Zlatica Bakošová

Ladislav Macháček

(ed.)

Mládež ako aktér sociálnej zmeny

Sociálna pedagogika a sociálno-výchovná činnosť s mládežou

Bratislava – Trnava 2009

Slovenská spoločnosť pre výskum mládeže

Slovenská sociologická spoločnosť pri SAV
Sekcia sociológie mládeže
Slovenská pedagogická spoločnosť pri SAV
Sekcia sociálnej pedagogiky
Spoločnosť pre regionálnu politiku pri SAV
Sekcia politickej sociológie

Mládež ako aktér sociálnej zmeny

Sociálna pedagogika a sociálno-výchovná činnosť s mládežou

Zborník príspevkov z vedeckej konferencie

Bratislava – Trnava 2009

VEDECKÁ REDAKCIA:

Prof. Mgr. Ladislav Macháček, CSc

Doc. PhDr. Zlatica Bakošová, PhD.

VÝKONNÍ REDAKTORI:

PhDr. Radoslav Štefančík, MPol.

Mgr. Silvia Dončevová

RECENZENTI:

Doc. PhDr. Vojtech Wagner, CSc.

Doc. PhDr. Ľuboslava Sejčová, CSc.

Jazyková korektúra: príspevky neprešli jazykovou úpravou. Za jazykovú správnosť zodpovedajú autori.

Vydavateľ: KP FF UCM v Trnave

ISBN 978-80-8105-096-1

	Príhovor	4

I. Kapitola

Bošňáková, Mária	*Zákon o podpore práce s mládeže v SR*	8
Macháček, Ladislav	*Občianska a politická participácia mládeže*	10
Brozmanová Gregorová, Alžbeta; Jusko, Peter; Nemcová, Lívia; Vavrinčíková, Lenka; Zolyomiová, Patrícia	*Mládežnícka politika samosprávnych krajov a miest na Slovensku*	32

II. Kapitola

	Príhovor	45
Bakošová, Zlatica	*Sociálna pedagogika a jej možnosti pri zlepšovaní kvality života prostredníctvom práce s mládežou*	47
Jusko, Peter	*Divácke násilie a možnosti sociálnej pedagogiky a sociálnej práce pri jeho riešení*	54
Dončevová, Silvia	*Sociálno-výchovná činnosť s mládežou zameraná na odstraňovanie rodovo stereotypného myslenia a správania ako prevencie vzniku sociálno-patologických javov*	62
Zemančíková, Vladimíra	*Sociálny pedagóg a jeho kompetencie v práci s mládežou stredných škôl*	72
Šereš, Ivo	*Sociálny pedagóg v práci s mládežou v zariadeniach pre voľný čas a iných inštitúciách*	81

Janíková, Kristína	*Sociálno-výchovná činnosť peer dobrovoľníkov*	88
Emmerová, Ingrid	*Sociálno-výchovná činnosť s mládežou v oblasti prevencie prostitúcie*	100
Selická, Denisa	*Kompetencie sociálneho pedagóga v práci s rómskou mládežou*	110
Debnáriková, Miroslava	*Sociálno výchovná činnosť úradov práce, sociálnych vecí a rodiny s mládežou*	116
Svetlíková, Jana	*Psychoedukácia – príspevok k rozvoju pedagogickej dimenzie sociálnej pedagogiky*	123
Fülöpová, Eva	*Štúdium sociálnej pedagogiky a možnosti uplatnenia sociálnych pedagógov/ pedagogičiek*	131

III. Kapitola

Štefančík, Radoslav	*Migrácia – včera a dnes*	140
Chovaniaková, Darina	*Imidž krajiny a národa – jeho elementy a formovanie*	154

Príhovor

Patrí k dobrým tradíciám sociologického výskumu mládeže, že spolupracuje aj s ostatnými aktérmi v oblasti výskumu mládežou.

Problematika mládeže nemá iba pedagogickú a psychologickú dimenziu spojenú s otázkami výchovy a rozvoja osobnosti, ale aj širšiu sociologicko-politologickú spojenú so sociálnymi podmienkami socializácie mládeže, v rámci ktorých vystupuje do popredia aj fungovanie politického systému a celkový spôsob demokratického vládnutia. To je doména politických, sociologických a právnych vied.

Aj analýzy, ktoré sme urobili v roku 2008 v súvislosti s prípravou dokumentu o lepšom porozumení mládeže pre EÚ, naznačili, že treba obrátiť našu pozornosť aj na iné vedné disciplíny. Na podujatia, ktoré v tomto roku organizovala IUVENTA- Slovenský inštitút mládeže sme preto pozývali aj ich zástupcov (história, politológia, etnológia, ekonomické, právne a masmediálne vedy).

Sekcia mládeže Slovenskej sociologickej spoločnosti pri SAV požiadala o spoluprácu pedagogickú a politologickú spoločnosť, aby spoločne prediskutovali niektoré aktuálne otázky tvorby mládežníckej politiky na európskej, národnej a regionálnej úrovni. V dňoch 28. a 29. novembra 2008 sa v priestoroch Kongresového centra Slovenskej akadémie vied na Smolenickom zámku uskutočnila konferencia pod názvom „Mládež ako faktor sociálnych zmien“ s podporou Ministerstva školstva SR (odbor detí a mládeže).

Ministerstvo školstva SR súčasne využilo stretnutie výskumníkov, aby prezentovalo svoje najnovšie legislatívne iniciatívy, najmä nový zákon o práci s mládežou (Mgr. M. Bošňáková). A. Brozmanová-Gregorová predstavila analýzu mládežníckej politiky samosprávnych krajov a miest na Slovensku a L. Macháček sa venoval stavu výskumu v oblasti politickej participácie. Spoločné rokovanie všetkých spoločností moderoval prof. P. Ondrejkovič.

V sekcii „Sociálna pedagogika a sociálno-výchovná činnosť s mládežou“ sa pod vedením Z. Bakošovej výskumníci venovali sociálno-výchovnej činnosti, prevencii a poradenstvu. Skupinu účastníkov tejto sekcie netvorili len akademici, ale aj odborníci s praktickými skúsenosťami z práce s mládežou v niektorých slovenských regiónoch.

Zborník, ktorý predkladáme čitateľovi ukazuje, že najmä sekcia sociálnej pedagogiky Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV má nielen premyslenú koncepciu (príspevok Doc. Z. Bakošovej), ale aj dobre organizovanú vedeckú komunitu, ktorá prezentuje svoje výsledky v osobitnej kapitole.

Slovenská spoločnosť pre regionálnu politiku (SSRP) participovala na tomto podujatí rokovaním vlastnej sekcie, v rámci ktorej jej členovia prezentovali doterajšie výsledky svojho dizertačného výskumu. Juraj Šúst predstavil otázky kritického postoja voči filozofii súčasných popredných predstaviteľoch amerického liberalizmu a Radoslav Štefančík prezentoval tému spojenú s dopadmi migrácie na verejnú politiku v Českej republike a na Slovensku.

Príspevky, ktorými sa prezentujú politológovia, sa dotýkajú aktuálnych otázok fungovania politického systému (P. Horváth) a sociálno-ekonomických súvislostí migrácie (R. Štefančík), Aj keď autori nie sú špecialisti v oblasti problematiky mládeže, ich príspevky objasňujú širšie spoločenské súvislosti politickej a ekonomickej socializácie mladých ľudí. Problematika politickej participácie a migrácie (mobility mládeže) patrí ku klasickým témam, ktoré patria do portfólia mládežníckej politiky v európskom priestore už niekoľko rokov.

