnosť a na strane druhej dôstojnosť opatrovaných – starších ľudí. Z tohto dôvodu je starostlivosť o starších ľudí založená na rešpekte k dôstojnosti všetkých ľudí.

Medzigeneračné vzťahy a ich perspektíva na Slovensku sa bude odvíjať od istých historických skúseností, od ekonomických a materiálnych podmienok rodín a v neposlednom rade od osobných preferencií konkrétnych aktérov. To, čo však majú v rukách vzdelávatelia tzv. pomáhajúcich pracovníkov, je podpora a posilnenie medzigeneračného učenia, ako jedného z pilierov tzv. znalostnej spoločnosti. Je preto na nich samotných ako sa danej úlohy zhostia.

LITERATÚRA

- AMATO, P. R. 2000. The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*, vol. 62, p. 1269-1287.
- AQUILINO, W. 2006. Family relationships and support systems in emerging adulthood. In Arnett, J. J., Tanner, J. L. (Eds.). *Emerging adults in the America: Coming old age in the 21st century*. Washington, DC.: American Psychological Association, p. 193-217.
- ATTIAS-DONFUT, C., WOLFF, F. C. 2000. The redistributive effects of generational transfer. In Arbur, S., Attias-Donfut, C. (Eds.). *The myth of generational conflict: The family and state in ageing societies*. New York : Routledge, p. 22-46. ISBN-10: 0415207703.
- BECKER, G., BEYENE, Y., NEWSOM, E., MAYEN, N. 2003. Creating continuity through mutual assistance: Intergenerational reciprocity in four ethnic groups. *Journals of Gerontology: Social Sciences*. vol. 58, p. 151-159.

- CASPER, I. M., BIANCHI, S. M. 2002. *Continuity and change in the American family*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications. ISBN 0761920080.
- EGGEBEEN, D. J. 1992. Family structure and intergenerational exchanges. *Research on Aging*. vol. 14, p. 427-447.
- FINGERMAN, K. L. 2000. "We had a nice little chat": Age and generational differences in mothers and daughters descriptions of enjoyable visit. *Journals of Gerontology: Psychological Sciences*. vol. 55, p. 95-106.
- FINGERMAN, K. L. 2002. *Mothers and their adult daughters: Mixed emotions, enduring bonds*. Amherst. New York : Prometheus Books. ISBN 159102028X.
- FINGERMAN, K. L., HAY, E. L., BIRDITT, K. S. 2004. The best of ties, the worst of ties: Close, problematic and ambivalent relationships across the lifespan. *Journal of Marriage and Family*. vol. 66, p. 792-808.
- FINGERMAN, K. L., HAY, E. L., KAMP-DUSCH, C. M., CICHY, K. E., HOSTERMAN, S. 2007. Parents and offsprings perceptions of change and continuity when parents experience the transition to old age. *Advances in Life Course Research*. vol. 12, p. 275-306.
- FINGERMAN, K. L., MILLER, L. M., BIRDITT, K. S., ZARIT, S. 2009. Giving to the good and the needy: Parental support od grown children. *Journal of Marriage and Family*. vol. 71, p. 1220-1233.
- FINGERMAN, K. L., PITZER, L. M., CHAN, W., BIRDITT, K. S., FRANKS, M. M., ZARIT, S. 2010. Who gets what and why: Help middle-aged adults provide to parents and grown children. In *Journals of Gerontology: Series B. Psychological Sciences and Social Sciences*. [on-line].vol. 66B, p. 87-98 [citované 2012-04-23]. Dostupné na: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3031309/?tool=pmcentrez>.
- GABRIELOVÁ, J. 2011. Ľudská dôstojnosť v sociálnej práci. In *Politiky a paradigmatá sociálnej práce. Co jsme zdědili a co s tím uděláme?* Sborník z konference. Zlín : UTB, s. 94-103. ISBN 978-80-7318-994-5.
- GANONG, L. H., COLEMAN, M. 1999. *Changing families, changing responsibilities: Family obligations following divorce and remarriage*. New York : Lawrence Erlbaum Publisher. ISBN-10: 0805826912.
- GRUNDY, E., HENRTTA, J. C. 2006. Between elderly parents and adult children. A new look at the "sandwich generation". *Aging and Society*. vol. 26, p. 707-722.
- HAGESTAD, G. O., UHLENBERG, P. 2007. The impact of demographic changes on relations: A comparative perspective. In SCHAE, K. W., UHLENBERG (Eds.). *Social structures: Demographic changes and the well-being of elder persons*. New York : Springer, s. 239-261. ISBN 0826124070.
- HÁŠKOVCOVÁ, H. 2010. *Fenomén stáří*. Praha : Brain team. 978-80-87109-19-9.
- HETTEŠ, M. 2011. Narušené medzigeneračné vzťahy. In: Mátel, A., Janechová, L., Roman, L. (eds.) *Sociálna patológia a intervencia sociálnej práce*. Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie. Bratislava : VŠ zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, p. 224-242. ISBN 978-80-8132-018-7.
- HROZENSKÁ, M. 2006. *Kvalita života osôb vyššieho veku ako predmet záujmu sociálnej práce*. Trnava : FZaSP TU. 167 s. Nepublikovaná dizertačná práca.
- HROZENSKÁ, M. < tina@hrozenska.sk> 2012-02-01. Informácie a štatistické údaje o sporoch z oblasti rodinného práva. E-mail adresátovi Hostovecká Zuzana <zuzana.hostovecka@justice.sk>.
- KOČSISOVÁ, M. 2011. *Starorodičovstvo očami žien vybranej vekovej skupiny*. Nitra : FSVaZ UKF, 2011. 100 s. Nepublikovaná diplomová práca.

- LEE, Y. J., AYTAC, I. A. 1998. Intergenerational financial support among Whites, African, Americans and Latinos. *Journal of Marriage and Family*. vol. 60, p. 426-441.
- LEVITZKI, N. 2009. Parents are always parents: Parenting of adult children in an Israeli sample. *Journal of Family Psychology*, vol. 23, p. 226-235.
- MACHÁČEK, L., 1972. K niektorým aspektom sociálneho výskumu starých ľudí. In *Sociológia*, ISSN 0049 -1225, roč. 4, č. 1, s. 40-52.
- MARKOVÁ, D. 2007. *Predmanželská sexualita v kontextoch sexuálnej diverzity a variability*. Bratislava : Regent, 2007, p. 246. ISBN 978-80-88904-59-5.
- MARKOVÁ, D. 2012. *O sexualite, sexuálnej morálke a súčasných partnerských vzťahoch*. Nitra : Garmond, 2012, 262. s. ISBN 978-80-89148-76-9.
- MOŽNÝ, I. 1999. *Sociologie rodiny*. Praha : SLON. 251 s. ISBN 80-85852-75-3.
- ONDREJKOVIČ, P. – MAJERČÍKOVÁ, J. 2006. Zmeny v spoločnosti a zmeny v rodine – kontinuita a zmena. Príspevok k diskusii o charaktere rodiny na Slovensku. In.: *Sociológia – Slovak Sociological Review*, Vol. 38, No.1, s. 5-30. ISSN 0049 - 1225.
- ONDREJKOVIČ, P. BEDNÁRIK, R., BIČAN, P., HROZENSKÁ, M., KOLESÁROVÁ, A. (ed.), KRÍŽANOVÁ, A., MAJERČÍKOVÁ, J., MARCINKOVÁ, D., MARKOVÁ, D., POLIAKOVÁ, E., ŠRAMOVÁ, B., ŠTRBOVÁ, M., TOMKA, M., TVRDOŇ, M. 2007. *Nitrianska rodina na prahu tisícročia*. Nitra : UKF, p. 174, ISBN 978-80-8094-448-3.
- PAVELOVÁ, E., TVRDOŇ, M. 2006. *Komunitná sociálna práca*. Nitra : UKF, 175 s. ISBN 80-8050-983-2.
- PISCA, L., 1984. Tendencie vo vývoji rodiny v socialistickej spoločnosti. In *Sociológia*. 1984, ISSN 0049-1225, roč. 16, č. 5, s. 481-487.
- REPKOVÁ, K. a kol. 2010. *Dlhodobá starostlivosť o starších ľudí na Slovensku a v Európe (I). Neformálna starostlivosť*. Kvalita. Bratislava : IVPR, 324 s. ISBN 978-80-7138-130-3.
- SARKISIAN, N., GERSTEL, N. 2008. Till marriage do us part: Adult childrens relationships eith their parents. *Journal of Marriage and Family*. vol. 70, p. 360-376.
- SCHOENI, R. F., ROSS, K. E. 2005. Material assistance from families during the transition to adulthood. In Settersten, R. A., Furstenberg, F. F., Rumbaut, R. G. (Eds.). *On the frontier of adulthood: Theory, research and public policy*. Chicago : The University of Chicago Press. p. 396-417. ISBN 0-226-74889-8.
- SILVERSTEIN, M., CONROY, S., WANG, H., GAIRRUSSO, R., BENGSTON, V. L. 2002. Reciprocity in parent-child relations over the adult life course. *Journal of Gerontology: Social Sciences*. vol. 57, p. 3-13.
- SILVERSTEIN, M., GANS, D., YANG, F. M. 2006. Intergenerational support to aging parents: The role of norms and needs. *Journal of Family Issues*. vol. 27, p. 1068-1084.
- SUITOR, J. J., SECHRIST, J. 2006. Within-family differences in mothers support to adult children. *Journals of Gerontology*. vol. 61B, p. 10-17.
- SUITOR, J. J., SECHRIST, J., PILLEMER, K. 2007. When mothers have favorites: Conditions under which mothers differentiate among their adult chidren. *Canadian Journal on Aging*. vol. 26, p. 85-110.
- SUNDSTROM, G., MALMBERG, B., JOHANSSON, L. 2006. Balancing family and state care: Neither, either, or both? The case of Sweden. *Ageing and Society*. vol. 26, p. 767-782.
- SWARTZ, T. T. 2009. Intergenerational family relations in adulthood: Patterns, variations and implications in the contemporary United States. *Annual Review of Sociology*. vol. 25, p. 191-212.

- TROLL, L. E. 1987. Mother-daughter relations across the lifespan. *Applied Social Psychology Annual*. vol. 7, p. 284-305.
- Veková štruktúra obyvateľstva SR. 2012. [on-line]. [cit. 2013-01-30]. Dostupné na: <http://portal.statistics.sk/files/KrajskeSpravy/KE/gender2012/1/1-demografia-14-17.pdf>
- Veková štruktúra obyvateľstva, Štatistický úrad SR.
- VETEŠKA, J. 2012. Význam a vnímanie mezigeneračných vzťahů v edukačnom kontextu. In.: Balogová, B. (ed.). 2012. *Medzigeneračné mosty – vstupujeme do roka medzigeneračnej solidarity*. Zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou. Prešov : PU, p. 45-52. ISBN 978-801-555-0644-9.
- WILLSON, A. E., SHUEY, K. M., ELDER, G. H. 2003. Ambivalence in the relationship of adult children to aging parents and in-laws. *Journal of Marriage and Family*. vol. 65, p. 1055-1072.
- WOLFF, J. L., KASPER, J. D. 2006. Caregivers of frail elders: Updating a national profile. *The Gerontologist*. vol. 46, p. 344-356.
- Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine – úplné znenie.
- Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona o živnostenskom podnikaní.

Martina Hrozenská, pracuje na katedre sociálnej práce a sociálnych vied fakulty sociálnych vied a zdravotníctva Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre od roku 2002. Profiluje sa najmä v oblasti sociálnej gerontológie a teórie sociálnej práce. Je autorkou viacerých publikácií s tematikou kvality života osôb vyššieho veku, sociálnej práce so staršími ľuďmi a učebníc gerontológie pre stredné odborné školy. Aktuálne sa vedecko-výskumne zaoberá otázkami vekové znevýhodnenia starších ľudí a sociálnej ochrany osôb trpiacich Alzheimerovou chorobou. V súčasnosti je členkou Slovenskej Alzheimerovej spoločnosti, Slovenskej gerontologickej spoločnosti a Slovenskej psychoterapeutickej spoločnosti.

Doc. PhDr. Martina Hrozenská, PhD.
Katedra sociálnej práce a sociálnych vied
FSVaZ UKF v Nitre
Kraskova 1
949 74 Nitra

Edukačné aspekty sociálnej práce Educational aspects of social work

Anna Tokárová
Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove

Anotácia: *Edukačné aspekty sociálnej práce.* Edukačné aspekty sociálnej práce sú v tomto príspevku chápané a prezentované z dvoch perspektív: historickej aj interdisciplinárnej. Príspevok zoznamuje čitateľa so vzťahom sociálnej práce a sociálnej pedagogiky a vysvetľuje jeho vývoj v kontexte dostupnej teórie a ďalších príbuzných vedných disciplín. Príspevok zároveň poskytuje cenný prehľad prác v stredoeurópskom akademickom priestore v súvislosti so širším medzinárodným poznaním v tejto oblasti.

PEDAGOGIKA.SK, 2013, ročník 4, č. 3: 214-232

Kľúčové slová: *sociálna práca, sociálna pedagogika, sociálne štúdiá, holistická paradigma v sociálnych štúdiách.*

Educational aspects of social work. *The educational aspects of the social work are viewed and presented from two perspectives: historical and interdisciplinary. The article introduces a reader to the relationships of the social work and the social pedagogy, and also explains their evolution. Doing so, it provides an exhaustive literature review rooted in the Central European context while acknowledging the wider international development and the state of art of the knowledge in this field.*

PEDAGOGIKA.SK, 2013, Vol. 4. (No. 3: 214-232)

Key words: *social work, social pedagogy, social studies, holistic paradigm in social studies.*

V teórii sociálnej práce existujú vo väzbe na výchovu a vzdelávanie viaceré myšlienkové prúdy, ktoré sa nachádzajú medzi dvomi krajnými paradigmami: jedna zdôrazňuje, iná odmieta edukologizáciu (pedagogizáciu)¹ praktickej sociálnej práce.

¹ Edukácia a edukológia sú termíny, ktoré sa v poslednej dobe stále častejšie objavujú v modernej slovenskej a českej pedagogike. *Edukácia* je pojem, ktorý sa používa súbežne s pojmi výchova a vzdelávanie – na označenie ich vzájomnej prepojenosti a nedeliteľnosti. *Edukológia* (angl. educology) je termín na označenie integrovanej vedy o výchove a vzdelávaní detí, mládeže a dospelých. V posledných desaťročiach sa člení na *pedagogiku* a *andragogiku*. Pojmy budeme používať synonymne – edukologizácia v zmysle pedagogizácie, edukácia v zmysle výchovy a vzdelávania. Odlišovať ich budeme iba vtedy, keď si to bude vyžadovať kontext.

Paradigma zdôrazňujúca *edukologizáciu sociálnej práce* vychádza z názorov, že činnosť v sociálnej práci má v podstate výchovný a vzdelávací charakter, že v sociálnej práci je len málo činností bez výchovno-vzdelávacej intencie (zámeru). Podľa M. Mollenhauera (1966, s. 44, in Schilling, 1999, s. 113) aj „tie činnosti v sociálnej práci, ktoré sa nedajú interpretovať ako pedagogické fenomény, pomaly miznú. Je otázne, nakoľko závažné je ich rozlišovanie. Katalóg americkej učebnice sociálnej práce uvádza len dve z pätnástich činností v sociálnej práci, v ktorých je otázny pedagogický charakter: ekonomická pomoc a pomoc starším ľuďom.“² Rovnako Ch. Sachsse (1984, s. 284-286, in Schilling, 1999) dospel k záverom, ktoré naznačujú tendenciu k pedagogizácii sociálnej práce. Uvádza tri dôvody:

- zmenila sa klientela sociálnej práce: sociálna práca sa netýka len okrajových skupín spoločnosti (bezdomovcov, deviantov a pod.), ale všetkých ľudí spoločnosti – každý potenciálne patrí k rizikovým skupinám a je objektom preventívnej sociálnej práce;
- stále viac sa stierajú rozdiely medzi inštitúciami vzdelávania a sociálnej práce, sociálna práca stále viac preberá úlohy, ktoré pôvodne patrili vzdelávacím inštitúciám;
- metódy, princípy a opatrenia sociálnej práce sa stále viac podobajú metódam a princípom výchovy a vzdelávania – proces pedagogizácie sociálnej práce je dôsledkom zospoločenšťovania socializácie.

Podobné názory a argumenty sa pertraktujú aj v mnohých súčasných publikáciách z oblasti sociálnej práce. Je evidentné, že sociálna práca, tradičná i moderná pedagogika (edukológia) vzájomne mnohostranne súvisia, sú si *vzájomne blízke*:

- a) *historicky* – mali súbežný vývoj (v praxi i teórii);
- b) *mnohé ciele sociálnej práce* sa dosahujú prostredníctvom výchovy a vzdelávania;
- c) *jadrom mnohých činností sociálnej práce* je výchova a vzdelávanie;
- d) spoločne, ale špecifickými spôsobmi zabezpečujú **kvalifikovanú intervenciu do procesu socializácie a resocializácie človeka**.

1 Historické paralely sociálnej práce a sociálnej pedagogiky

Nadviažeme na konštatovanie, že sociálna práca a sociálna pedagogika ako vedné odbory sú si blízke historicky, že majú relatívne súbežný vývoj v teórii

² J. Schilling (tamtiež) dodáva, že aj pri týchto dvoch oblastiach vyvstáva problém, či sa dajú robiť bez výchovného zámeru. Ľudia vo všetkých vekových kategóriách (teda aj seniory) by sa mali naučiť zaobchádzať s finančnou podporou, prípadne byť od nej nezávislými.

a praxi. A to aj napriek tomu, že historický vývoj pedagogiky je komplexnejší, ako vývoj sociálnej práce (Mühlum, 1981; Schilling, 1999). Vyjadruje to tabuľka 1.

Tabuľka č. 1: **Historické paralely sociálnej pedagogiky a sociálnej práce** (Ondrejko, 2000, s. 183; Schilling, 1999, s. 110).

<i>Vývojová fáza</i>	<i>Sociálna práca</i>	<i>Sociálna pedagogika</i>
<i>cca do r. 1830</i>	predchodcovia, charitatívna pomoc chudobným	predchodcovia, ústavná výchova
<i>cca 1830 – 1880</i>	vývin praktických činností spojených s pomocou a starostlivosťou v 19. storočí	vývin vychovávateľskej praxe v 19. storočí
<i>cca 1880 – koniec II. svet. vojny</i>	teoretické zdôvodnenie starostlivosti a profesionálna príprava sociálnych pracovníkov	teoretické základy sociálnej pedagogiky a „sociálno-pedagogické hnutie“
<i>60. – 80. roky 20. storočia</i>	moderná sociálna práca na ceste k profesionalizácii	moderná sociálna pedagogika na ceste k vede
<i>koniec 20. storočia a začiatok 21. storočia</i>	sociálna práca ako služba i ako veda, konvergencia smerom k sociálnej pedagogike	„otvorenie“ sociálnej pedagogiky ako interdisciplinárnej vedy, konvergencia smerom k sociálnej práci

Základy sociálnej pedagogiky na jednej strane súviseli s rozširovaním funkcií výchovno-vzdelávacích inštitúcií a na strane druhej sa vytvárali v celej prehistórii a histórii pedagogického a sociologického myslenia postupne – s uvedomovaním si spoločenského významu výchovy a potreby spoznať a naplňať v praxi sociálne funkcie a sociálnu podstatu výchovy. Sociálna pedagogika vznikla ako reakcia na tradičnú pedagogiku 18. a prvej polovice 19. storočia, ktorá sa takmer výlučne sústreďovala na pedagogicko-psychologické problémy vyučovania. Ako samostatná vedná disciplína vznikla a intenzívne sa rozvíjala v druhej polovici 19. storočia, kedy dochádzalo k diferenciacii pedagogických vied.

Vo vývoji skúmania sociálnej determinovanosti výchovy sa sformovali dve súbežné línie: *pedagogická a sociologická* (bližšie: Bakošová, 1993; Nezdobová, 1982; Ondrejko, 1998; Kraus, 1984; Baláž, 1981 a i.).

1. Pedagogická línia. V začiatkoch tejto línie sa z pedagogiky vyčlenila sociálna pedagogika ako samostatná disciplína, ktorej predmetom a úlohou bolo: a) analyzovať spoločenské funkcie výchovy; b) opisovať javy a problémy, ktoré vo výchove vznikali v spoločenskom prostredí a v skupinovej výchove detí a mládeže; c) dokumentovať názory, ktoré vznikli v histórii filozofického a pedagogického myslenia, spočívajúce v tvrdení, že výchova je nielen individuálne, ale aj spoločensky významný proces a fenomén.

Podnetom pre vznik a rozvoj sociálnej pedagogiky boli *praktické potreby* – predstava, myšlienka, že pomocou výchovy, vzdelávania a osvety treba riešiť sociálne problémy miest a obcí a najmä myšlienka „zaviest“ výchovu do sta-

roslivosti o chudobných. Za zakladateľov sociálnej pedagogiky sa síce považujú pedagógovia: Švajčiar J. H. Pestalozzi a Nemec P. Natorp, ale pojem *sociálna pedagogika* podľa J. Schillinga (1999, s. 109) oficiálne do pedagogickej terminológie zaviedol v roku 1848 K. Mager.³ V rámci charitatívnych a osvetových aktivít sa postupne vyčlenila *profesia sociálny pedagóg*. Za prvých reprezentantov tejto profesie, zameranej na pomoc a charitu, sa považujú J. Addams v USA, A. Salomonová v Nemecku, H. Radlinská v Poľsku a ďalší v iných krajinách, ktorí pochopili, že vyššia úroveň sociálneho rozvoja a spravodlivosti sa dá dosiahnuť len poznávaním a ovplyvňovaním sociálneho prostredia výchovou.

Výchova a sociálna starostlivosť sa v praxi obsahovo, ale aj postupným diferencovaním vzťahu k cieľovým skupinám v priebehu času ďalej špecializovali, rozvíjali, a tým aj vzdľaľovali (Schilling, 1999, s. 143). Vzdľaľovali sa aj novovznikajúce teórie súvisiace s týmito činnosťami, postupne sa vy diferencovali aj pojmy na označenie povolání: *sociálny pedagóg* a *sociálny pracovník*.⁴ Popri termíne *sociálna pedagogika* sa postupne, najskôr samostatne a neskôr ako synonymum, začal používať termín *sociálna práca*, a to tak v nemecky, ako aj (zriedkavejšie) v anglicky hovoriacich, niektorých slovanských a ďalších krajinách.

2. Výsledkom **sociologickej línie** vo vývoji poznatkov o sociálnych súvislostiach starostlivosti o mládež, vzdelávania učiteľov a ďalších sociálnych súvislostí výchovy je *sociológia výchovy*. Ako vedná disciplína sa historicky ideovo vyvinula zo sociálnej pedagogiky a zo sociológie,⁵ ktorá od počiatkov svojho vzniku bola pre sociálnu pedagogiku zdrojom poznatkov, nového pojmového aparátu a vedeckovýskumných metód, vhodných na výskum prostredia výchovy. Sociológia výchovy paradigmaticky (svojím predmetom, metódami

³ Počiatky sociálnej pedagogiky sú v českej pedagogike spájané s Gustávom Adolfom Lindnerom a v slovenskej s Jurajom Čečetkom a Antonom Jurovským.

⁴ „Sociálna pedagogika ako označenie povolania mala svojho predchodcu vo vzdelávaní učiteľiek pre materské školy a s ním spojennej výučbe pracovníčok pre mládež. Vzdelávanie pracovníčok pre mládež bolo nadstavbovým odborom (1911), ktorý mohli učiteľky v materskej škôlke absolvovať po troch odpracovaných rokoch“ (Schilling, 1999, s. 109). Pojem **sociálny pracovník** bol použitý v roku 1918 na označenie povolania, ktorého podstatou bola *starostlivosť*. Sociálna práca ako označenie povolania pochádza najmä z feministického hnutia, keď sociálna ženská škola v Berlíne pod vedením Alice Salomonovej (1908) vzdelávala opatrovatelky sociálnej starostlivosti. Pojem **sociálna práca** bol prvýkrát použitý v roku 1925 na označenie verejného programu zkladajúceho *Cech sociálnej práce* ako združenie mužov a žien z mládežníckych hnutí. Od roku 1929 sa už prakticky hovorí o profesionálnych sociálnych pracovníkoch.

⁵ Sociológia ako veda o spoločnosti (lat. „societas“ = spoločnosť, gr. „logos“ = veda, slovo) vznikla v 19. storočí ako výsledok snahy porozumieť spoločnosti a podstate spoločenských problémov človeka.

a systémom poznatkov) patrí do systému aplikovaných sociologických disciplín. Nachádza sa v širokom medzivednom pásme – na rozhraní pedagogických a sociologických vied.

Predmetom sociológie výchovy je skúmať výchovu v širokých sociálnych súvislostiach, analyzovať vzájomnú determináciu vo vzťahoch medzi výchovou, vzdelávaním a spoločnosťou. Pre sociológiu výchovy a vzdelávania je charakteristická heterogenosť – veľká šírka výskumných tém, čo súvisí s pestrosťou a množstvom vzťahov, ktoré existujú v realite vzťahov spoločenského života a výchovy.

Spoločným priestorom vedeckého záujmu sociálnej pedagogiky a sociológie výchovy sú sociálne javy, ktoré podmieňujú vývojové zmeny (žiaduce i nežiaduce) v živote jednotlivca, skupín a spoločnosti ako celku. Sociálna pedagogika a sociológia výchovy sa však odlišujú zorným uhlom, ktorý uplatňujú pri skúmaní svojho referenčného rámca – výseku sociálnej reality (bližšie: Kowalski, 1974; Tokárová – Nezdobová, 1982, 1989; Kraus, 1978; Rabušicová, 1991; Gogová, Kročková, Kurincová, 1995; Ondrejko, 1998 a i.).

Výskum v sociológii výchovy plní vo vzťahu k praxi sociálnej práce diagnostickú a exploratívnu funkciu tým, že je zameraný na poznávanie a vysvetľovanie sociologických zákonitostí pedagogickej determinácie sociálno-patologických javov (*na makro- a mezo- úrovni* spoločenskej štruktúry a života, ako je chudoba, nezamestnanosť, delikvencia, násilie a pod.) a ich súvislostí s výchovou a vzdelávaním.

Sociológia výchovy sa vyprofilovala ako štruktúrovaná veda s relatívne samostatnými disciplínami; z aspektu veku sa vnútorne člení na sociológiu výchovy detí a mládeže, sociológiu výchovy a vzdelávania dospelých.

2 Predmet sociálnej pedagogiky v súčasnosti

Predmet sociálnej pedagogiky sa v *súčasnosti* poníma rôzne, napríklad niektorí autori chápu sociálnu pedagogiku (bližšie: Bakošová, 1994; J. Průcha, 1997, 2000):

- ako *pedagogiku prostredia*, disciplínu, ktorá analyzuje sociálne podmienky výchovy, popisuje výchovné prostredia a metódy uľahčujúce *socializáciu* osobnosti (R. Wroczyński, O. Baláž, M. Přadka, S. Klapilová, Z. Braňki)⁶;

⁶ Napr. O. Baláž (1991, s. 60) sociálnu pedagogiku charakterizuje ako pedagogickú disciplínu, ktorá rieši vzťahy výchovy a spoločnosti, podieľa sa na vymedzovaní cieľov výchovy, skúma výchovné aspekty socializačných procesov a prispieva k utváraniu a rozvoju osobnosti vo výchovno-vzdelávacom procese v rodine, v škole a vo voľnom čase, v záujmovej a pracovnej činnosti. Jej poznatky napomáhajú k priebehu identifikačných a adaptačných procesov, k aktívnej účasti jedinca na živote spoločnosti, pri

- ako disciplínu, ktorá sa zaoberá najmä *výchovnými problémami*, analýzou ich sociálnej determinácie *na mikro- a mezo- úrovni* – teda výchovnými problémami v malých skupinách a inštitúciách priameho kontaktu s jedincom (školy, záujmové združenia a pod.), procesmi sociálnej prevencie, socializácie, akulturácie, sociálnej terapie a resocializácie (H. Hupertz a E. Schnizler), J. Gabura, V. Labáth, E. Kratochvílová, B. Kraus, J. Włodek-Chronowska, J. Jedlička, J. Kořa)⁷;
- ako disciplínu, ktorá skúma filozoficko-právne pozadie výchovy človeka – otázky filozofie, koncepcie výchovy a ich správne zabezpečenie v praxi, otázky zmyslu života, filozofie výchovy (J. Lukas, L. J. Mees, M. Cipro);
- ako disciplínu, ktorá chápe výchovu ako pomoc všetkým vekovým kategóriám, ako celoživotný proces komplexného a pozitívneho formovania osobnosti (J. Schilling, B. Suchodolski, T. Aleksander);
- a i.

Problematika predmetu a poslania sociálnej práce je predmetom intenzívnych odborných diskusií na vedeckých konferenciách a seminároch a na stránkach odborných publikácií. Možno z nich vyvodiť tieto konštatovania:

Predmetom sociálnej pedagogiky je skúmať a regulovať odchýlky v sociálnom vývoji a správaní jednotlivca a skupín. *Úlohou* sociálnej pedagogiky je analyzovať a riadiť proces výchovy a prípravy jednotlivca pre jednotlivé typy sociálnych prostredí (so špecifickými črtami: regionálnymi, ekologickými, ekonomickými, zdravotnými, morálnymi a pod.). *Skúma*, ako prostredníctvom výchovy predchádzať alebo riešiť už vzniknuté, spoločensky nežiaduce problémy, napr. v prostredí rodiny, komunity, obce a pod. Primárnou úlohou a predmetom sociálnej pedagogiky je preventívna činnosť a obnovovanie sociálnej kohézie prostredníctvom pedagogickej terapie.