Niektoré politologické príspevky priniesol nedávno aj časopis Mládež a spoločnosť (3/2008) v osobitnom profilovom monotematickom čísle venovanom prezentácii Katedry politológie FF UCM v Trnave.

Sekcia sociológie mládeže Slovenskej sociologickej spoločnosti pri SAV umožnila diskutovať zameranie nových projektov výskumu mládeže na roky 2009 a 2010. Tieto projekty hodnoti skupina expertov pri Slovenskom inštitúte mládeže-IUVENTA. Zástupca študentskej sekcie

SSRP Jaroslav Mihálik predstavil prítomným návrh projektu zaoberajúci sa kvalitatívnym výskumom politickej participácie mladých ľudí, predovšetkým prvovoličov.

Po dohode s usporiadateľmi sme sa dohodli, že ich v tomto zborníku nebudeme publikovať.

Konferencia poukázala na celkovú potrebu aj naďalej sa venovať skúmaniu rôznych foriem života mladých ľudí a súčasne aj na inšpiratívnosť interdisciplinárnej komunikácie. Všetky tri sekcie i spoločné rokovanie zároveň odhalili deficity doterajšieho výskumu mládeže. Možno očakávať, že spolupráca vedeckých spoločností SAV bude pokračovať aj v budúcnosti.

Prof. Ladislav Macháček
Slovenská spoločnosť pre výskum mládeže

Bratislava-Trnava 1. marca 2009

I. KAPITOLA

ZÁKON O PODPORE PRÁCE S MLÁDEŽOU V SR

Mária Bošňáková

2. júla 2008 bol v NR SR po viac ako 17 ročnom úsilí Odboru detí a mládeže MŠ SR a spolupracujúcich odborníkov prijatý zákon podporujúci prácu s mládežou na Slovensku.

Východiskom pre prípravu zákona bol súčasný stav práce s mládežou na Slovensku. Od roku 1992 sa za podpory predovšetkým štátu formovala práca s mládežou v zmysle vládou SR prijatých zásad práce s mládežou alebo finančných programov ochrany a podpory mládeže uskutočnených z kapitoly ministerstva školstva.

Za uplynulé roky sa vytvoril systém podpory práce s mládežou s tradíciou, ktorú bolo potrebné z dôvodu jej ďalšieho rozvoja efektívne upraviť v právnom predpise.

V roku 2001 bola rezortne prierezová problematika práce s mládežou realizovaná každoročne akčným plánom úloh, ktorý vychádzal z obsahu Koncepcie štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži v Slovenskej republike do roku 2007.

26. marca 2008 bol vládou SR prijatý nový progresívny koncepčný materiál Kľúčové oblasti a akčné plány štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži v Slovenskej republike na roky 2008 – 2013, ktorý sa člení do dvanástich kľúčových oblastí zameraných na pomenovanie problematiky v konkrétnej oblasti života detí a mládeže a vymedzenie konkrétnych úloh ponecháva na dvojročné akčné plány.

Zákon definuje **základné pojmy** používané v práci s mládežou a stanovuje v súlade s európskymi dokumentmi najvyššiu vekovú hranicu mládežníka najviac do 30 rokov, čo je prostredie práce s mládežou a špecializovaná činnosť v práci s mládežou, vrátane subjektov pracujúcich s mládežou a subjektov pracujúcich pre mládež na úrovni štátu, vyššieho územného celku a obce, širšie spektrum práce s mladými ľuďmi, špecifikuje ich, zákon ďalej upravuje akreditáciu vzdelávacích subjektov a programov v oblasti neformálneho vzdelávania mládeže.

Vytvorením **akreditačnej komisie** v tejto oblasti bude schvaľovací proces možné zabezpečiť s lepším prepojením teórie a praxe. Získať väčší prehľad o akreditovaných programoch, vykonávať monitoring ich efektívnosti, prípadne podporovať vznik vzdelávacích programov pre nepokryté oblasti.

Financovanie práce s mládežou zo zákona, podporuje vytvorenie systému práce s mládežou v **obciach a na úrovni vyšších územných celkov.**

Zákonom je transponovaná do nášho právneho poriadku Smernica Rady 2004/114/ES z 13. decembra 2004 o podmienkach prijatia štátnych príslušníkov tretích krajín na účely štúdia, výmen žiakov, neplateného odborného vzdelávania alebo dobrovoľnej služby v oblasti dobrovoľnej práce.

Transpozíciou smernice sa zabezpečí **dobrovoľná práca s mládežou** v súlade s právom Európskej únie. Transponovaním smernice upravujeme aj formu vzťahu ktorý sa vytvára medzi organizáciou a dobrovoľníkom v predmetnej oblasti a doteraz nemal právnu úpravu.

Právna úprava vzťahu dobrovoľníka a organizácie umožní v krátkej budúcnosti (po prijatí zákona ako následný krok) ministerstvu školstva vytvoriť databázu dobrovoľníkov v práci s mládežou a zavedenie tzv. „mládežníckych pasov“, ktoré budú obsahovať údaje o zručnostiach a skúsenostiach získaných v dobrovoľníckej praxi. Mladému človeku by to mohlo pomôcť pri uchádzaní sa o zamestnanie a pod.

PARTICIPÁCIA A POLITIKA MLÁDEŽE NA SLOVENSKU

Ladislav Macháček

Anotácia: *Vedeckí pracovníci sú občania, ktorí majú v procese posilňovania demokratického vládnutia v EU veľkú zodpovednosť. Sú to občania, ktorí v dôsledku svojej profesijnej činnosti majú hlboké poznatky o komplikovanej problematike procesov prechodu mladých ľudí do práce a spoločnosti. Majú teda kompetenciu nielen informovať a interpretovať čo sa deje s mladými ľuďmi v Európe, ale aj legitímne ovplyvňovať tvorbu koncepcie európskej mládežníckej politiky. Neznačí to však robiť" politické rozhodnutia" v mládežníckej politike štátu alebo verejnej politike mládeže, ale dobre si plniť svoje analyticko-výskumné a expertno-poradenské poslanie. Myšlienka „magického triangla" či „tripartity" je na Slovensku už realitou. Už dekádu sme svedkami toho, že na scéne mládežníckej politiky je nenápadný „aktér". Pomáha formovať dlhodobé programy alebo pripraviť konkrétne projekty práce s mládežou. Spoluutvára verejnú mienku o súčasnej mladej generácii. Pomáha legitimizovať jej záujmy v nových dokumentoch: Zákon NR SR o podpore práce s mládežou a dokument vlády SR Kľúčové oblasti a akčné plány štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži v SR na roky 2008-2013.*

Kľúčové slová: mládež, politická participácia, občianstvo

Motto: No democracy without participation.
The European Commission´s paper on Youth in 2001 (p. 23).

Úvod

Občianska a politická participácia mládeže na Slovensku je už silne prepojená s európskou politikou mládeže. Už aj v súčasnosti rozvíja sa prostredníctvom jej atribútov (*lepšie poznanie mládeže, jej participácia na štátnej politike a prierezový charakter politiky mládeže)* nevyhnutných na riešenie základných životných problémov mládeže.