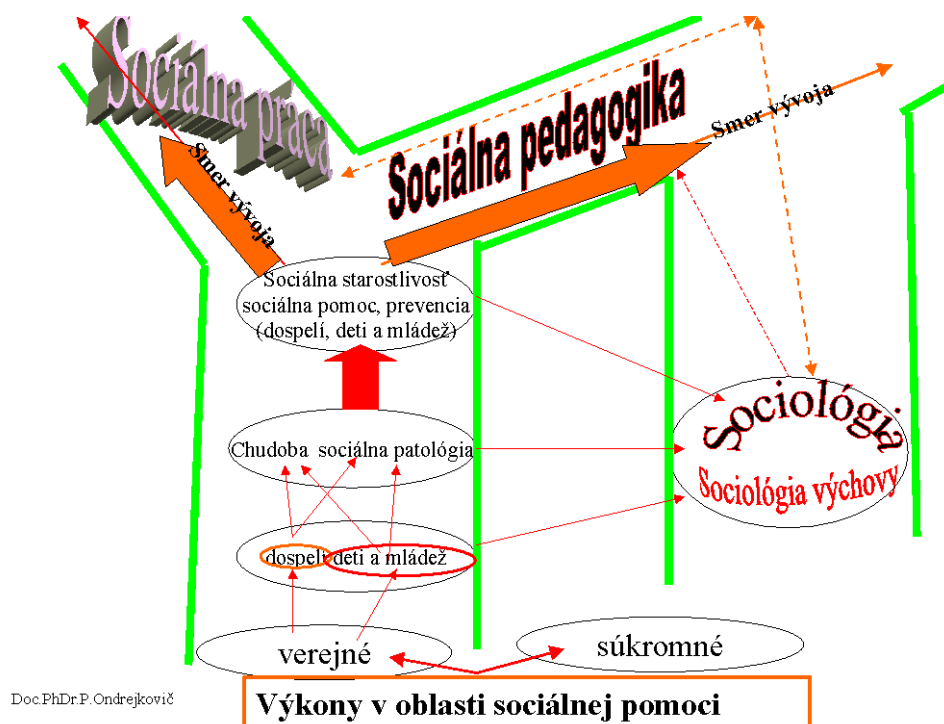
Z hľadiska metodologických odlišností alebo príbuzností sa koncepcie riešiace vzťah sociálnej práce a sociálnej pedagogiky rozdeľujú na teórie: diferenčiacne, identifikačné a konvergenčné (bližšie: Ondrejko, 2000, s. 182).

- V *diferenčiacnych teóriách* prevláda snaha o diferenciáciu sociálnej práce a sociálnej pedagogiky, čo je charakteristické najmä pre anglicky hovoriace krajiny. Zástancovia rozdielného zamerania sociálnej pedagogiky a sociálnej práce upozorňujú na odlišné historické korene a na divergentný vývin sociálnej práce a sociálnej pedagogiky v súčasnosti (obr. 1).

výchovnom zvládnutí uzlových životných situácií, napr. pri prechode do školy, na jednotlivé školské stupne, pri začleňovaní sa do práce.

⁷ Oblasť prevencie sociálno-patologických javov je priestorom spoločných záujmov sociálnej pedagogiky a pedagogiky voľného času. Pedagogika voľného času sa zaoberá skúmaním významu a funkcií voľného času ako času oddychu a rekreácie, regenerácie psychických a fyzických síl (bližšie: Kratochvílová, 2001; Plávková, 1999).

- V *identifikačných teóriách* prevláda prístup stotožňujúci sociálnu prácu a sociálnu pedagogiku. Je príznačný pre nemecky hovoriace krajiny Európy, kde sa používa nový termín sociálna pedagogika/ sociálna práca (Sozialpädagogik/Sozialarbeit, v skratke SP/SA). Niektorí autori zastávajú názor, že dnes nejestvuje rozdiel medzi sociálnou prácou a sociálnou pedagogikou.
- V *konvergenčných teóriách* autori akceptujú autonómnosť sociálnej práce a sociálnej pedagogiky, zdôrazňujú spoluprácu a postupné zbližovanie sociálnej práce a sociálnej pedagogiky. Teórie konvergenzie sociálnej práce a sociálnej pedagogiky predstavujú súčasne neutrálne pásmo, nachádzajúce



sa medzi prívržencami diferenciačných a identifikačných teórií.

Obrázok 1: **Divergentný vývoj sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a sociológie výchovy** (Ondrejko, 2000).

V transformujúcich sa krajinách bývalého socializmu možno tiež odlíšiť viaceré teoretické koncepcie ponímania vzťahu sociálna pedagogika – sociálna práca i sociálnych funkcií týchto disciplín.

V Poľsku, kde má sociálna práca ako praktická odborná činnosť najdlhšiu tradíciu, sa teória sociálnej práce od počiatkov historického vývoja rozvíja na báze sociálnej pedagogiky. Sociálna pedagogika ako *vedný odbor sa považuje za metodologickú základňu sociálnej práce*, pričom prevencia a výchova sa považuje za významný činiteľ sociálnej práce. Aj tu však existujú viaceré prúdy vnímania tohto vzťahu (bližšie: Nowaková, 1999, s. 43-55).

Na jednej strane sa zdôrazňuje pragmatické zameranie a na strane druhej – teoretická funkcia sociálnej pedagogiky. Napr. Mazurkiewicz (1993, s. 69-88) považuje sociálnu pedagogiku za praktickú vedu najmä preto, lebo predmetom jej výskumu je prax, praktická činnosť smeruje k zmene praxe, k hľadaniu metód „ako to môže byť ináč“, k tvorbe vzorov a modelov konania, k určovaniu sociálnej diagnózy a i. Na rozdiel od uvedeného pragmatizmu E. Marynowicz-Hetka (1996, s. 71) chápe poslanie sociálnej pedagogiky širšie: *sociálna pedagogika poskytuje sociálnej práci ako jej aplikačnej sfére metodologickú orientáciu v troch oblastiach*:

1. v rozvíjaní teórie sociálnej práce – v duchu vývojovej koncepcie človeka (vývoj a výchova ako spoločensky podmienený proces, ktorý je spätý nielen s rôznymi ohrozeniami, ale aj možnosťami pomoci v prostredí);
2. vo výskumnej činnosti – sústreďuje sa na opis sociálneho prostredia, vyhodnocovania (merania) jeho vybavenosti a zmien, ktoré nastávajú vplyvom praktických zásahov (výchovou, vzdelávaním, poradenstvom, pomocou, starostlivosťou);
3. pri formovaní praxe – účasťou na vzdelávaní a príprave pracovníkov pre oblasť sociálnej práce, vytyčovanie profilujúcich cieľov odborného vzdelávania, otázky profesionalizácie, zmyslu a etiky sociálnej práce.

Názorová hladina **v českej a slovenskej sociálnej práci a sociálnej pedagogike** sa v súčasnosti dotvára: usporiadajú sa vedecké konferencie a semináre, na ktorých sa riešia uvedené teoreticko-metodologické otázky vzťahu sociálna práca a sociálna pedagogika. Z analýzy odbornej literatúry je zrejmé, že sa vyprofilovali všetky uvedené názorové prúdy, pričom dochádza k dvom tendenciám:

1. Tendencia k integrácii sociálnej práce a sociálnej pedagogiky do jedného širokého *kmeňového odboru* – **sociálne štúdie (Social Studies, Sozialwesen)** (Sekot, 2000, s. 90). Doteraz je najvýraznejšia v rámci uvedených konvergenčných teórií v Anglicku a v Nemecku, ale aj na univerzitách v Čechách a na Slovensku⁸, kde vznikajú samostatné fakulty alebo inštitúty sociálnych štúdií, umožňujúce transdisciplinárny výskum a štúdium uvedených sociálnych problémov.

⁸ Napríklad na Univerzite v Hradci Králové, na Masarykovej univerzite v Brne a i.

Je predpoklad, že do rámca sociálnych štúdií sa postupne včlenia niektoré z ďalších relatívne samostatných vedných disciplín, ako je sociálna andragogika, feminizmus, rodové štúdie (gender studies), sociálna geragogika a ďalšie disciplíny z oblasti vied o človeku a spoločnosti. Mnohé z nich sa ako vedecké disciplíny *ešte len etablujú* a so sociálnou prácou ich spája záujem o analýzu sociálnych aspektov kvality života cieľových skupín sociálnej práce, záujem o optimalizáciu sociálnych podmienok a profesionálne usmerňovanie rozvoja ich ľudského potenciálu (bližšie: *Kvalita života v kontextoch sociálnej práce a vzdelávania dospelých*, 2001; *Kvalita života v kontextoch globalizácie a výkonovej spoločnosti*, 2001).

2. Tendencia uplatňovať **zreteľ na vek** – nielen vo výchove a vzdelávaní, ale aj v sociálnej práci. Vo vedách o výchove, resp. v poňatí sociálnej pedagogiky dochádza *k diferenciácii predmetu skúmania a objektu edukácie podľa veku: detí a mládeže (v sociálnej pedagogike) a dospelých (v sociálnej andragogike)*. Táto tendencia súvisí s explóziou poznatkov o sociálnych aspektoch výchovy a s rozvojom študijného a vedného odboru andragogika na niektorých fakultách⁹ slovenských a českých univerzít (bližšie: Tokárová, 1999, s. 39-40; Perhács, 1999).

Vek je významným diferenciačným činiteľom v praxi výchovy, vzdelávania i sociálnej práce. S vekom súvisí sociálna situácia, charakter sociálnych problémov jedinca i skupín, ale tiež možnosti a obmedzenia potenciálnych riešení. Od veku sa odvodzujú ciele, obsah, formy a metódy *sociálnej i pedagogickej práce*. Ukazuje sa potreba viac ako doteraz:

- vo vedách o výchove **odlišovať sociálnu pedagogiku a sociálnu andragogiku**, chápať ich ako disciplíny, ktoré na báze pedagogickej a andragogickej metodológie a metodiky integrujú a rozvíjajú poznatky vied o človeku a spoločnosti a so zreteľom na vek a sociálne situácie človeka zaoberajú sa špecifickými možnosťami efektívneho *edukačného, preventívneho, terapeutického a reedukačného pôsobenia* na deti, mládež a dospelých,
- uplatňovať **zreteľ na vek** ako diferenciačný aspekt
- a) pri tvorbe teoretických základov sociálnej práce – **v sociálnej práci** ako multidisciplinárnej vede **odlišovať teóriu a metodiku sociálnej práce s deťmi a mládežou a teóriu a metodiku sociálnej práce s dospelými**;

⁹ Napríklad na Katedre andragogiky Filozofickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave, na Katedre vzdelávania dospelých a sociálnej práce Filozofickej fakulty Prešovskej univerzity v Prešove, na Katedre andragogiky a personálneho řízení Filozofickej fakulty Univerzity Karlovej v Prahe, na Katedre sociologie a andragogiky Filozofickej fakulty Palackého univerzity v Olomouci, ale aj na Vojenskej akademii v Lipovskom Mikuláši, na Fakulte humanitných a prírodných vied Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.

- b) v procese profesionalizácie a špecializácie profesionálnych sociálnych pracovníkov.

Uvedená tendencia k diferenciacii nie je v rozpore so skutočnosťou, že v praxi skupinovej a komunitnej sociálnej práce (napr. s rodinou) sú objektom (klientmi) všetky vekové kategórie (deti, mládež i dospelí). Vznik a rozvoj praktických zručností a schopností *diferencovaného prístupu* profesionálnych sociálnych (pedagogických, andragogických) pracovníkov *k veku klientov* by mal prebiehať nielen v praxi, ale najmä v ďalšom (profesijnom) vzdelávaní (sčasti aj profesionálnej príprave) – v prepojení poznatkov z oblasti všeobecnej sociálnej práce so špecializáciou na rôzne typy rizikových a sociálne znevýhodnených skupín.

3 Sociálna andragogika a sociálna práca

Sociálna andragogika je jednou z disciplín andragogiky,¹⁰ vedy o výchove a vzdelávaní dospelých, ktorej predmetom sú – *dospelí ako subjekty* sociálnej práce. Š. Švec (1998, s. 39) ju nazýva *edukatívna sociálna práca*, ktorej predmetom je edukačné a resocializačné pôsobenie na dospelých¹¹.

Sociálna andragogika je zameraná na teóriu a metodiku výchovy a vzdelávania dospelého človeka v rôznych oblastiach sociálnej práce. Predmetom sociálnej andragogiky je skúmať a riadiť výchovu a vzdelávanie dospelých ako prostriedok riešenia sociálnych problémov *klientov* a zvyšovania kvalifikácie *sociálnych pracovníkov*.

Okrem sociálnej andragogiky sa v andragogike vyčleňuje *profesijná andragogika*, zameraná na ďalšie odborné vzdelávanie dospelých (vzdelávanie re-kvalifikačné, personálny manažment, starostlivosť o rozvoj ľudských zdrojov v podnikoch a organizáciách, poradenstvo v profesijnej kariére a pod.) a *kultúrna andragogika*, zameraná na voľnočasové aktivity, kultúrno-výchovnú

¹⁰ Anér, andros (z gr. muž, v prenesenom význame človek, agógos, vedúci) – veda o výchove a vzdelávaní dospelých (s názvami v anglicky hovoriacich krajinách *adult education* a v nemecky hovoriacich krajinách *Erwachsenenbildung*), ktorej základy siahajú ku konci 19. storočia, ale z pedagogických vied sa (ako *pedagogika dospelých*) vyčlenila autonómna disciplína až v druhej polovici 20. storočia. Sociálna práca ako oblasť praxe sa postupne stala časťou jej predmetu skúmania.

¹¹ Je zameraná na *teóriu a prax* sociálno-výchovnej starostlivosti a výchovno-vzdelávacej činnosti pracovníkov úradov práce, sociálnych kurátorov a pracovníkov v oblasti penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti (zameranej na osoby vo výkone a po výkone väzenského trestu), charitatívnych aktivistov zameraných na programové organizovanie rozvojových, rekreačných a iných voľnočasových a edukatívnych činností v domovoch dôchodcov, ústavoch sociálnej pomoci a pod. a iných odborníkov, ktorí sa zaoberajú vzdelávaním dospelých.

činnosť a záujmové vzdelávanie, občianske vzdelávanie (bližšie: Prusáková, 1996, s. 28, Jochmann, 1994, s. 15-19; Perhács 2000, s. 150-154). Východiskom uvedeného vnútorného členenia andragogiky ako vedy sú tie základné oblasti života dospelého človeka, kde je najviac *vystavovaný zmenám*, kde hľadá životnú orientáciu, spôsoby ďalšieho utvárania, sebazdokonaľovania a sociálnej pomoci.

Sociálna andragogika je *pre sociálneho pracovníka* (sociálneho andragóga) zdrojom odborných poznatkov o formách, metódach a princípoch kvalifikovaného a efektívneho uplatňovania rôznych vzdelávacích, výchovných a terapeutických techník pri integrácii jedincov do spoločnosti a pri riešení problémov, ktoré nastávajú v procese adaptácie dospelých jednotlivcov i skupín na meniace sa sociálno-ekonomické podmienky (bližšie: Perhács, 1999, 2000).

V rámci andragogiky, resp. súbežne s rozvojom sociálnej andragogiky, sa *postupne konštituuju* viaceré disciplíny, ktoré majú bezprostredný vzťah k teórii i praxi sociálnej práce s dospelými, napr.:

- **Sociálne poradenstvo pre dospelých** – teória a metodika poradenstva riešením *sociálnych problémov dospelých klientov*: zameraná na pomoc pri orientácii jedinca v zložitých spoločenských podmienkach a zvládání negatívneho dopadu sociálnych problémov na jeho osobnosť a rodinu.
- **Edukačné poradenstvo pre dospelých** – teória a metodika poradenstva v oblasti efektívneho štúdia, plánovania ďalšieho vzdelávania a profesijnej kariéry: zameraná napr. na pomoc pri voľbe kurzu, odboru či špecializácie štúdia, pri riešení študijných a výučbových problémov, na poradenstvo pre andragogických praktikov a i.).¹²
- **Sociálny manažment** – teória a metodika personálneho riadenia, efektívneho prednášania a komunikácie s klientmi sociálnej práce (bližšie: Prusáková, 2000; Frk, Kredátus, 2002).
- **Geragogika** – teória a metodika výchovy a vzdelávania seniorov, osôb v tzv. treťom veku (bližšie: Čornaničová, 1998).
- **Resocializačná (špeciálna) andragogika** – teória a metodika výchovy, vzdelávania a poradenstva pre dospelých so *špeciálnymi edukačnými potrebami* – pre zmyslovo, telesne a mentálne postihnutých, zdravotne, sociálne a kultúrne znevýhodnených a pre iné kategórie osôb *špeciálnej edukácie*, napr. nevidomí, dlhodobo hospitalizovaní, rekvalifikovaní po úraze, drogovu závislí, delikventní, nezamestnaní, prisťahovaní z cudziny a pod.

¹² Nevyhnutnosť efektívnej teórie a metodiky seba vzdelávania a edukačného poradenstva pre dospelých vzrastá s fenoménom nezamestnanosti a potrebami rekvalifikácie (bližšie: Petřková, 2000; Švec, 2002; Greger a kol. in Prusáková, 2001).

4 Vzťah sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a sociálnej andragogiky

Vzájomný vzťah sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a sociálnej andragogiky vyplýva z praktických potrieb: na jednej strane z nevyhnutnosti špecializovať proces vedeckého poznania v uvedených oblastiach a na strane druhej z nevyhnutnosti diferencovane uplatňovať špecializované poznatky pri komplexnom riešení individuálnych a spoločenských problémov.

Z hľadiska metodológie je ich **spoločným znakom**: 1) *vedecký pragmatizmus* – orientácia vedeckého výskumu na *aktuálne praktické problémy jednotlivca a spoločnosti*; 2) nielen *vzájomná interdisciplinarita* – vzájomná otvorenosť a citlivosť na teoretické a praktické postupy, ale aj ich *individuálne špecifická väzba* na poznatky iných vied, ktoré im napomáhajú pri hľadaní efektívnych foriem a metód.

Pedagogika (ako veda o výchove a vzdelávaní detí a mládeže) a andragogika (ako veda o výchove a vzdelávaní dospelých) sa síce predmetom skúmania zameriavajú na *odlišné vekové skupiny*, ale *intervenciu do procesu socializácie* (Ondrejko, 2001, s. 431) ponímajú, spolu so sociálnou prácou, **jednotne**, t. j.:

- ako *celoživotný proces* začleňovania sa jednotlivca a skupín do spoločnosti;
- nielen ako úzko ponímané *výchovné intencionálne pôsobenie*, ale aj ako *intervenciu do sociálnych problémov jednotlivca*;
- ako *angažovanú intervenciu do sociálneho prostredia*, vrátane sociálno-patologických javov.

Z hľadiska uvedenej väzby na prax a vedné odbory sa sociálna práca od sociálnej pedagogiky i sociálnej andragogiky *odlišuje*:

- Kým sociálna práca ako vedný odbor i oblasť činnosti vychádza predovšetkým zo *sociálnej politiky* (vrátane politiky zamestnanosti, ekonomickej politiky a i.), sociálna pedagogika i sociálna andragogika a ich špecifické aktivity vychádzajú z *politiky výchovy a vzdelávania*, pričom samozrejme jestvuje i väzba medzi sociálnou politikou a politikou výchovy a vzdelávania. Každá z uvedených disciplín pôsobí na poli viacerých oblastí života spoločnosti, avšak *intenzita a možnosti realizácie* ich zámerov (intencií) na jednotlivých poliach *je rôzna* (bližšie: P. Ondrejko, 2000; Mühlum, 1981; Schilling, 1999).
- Kým sociálna pedagogika a sociálna andragogika majú svoje pevné bazové ukotvenie vo vedách o výchove (pedagogike a andragogike) a ich interdisciplinarita nepreniká hlboko do iných vied, pre multidisciplinárnu kooperáciu sociálnej práce je charakteristická väzba na široký diapazón vedných disciplín a hlboký prienik (a tým aj závislosť od nich). Táto spolupráca a závislosť sociálnej práce ako vedy vyplýva z *multifaktoriálnej*

a synergetickej¹³ podmienenosti podstaty praktických problémov v sociálnych javoch a z nevyhnutnosti rozpoznať v tejto podstate možnosti špecifických a zvláštnych riešení v praxi.

Výrazom uvedených špecifik sociálnej práce ako vedy je **paradigma holistického¹⁴ a systemického chápania sociálnej práce**, ktorá sa zdôrazňuje v modernej teórii sociálnej práce a uplatňuje v profesionálne vysokokvalifikovanej práci sociálnych pracovníkov:

- s dôrazom na *komplexnosť a systémovosť* príčin, prejavov a dôsledkov individuálnych a sociálnych problémov;
- so zameraním na *podporu sociálnych zmien a preventívnu sociálnu prácu, ofenzívnosťou¹⁵ voči prejavom dysfunkčných prvkov* v spoločenskom živote, prostredníctvom aktívnej intervencie do procesu socializácie jedinca, s dôrazom na špecifické formy a metódy výchovy a vzdelávania detí, mládeže a dospelých;
- *včasným riešením problémov prostredníctvom kvalifikovaného poradenstva, terapie a rôznych druhov pomoci* v sociálne kolíznych situáciách;
- *aktiváciou a prepojením osobnostného a tímového potenciálu „silných“ a „slabých“ jedincov a skupín* (v politickej a charitatívnej činnosti), najmä *mobilizáciou zostatkového potenciálu* individuálne a sociálne slabších jedincov a skupín (aj inštitúcií);
- *riešením priorít* a postupným prekonávaním existujúcich prekážok, nepravosti a nespravodlivosti v spoločnosti;

¹³ Synergetika (synergia, gr. spolupôsobenie, spolupráca) je veda, ktorá študuje synergetické aspekty reality, univerzálne vlastnosti usporiadania, funkčnosti a rozvoja veľkých systémov, hľadá všeobecné pravidlá tvorby nových kvalít a pochopenia synergetickej komplexnosti.

¹⁴ Holistický prístup vo všeobecnej metodológii spočíva v akceptovaní celostnosti, v zdôrazňovaní priority celku nad časťami, princípu, že javy a udalosti sú zviazané do komplexnej, vzájomne sa podmieňujúcej siete vzťahov.

¹⁵ V tomto zmysle P. Ondrejko (2000, 2001) hovorí o paradigme defenzívnej a ofenzívnej sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. *Paradigma defenzívnej sociálnej pedagogiky a sociálnej práce* redukuje sociálnu prácu na pomoc „odkázaným“ a vykazuje sociálnu prácu i sociálnu pedagogiku do roly „hasiča“, ako mechanizmu odstraňovania *symptómov* vzniknutých spoločenských škôd... *Paradigma ofenzívnej sociálnej práce a sociálnej pedagogiky* vychádza z poňatia, že sociálna práca ako činnosť nie je výlučne sociálnou službou, ani výlučne výchovnou prácou, ale obsahuje spravidla viac ako výchovu. Súčasne je aj realizáciou sociálnej politiky a súčasťou sociálnej pomoci a starostlivosti.

- *zdokonaľovaním (optimalizáciou) sociálnej a hospodárskej politiky, využívaním existujúcich sociálnych služieb a prostriedkov.*¹⁶

Záverom zrekapitulujme, že komplexnosť, rôznorodosť a **multidimenzionalnosť sociálnej práce** je determinovaná rôznorodosťou a komplexnosťou sociálnych problémov jednotlivcov a skupín, ktoré sú predmetom práce sociálneho pracovníka a ďalších pomáhajúcich profesií. Komplexnosť a mnohostrannosť sociálnych problémov vyžaduje spoluprácu, kooperáciu, ale aj vymedzenie kompetenčných hraníc vedných disciplín i príslušných pomáhajúcich profesií. Sociálny pracovník musí pracovať v tíme, a to na báze spolupráce a partnerstva s odborníkmi iných odborov – právnikmi, psychológmi, sociológmi, ekonómami. *Pochopenie zákonitostí sociálnej práce preto vyžaduje, aby poznatkový systém sociálneho pracovníka sa odvíjal od moderného multidisciplinárneho/transdisciplinárneho poňatia teórie sociálnej práce.*

LITERATÚRA

- Aktuální problémy sociální pedagogiky.* 1998. Zborník príspevků ze semináře konaného 17. února 1998. Brno : Paido.
- BAKOŠOVÁ, Z. 1993. Renesancia sociálnej pedagogiky. *Pedagogická revue*, 45, č. 5-6, s. 296-305.
- BAKOŠOVÁ, Z. 1994. *Sociálna pedagogika. Vybrané problémy.* Bratislava : FF UK.
- BAKOŠOVÁ, Z. 2000. Sociálna pedagogika ako študijný odbor. *Pedagogická revue*, 52, č. 4.
- BALÁŽ, O. 1981. *Sociálne aspekty výchovy.* Bratislava : Veda.
- BALÁŽ, O. 1991. Sociálna pedagogika – problémy a perspektívy. *Pedagogická revue*, 43, č. 8, s. 606-618.
- BARKER, R. L. 1991. *Social Work Dictionary.* Washington : NASW.
- BERNASCONI, S. S., 2001. Przedmiot pracy socjalnej – rozwój podejść teoretycznych w ujęciu porównawczym. In: *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania.* (Eds. Marynowicz-Hetka, E. – Wagner, A. – Piekarski, J.). Katowice : Śląsk, Wydawnictwo Naukowe, 2001, s. 40-62.
- BILASOVÁ, V. 1999: *Epistemológia v zrkadle historickej reflexie.* Prešov : ManaCon.
- BILASOVÁ, V. 2000. Epistemologický rámec vzťahu filozofie a vedy v dejinách. In: SISÁKOVÁ, O. (ed.) *Veda vo filozofickej reflexii I.* Prešov : FF PU.
- ČORNANIČOVÁ, R. 1998. *Edukácia seniorov.* Bratislava: Univerzita Komenského.
- DOČKAL, V., BRONIŠOVÁ, S. 1998. Sociálna práca včera a dnes. *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, 1998, č. 3.
- DUNOVSKÝ, J. a kol. 1999. *Sociální pediatrie.* Praha : Grada.
- Edukacja dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian.* 2000. (Ed.: J. Saran). Lublin : Wydawnictwo UMCS.

¹⁶ Bližšie o ďalších variantoch paradigiem a axiologických aspektoch v sociálnej práci: Navrátil, 1998; Strieženec 2001, 1999; Marynowicz-Hetka, Piekarski, Wagner, in: *Profesje społeczne*, 2001; Ondrejko, 2001).

- FRK, V., KREDÁTUS, J. 2002. *Komunikácia v personálnej a sociálnej práci. Kapitoly o efektívnej sociálnej komunikácii a vedení tímov*. Prešov : Cuper.
- GLEICK, J., 1996. *Chaos. Vznik nové vědy*. Praha : Ando Publishing.
- GREGGER, F. B, KRAUS, L., MÖLLENBECK, R., SCHMIDT, M, TÖLLE, U., 2001. Poradenstvo v oblasti vzdelávania v Spolkovej republike Nemecko. In: Prusáková, V. (ed): *Vzdelávanie dospelých v pôsobnosti miest a obcí*. Bratislava : STIMUL, s. 93-102.
- HENDL, J. *Úvod do kvalitatívneho výzkumu*. Praha : Karolinum.
- HRADEČNÁ, M. a kol. 1998. *Vybrané problémy sociální pedagogiky*. Praha : Pedagogická fakulta UK.
- HRONCOVÁ, J. 1996. *Sociológia výchovy*. Banská Bystrica: PF UMB.
- HRONCOVÁ, J. 1999. Analýza vzťahu sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. *Pedagogická revue*, 51, č. 3, s. 241-246.
- HRONCOVÁ, J, HUDECOVÁ, A., MATULAYOVÁ, T. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Žilina : Inštitút priemyselnej výchovy.
- HUBÍK, S. 1999. *Sociologie vědení*. Praha : Slon.
- JEDLIČKA, J., KOŤA, J., 1998. *Aktuální problémy výchovy. Analýza a prevence sociálně pedagogických jevů dětí a mládeže*. Praha : Karolinum.
- JUSKO, P. 1999. Dimenzie sociálnej práce. *Práca a sociálna politika*, 7, č. 12.
- JUSKO, P. 2000. Cieľové skupiny sociálnej práce. *Práca a sociálna politika*, 8, č. 7-8
- KLAPILOVÁ, S. 1996. *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc, UP.
- KNOTOVÁ, D. 1999. Sociální pedagogika v České republice. In: *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej v dňoch 2. 2. – 3. 2. 2000 v Bratislave. (Ed.: Z. Bakošová). Bratislava : FF UK, s. 71-77.
- KOWALSKI, S. 1974. *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa : PWN.
- KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2001: Pedagogika voľného času, sociálna pedagogika a sociálna práca. *Pedagogická revue*, 53, č. 5.
- KRAUS, B. a kol. 1984. *Sociologie výchovy*. Hradec Králové : Pedagogická fakulta.
- KRAUS, B. 1999. *Sociální aspekty výchovy*. Hradec Králové : Gaudeamus.
- KREBS, V., ŽIŽKOVÁ, J. 1993. *Základy sociální politiky*. Praha : VŠE.
- KRÜGER, H. H., RAUSENBACH, Th. (Hrsg.). 1994. *Erziehungswissenschaft. Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche*. München, Weinheim : Juventa.
- KUHN, T. 1962. *The structure of Scientific Revolutions*. Chicago : University of Chicago Press.
- Kvalita života a ľudské práva v kontextoch sociálnej práce a vzdelávania dospelých. 2001.* Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej v dňoch 2. a 3. apríla 2001 na FF PU v Prešove. (Eds. J. Kredátus a A. Tokárová). Prešov: FF PU.
- Kvalita života v sociálnych kontextoch globalizácie a výkonovej spoločnosti. 2001.* Zborník príspevkov zo slovensko-poľskej vedeckej konferencie konanej v dňoch 26. – 28. apríla 2000 v Kežmarských Žľaboch. (Eds. A. Tokárová, E. Marynowicz-Hetka). Prešov : FF PU.
- MARYNOWICZ-HETKA, E. 1996: Pedagogika społeczna i praca socjalna – implikacje. In: *Výchova a vzdelávanie v procese spoločenských zmien*. Zborník z medziná-