Rada EÚ a zástupcovia členských štátov EÚ koncom roku 2007 znovu zdôraznili niektoré známe skutočnosti obsiahnuté v Bielej knihe o mládeži ako aj v Európskom pakte o mládeži:[1]

1. rast a prosperita Európy závisia od aktívneho prínosu a účasti všetkých mladých ľudí, najmä preto, ***lebo ich počet sa vzhľadom na celkový počet obyvateľov zmenšuje****;*

2. mladí ľudia budú musieť znášať ***rastúce náklady na starnúce obyvateľstvo****, čo si vyžaduje spoločnú reakciu všetkých generácií;*

3. pre hospodársky, kultúrny a sociálny rozvoj EÚ je dôležité vytvoriť ***priaznivé podmienky pre mladých ľudí,*** *aby sa rozvíjali ich zručnosti, aby pracovali a aktívne sa zúčastňovali na dianí v spoločnosti, najmä vzhľadom na globalizáciu a znalostné ekonomiky;*

4. mnohé problémy, s ktorými sa mladí ľudia stretajú, ako sú vysoká miera chudoby detí, zlý zdravotný stav, predčasné ukončenie školskej dochádzky a nezamestnanosť mladých ľudí, naznačujú potrebu ***prehodnotiť investície, ktoré Európa dáva do svojej mládeže****;*

5. ***zdravý životný štýl*** *je základným predpokladom pre budovanie ľudského potenciálu a pre plnohodnotnú účasť mladých ľudí;*

6. je potrebné mať skutočne ***komplexnú znalostnú politiku pre mládež****, ktorá vychádza zo silnej spolupráce medzi politikmi a zainteresovanými stranami vrátane mladých ľudí, mládežníckych organizácií, lídrov, výskumníkov v oblasti mládeže a pracovníkov s mládežou na európskej, národnej, regionálnej a miestnej úrovni;*

7. je potrebné mať ***prierezovú stratégiu pre mládež****, ktorou sa vytvárajú užšie väzby medzi európskym rámcom* ***politiky pre mládež*** *stanoveným od prijatia Bielej knihy o mládeži a* ***ostatnými politikami, ktoré sa dotýkajú mládeže****, s cieľom rozvíjať ucelený prístup k politike pre mládež ako kľúč k dosiahnutiu skutočného pokroku k stanoveným cieľom politiky pre mládež;*

8. úspešné napĺňanie cieľov ***európskeho paktu pre mládež*** *závisí od lepšej spolupráce medzi politikmi a ostatnými príslušnými zainteresovanými stranami na politickej aj technickej úrovni a vytvorenia lepších väzieb medzi pokračujúcimi procesmi a politickými nástrojmi na európskej, celoštátnej, regionálnej a miestnej úrovni.*

[1] Návrh závery Rady a zástupcov vlád členských štátov, ktorí sa zišli na zasadnutí Rady, 16. novembra 2007, o prierezovom prístupe k politike pre mládež s cieľom umožniť mladým ľuďom využiť svoj potenciál a byť aktívnymi v spoločnosti SK Úradný vestník Európskej únie 24.11.2007.

V sociologickom výskume mládeže UP2YOUTH ***Mládež ako aktér sociálnej zmeny*** - sa téma participácie spája s individualizáciou ako kľúčovým aspektom, ktorá ovplyvňuje participáciu mnohými dimenziách:

1. **Pluralizácia alebo sociálna diferenciácia spoločnosti** - vedie k diverzifikovaným vzorom sociálnych akcií a aj významy aké im pripisujú jednotlivci sú rozmanité. Nové formy a mechanizmy **sociálnej nerovnosti a znevýhodnenia** –prinášajú skupinám i jednotlivcom hrozbu sociálnej exklúzie. Pojem štruktúrovaná individualizácia umožňuje opísať rastúci komplex štrukturálneho vplyvu na životné šance nielen mládeže.

2. Validitu stratili tradičné triedne ideológie rozpoznávania, artikulácie a riešenia nových kolektívnych ohrození, pritom však iné, t.j. **nové kolektívne mechanizmy riešenia** problémov ešte nevznikli. Je teda zrejmé, že legitimita pravicovo-lavicovej politiky stráca na opodstatnení, ale nejaké novšie politické prístupy neboli ani zargumentované a ani uplatnené. Zvyčajne sa s obľubou hovorí o pragmatickej politike.

3. **Liberálne vzdelávacie normy a praktiky** vedú k skoršej nezávislosti mladých ľudí. Vďaka rozvíjaniu občianskych kompetencií dohodovať a vyjednávať v rodine a škole získali deti skúsenosť že ich starší berú častejšie ako rovnocenných partnerov a menej často ako závislé a maloleté subjekty.

4. **Deštandardizácia životného behu** podmieňuje vzťahy medzi občianskymi, politickými a sociálnymi právami. Predlžená tranzícia na pracovný trh oslabuje občiansky status mladých ľudí.

5. Rast dôležitosti **individuálneho rozhodovania** pre proces sociálnej integrácie a sociálnu reprodukciu vyžaduje rekonceptualizáciu vzťahov medzi sociálnou štruktúrou a individuálnym aktérom.

Individualizácia zrkadlí takú sociálnu zmenu medzi jednotlivcom a spoločnosťou, v ktorej sociálna integrácia závisí viac ako predtým od **rozhodnutí jednotlivca ako od kolektívnych vzoroch správania.** Mladí ľudia sa stávajú nezávislejšími na svojich rodičoch, majú väčší priestor ako predtým aj na vyjednávanie v škole. Na druhej strane významná časť

mladých ľudí má ťažkosti pri prechode zo školy do práce, ale aj vtedy ak si chcú založiť vlastnú rodinu a budovať si novú domácnosť (bývanie). Ak sa mladí ľudia neuznávajú ako občania práve v týchto, pre život najdôležitejších oblastiach, poškodzuje to legitimitu inštitúcií politického systému.

Ide o závažné otázky práve preto, že mladí ľudia sú hlavnými užívateľmi verejných služieb nielen v tradičnej oblasti akým je vzdelávanie (školstvo), ale aj v oblasti verejnej dopravy alebo sociálnych služieb. Sú dokonca dôležitými užívateľmi verejných priestorov miest a obcí.

Politici nedoceňujú názory mladých ľudí. Neuvedomujú si, že aktívne občianstvo a politická participácia mladých ľudí sa môže priaznivo prejaviť v obnove hodnôt solidarity v medzigeneračných vzťahoch. Ak sa mladí ľudia v období svojho dospievania nezapájajú do spoločnosti ako plnohodnotní aktéri tak sociálna zmluva medzi generáciami je nerozvinutá a dokonca ohrozená.

Konštatuje sa, že sa prejavuje dlhodobá tendencia poklesu účasti mládeže na parlamentných voľbách a v organizovaných formách združovania. Preto sa diskusia v prvej etape sústredila na presnejšie definovanie význam pojmu participácia.

Podľa sociologickej a politologickej interpretácie participácia je predovšetkým **"**moc občana"**,** t.j. základný element trvalej udržateľnosti demokracie prostredníctvom práva jednotlivca zúčastniť sa *verejného rozhodovacieho procesu.* Participovať na živote spoločnosti vo všetkých oblastiach predpokladá aj pripravenosť a schopnosť jednotlivca nielen ku konfrontácii s inými jednotlivcami, ale aj ku konfrontácii medzi spoločenstvami, ako aj medzi jednotlivcami a existujúcimi inštitúciami.