- rodnej konferencie 27. – 28. 4. 1994 v Malom Lipníku. AFPhUS, Humanistický zborník I. (Ed: A. Tokárová). Prešov : FF UPJŠ.
- MATLÁK, J. 1996. *Právo sociálneho zabezpečenia v historickom, súčasnom a európskom kontexte*. Bratislava : PF UK.
- MATULAY, S., MATULAYOVÁ, T. 1998. *Sociálna práca. (Vybrané kapitoly)*. Nitra : UKF.
- MATULAYOVÁ, T. 2000. *Sociálna práca*. In: Hroncová, J., Hudecová, A., Matulayová, T. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Žilina : Inštitút priemyselnej výchovy, s. 168-266.
- MAZURKIEWICZ, E. 1993. Walory praktyczności pedagogiki społecznej. In: *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. (Eds: T. Pilch, I. Lepalczyk). Warszawa. Uniwersytet Warszawski.
- MEIGHAM, R., BARTON, L., WALKER, S. 1983. *Sociologia edukacji*. Toruń : Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- MIHINA, F. 1996. Formovanie modernej európskej racionality. In: *Slovenia and Europe (volume II)*. (Ed: V. Bilasová). Brusel – Prešov : FF PU.
- MOLLENHAUER, K. 1966. Was heisst „Sozialpädagogik“. In: Mollenhauer, K. (Hrsg.). *Zur Bestimmung von Sozialpädagogik und Sozialarbeit in der Gegenwart*. Weinheim : Beltz Verlag.
- MÜHLPACHR, P. 2000. Sociální práce jako dimenze učitelské profese. In: *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej v dňoch 2. 2. – 3. 2. 2000 v Bratislave. (Ed.: Z. Bakošová). Bratislava : FFUK, s. 268-272.
- MÜHLUM, A. 1981: Sozialpädagogik und Sozialarbeit. In: Hrsg.: *Deutscher Verein für Sozialpädagogik und private Fürsorge*. Frankfurt : Einverlag.
- NAVRÁTIL, P. 1998. *Sociální práce jako sociální konstrukce*. *Sociologický časopis*, 34, č. 1.
- NEZDOBOVÁ, A. 1982. *Úvod do sociológie výchovy*. Prešov : UPJŠ.
- NEZDOBOVÁ, A. – TOKÁROVÁ, A. 1989. *Kapitoly zo sociológie výchovy a vzdelávania dospelých*. Prešov : FF UPJŠ.
- NIEMEYR, Ch. 1998. *Klasiker der Sozialpädagogik. Einführung in die Theoriegeschichte einer Wissenschaft*. Weinheim, München : Juventa.
- NOVOTNÁ, V., SCHIMMERLINGOVÁ, V. 1992. *Sociální práce, její vývoj a metodické postupy*. Praha : Univerzita Karlova.
- NOWAKOVÁ, A. 1999. Sociální pedagogika v Polsku. In: *Aktuální problémy sociální pedagogiky*. Zborník příspěvků ze semináře konaného 17. února 1998. Brno : MU, s. 43-55.
- ONDREJKOVIČ, P. 1997. Ofenzívnosť v sociálnej práci zameranej na mládež. *Práca a sociálna politika*, 5, č. 10.
- ONDREJKOVIČ, P. 1997. *Socializácia mládeže ako východisková kategória sociológie výchovy a sociológie mládeže*. Bratislava : Veda, SAV.
- ONDREJKOVIČ, P. 1998. Vzťahy sociológie výchovy a pedagogiky. *Pedagogická revue*, 50, č. 4.
- ONDREJKOVIČ, P. 1999. Sociálna pedagogika a sociálna práca. *Práca a sociálna politika*, 7, č. 5.

- ONDREJKOVIČ, P. 2000. Príspevok k otázkam vzťahov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. *Pedagogika*, 50, č. 2.
- Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. 1993. (Eds: T. Pilch, I. Lepalczyk). Warszawa : Uniwersytet Warszawski.
- Pedagogika społeczna jako dyscyplina akademicka. Stan a perspektywy*. 1998. (Eds.: E. Marynowicz-Hetka, J. Piekarski, E. Cyrańska). Łódź : WUL, Warszawa : WSZP ZNP.
- PERHÁCS, J. 1999. Sociálna andragogika a jej vzťah k sociálnej práci. In: *Sociálna práca – ľudské práva – vzdelávanie dospelých*. II. diel. Zborník z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej v dňoch 24. a 25. novembra 1998 v Prešove. (Ed. A. Tokárová). Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- PERHÁCS, J. 2000. Sociálna andragogika – vedná oblasť andragogiky. In: *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej v dňoch 2. 2. – 3. 2. 2000 v Bratislave. (Ed.: Z. Bakošová). Bratislava : FFUK, s. 150-154.
- PÉTIOVÁ, M., VIRČÍKOVÁ, G. 1996: *Situačná analýza postavenia mládeže v Slovenskej republike*. Bratislava : Ústav informácií a prognóz školstva.
- PETRUSEK, M. 1994. *Sociologické školy, sméry a paradigmatá*. Praha : Slon.
- PETŘKOVÁ, A. 2000. *Psychologické základy vzdělávání dospělých*. Olomouc : Andragogé – Centrum otevřeného a distančního vzdělávání Univerzity Palackého.
- PLÁVKOVÁ, J. a kol. 1999. *Pedagogika volného času*. Praha : Portál.
- PRIGOGINE, I., STENGERSOVÁ, I. 2001. *Řád z chaosu*. Praha : Mladá fronta.
- PRUSÁKOVÁ, V. 1996: Andragogika – súčasný stav a perspektívy vývoja na Slovensku. *Pedagogická revue*, 48, č. 3-4.
- PRŮCHA, J. 1997: *Moderní pedagogika. Věda o edukačních procesech*. Praha : Portál.
- PRŮCHA, J. 1997. *Přehled pedagogiky. Úvod do studia pedagogiky*. Praha : Portál.
- PUHL, R. (Hrsg.) 1996: *Sozialarbeitswissenschaft. Neue Chancen für theoriegeleitete Soziale Arbeit*. Weinheim, München : Juventa.
- RAUSENBACH, Th. (Hrsg.) 1998. *Sozialpädagogische Forschung. Gegenstand und Funktionen, Berichte und Methoden*. Weinheim, München : Juventa.
- ROSSELL, T. 2001. Europejski wymiar kształcenia do profesji społecznych – analizy i propozycje (Doświadczenia i koncepcje pracy socjalnej na przykładzie Hispanii). In: *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*. (Eds. Marynowicz-Hetka, E. – Wagner, A. – Piekarski, J.) Katowice : Śląsk, Wydawnictwo Naukowe, 2001, s. 189-210.
- ŘEZNÍČEK, I. 1997. *Metody sociální práce*. Praha : Slon.
- SACHSSE, Ch. 1984. Die pädagogisierung der Gesellschaft und die Professionalisierung der Sozialarbeit. In: Müller, S. (Hrsg): *Handlungskompetenzen in Sozialarbeit/Socialpädagogik II*. Bielefeld : AJZ Druck & Verlag.
- SALUTOWICZ, P. 2001. O akademizacji pracy społecznej w Niemczech – krytyczna ocena istniejącego stanu. In: *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*. (Eds. Marynowicz-Hetka, E. – Wagner, A. – Piekarski, J.) Katowice : Śląsk, Wydawnictwo Naukowe, s. 277-304.
- SEKOT, J. 2000. Sledování vývojových trendů sociální pedagogiky ve skupinách alternativních povolání. In: *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*. (Ed.:

- Z. Bakošová). Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej v dňoch 2. 2. – 3. 2. 2000 v Bratislave. Bratislava : FFUK, s. 89-98.
- SCHILLING, J. 1999. *Sociálna práca*. Trnava : SAP.
- SISÁKOVÁ, O. (ed.) 2000: *Veda vo filozofickej reflexii*. Prešov : FF PU.
- Sociálna práca – ľudské práva – vzdelávanie dospelých*. II. diel. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej v dňoch 24. a 25. novembra 1998 v Prešove. (Ed. A. Tokárová). Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity.
- Sociálna práca a ľudské práva*. 1997. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou v Prešove 14. 11. 1996. (Ed. A. Tokárová) Prešov : FF PU.
- Soziale Professionen für ein Soziales Europa*. 1998. (Eds. F. W. Seibel, W. Lorenz). Frankfurt/M. : Verlag für Interkulturelle Kommunikation.
- STRAUS, A. – CORBINOVÁ, J. 1999. *Základy kvalitatívneho výskumu. Postupy a techniky zakotvené teorie*. Brno : Sdružení podané ruce, Boskovice : Nakladatelství Albert Boskovice.
- STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava : AD.
- STRIEŽENEC, Š. 1999. *Úvod do sociálnej práce*. Trnava : AD.
- STRIEŽENEC, Š. 2000. Vzťah sociálnej práce a sociálnej pedagogiky. In: *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej v dňoch 2. 2. – 3. 2. 2000 v Bratislave. (Ed.: Z. Bakošová). Bratislava : FFUK.
- Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej v dňoch 2. 2. – 3. 2. 2000 v Bratislave. (Ed.: Z. Bakošová). Bratislava : FFUK.
- ŠÍMA, R. 1996. *Sociálna teória a sociálna politika*. Žilina : Poradca.
- ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava : IRIS.
- ŠVEC, Š. a kol. 1998. *Metodológia vied o výchove. Kvantitatívno-scientistické a kvalitatívno-humanitné prístupy*. Bratislava : IRIS.
- Terapia pedagogiczna*. 1991. (Ed.: J. Włodek-Chronowska). Kraków : Uniwersytet Jagielloński.
- TOKÁROVÁ, A. a kol. 2000. *Kapitoly zo sociálnej práce*. Prešov : AKCENT PRINT.
- TOKÁROVÁ, A. 1999: Sociálna pedagogika a jej vzťah k príbuzným teoretickým koncepciám a k praxi. In: *Aktuální problémy sociální pedagogiky*. 1998. Zborník príspevků ze semináře konaného 17. února 1998. Brno : Paido, s. 35-42.
- TOMEŠ, I. 1996. *Sociální politika, její vývoj a teorie*. Praha : Socioklub.
- Velký sociologický slovník*. 1996. Praha : Karolinum.
- VIŠŇOVSKÝ, E. 1998. *Teória výchovy*. Banská Bystrica : PF UMB.
- Výchova a vzdelávanie dospelých: andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. 2000. (Eds.: V. Hotár, P. Paška, J. Perhács). Bratislava : SPN.
- Vzdelávací standardy v sociální práci pro středoškolský, vyšší odborný a vysokoškolský stupeň vzdělání*. 1997. (Ed. I. Tomeš). Praha : Socioklub.
- WAGNER, A. Praca socjalna jako dyscyplina nauk społecznych – kilka uwag metodologicznych. In: *Profesje społeczne w Europie. Z problemów kształcenia i działania*.

- (Eds. Marynowicz-Hetka, E. – Wagner, A. – Piekarski, J.) Katowice : Śląsk, Wydawnictwo Naukowe, 2001, s. 31-39.
- WALLERSTEIN, I. 1998. *Kam směřují sociální vědy. Zpráva Gulbenkianovy komise o restrukturalizaci sociálních věd*. Praha : Slon.
- Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych*. 1992. (Ed. T. Wujk). Warszawa : PWN.
- WROCZYŃSKI, R. 1968: *Sociálna pedagogika*. Bratislava : SPN.
- ŽBIRKOVÁ, V. 1999. Dejiny sociálnej pedagogiky v príprave sociálnych pedagógov a pracovníkov sociálnej práce. In: *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku*. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej v dňoch 2. 2. – 3. 2. 2000 v Bratislave (Ed. Z. Bakošová). Bratislava : UK 2000, s. 53-60.
- ŽILOVÁ, A. 1999. Sociálna práca ako vedný odbor. *Práca a sociálna politika*, 7, č. 1-2.
- ŽILOVÁ, A. 2000. *Kapitoly z teórie sociálnej práce I*. Žilina : EDIS.

Správy

Prof. PhDr. Anna Tokárová, CSc.

(27. 4. 1946 – 12. 4. 2013)



Narodila sa v obci Košťany nad Turcom (okres Martin), kde navštevovala základnú školu, ktorú potom ukončila v Martine (ZŠ Bernolákova). Tu absolvovala i Jedenásťročnú strednú školu (1960 – 1964). Jej celoživotné vedecké a publikačné smerovanie ovplyvnilo vysokoškolské štúdium odboru pedagogika dospelých a osвета na Filozofickej fakulte Univerzity P. J. Šafárika v Košiciach (1964 – 1969), sídliacej v Prešove. Siedmy semester štúdia absolvovala na Fakulte osvety a novinárstva Univerzity Karlovej v Prahe.

Po ukončení vysokoškolského štúdia bola prijatá na miesto asistentky na Katedru všeobecnej pedagogiky a pedagogiky dospelých, na čele ktorej bol významný slovenský historik pedagogiky a komeniológ František Karšai. V akademickom roku 1971/1972 absolvovala na UPJŠ v Košiciach postgraduálne štúdium vysokoškolskej pedagogiky a v r. 1974 na Katedre výchovy a vzdelávania dospelých FF UPJŠ v Prešove obhájila rigoróznú prácu a získala titul PhDr.

V r. 1986 ukončila pod vedením prof. PhDr. A. Čumu, CSc., na FF UK v Bratislave ašpirantské (doktorandské) štúdium v odbore pedagogika (titul CSc.) a na tej istej inštitúcii sa v r. 1992 habilitovala na docentku v odbore pedagogika. Inauguračné konanie v odbore pedagogika na PedF UKF v Nitre bolo úspešne zavŕšené v r. 2003. Od r. 2004 pôsobila ako profesorka na Katedre vzdelávania dospelých a sociálnej práce a neskôr na samostatnej Katedre sociálnej práce, a dlhé roky vykonávala funkciu vedúcej katedry. Na základe nového Štatútu FF PU sa po výberovom konaní od akademického roka 2005/2006 stala riaditeľkou Inštitútu edukológie a sociálnej práce. Jej veľkou

zásluhou boli vyprofilované študijné odbory sociálna práca a andragogika, garantovala doktorandské štúdium v odbore sociálna práca, výraznou mierou sa pričínala o pridelenie práva na habilitačné a inauguračné konanie v odbore sociálna práca.

Pod jej vedením boli na pracovisku riešené výskumné úlohy, ako napr. „Kvalita života v sociálnych kontextoch globalizácie a výkonovej spoločnosti“ (VEGA č. 1/7550/20, r. 2000 – 2002); „Kvalita života – kvalitou sociálnej práce a vzdelávania dospelých“ (VEGA č. 1/0457/03; r. 2003 – 2005); „Úloha sociálnej práce a vzdelávania dospelých v spoločnosti založenej na poznatkoch a v štáte verejného blaha“ (VEGA č. 1/3649/06, r. 2006 – 2008) a pod. Bola vedúcou osobnosťou pri organizovaní mnohých vedeckých medzinárodných i domácich konferencií, sympózií, seminárov a pozývaná ako rešpektovaná odborníčka nielen na podujatia na Slovensku, ale i v Čechách a Poľsku.

Prof. PhDr. Anna Tokárová, CSc., bola členkou mnohých expertných skupín pôsobiacich na ministerstve školstva a ministerstve práce, sociálnych vecí a rodiny, o jej erudovanosti a akceptovaní v akademickej komunite svedčí i jej členstvo v odborových komisiách pre doktorandské štúdium (FF UK v Bratislave, FZaSP TU v Trnave, FSV UKF v Nitre, FF UKF v Nitre, FF KU v Prahe, FF a FHPV PU v Prešove), v redakčných radách domácich a zahraničných časopisov (Sociální práce/Sociálna práca, Pedagogická revue, Andragogická revue, Mládež a spoločnosť, Auxilium Sociale-Nowum, Zamojskie Studia i Materiały- Pedagogika), či vedeckých rád univerzít (Prešov, Nitra, Ostrava).

Za svoje pedagogické pôsobenie, vedecko-výskumné a publikačné aktivity získala ocenenia od ministra školstva, rektora PU, dekana FF PU, Akadémie vzdelávania, či Pamätnú medailu Juraja Fándlyho.

Na poslednej rozlúčke dňa 17. 4. 2013 v Dome smútku v Prešove prišli vzdať hold neúnavnej bojovníčke, náročnej, no zároveň láskavej učiteľke, zanietenej propagátorky celoživotného vzdelávania mnohí domáci i zahraniční kolegovia a kolegyne, priatelia, bývalí a súčasní študenti denného a externého štúdia. Za vedenie Prešovskej univerzity v Prešove prehovoril prorektor pre vzdelávanie prof. PhDr. Milan Portík, PhD., ktorý výstižne vyjadril pocity snád' v mene všetkých prítomných: „Pani profesorka, milá Hanka, nežila si len pre seba, žila si pre tých, ktorí Ťa obklopovali, pre rodinu, kolegov, študentov, žila si pre ciele, ktorých veľkosť presahuje našu holú existenciu. A takto prežitý život presahuje svoje ohraničenie, pôsobí ako fakľa, ktorá nás obdarúva hrejivým teplom i svetlom, ktoré nám pomáha žiť plnohodnotný život. Bolo pre nás šťastím, že sme Ťa mohli stretnúť, poznať a oceniť, čo si pre nás urobila.“

Eduard Lukáč

Představení časopisu Sociální pedagogika

S potěšením sdělujeme všem potencionálním čtenářům a autorům, že byl založen nový odborný časopis *Sociální pedagogika*. Důvodem jeho založení není to, aby mohla sociální pedagogika (dále SP) obhájit svoji podstatu jako vědecké disciplíny. Její existenci, povahu a profilaci si vynutila realita sama. Existuje zde reálné pole sociálních problémů, které je nutné řešit prostřednictvím pedagogické intervence, mediace a facilitace. Sociální doména těchto problémů vyžaduje spolupráci mezi pedagogy a dalšími odborníky (sociology, psychology, antropology, biology, ekology). Tento důraz na mezioborovou spolupráci podtrhuje specifčnost zmíněného pole. Problematické situace tohoto pole a jejich řešení si vynutilo postupné zakládání studijního oboru sociální pedagogika. Fungování studijního oboru si později vyžádalo své rozvíjení na vědecké úrovni, proto se sociální pedagogika stala i samostatným vědeckým oborem. Tento postupný proces je možné sledovat na většině pracovišť v ČR, které zpočátku reagovaly na potřebu řešení reálných problémů zakládáním kateder SP, ve chvíli, kdy se SP na daných pracovištích etablovala, musela se tato pracoviště v procesu svého odborného růstu a rozvoje začít věnovat i vědecko-výzkumné činnosti. Tato činnost vede k ustalování SP i jako vědecké disciplíny, které postupně povede k dalšímu prohloubení oboru – např. k žádostem o rozšíření doktorského studia Pedagogika o podobor Sociální pedagogika.

Cílem časopisu je etablovat sociální pedagogiku jako pole pedagogické činnosti, které se vyčleňuje z pedagogiky a dalších disciplín svým výrazným sociálním rozměrem. Sociálně-pedagogická tematika je v českých odborných pedagogických časopisech zastoupena. Nicméně její význam exponenciálně narůstá díky celosvětové proměně reálné situace: globalita a z ní vyplývající globalizace, multikulturní problémy, migrace a důraz na inkluzi skupin marginalizovaných z etnických, kulturních, společenských důvodů či z důvodu zdravotního oslabení. Všechny tyto společenské jevy, které souvisí s proměnou celého světa, podtrhují význam posílení sociálně pedagogických témat, a s tím vzrůstající potřebu samostatného média, které se těmto tématům bude systematicky věnovat.

Hlavní zaměření SocEd:

Vzhledem ke skutečnosti, že SP je jako studijní i vědecký obor v bývalých komunistických zemích relativně nový (a to i přes některá silně sociálně pedagogická hnutí a školy), zakládá si SocEd na následujících aktivitách:

- A. mapovat širší i užší historii vzniku tohoto oboru v zahraničí i u nás;
- B. prezentovat celosvětově i celoevropsky stěžejní témata, problémy a jejich řešení a konfrontovat je s podobnými tématy a ději na české a slovenské scéně;

C. předkládat a kriticky komentovat výrazné pokusy o definici, obsahové ukotvení a profilace SP jako studijního a výzkumného oboru ve světě i u nás;
D. seznamovat pravidelně své čtenáře s pro obor významnými publikacemi (staršími i novějšími) české, slovenské i zahraniční provenience.

Závěrem je třeba uvést výzvu pro autory. Redakce přijímá rukopisy studií, recenze knih a zprávy pro čísla časopisu SocEd pro rok 2013. S veškerými dotazy se obraťte na redakci SocEd prostřednictvím e-mailové adresy editorsoced@fhs.utb.cz nebo na www.soced.cz.

Těšíme se na Vaše příspěvky!

Redakce SocEd

CEDEFOP: Vedenie ohrozenej mládeže k práci prostredníctvom vzdelávania

Slovenské centrum Euroguidance pôsobíace v rámci Slovenskej akademickej asociácie pre medzinárodnú spoluprácu (SAAIC) vydalo v roku 2012 preklad publikácie od Európskeho strediska pre rozvoj odborného vzdelávania (CEDEFOP). Centrum Euroguidance je súčasťou siete centier Euroguidance, ktorých jedným z hlavných cieľov je podporovať európsku dimenziu v rámci celoživotného (kariérového) poradenstva. Publikácia tento cieľ čiastočne napĺňa, keďže prináša prehľad iniciatív, opatrení a intervencií z rôznych európskych krajín. Sú zamerané na podporu mladých ľudí a ich úspešného ukončenia školskej dochádzky a prechodu zo vzdelávania na trh práce.

Publikácia je určená pedagogickým a odborným zamestnancom v školách a školských poradenských zariadeniach, pracovníkom s mládežou, ale aj pracovníkom v službách zamestnanosti a ďalším, ktorí sa touto problematikou zaoberajú aj v rámci poradenských služieb.

Publikácia je správou zo štúdie Cedefopu z roku 2009 o poradenských politikách a iniciatívach. V úvodnej kapitole sú uvedené základné východiská, prehľad cieľov štúdie a použitej metodiky. V rámci štúdie sa skúmali tri typy opatrení: a) preventívne poradenské, ktoré podporujú ukončenie školskej dochádzky, b) reintegračné, ktoré sú zamerané na už nezapojených mladých ľudí, c) opatrenia, ktoré uľahčujú prechod zo vzdelávania do práce. Správa zahŕňa príklady z väčšiny európskych krajín.

Druhá kapitola stručne približuje vývoj európskych politík v oblasti celoživotného vzdelávania – CŽV a celoživotného poradenstva – CŽP (napr. Rezolúcie Rady Európy venované CŽP) a popisuje poradenský kontext, v rámci ktorého sú poskytované opatrenia.

V tretej kapitole je v prvej časti vymedzené a stručne definované predčasné ukončenie školskej dochádzky a popísaný rozsah, rámec a dôsledky tohto problému v Európe. Tento problém je podľa správy omnoho častejšie sa vyskytujúci u mladých mužov (ako u žien), veľké zastúpenie tvoria mladí ľudia z etnických menšín a migranti, dôležité je socio-ekonomické pozadie a pod. Druhá časť kapitoly sa venuje prechodu zo vzdelávania na trh práce a významu poradenských služieb v tomto náročnom období v živote mladých ľudí.

Ďalšie kapitoly sa už venujú konkrétnym typom opatrení, popisujú príklady a prípadové štúdie, ktoré môžu slúžiť ako inšpirácia. Štvrtá kapitola sa venuje prvému typu opatrení – preventívnym poradenským aktivitám zameraným na podporovanie ukončenia školskej dochádzky. Ponúka príklady poradenských a poradensky orientovaných prístupov a aktivít – mentorovanie, podpora v kľúčových momentoch prechodu atď. Dôraz je kladený na skoré identifikovanie tých, ktorí sú ohrození odchodom zo školy, zacielenie na špecifické potreby, zvyšovanie aspirácií a motivácie a pod. Sú tu uvedené prípadové štúdie napr. mentoringový projekt Vstaň a nasleduj svoje sny z Dánska, či učiace sa/ rovesnícke komunity zo Španielska, ale aj metódy na zapojenie rodičov a pod.

V piatej kapitole je popísaný ďalší typ opatrení – reintegračné opatrenia (iniciatívy, metódy, programy) pre tých, ktorí nie sú zapojení do systému formálneho vzdelávania. Mnohým z ohrozených mladých ľudí chýba dôvera vo vlastnú schopnosť učiť sa, majú nízke sebavedomie a rôzne ďalšie problémy. Reintegračné opatrenia pomáhajú týmto ľuďom prekonať bariéry k účasti na vzdelávaní. Kapitola ponúka prehľad iniciatív a zaujímavé príklady úspešných reintegračných programov od opatrení zameraných na identifikáciu a podporu ohrozených mladých ľudí, cez krátkodobé (napr. štafetové triedy vo Francúzsku) až po holistické intervencie (napr. program Youthreach v Írsku), ale aj online podporné platformy (napr. NotSchool.net Spojenom kráľovstve) a iné. Sú tu identifikované aj prvky úspešných reintegračných ciest, ako zlepšovanie dostupnosti a flexibility služieb, na človeka zameraný prístup, rozvíjanie základných a životných zručností, podpora motivácie atď.

Šiesta kapitola sa venuje opatreniam, ktoré podporujú mladých ľudí pri prechode zo vzdelávania na trh práce. Tieto opatrenia možno rozčleniť na dva typy podľa zamerania: rozvíjanie zručností pre riadenie vlastnej kariéry a oboznamovanie sa s pracovným životom. Jednotlivé typy sú popísané v samostatných častiach spolu s príkladmi – od integrácie rozvoja zručností do školských kurikúl, cez online poradenské nástroje (napr. portál AIKOS v Litve) a centrá holistických poradenských služieb (napr. centrá Connexions v Spojenom kráľovstve) až po validáciu kompetencií (napr. prostredníctvom nástroja ProfilPASS v Nemecku). Oboznamovanie sa s pracovným životom

prebieha prostredníctvom pracovných stáží, návštev podnikov, či výchovy k podnikaniu, či striedaním školy a práce a pod.

Posledné dve kapitoly prinášajú závery a odporúčania. Súčasný trh práce je do veľkej miery založený na neistote, ktorej čelia aj mladí ľudia v Európe. Najmä (avšak nielen) skupiny ohrozených mladých ľudí by potrebovali podporu a kvalitné poradenské služby. Publikácia prináša prehľad príkladov dobrej praxe a vyplývajúce odporúčania – zlepšiť koordináciu a strategické myslenie, zabezpečiť udržateľné financovanie (častokrát sú tieto skupiny adresované prostredníctvom projektov, ktoré po skončení financovania ďalej nepokračujú) a na mieru šité poradenské služby. Zo štúdie vyplýva, že dôležité je vytvárať partnerstvá medzi rôznymi aktérmi, ktorí s mladými ľuďmi pracujú, ale aj zapájať rodičov. Pri práci s mladými ľuďmi je potrebné vedieť vytvárať a budovať vzťahy založené na vzájomnej dôvere, ktoré zohľadňujú záujmy mládeže.

Publikácia je dostupná v elektronickej verzii na: (<http://www.saaic.sk/euroguidance>).

Lenka Beková

Reviews

SELWYN, Neil: Education in a Digital World – Global Perspectives on Technology and Education

London : Routledge, 2012. 179 p., ISBN 978-0-415-80844-6

Neil Selwyn's new book on educational technology takes a global spin. Selwyn aims to provide "an internationalized and comparative analysis of educational technology" (ii), avoiding the biased focus on Anglophone academic literature. It also takes a social spin: as he often does in his work, Selwyn develops a social analysis of educational technology provision and practice, entwining education technology with politics, economics and culture. Finally, the volume also takes a local spin: Selwyn stresses the importance of context throughout the volume, opening up the potential for pleasing professionals in the comparative and international education (CIE) field. Selwyn's is a thought-provoking and informative project – but as a whole, it sacrifices depth over breadth.

The book follows a satisfying logical structure, with the first chapters outlining theories of globalization, education and technology, the middle body providing analyses of how provision and practice are handled successively at the level of international organizations, governments and local actors, and the final two chapters drawing the discussion together through the extended case study of the One Laptop Per Child (OLPC) initiative and a set of stimulating recommendations.

While the first two chapters would serve wonderfully well as an undergraduate introduction to theories of globalization, comparative education and technology, it is difficult to make out the author's voice or glimpse an emerging argument that would frame the book intellectually. Indeed, the author's conclusion in the second chapter citing Castells' recommendation to "wear one's theoretical clothes lightly" sets the tone for the next three chapters – an unwillingness to commit to a framework, to develop an argument, to stray from the impartial. While this is certainly a benefit for readers looking for a textbook-like, comprehensive volume, it is frustrating for those striving to gauge Selwyn's position. This only starts to emerge when Selwyn discusses ICT for development (ICT4D) in the sixth chapter. He challenges two common assumptions behind practices in ICT4D: that 'anything is better than nothing' so evaluating the impact of educational technology in 'developing countries' is unnecessary, and, by and large, ICT4D has had only a marginal effect on the political, economic and social issues it set out to address. In the seventh chapter, Selwyn consolidates his position through the extensive analysis of the One Laptop Per Child initiative – while providing technology access could be

“one way of breaking the endless cycle of dependency” (Bastion and Rolf cited on p. 136), it may not be the most cost-effective, or even not effective at all, if other basic needs are not met.

Nevertheless, it is not until the last chapter that we get to the crux of Selwyn’s argument (this is satisfying *and* frustrating – it feels like finally figuring out ‘who dunnit’ in a detective novel, wishing we had solved it before). There, Selwyn concludes that the reductive portrayal of educational technology as simply giving a laptop (tablet, smartphone...) to an individual and assuming learning will follow is far from complete. He reminds us that educational technology is a “social affair – based around struggles over benefit and power, equality and empowerment, structure and agency, inequality and social justice” (p. 147) with major actors including international organisations promoting the “learning/earning narrative” of the knowledge economy (Brown *et al* cited on p. 147), (ICT) companies pursuing expanding markets and rising profit, governments concerned over international relations, national competitiveness and domestic cultural identity, NGOs and individuals with a myriad of motivations. Chiefly, he argues that educational technology is used as a tool to “leverage neo-liberal dispositions and a free-market mentality into the minds and actions” (p. 148) of governments and citizens alike, including the most deprived. Educational technology is not, for most of these actors, about how best to learn using technology. It is rather a powerful tool in the widespread efforts to spread and perpetuate the “dominant neo-liberal project” (p. 148) where competition, individualism, self-interest and freedom come before global welfare.