Podľa tohto možno rozlíšiť participáciu na **politickú participáciu,** ktorá sa spája s oblasťou formálne akceptovanej a inštitucionalizovanej činnosti a na **občiansku participáciu,** ktorá zahrňuje aj rozmanité formy, v ktorých sa ľudia (mladí) angažujú predovšetkým v komunálnych záležitostiach prostredníctvom občianskych združení, občianskych hnutí a iniciatív, krátkodobých projektov a rozličných kampaní.[2]

[2] Ako to dokumentujú kolegovia z Francúzska a Talianska týka sa to aj akcií, ktoré niekedy bývajú kriminalizované ako sú squatting (nelegálne obývanie starých domov určených na

Politickú participáciu mládeže definujeme takými formálne akceptovanými a inštitucionalizovanými činnosťami ako je **aktívne i pasívne volebné právo** (prezidenta, poslancov do európskeho i národných parlamentov, poslancov do miestnych a regionálnych zastupiteľstiev, do akademických senátov na vysokých školách a žiackych školských rád na stredných školách), ale aj takými ako sú sú **petičné právo, právo zhromažďovania a právo združovania.**

Výskumná skupina UP2YOUTH v sekcii participácia rozlíšila aj niekoľko **foriem participácie** s rešpektovaním viacerých dimenzií:

1. **Dobrovoľná** /napr. podujatie mládeže, demonštrácia) versus **nedobrovoľná** (napr. uchádzanie sa o podporu v nezamestnanosti)
2. **Aktívna** (napr. charitatívna práca) versus **pasívna** (sociálne občianstvo, členstvo v dobrovoľníckej organizácii)
3. **Sociálne alebo inštitucionálne sankcionovaná a podporovaná** (účasť na voľbách, charitatívna práca) versus nesankcionovaná (politický extrémizmus, akcie odporu) participácia.
4. **Kolektívna (**inštitucionalizované**)** ,napr. štrajk ako aktivity v zamestnaneckých odboroch, neinstitucionalizované napr. miestna nátlaková skupina) versus **individuálna** (napr. rozhovor s učiteľom o rozličných veciach).

Európska a národná politika mládeže na Slovensku

Rada Európy a Európska komisia po roku 2004, kedy došlo k rozšíreniu členských krajín Európskej únie na 25 krajín, vo všetkých 10 nových členských krajinách (Česko, Poľsko, Maďarsko, Slovensko, Litva, Estónsko, Lotyšsko, Cyprus, Slovinsko a Malta) podporuje rozvoj vedeckého výskumu mládeže s očakávaním, že sa zvýši jeho účasť na tom,

demoláciu alebo rekonštrukciu) a riots (bláznivé a hlučné demonštrácie končiace zvyčajne demoláciou obchodov, zapalovaním automobilov a nakoniec bitkou s políciou) alebo predstavujú aj riskantné trávenie voľného času (korčulovanie a skateboard,bujaré verejné pitky, nebezpečné súťaže v riadení vozidiel) podľa možností na najfrekventovanejších verejných priestoroch miest.

čo sa zaraďuje do portfólia mládežníckej politiky ako úloha *"lepšie poznať a porozumieť mladej generácii"* [3]

Na základe prieskumnej akcie Európskej komisie v roku 2002 vznikla analýza (Brussels, 14. 5. 2004), v ktorej sa konštatuje, že

- *Mnohé krajiny EU nemajú dostatočné informácie o mládeži a rozhodnutia, ktoré sa prijímajú sa uskutočňujú v podmienkach slabého poznania a porozumenia osobitostiam mladej generácie.*

- *Zistilo sa, že sa nedostatočne rozvíjajú kvalitatívne a kvantitatívne metódy v oblasti výskumu mládeže a najmä, že koordinácia a dialog medzi rozličnými aktérmi sa nepodporuje.*

- *To sa prejavuje v tom, že informácie o mládeži síce niekde existujú, ale nie sú k dispozícii vtedy, keď ich politici, aktéri v oblasti práce s mládežou a samotná mládeže potrebuje.*

Výzvy tohto typu predpokladajú nielen relatívnu samostatnosť a nezávislosť subjektov „**magického triangla**" mládežníckej politiky a práce s mládežou, ale v prípade výskumu mládeže často aj jeho elementárnu „existenciu". Bez výskumu mládeže si iba ťažko možno predstaviť fungovanie „**tripartity**", ako sa o nej hovorí v odporúčaniach z Bad Ischlu a záveroch Hyvinkaa (2006), ktoré sa týkajú novej etapy mládežníckej politiky po rozšírení EÚ.[4]

Slovensko: pred vstupom do EU

Po vzniku SR v roku 1993 pokračovala približne celú dekádu tradičná spolupráca štátu (odbor mládeže Ministerstvo školstva a IUVENTA), občianskej spoločnosti v oblasti mládeže (najmä RMS) a výskumu mládeže.

Jej základy „revitalizoval" svojou návštevou Ola Stafseng z Nórska (zastupujúci EYC v Strasbourgu), ktorého úlohou bolo spracovať analýzu situácie v oblasti mládežníckej politiky a práce s mládežou po roku 1989 v Československu. Odbor mládeže MŠ SR v tomto období (1992) menoval L.

[3] Analysis of Member States' and acceding countries' replies to the Commission questionnaire on a greater understanding and knowledge of youth . EK, Brussels, 14.5.2004.
[4] Declaration on the outcomes of the Youth Event hosted by the Austrian Presidency of the Council of the .EU, March 28-31,2006 Vienna/Bad Ischl, Austria. Conclusions EU –Meeting Younge Active Citizenships, July 1-4, 2006 Hyvinkaa, Finland.

Macháčka ako prvého národného korešpondenta SR pre výskum mládeže v EYC v Strasbourgu. Jeho úlohou bolo napomáhať prieskumu EYC, vyhľadávať vedeckovýskumné pracoviská pre rozhovory a poskytnúť O. Stafsengovi dostupnú literatúru v anglickom jazyku. Výsledkom bola publikácia EYC, v ktorej bolo niekoľko reportov o situácii mládežníckeho hnutia v nových demokraciách Európy[5]. Tak sa vlastne prostredníctvom prieskumu EYC obnovovali a upevňovali neformálne vzťahy medzi odborníkmi a odborom mládeže MŠ SR.

Na jednej strane nebolo to až tak problematické nakoľko od roku 1988 pôsobil na MŠ SR odbor mládeže, ktorý sa v rokoch 1989-1993 usiloval o získavanie informácií o realizovaných a plánovaných výskumných úloh v oblasti mládeže a dokonca pripravil návrh výskumu mládeže na toto obdobie.[6]

Na druhej strane bolo to relatívne obtiažne nakoľko príslušný odbor mládeže bol v tomto období neustále kritizovaný ako reprezentant a presadzovateľ starej štátno-paternalistickej mládežníckej politiky a jeho úsilie o istý „plánovaný“ výskum mládeže sa stále vnímal ako organická súčasť starých manipulačných praktík v práci s mládežou.

Táto zdanlivá protirečivosť vyplývala z priebehu stabilizácie politického systému na Slovensku, v ktorom sa vzťahy štátu a občianskej spoločnosti menili v závislosti na koaličných vládach a menovite od toho, ktorá politická strana prevzala rezort školstva s jeho odborom mládeže. Pozícia výskumníkov bola skutočne problematická nakoľko zverejňovali objektívne vedecky zdôvodnené námety a racionálne koncepčné odporúčania pre skvalitnenie práce s mládežou bez ohľadu na skutočnosť akým smerom sa uberala celková politika vládnucej koalície v oblasti politiky mládeže.