Selwyn gives a balanced account of the consequences of such a use of educational technology. On the upside, he argues, educational technology has received an unbelievable amount of funding and corporate interest, and has undoubtedly changed some educational provision and practice around the world. The downside? Largely because focus has more often been on technology rather than on how to use technology to maximise learning, it has also perpetuated, if not exacerbated, existing inequalities, failing to reach the economically, politically, geographically and socially marginalized. As such, Selwyn concludes, “it is a ‘problem changer’, not a ‘problem solver’” (p. 22).

Best thing about this volume? It is one of the most thought-provoking accounts of how educational technology is used as a very powerful tool to promote the neo-liberal free-market project to develop ‘21st century skills’ – skills that a growing body of research shows unnecessary for large populations (Brown *et al.* cited on p. 152). The book does an excellent job in reminding us that behind “specific claims to the ‘truth’ about educational technology” (p. 156), there are relations of power at play. Interestingly, there are strong echoes with Jenny Ozga’s work (Ozga *et al*, 2011), where she suggests that

measurement and assessment in education fabricates what is perceived as quality. Selwyn's theme could be seen to run in parallel – the use of technology for educational purposes changes, re(de)finer and restricts what is seen as education. In other words, technology is no longer seen as one of the means to achieve quality educational outcomes, but rather as the one means that guarantees achieving them. As the founder of OLPC affirms, according to him, laptops are the same as electricity: their impact on learning does not need to be tested, in the same way that the impact of electricity on the quality of life does not need to be tested. In the same way that measurement defines education quality across the OECD studies in Ozga's work, technology is now defining education in the world of educational technology.

The OLPC chapter is captivating in its own right. The initiative is presented by the author as being a technology-centred, rather than an education-centred, initiative. While the OLPC has thought out their laptops in the most minute detail (dust and water resistant, shock absorbent, child-friendly anthropomorphic design, flexible monitor settings, wireless access and powering options, built-in educational software), the *use* of the laptops, including their distribution, user training, access, maintenance, structured curricula etc. have not figured in the initiative's plan. Selwyn reports several governmental actors being opposed to the initiative on the grounds that it is essentially a global educational technology experiment with massive funding and no research to support it. It has been portrayed as "naïve and innocent about the reality of formal schooling" (Larry Cuban cited on p. 141) with one official stating that "it would be impossible to justify an expenditure of this scale on a debatable scheme when public funds continue to be in inadequate supply for well-established needs" (Indian government official cited on p. 144).

Selwyn concludes with thought-provoking recommendations. He suggests that nation-states should engage more actively with educational technology by localising global trends into context-friendly policies and ensuring such policies are implemented in the field. Further on, he would like to see the public and the academia challenge corporate involvement with educational technology. Overall, he argues for a politicisation of the educational technology field, so that it becomes disruptive and activist in its nature, occasionally "dragging the giant corporation fully into political controversy" (p. 160).

These are interesting ideas and certainly good candidates for the common unifying thread that this book is missing. The book would gain in value if these ideas flowed through all the chapters, linking them together and constructing a rich argument as they picked up more and more theoretical and practical support. While the volume as it stands merely recommends a politicisation of the field in its concluding chapter, barely making reference to the rest of the

publication, having these stimulating ideas revisited throughout would have produced a book that actually does politicise the field in its own right.

This book falls short of delivering what it could have in a few other respects. Possibly due to the ambitious project of representing educational technology as a social project, resulting in a rather enumerative discussion of all the social theories relevant to the topic, the depth of analysis in many instances is inadequate. While the analysis of the OLPC initiative is thought-provoking, the case studies on Singapore, Japan, USA and Chile, and some other countries through the discussion of PISA results in the fifth chapter, are disappointingly shallow. On several occasions, it feels like Selwyn opens a can of worms without realising and swiftly moves forward as if nothing happened. One particularly telling example of this is when he asserts that “the persistence of relative differences and variations [of the use of technology in educational systems] suggest that educational technology is far from a globally converging phenomenon” (p.87). This assumption is made throughout the book on several occasions and it never addresses the possibility that, while there are differences in how technology is used across the world, this could also be explained by these systems converging but not having converged yet. Several more examples of assumptions such as these, which are central to the debates about educational technology, are made and never explored.

A final comment regards context. Selwyn chose to give the issue of context a prominent place in this volume by locating large parts of it within the field of CIE. While addressing what one could call the main unifiers of CIE, such as context, Selwyn does not manage to use any of these concepts to advance his argument. Rather, he discusses the importance of context with a few examples, accepts that it is important and uses this discussion to justify his recommendation that nation-states should act as contextualisers of global trends. Defining what he understands by context and in which ways it is important to his discussion would have progressed his argument much more than the dogmatic “context is important” stance he took. As Rappleye (2006, p. 223) puts it, we lack general “conceptual tools to understand contextual influence”. Selwyn was close to providing some of these tools and how to use them. Exploring his recommendation that government take a more explicit role in adapting global trends in educational technology into context-sensitive policies and providing support for these policies to be enacted on the ground, would have provided a useful starting point for a context-specific tool grounded in relevant social, educational and globalisation theories.

While this book lacks a unifying argument and the author’s voice is sometimes too uncritical, it is a thoroughly thought-provoking read and will be useful to anyone aiming to familiarise him- or herself with the recent debates around educational technology in a globalised world.

REFERENCES

- Ozga, J., Dahler-Larsen, P., Segerholm, C., Simola, H., 2011. *Fabricating Quality in Education: data and governance in Europe*. London: Routledge.
- Rapplee, J., 2006. Theorizing Educational Transfer: toward a conceptual map of the context of cross-national attraction. *Research in Comparative and International Education*, vol. 1, No. 3, pp. 223-240.

Ana Maarova
The University of Oxford,
Great Britain

PROCHÁZKA, Miroslav: Sociální pedagogika

Praha : Grada, 2012. 203 s., ISBN 978-80-247-3470-5

Miroslav Procházka, vedúci Oddelenia pedagogiky na Katedre pedagogiky a psychológie Pedagogickej fakulty Juhočeskej univerzity v Českých Budějoviciach publikoval vo vydavateľstve Grada pozoruhodnú prácu, ktorá neobyčajne prehľadne mapuje najnaliehavejšie problémy samotnej existencie sociálnej pedagogiky. V prvých troch kapitolách analyzuje historické korene jej vzniku, počínajúc názormi gréckych a rímskych mysliteľov, končiac súčasným poňatím sociálnej pedagogiky ako vedeckej disciplíny. Výstižné názvy jednotlivých kapitol hovoria o myšlienkach, myslení a názoroch – antiky, stredoveku a raného novoveku, čím sa autor vyhol chybám, ktorých sa dopúšťajú mnohí autori v snahe datovať vznik niektorej z pedagogických disciplín do najranejšieho obdobia európskej civilizácie. Tu niet autorovi čo vytknúť, jeho cieľom v uvedených kapitolách nie je odkrývať nové poznatky a súvislosti, skôr konštatovať istú kontinuitu a súčasný stav vedenia. Možno by stála za úvahu zmienka o interdisciplinarite historických koreňov sociálnej pedagogiky, osobitne jej prieniku so sociálnou prácou. Tak napr. riešenie otázok chudoby v diele Juana Lusise Vieveseho, španielskeho humanistu, je pokladané za priekopnícke dielo empirickej psychológie (Casini, L. *Juan Luis Vives and Early Modern Psychology: A Critical Reappraisal*, in P. J. J. M. Bakker et al., *Psychology and the Other Disciplines: A Case of Cross-Disciplinary Interaction* (1250 – 1750), Leiden: Brill, 2012, s. 81-105), ale aj sociálnej práce (Di Liscia, D. A., Kalkulierte Ethik: Vives und die 'Zerstörer' der Moralphilosophie (Le Maistre, Cranston und Almain) in S. Ebbersmeyer and E. Kessler (eds.) *Ethik – Wissenschaft oder Lebenskunst? Modelle der Normenbegründung von der Antike bis zur Frühen Neuzeit / Ethics – Science or Art of Living? Models of Moral Philosophy from Antiquity to the Early Modern Era*. Berlin: LIT Verlag, 200775-105). J. L. Vivese pokladal sociálne

problémy, akými sú chudoba a vojny, za výsledok emocionálnych porúch. Veľký význam prikladal vzdelávaniu dievčat.

V ďalších troch kapitolách sa autor venuje meritórnym otázkam sociálnej pedagogiky. Zásadný impulz pre emancipáciu sociálnej pedagogiky ako samostatného vedného odboru je podľa Procházku vznik sociológie. Boli to spojitosť človeka a spoločenského prostredia, a túžba nachádzať vedecky zdôvodnené zákonitosti spoločenských vzťahov, ktoré viedli nielen ku vzniku sociológie, ale aj ku vzniku početných interdisciplinárnych vzťahov, ktoré postihujú podľa autora varianty vzťahov medzi spoločnosťou, výchovou a jedincom. Tak vznikajú dva prúdy: prakticky orientovaná sociálna pedagogika a teoretický prúd sociálnej pedagogiky. Oba prúdy slúžia v publikácii iba pre informáciu čitateľa, autor sa nevenuje ich analýze, zmieňuje sa iba o najvýznamnejších dielach v oboch prúdoch, hoci by bolo iste zaujímavé zmieniť sa o kritériách, ako postupoval autor pri ich výbere. I tak však možno konštatovať, že autor poskytol veľmi kvalifikovaný prehľad, ktorý v komprimovanej podobe poslúži ako dobrá orientácia v histórii sociálnej pedagogiky až po súčasnosť.

Vhľad do súčasnosti sociálnej pedagogiky začína autor vymedzením sociálnej pedagogiky. Táto neľahká úloha, na ktorú sa podujal na relatívne malom mieste, musela nevyhnutne vyústiť do konštatovania, citujúc Blahoslava Krausa, podľa ktorého pohľad na súčasnú sociálnu pedagogiku „není jednoznačne a uspokojivě dodnes vyřešen“. Autor k tomu ešte dodáva, že dokonca „...ani v zemích, kde má značnou tradici a kontinuitu vývoje nebyla nijak porušená“. (Kraus, B., Poláčková, V. et al. 2001. *Člověk, prostředí, výchova*. Brno: Paido, s. 61) Škoda, že autor nevychádza z početných najnovších diel B. Krausa, najmä *Základov sociální pedagogiky* (Praha: Portál, 2008), alebo zo staršieho diela *Sociální aspekty výchovy* (Hradec Králové: Gaudeamus, 1999).

Autor venuje pozornosť pohľadu na sociálnu pedagogiku očami autorov, ktorých uvádza aj Z. Bakošová (*Sociální pedagogika ako životná pomoc*, Bratislava: FF UK 2008). Zdôrazňuje najmä sociálnu dimenziu, o ktorej píše, čím je podľa Krausa daná. Čitateľ by však privítal vysvetlenie, čo rozumie autor pod samotným termínom „sociálna dimenzia“. Dimenzia, čiže rozmer, celkom prirodzene implikuje predstavu merania. Je to jedna z hodnôt, ktorou sa udáva *miera* niečoho na ploche alebo v priestore. Rozmer je jedna zo základných vlastností priestoru. Autor však rozumie dimenziu zrejme skôr ako zaužívané podobenstvo, keďže o žiadne meranie nejde, ani o ukazovatele a ich operacionalizáciu. Z charakteristiky „dimenzie“ by celkom logicky plynula i tzv. pedagogická dimenzia, ktorú Procházka výstižne charakterizuje odkazom na B. Krausa (2001), v súčasnosti najvýznamnejšieho autora v oblasti sociálnej pedagogiky, ktorého dobre poznajú i čitatelia na Slovensku.

S otázkou vymedzenia sociálnej pedagogiky sa Procházka vysporiadal odkazom na významných autorov. V odkazoch na literatúru čitateľ však nenájde M. Hradečnú (1998), na ktorú sa autor odvoláva. Možno preto, lebo je spoluautorkou knihy *Od života brát – životu dávat: výchova k socialistickému způsobu života* (Praha: SPN 1986) spolu s Dagmar Kodýtkovou, známou autorkou svetonázorovej výchovy z r. 1958 a 1979. Okrem názorov na Průchu, Walterovú, Bakošovu, Krausa a Hřebíčka sa Procházka vzdal možnosti kritického stanoviska k citovaným autorom, čo by rozhodne bolo doplnilo a zhodnotilo recenzovanú publikáciu. Po časti, venujúcej sa historickému pohľadu, sa autor sústreďuje na súčasné vymedzenie predmetu sociálnej pedagogiky. Tento postup je treba náležite oceniť, lebo práve takto sa autorovi podarilo zdokumentovať kontinuitu vo vývoji sociálnej pedagogiky, ktorá sa vyvíja ako nová a súčasne aj syntetizujúca vedná disciplína, ktorá má najbližšie k vednému odboru pedagogika, ale ktorá už nie je čiastkovou, príp. „odvetvou“ disciplínou všeobecnej pedagogiky. Tomuto stavu nezodpovedá súčasný stav „legislatívy vedy“, ktorá sa vždy oneskoruje, nestíhajúc vývojovú akceleráciu vo vede a výskume. Práve preto by si zaslúžila problematika súčasného vymedzenia predmetu sociálnej pedagogiky väčší priestor v publikácii.

Veľkú pozornosť venuje autor otázkam profesie sociálneho pedagóga. V porovnaní s ostatnými kapitolami je tento rozsah zrejme motivovaný profesiou autora ako vysokoškolského učiteľa. Tu by bola aktuálna komparácia učiteľa s profesiou sociálneho pedagóga.

V ďalších častiach sa v publikácii stretávame s významnými témami sociálnej pedagogiky. V kapitole o procese socializácie nemožno súhlasiť s autorovým členením socializácie na 3 etapy. Autor správne uvádza, že proces socializácie prebieha po celý život. Ten ale začína narodením, a nie identifikáciou s matkou, ako sa v publikácii uvádza (s. 91). Problematické je i citovanie „z pera J. Pelikána“ (s. 95). Výchova ako „proces zámerného a cieľvedomého pôsobení na vychovávaného...“ by znamenala iba intencionálnu výchovu a týkala by sa iba „vychovávaného“. Môže výchova pôsobiť aj na niekoho, kto nie je „vychovávaný“? Alebo v takom prípade je už vhodnejšie používať pojem riadenej socializácie? Nehrozia tu emergentné procesy, o ktorých sa autor nezmiňuje? Kapitola 4.2.2 *Výchova v kontextu sociální pedagogiky* vyvoláva množstvo otázok. Pokiaľ to bolo autorovým cieľom, tak sa mu takýto cieľ podarilo naplniť.

V súčasnej pedagogike sme svedkami zanedbávania problematiky rodiny a rodinnej výchovy. Procházka nastoľuje otázku rodiny ako rovnocennú s ostatnými otázkami pedagogiky, čo treba iba privítať ako prekonávanie mainstreamu, hlavného prúdu súčasnej školskej pedagogiky. Tu by bolo na mieste spýtať sa, či sa stáva rodina a rodinná výchova monopolom sociálnej pedagogiky (v rámci vznikajúcej nepísanej del'by práce so všeobecnou a najmä

školskou pedagogikou), alebo sa hlási sociálna pedagogika k rodine „iba“ ako prostrediu, v ktorom človek vyrastá, k rodine ako socializačnému činiteľu, ako na to poukázal svojho času medzi prvými už Anton Jurovský (*Duševný život v spoločenských podmienkach*. Bratislava: Osveta 1963, 1965).

Veľkú pozornosť venuje autor prostrediu inštitucionalizovanej výchovy – škole (vo vzťahu k sociálnej pedagogike). Problematika vzťahu výchovy a vzdelávania a ich integrácie v školskej pedagogike zostáva na okraji pozornosti sociálnej pedagogiky. Škola je zrejme z pohľadu sociálnej pedagogiky (predovšetkým) socializačné prostredie, výchovné a preventívne prostredie. Otázky vzdelávania a nadobúdania vzdelanosti zostávajú mimo pozornosti autora. Venuje sa sociálnopatologickým javom i samotnej, neraz spochybňovanej, sociálnej patológii, sociálnym deviáciám a pojmu normality. Uvedené pojmy vzťahuje predovšetkým k školskému prostrediu, čo je značnou redukciou najmä v prípade konzumácie drog a závislosti na návykových látkach, počítačových hrách, internete a televízii.

Keď predstavujeme Procházkovu publikáciu, nemožno obísť záškoláctvo a šikanu v školskom prostredí i vandalizmus, ktoré sa bezprostredne týkajú samotného prostredia školy. Ich charakteristiky sú výstižné, tu niet čo autorovi vyčítať, hádam len to, že neupozorňuje na otvorené otázky a problémy ich empirického skúmania.

Do šiestej kapitoly, týkajúcej sa školy a sociálnej pedagogiky, zaradil autor aj otázky týraného, zanedbávaného a zneužívaného dieťaťa, napriek tomu, že sa tieto nežiaduce javy nedejú v škole. Takýto postup možno pokladať za oprávnený, lebo je to práve najčastejšie škola, v ktorej dochádza k identifikácii uvedených javov, hoci sa odohrávajú prevažne v rodine. Miestami môže čitateľ nadobudnúť dojem, že ani tak nejde o sociálnu pedagogiku, ale skôr o javy, ktoré sú predmetom analýzy iných vedných disciplín, ako kriminológie, viktimológie, vznikajúcej preventológie, sociálnej pedagogiky a samozrejme sociálnej patológie. Autor zachraňuje situáciu tým, že ponúka čitateľovi aplikáciu týchto disciplín v podobe preventívnych programov škôl. Tu sa už stretávame aj so vzdelávaním a spoluprácou sociálneho pedagóga v rámci osobitných programov, školskej legislatívy a spolupráce s rodičmi detí. I tu sa potvrdzuje mainstream v súčasnej českej a slovenskej pedagogike – redukcia na školskú pedagogiku, akoby ostatné oblasti pozornosti pedagogiky (rodinnej výchovy, voľného času, zdravotnej pedagogiky, predškolskej výchovy, vysokoškolskej pedagogiky a i.) tvorili iba komplement alebo pedagogické disciplíny druhej kategórie. Prirodzene, nie je v silách autora túto situáciu meniť, ale možno pokladať za škodu, že svoju fundovanú publikáciu k tejto príležitosti nevyužil.

Rozsah problematiky, reflektovanej v publikácii *Sociální pedagogika*, je skutočne široký. Autor podal fundovaný výklad súčasného stavu vedného

odboru, ktorého predmet stále nie je presne a uspokojivo vyriešený. O to záslužnejší je prehľad, ktorý čitateľ získava prostredníctvom recenzovanej monografie. Autor v monografii preukázal svoju profesionálnu kompetenciu, ktorá spočíva na dôkladnej znalosti problematiky. Štúdium monografie poslúži tak odbornej, ako i laickej verejnosti, predstaviteľom iných vedných disciplín sprostredkuje vhlad do sociálnej pedagogiky ako vedného odboru, ktorý stále hľadá svoju tvár v systéme vied o výchove a vzdelávaní. Publikácia je nesporne obohatením ako východisko pre štúdium ďalších disciplín, ktoré sa nezaobídu bez poznatkov hraničných a príbuzných sociálnych vied. Práca je písaná zrozumiteľným a pútavým štýlom. Po publikácii iste siahnu i študenti učiteľstva a poslúži i ako vhodný text na úrovni stredoškolského odborného vzdelávania. Cieľom publikácie nie je otvárať a riešiť zložité problémy, založené predovšetkým na interdisciplinarite sociálnej pedagogiky, ale podať o nej zasvätený prehľad. To sa autorovi rozhodne podarilo.

Peter Ondrejko
Centrum výzkumu, Fakulta humanitních studií
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Česká republika

MAREŠ, Jiří: Pedagogická psychologie

Praha : Portál, 2013. 702 s., ISBN 978-80-262-0174-8

V máji 2013 prišla na pulty kníhkupectiev nová kniha Jiřího Mareša venovaná pedagogickej psychológii. Zaujala už na prvý pohľad svojím objemom – má sedemsto strán. To naznačuje, že ide o komplexné a hlboké spracovanie problematiky rozkladajúcej sa na priesečníku psychológie a pedagogiky. Komplexnosť práce ukazujú jej kapitoly. Po vstupnom rámci, zakotvujúcom pedagogickú psychológiu ako vedný odbor, sa autor venuje konceptu učenia sa a vyučovania, ich cieľom, obsahu, hlavným aktérom – učiteľovi a žiakom – a napokon škole ako inštitúcii. Týmto oblastiam sú venované rozsiahle kapitoly, veľmi podrobne štruktúrované a napísané. Najobjemnejšia je kapitola o učení a vyučovaní, čo je prirodzené, keďže ide vlastne o jadro pedagogickej psychológie, druhá najdlhšia kapitola komplexne spracúvajúca hlavných aktérov učenia sa a vyučovania, teda charakteristiky učiteľa, žiakov a školskej triedy.

Keď sa pozrieme podrobnejšie na obsah týchto kapitol, zistíme, že ide jednak o oblasti, ktoré dlhodobo patria do mainstreamu odboru, jednak ide o témy, ktoré autor inovačne priniesol do československého prostredia a postupne rozvinul. Do prvej skupiny patria napríklad typy učenia sa žiakov,

ciele učenia sa, učebné úlohy, štruktúrovanie učiva, autoregulácia učenia sa a jeho motivácia. Druhú skupinu tvoria napr. štýly učenia sa, žiakovo poňatie učiva (detské naivné teórie, implicitné koncepcie dieťaťa), učiteľovo poňatie vyučovania, učenie sa z obrazového materiálu, psycho-sociálna klíma triedy a školy. Posledne menovaná oblasť je typická pre pôsobenie J. Mareša. Tému klímy „objavil“ v zahraničnej literatúre, transponoval do nášho prostredia, kde ju prispôbil našim terminologickým zvyklostiam a pedagogickým kontextom, ukázal jej teoretické, výskumné a aplikačné možnosti, vypracoval viaceré prehľadové štúdie o problematike a adaptoval výskumný nástroj (posudzovacia škála CES), pomocou ktorého boli získané nielen prvé dáta, ale aj normy pre základné školy a gymnázia v ČR a SR. Koncept klímy triedy a školy, i nástroje, boli potom prevzaté desiatkami nasledovníkov v oboch republikách, a to niekedy vhodne a tvorivo, inokedy necitlivo a mechanicky. Takýchto oblastí a tém, ktorých bol „objaviteľom“, rozvíjateľom a propagátorom, je viac – elektronické učenie sa, pozitívna psychológia, sociálna opora, podvádzanie žiaka vrátane elektronického podvádzania (všetky témy sa do tejto knihy nevešli). Zdá sa, že jeho najnovším tematickým objavom je vnímaná zdatnosť (self-efficacy) žiaka, ktorá vyjadruje, nakoľko žiak dôveruje svojim schopnostiam podávať študijné výkony. Je to premenná, ktorá patrí do oblasti žiakovho sebapoňatia a ktorá významným spôsobom ovplyvňuje priebeh i výsledok učenia sa žiaka.

Z tohto opisu je zrejmé, že Mareš nie je autorom, ktorý píše o problematike na základe rýchlej a povrchovej orientácie. Naopak, dokáže hlboko premýšľať a systematicky analyzovať. Je vidno, že autor sa pohybuje „nad textom“, dominuje jeho nadhľad. Preto je text knihy presným opakom kompilátov, ktorým chýba originalita a prienik do problematiky. Môžeme sa s nimi často stretnúť v podobe produktov rôznych neznámych vydavateľstiev.

Štruktúra väčšiny problematík je v knihe podaná štvorfázovo: 1) problematika je predstavená a opísaná, 2) ukázané sú jej aplikačné možnosti, 3) vysvetlené a často i ilustrované sú jej výskumné možnosti (autor dáva prednosť výrazu „diagnostický“ pred „výskumný“) a 4) je ukázaná cesta, ako danú vlastnosť u subjektov ovplyvňovať, meniť, napravovať alebo zlepšovať. Toto dôsledné spracovanie problematiky a jej privedenie do aplikačných záverov možno považovať za unikátnu vlastnosť tejto publikácie.

Marešova kniha je veľmi súčasná, ale zároveň rešpektuje a využíva historické súvislosti. Pekne to vidno v témach, ktoré autor sleduje dlhodobo, napr. pri autoregulácii učenia a správania sa. Do súčasného poňatia autoregulácie dokázal „zapustiť“ staršie koncepcie tejto problematiky. Tak sa vrátil k osobe Václava Kuliča, ktorý v sedemdesiatych rokoch rozvinul v Československu unikátnu teóriu autoregulácie pri učení sa. Na jej prvky sa Mareš v knihe odvoláva viackrát. Kulič bol starším, vysoko rešpektovaným kolegom

Mareša v bývalom Pedagogickom ústave J. A. Komenského ČSAV v Prahe. Najstarším spomenutým československým monografickým prameňom z pedagogickej psychológie je práca Václava Příhodu z roku 1956. Zo slovenských prameňov autor uvádza Ladislava Ďuriča, ďalšiu z výrazných osobností pedagogickej psychológie v Československu. Súvislosti so Slovenskom sú v knihe spomínané často. Žiaľ, počet slovenských autorov, ktorých diela sú v knihe uvedené a využívané, je malý – napočítali sme 14 autorov. Mareša je za to sotva možné viniť; nedostatok vidíme skôr v tom, že slovenskí autori nevedia svoje štúdie umiestniť v kľúčových českých časopisoch a monografické práce nie sú schopní dostatočne propagovať. Zahraničná literatúra, z ktorej autor čerpal, je najmä anglicky písaná, a je veľmi rozsiahla. Ukazuje na dobrú orientáciu autora, ktorý využíva nielen časopisecké, ale aj knižné zdroje. Autor veľmi dobre pozná súčasné trendy vo svetovej literatúre a bravúrne sa v nich pohybuje. To bolo azda najdôležitejším východiskom pri písaní tejto práce.

Autor sa veľmi dôrazne bráni pred nebezpečenstvom univerzalizmu – vyvodzovaniu a vyslovovaniu všeobecných záverov a tvrdení. Na viacerých miestach zdôrazňuje lokálnu, kultúru, sociálnu a časovú podmienenosť zistení a záverov : „ ... odborné poznatky v pedagogickej psychológii nie sú univerzálne, nie sú platné vždy, všade a pre každého. Naopak: sú viazané na určitý kontext, čas a situáciu“ (s. 10). To je dobrá cesta k tomu, aby pedagogická psychológia zjemňovala a diferencovala svoje závery, a aby problematika vyústila do zmysluplných aplikačných príležitostí.

Niektoré z tém, ktoré sú spracované v tejto práci, sa objavili už v staršej Psychológii pre učiteľov (vydanej spolu s J. Čápom). Je to pochopiteľné, pretože obidve oblasti sú si veľmi blízke. Témy však neboli prebrané mechanicky. Naopak, mnohé idey a dáta autor aktualizoval alebo ďalej rozvinul a text preformuloval.

Primárne je práca zameraná na pedagogickú psychológiu školy; psychologická problematika za jej hranicami je spracovaná len okrajovo. Oblasť iných výchovných zaradení a rodiny nebola v centre záujmu autora. S tým tiež súvisí menší záujem o poradenstvo a vychovávateľstvo. V centre je totiž učenie sa, vyučovanie a učiteľstvo. V knihe dominuje kognitívna stránka edukácie, na druhej strane okrem štandardných mimo-kognitívnych tém, ako je motivácia k učeniu sa, prekvapí napríklad nová problematika predstavená ako kladné stránky človeka. Mareš vychádza z prác Petersona a Seligmana a kategorizuje tieto stránky do troch veľkých skupín. Sú to cnosti (múdrosť, statočnosť, humánnosť, spravodlivosť, transcendentálnosť), charakter (psychologické komponenty, ktoré určujú cnosti) a situačné zvyky (vedú človeka k tomu, aby prejavil svoje silné stránky v konkrétnych životných situáciách). Systém môže

byť inovatívny pri mravnej výchove a tiež pri výtvarnej, literárnej, pracovnej, občianskej a náboženskej výchove.

Pokiaľ ide o žáner práce, má spoločné prvky monografie a vysokoškolskej učebnice. Pri jej štúdiu pomáhajú početné rámce, do ktorých autor vsadil definície pojmov, a tiež schémy a tabuľky. Mimoriadne podrobne je urobený vecný register, ktorý má 46 strán (!), takže umožňuje veľmi presné vyhľadávanie. Štýl textu je „hladký“ a číta sa ľahko, nie je zbytočne pretiažený komplikovanými formuláciami. Autor pracuje vzorne s pojmi, má cit pre presné názvy a vyhýba sa pojmovej synonymii. Text je vysádzaný s pomerne veľkými medzerami medzi riadkami, čo je u tohto vydavateľstva nezvyklé. Ľahšie sa síce číta, ale hustejšie riadky by iste ubrali niekoľko desiatok strán knihy a znížili by aj jej cenu. Nezvyklý je zoznam literatúry. Nie je zhotovený centrálny, ale je uvedený osobitne pre každú kapitolu, resp. subkapitolu, spôsobom, ktorý pripomína prax zborníkov. To však sťažuje vyhľadávanie prác, na ktoré sa autor odvoláva v texte.

Rozsah, hĺbka a serióznosť spracovania problematiky pedagogickej psychológie predurčujú túto knihu, aby sa stala spoľahlivým čítaním pre poučenie a inšpiráciu pedagogickej obce. Kniha je vzorom nielen z hľadiska obsahovej náplne, ale i formou a textovým spracovaním. Autor na konci úvodu vyslovil želanie, aby sa cestou za poznaním prostredníctvom tejto knihy čitateľ nenudil. Obsah a štýl textu to iste nedovolia. Jiří Mareš píše rád, s chuťou a dobre. Už avizoval, že knižka bude mať voľné pokračovanie, v ktorom spracuje netradičné témy pedagogickej psychológie, teda tie, ktoré netvoria mainstream, a pritom sú zaujímavé. Opäť sa nebudeme nudiť.

Peter Gavora
Centrum výzkumu, Fakulta humanitních studií
Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Česká republika