Experti z pedagogicko-výskumných a vedecko-výskumných pracovísk, ktorí vstupovali do spolupráce s MŠ SR a RMS ako jednotlivci s kompetenciami pre rozličné problémové okruhy socializácie mládeže a práce s mládežou

a/mali možnosť prezentovať výsledky svojich výskumných prác nielen vo vedeckých časopisoch(Sociológia, Pedagogická revue, Psychológia a patopsychológia dieťaťa), ale aj v časopise pre štátnu politiku a prácu

[5] Young People and Associations in Europe. M. Vanandruel, P. Amario, O. Stafseng and P. Tap. Strassbourg, Council of Europe Publishing, 1996.

[6] Pozri Mládež a spoločnosť 1990 až 1992.

s mládeže Mládež a spoločnosť, ktorý vydávalo Ministerstvo mládeže SR v Ústave informácií a prognóz v školstve v Bratislave od roku 1990.

b/mali možnosť vystupovať so zásadnými koncepčnými referátmi nielen na vedeckých konferenciách organizovaných významnými vedeckými spoločnosťami, ale aj na seminároch a workshopoch, ktoré organizovali odbor mládež MŠ SR alebo RMS.

c/tieto vystúpenia boli publikované v informačnom spravodaji RMS (Fórum mladých) a IUVENTA (v súčasnosti ZOOM), v zborníkoch alebo metodických materiáloch pre neformálne vzdelávanie širokého okruhu mladých ľudí pôsobiacich v spolkoch mládeže, ale aj dospelých pôsobiacich v centrách pre voľný čas detí a mládeže alebo v združeniach pre prácu s deťmi. [7]

Mnohí odborníci-výskumníci pracovali isté obdobie na odbore mládeže MŠ SR alebo naopak odborní pracovníci – referenti pracovali vo výskume, prípadne študenti a absolventi pedagogiky, psychológie, sociológie, žurnalistiky, politológie, sociálnej práce začínali svoju prácu v občianskych združeniach mládeže a zaujímali po roku 1993 aj dôležité pozície v Rade mládeže Slovenska (P. Júza, B. Ondruš, F. Vagač, R. Dikant). Odborné kompetencie všetkých zainteresovaných do mládežníckej politiky-politikov i mládežníckych lídrov - sa zlepšovali.

Tak ako sa to uvádza v správe RMS pre YOUTH FORUM[8] (shadow report) dôležitými formami jej spolupráce boli osobné konzultácie, vyžiadané i nevyžiadané expertné stanoviská, otvorené listy ministerstvu zverejňované aj v médiách, pracovné porady, členstvo v rozličných poradných komisiách[9]. Nič nám nebráni, aby sme jednoducho takéto formy

[7] Konferencia organizovaná programom Mládež EK (J.Miháliková): Učíme sa vzájomne:komunálne projekty pre mladých na Slovensku a Nemecku (Trenčín 8.7-12.7.2000). Pozri bližšie Mládež a spoločnosť 2000,č.2 (v slovenskom a nemeckom jazyku). Konferencia organizovaná RMS na tému Budúcnosť mládeže v mestách a na vidieku (26.10.2004). Pozri bližšie Mládež a spoločnosť 2004,4 alebo ZOOM 4,2004.

[8] http://www.youthforum.org/Downloads/home/shadow_reports/rms-slovakia_report.pdf

[9] Materiál „Návrh koncepcie neformálneho vzdelávania detí a mládeže“ sa pripravoval v súlade s Plánom hlavných úloh Ministerstva školstva SR na rok 2003 v IUVENTE a na jeho príprave zúčastnili sa aj L. Macháček a E. Kratochvílová ako experti. Prof.E.Kratochvílova pripravila na tomto podklade rozsiahlu štúdiu, ktorá je zaradená do *Antológie vedeckých štúdií k problematike štátnej politiky mládeže* na publikovanej na stránkach Slovenskej spoločnosti pre výskum mládeže pozri: http://www.syrs.org/vseobecne/page/2.

spolupráce preniesli aj do našej oblasti: **neformálne kontakty** prevažovali aj v spolupráci výskumu a štátu. S potešením sme objavili, že aj vo Francúzsku (J. C. Richez, 2008) sa konštatuje, že napriek dobrým výsledkom vedeckého výskumu detí a mládeže neexistuje žiadne organické prepojenie výskumu a politiky mládeže.

Iná mohla byť situácia v rozhodovacích grémiách akým bola napr. *Rada vlády pre deti a mládeže*, ktorú schválila vláda SR v roku 1999. V jej štatúte sa uvádza, že jej členmi bolo 7 zástupcov štátnych rezortov a dokonca 10 zástupcov mimovládneho sektoru (RMS, ZMOS, odbory, UNICEF a pod.), ale členom nebol ani jeden zástupca výskumu mládeže.

Expertné hodnotenie skupiny A. Azzopardiho bolo výstižné: *Aké sú v súčasnosti hlavné oblasti zodpovednosti? Ako využívajú ministerstvá výstupy výskumu? Ako môže prispieť mládežnícka politika k modernizácii a formovaniu identity, keď napríklad aktuálny výskum mládeže netvorí základ pre formuláciu tejto politiky?*

Situácia sa začala meniť v roku 2001 kedy odbor mládeže MŠ SR prihlásil Slovenskú republiku do novej vlny prieskumných poradenských aktivít Rady Európy zameraných na oblasť fungovania štátnej mládežníckej politiky.[10] Toto rozhodnutie nebolo nevyhnutné a ani Slovensku vnútené. Bola to vlastná iniciatíva MŠ SR a mládežníckych združení s cieľom organizovať a zjednocovať všetky subjekty mládežníckej politiky a práce s mládežou, preukázať jej legitimitu a význam medzi ostatnými oblasťami štátnej politiky, urobiť nevyhnutné kroky pri projektovaní novej legislatívnej iniciatívy s tzv. zákonom o mládeži po viacerých traumatizujúcich skúsenostiach.

Táto iniciatíva bola v súlade s prístupovými ambíciami SR do EU a aj vláda SR a všetky politické strany chápali, že je to jedna z prístupových oblastí do EU, ktorá môže zohrať pozitívnu úlohu v celkovej akceptácii Slovenska ako pluralitnej demokratickej krajiny, kde sa rozvíjajú nové princípy vládnutia za účasti občianskej spoločnosti.

Prieskumy národných politík mládeže vo Fínsku (1997) a Holandsku (1998) poslúžili skôr na prezentáciu systémov práce s mládežou

[10]Spracoval sa program medzinárodných prieskumov národných politík mládeže. Ich cieľom je zlepšiť riadenie v oblasti štátnej politiky mládeže konkrétnej krajiny tým, že vznikne dialóg a zlepší sa spolupráca medzi vládou, organizáciami občianskej spoločnosti a vedeckým výskumom. Prvou krajinou, v ktorej sa vykonal prieskum bolo Fínsko v roku 1997. Po ňom nasledovalo Holandsko (1998), Španielsko (1999), Rumunsko (2000), Estónsko (2000), Luxemburg (2001), Litva (2002), Malta (2003), Nórsko (2004), Cyprus a Slovensko (2005).

krajín, v ktorých všetko perfektne funguje a spolupráca subjektov „tripartiity“ je vzorná. Dve krajiny (Cyprus a Slovensko - 2005) súhlasili s prieskumom z iných dôvodov.

Najmä Slovenská republika očakávala, že diagnostika potenciálu jednotlivých subjektov mládežníckej politiky, ako sa hovorí „zvonku“, umožňí artikulovať pravdu o existujúcich slabých miestach (o ktorých všetci dobre vedia). Bolo tu aj očakávanie, že vláda SR sa bude musieť touto špecifickou „menšinovou“ politikou zaoberať a konečne prijať systémovejšie rozhodnutia (nikto nevie povedať prečo sa odkladajú) formou zákona o práci s mládežou.

Veľke organizačné úsilie vyplývajúce z akceptácie tejto iniciatívy v Strasbourgu v značnej miere ovplyvnilo zmenu „náhodných a neformálnych sietí spolupráce“ na relatívne stabilnejšie „pracovné sieťe spolupráce“ najmä medzi štátom a expertmi spomedzi výskumníkov zaoberajúcimi sa problematikou mládeže. Príprava dokumentov pre analýzu a hodnotenie štátnej mládežníckej politiky v SR si vyžadovala nové iniciatívy a súčasne aj kruh tradičných spolupracovníkov sa rozširoval a obnovoval o mladších odborníkov aj z netradičných vedných oblastí a odborov.[11]

---

[11] Nikdy však neprerástlo do formálnych zoskupení, ktoré by mali aj isté právomoci a formálnu zodpovednosť, ako to bolo v inej oblasti politiky vlády týkajúcej sa aj mládeže. Uznesením vlády SR č. 583 / 1995 bol zriadený **Generálny sekretariát Výboru ministrov pre drogové závislosti a kontrolu drog** ako výkonný orgán výboru zodpovedný za realizáciu záverov Výboru ministrov a koordináciu protidrogových aktivít na úrovni ministerstiev a ostatných ústredných orgánov štátnej správy. Súčasťou Generálneho sekretariátu je Národné monitorovacie centrum pre drogy, zriadené na základe uznesenia vlády č. 534/2002 z 22. mája 2002, zamerané na sledovanie a vyhodnocovanie drogovej situácie na Slovensku s prepojením na Európske monitorovacie centrum pre drogy a drogovú závislosť. Generálny sekretariát administratívne-technicky zabezpečuje činnosť Výboru ministrov pre drogové závislosti a kontrolu drog. **Pri Generálnom sekretariáte pôsobia aj 4 expertné komisie :** " pre prevenciu drogových závislostí, " pre legislatívne otázky a uplatňovanie práva v oblasti boja proti drogám, " pre komunikačné stratégie v oblasti boja proti drogám, " pre liečbu a resocializáciu drogovo závislých, v ktorých pôsobia aj vedecko-výskumní pracovníci.

Spravodajca A.E. Azzopardi[12] v dokumente MLÁDEŽNÍCKA POLITIKA NA SLOVENSKU v preambule expertnej správy) konštatoval, že Ministerstvo školstva Slovenskej republiky prostredníctvom odboru pre deti a mládež prebralo iniciatívu v procese formovania mládežníckej politiky na základe princípov, ktoré sa v maximálnej možnej miere približujú demokratickým hodnotám prezentovaným Radou Európy a Európskou Úniou. V snahe vybudovať stabilné základy boli vytvorené viaceré štruktúry, domény a organizácie navzájom prepojené cez konzultácie, diskusie, fóra a konferencie s cieľom integrovať potreby, názory a snahy čo najširšej cieľovej skupiny. *Vláda túto iniciatívu podporila a zástupcovia výskumnej komunity sa zapojili do zberu údajov, ktoré by mohli byť použité pre zmysluplné nasmerovanie mládežníckej politiky.*

Výsledkom tejto stratégie na Slovensku boli dva dôležité dokumenty:

Koncepcia štátnej politiky Slovenskej republiky vo vzťahu deťom a mládeži v SR do roku 2007 schválená vládou SR v roku 2001. [13]
Národná správa o situácii mládeže na Slovensku,[14] na ktorej sa začalo pracovať v roku 2001 a práce sa ukončili v roku 2005.

Tieto dva dokumenty vymedzili základný priestor pre prácu medzinárodnej skupiny expertov[15].

Národná správa o politike mládeže v Slovenskej republike je výsledkom širokej diskusie odborníkov v štátnych inštitúciách aj občianskych združeniach,teoretikov aj praktikov. Národnú správu pripravovali v roku

---

[12] YOUTH POLICY IN SLOVAKIA, Rapporter A. Azzopardi , EYC, Strasbourg 2005, 78 p.
[13] The Conception of State Policy towards Children and Youth in the Slovak Repoublic until 2010.Action Plans(Resolution of the Government No. 1213/2001). The European Youth Pact .Implementation under conditions of the Slovak Republic and its incorporation into the Competitiveness Strategy for the Slovak Republic until 2010 –Action Plans,January 11, 2006.
[14] National report on youth policy in the Slovak Republic. Bratislava,IUVENTA 2005, s. 147.
[15] Ako to pripomína dr.A. Azopardi Návrh Národnej správy (NS) Slovenskej republiky bol tímu daný k dispozícii počas druhej návštevy (14.-20. februára 2005). Aktualizovaná verzia NS bola doručená elektronicky 8. apríla 2005. Národná správa spolu s ‘Koncepciou štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži v SR do roku 2007’, vydanou Ministerstvom školstva SR v súlade s uznesením vlády Slovenskej republiky číslo 1213, umožňila medzinárodnému tímu vytvoriť si prvý dojem a definovať prvé reakcie. Ostatné materiály, ktoré mal tím k dispozícii spolu s informáciami získanými počas početných stretnutí, ktoré sa odohrali počas dvoch návštev, pomohli skupine expertov porozumieť kontextu vývoja mládežníckej politiky na Slovensku.

2004-2005 experti z výskumných pracovísk a univerzít, pričom údaje poskytli rozličné rezortné pracoviská. Možno teda konštatovať, že vznikla sieť výskumníkov,expertov rozličných rezortov a politických pracovníkov. Pritom zástupcovia Rady mládeže Slovenska sa zúčastňovali pracovných porád a činnosti komisií skôr ako pozorovatelia. Tento postoj vyplýval z ich povinnosti vypracovať na záver oficiálne stanovisko občianskych združení mládeže k národnej správe.[16]

Ak hodnotíme súčinnosť odborníkov- výskumníkov a odborníkov-expertov štátnej správy pri spracovávaní tejto prvej komplexnej analýzy treba poznamenať niekoľko osobitostí:

1. Jednotlivé oblasti boli spracovávané „rezortne“. Pochopiteľne prihliadalo sa aj na hodnotiace stanoviská zodpovedných štátnych orgánov, do ktorých pracovisko výskumníka-experta patrilo.
2. Bola iba malá snaha o kritickú analýzu tých problémov mládeže, ktoré vyplývajú z neskoordinovanej súčinnosti ministerstva školstva a ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny pri takých otázkach ako je prechod mladých ľudí zo školu do zamestnania alebo prípravy mladých ľudí na partnerský život a zodpovedné rodičovstvo v škole (napr.sexuálna výchova, rómska mládež).
3. V mnohých prípadoch absentovali analytické a hodnotiace stanoviská štátnej správy a danú oblasť života mládeže zastupovali iba výskumy mládeže.[17]
4. Na druhej strane nie všetky kritické stanoviská výskumu a najmä odporúčania sa rešpektovali [18], nakoľko príliš predbiehali reálne

[16]Príloha 2: Stanovisko Rady mládeže Slovenska k Národnej správe o mládežníckej politike s.151.

[17] (i) A.Azzopardi: “ Národná správa je len dlhým prepisom výsledkov výskumov, neanalyzuje situáciu kritickým spôsobom". s.50.

[18] Podmienky a procesy, ktoré formujú život mladých ľudí sa stali natoľko komplexnými, že je čoraz ťažšie pre výskumníkov presvedčiť tvorcov politiky o primeranosti ich zistení. Avšak nie je možné negovať alebo zamietať princíp, ktorý reflektuje jeden z hlavných účelov výskumu a je pomenovaný v nasledovnom výroku expertnej správy EYC: *" Výskum je taký hodnotný, aký je jeho vplyv na politiku a jej realizáciu"*. Ak je tvorba politiky postavená na konvenčných a spopularizovaných záveroch nereflektujúcich realitu, stráca svoje opodstatnenie. Politika by mala byť formovaná a informovaná praxou, mala by byť postavená na reálnej participácii a byť ovplyvnená kompetentným vplyvom tých, ktorých úlohou je prispieť k lepšiemu porozumeniu problémov, teda výskumníkov.

procesy transformácie krajiny utvárajúce základné podmienky života všetkých občanov (napr. decentralizácia), finančné možnosti a logisticko-organizačné predpoklady v oblasti legislatívy (dobrovoľníctvo, neformálne vzdelávanie a pod.).

5. Napokon aj tu bola prítomná snaha účastníkov na slovenskej strane obhajovať Slovensko pred „cudzincami“ t.j. v danom prípade pred „expertnou komisiou Rady Európy-EYC“, dodatočne objasňovať a objektivizovať jej kritické pripomienky, (ktoré sa napokon aj tak s odstupom času ukážu byť objektívnymi a pravdivými), ale aj urýchlene prijímať nápravne opatrenia hoci aj niekoľko dní pred prezentáciou Expertnej správy Rady Európy a Národnej správy o mládeži na Slovensku.[19]

Skúsenosťou výskumu mládeže v SR je, že mnohé výsledky a návrhy opatrení zostávajú v tzv.šuplíkovej existencii ako výskumná správa, s ktorou pracuje iba niekoľko expertov, prípadne niektoré „perličky“ sa stanú ozdobou vo vystúpeniach mládežníckych politikov alebo predstaviteľov politických strán najmä v predvolebnom období. Nepredstavujú inšpiráciu alebo dokonca nástroj nejakej čiastkovej alebo zásadnej implementácie v legislatívnej alebo programovej oblasti mládežníckej politiky či práce s mládežou a postupne upadnú do zabudnutia.

Môžu mať iba nebadateľný dlhodobý vplyv na nové generácie predstaviteľov občianskych združení mládeže alebo iných subjektov občianskej spoločnosti pôsobiacich v systéme práce s mládežou prostredníctvom ich implementácie do vzdelávacích programov nových generácií mládežníckych aktivistov. Máme poznatky, že problematika už je súčasťou vysokoškolskej prípravy pedagógov, psychológov, sociológov a politológov (Macháček, 2008, 196).

[19]Na pôde Rady Európy pri príležitosti obhajoby **Národnej správy o politike mládeže v Slovenskej republike** (Strasburg,11.10.2005) v konfrontácii s Expertnou správou EYC to prezentoval prof.L.Macháček v „obrannom“ vystúpení v mene výskumníckej obce.

Slovensko: po vstupe do EÚ

Po roku 2004 sme už mohli zaznamenať situácie kedy výskumníci nepracujú pre „budúcnosť“ práce s mládežou, ale neočakávane musia reagovať na podnety národnej legislatívy ovplyvňujúcej prácu s mládežou alebo aj európskych kampaní organizovaných a finančne masívne dotovaných EK.

V oboch prípadoch, ktoré tu chceme uviesť sa výskumníci stali súčasťou „siete“ subjektov, ktoré realizovali úlohy akčného plánu mládežníckej politiky a v tejto pozícii získali aj možnosť implementovať svoje poznatky v praxi rozvíjania mládežníckeho hnutia alebo mládežníckych kampaní.

Prvý príklad budovania siete politikov, mládežníkov a výskumníkov

Po roku 1989 sa uskutočňuje komplikovaný zápas o podobu občianskej výchovy mládeže v škole i mimo nej. V zmysle zákona o školskej samospráve sa rozvíja aj neformálna edukácia študentov stredných škôl prostredníctvom žiackych školských rád. Pripomeňme si, že Zákon NR SR 596 z 5.novembra 2003 o štátnej správe v školstve a školskej samospráve v ustanovení §26 „Žiacka školská rada“ tohto zákona umožňuje,

- aby žiacka rada sa vyjadrovala k podstatným otázkam, návrhom a opatreniam školy v oblasti výchovy a vzdelávania,
- aby sa podieľala na tvorbe a dodržiavaní školského poriadku,
- aby zastupovala žiakov vo vzťahu k riaditeľovi a vedeniu školy,
- **aby volila svojich zástupcov do rady školy**

Počet žiackych školských rád stúpol z 35% v roku 2005 na 50% stredných školách v SR v roku 2007. Poslaním rozvoja samosprávneho života na školách s účasťou študentov nie je iba „učenie sa demokracii hrou na demokraciu v škole“, nie je to iba neformálna edukácia pre budúci občiansky život. Je to predovšetkým nástroj riešenia každodenných i perspektívnych problémov v škole, ktorá nie je iba výchovno-vzdelávacou inštitúciou, ale aj komplikovanou administratívnou organizáciou s príslušnou deľbou práce a pravidiel vládnutia.

MŠ SR – odbor mládeže v súlade s akčným plánom vlády SR na rok 2004 poveril UIPŠ v Bratislave, aby uskutočnil prieskum situácie žiackej samosprávy na stredných školách a IUVENTU, aby uskutočňovala metodicko-vzdelávacie podujatia s cieľom objasniť poslanie participácie

mladých ľudí na samospráve škôl a prispieť tak k rozvoju neformálneho vzdelávania v oblasti výchovy mládeže k demokratickému občianstvu. Na tejto úlohe sa sformovala expertná skupina.

1. Uskutočnila sa I. celoslovenská konferencia študujúcej mládeže na tému SAMOSPRÁVNOSŤ A VÝCHOVA K DEMOKRATICKÉMU OBČIANSTVU NA STREDNÝCH ŠKOLÁCH V SR (NR SR, 15.11.2005. 120 študentov).
2. Stretnutie učiteľov občianskej výchovy a náuky o spoločnosti s koordinátormi ŽSR na stredných školách (15.11.2005)
3. Metodické publikácie Aj nás sa to týka, IUVENTA 2005, 12 s. (2000 ex.) Tretia vlna IUVENTA 2006 (2000 ex.)
4. Publikácia z výskumu Participácia študentov na samospráve školy .IUVENTA 2005,s.58 (1000ex.)
5. Zborník z konferencie Participácia mládeže na samospráve školy (IUVENTA,2006,s.120) 350 ex.
6. 8 fokusových stretnutí študentov v krajských mestách Slovenska(približne 100 účastníkov)
7. Prieskum (e-mailom) názorov študentov a učiteľov na ŽSR v stredných odborných školách a učilištiach (18 škôl)
8. Neformálne vzdelávanie stredoškolákov v rozličných regiónoch Slovenska v roku 2006 a 2007 (Prešov, Košice, B. Bystrica, Žilina, Trenčín).
9. Sociologický výskum študentov stredných a vysokých škôl na Slovensku v roku 2007 (Slovenská spoločnosť pre výskum mládeže).
10. II. Celoslovenská konferencia študujúcej mládeže o školskej samospráve (Bratislava 14.11.2007) za účasti 120 študentov a koordinátorov.
11. Publikácia z výskumu L. Macháček, Učíme sa demokracii. IUVENTA 2008,36 s.
12. Publikácia z výskumu L. Macháček, Občiansky deficit mládeže? IUVENTA 2008. s.36.

Skupina expertov zložená z výskumníkov[20], metodikov neformálneho vzdelávania a odborníkov odboru mládeže MŠ SR postupne nielenže sleduje rozvoj *mládežníckeho hnutia na stredných školách, ale aj umožňuje stretávanie sa jeho lídrov s cieľom výmeny skúseností, podporuje vznik*

[20] M. Bošňáková, M. Košičiarová v príspevku *Fokusové stretnutia o ZSR v krajských mestách Slovenska* uvádzajú, že „...potreba uskutočnenia fokusových skupín pre zakladateľov a členov ŽSR vyplynula zo záverov výskumu Participácia mládeže na samosprávnej demokracii...“. Mládež a spoločnosť 2006, č.2, s. 65.

regionálnych štruktúr žiackych školských rád na Slovensku nakoľko zriaďovateľom a partnerom stredných škôl sú VUC v 8 krajských mestách.

Na prvej celoslovenskej konferencii (2005) sme vyslovili obavu ako prebieha voľba študentov do rady školy. Mali sme isté informácie, že niektorí riaditelia si vyberajú do školskej rady nejakého ochotného študenta bez toho, aby bol zvoleným členom ŽŠR, alebo aspoň bez toho, aby ho existujúca ŽŠR aspoň delegovala či s takýmto návrhom súhlasila. Najnovšie poznatky z výskumu stredoškolákov prezentované na druhej celoslovenskej konferencii (2007) ukázali, že podľa ich odpovedí majú študenti zastúpenie spolu iba v 45% školských rád a z nich 35% sú členmi ZSR. Iba 10% študentov v školskej rade nie sú členovia ŽŠR.

Pravda o činnosti a problémoch študentov v školskej rade všeobecne zatiaľ nevieme veľa. Preto expertná skupina uložila na rok 2008 uskutočniť individuálne rozhovory s predsedami školských rád a fokusové skupiny so študentmi, ktorí v súčasnosti zastupujú žiacke školské rady v školských radách. Rovnako sa ukázala dôležitá tendencia spájania žiackych školských rád a ich reprezentantov v jednotlivých mestách pri rozvoji činnosti tzv. mládežníckych parlamentov (Kimak, 2008, 86).

Expertná skupina koordinovaná a zabezpečovaná odborom rozvoja práce s mládežou IUVENTY takto zadáva výskumníkom nové otázky a očakáva konkrétne odpovede, ktoré by umožňovali podporovať hnutie samosprávneho života školy s participáciou študentov.

Druhý príklad prepojenia výskumu mládeže a rozvoja mládežníckeho hnutia

Kampaň Rady Európy *„KAŽDÝ INÝ- VŠETCI ROVNÍ"* prebiehala v rokoch 2006 a 2007 na národných úrovniach vo viacerých štátoch Európy. Projekt kampane obsahoval špecifickú požiadavku poznať aké názory a postoje majú mladí ľudí k danej téme pred jeho začiatkom a po jeho skončení. Doterajšie výskumy zamerané priamo na mládež sa snažili iba identifikovať nakoľko sú mladí ľudia oboznámení s problematikou ľudských práv a nakoľko sú otvorení dodržiavať myšlienky tolerancie. Koncepcia výskumu sa konzultovala s predstaviteľmi Ústavu informácii a prognóz školstva v Bratislave (M. Bieliková a M. Sloviková), CERYS FF UCM (L. Macháček)[21], výskumnej agentúry ASA (V. Palásek) a IUVENTA (J. Jambrichová).

[21]Posudok na Prieskum názorov mladých ľudí pre potreby kampane „ALL DIFFERENT – ALL EQUAL"- „KAŽDÝ INÝ- VŠETCI ROVNÍ" pripravil na základe poverenia IUVENTA L. Macháček.

V posudku prvej verzie výskumného projektu Dr. Krieglerovej-Gallovej pre zasadnutie odbornej komisie IUVENTY sme konštatovali: *„Naša úloha nie je štandardná. Myslím, že ak si toto neuvedomíme nedokážeme sa strategicky správne rozhodnúť ako prieskum koncipovať, ako zvoliť výskumnú vzorku, aké hypotézy sformulovať a aké indikátory uprednostniť.*
Po prvé. Tak ako by sme si veľmi dobre vedeli predstaviť „prieskum“ bez kampane, tak si ešte lepšie dokážeme predstaviť kampaň bez nejakého prieskumu. Je to akási pre „praktika“ nie celkom pochopiteľná komplikácia kampane, ktorá aj odčerpáva nemalé prostriedky použiteľné v kampani. Zakomponovanie prieskumu do kampane riadenej EK je však výrazom programu novej kvality presadzovania mládežníckej politiky prostredníctvom takej práce s mládežou, ktorá rešpektuje lepšie porozumenie súčasnej mladej generácii prostredníctvom jej poznávania nástrojmi vedeckého výskumu mládeže. Nie je našou úlohou napísať posudok iba na projekt prieskumu názorov mladých ľudí na istú konkrétnu tému. Ide o posudok na prieskum, ktorý ako sa to zvýrazňuje v názve, sa realizuje ***„pre potreby kampane*** *-Každý iný – všetci rovní-„. Nemali by sme si teda našu úlohu „zľahčiť“ alebo príliš si ju „uľahčiť“ najmä preto, že sa s týmto novým prístupom spája veľké očakávanie i zodpovednosť všetkých účastníkov za chápanie úlohy vedeckého výskumu v práci s mládežou aj v iných prípadoch v budúcnosti.*

Po druhé. Cieľom tohto prieskumu nie je teda iba jednoducho priniesť isté informácie o názoroch mladých ľudí ***na začiatku podujatí kampane,*** *ale aj „..* ***po skončení kampane.*** *Projekt nekonkretizuje svoje očakávania načo sú potrebné tieto informácie na začiatku kampane a kto bude s nimi disponovať a s akým zámerom. V druhom prípade sa však v projekte jasne uvádza, že prieskum sa realizuje “... so zámerom evalvácie efektivity kampane a jej dopadu na myslenie mladých ľudí.“*

Zrealizovaný výskum sa opieral o tri piliere kampane:

- Rozmanitosť – vnímanie odlišnosti, tolerancia k iným, názory na znevýhodnenie a diskrimináciu, vzťahy mladých ľudí s príslušníkmi národnostných, sexuálnych, náboženských menšín a inak znevýhodnených skupín mladých ľudí
- Ľudské práva – znalosti z oblasti ľudských práv, názory na vzdelávanie k ľudským právam na Slovensku, dodržiavanie ľudských práv
- Občianska participácia mladých ľudí a neformálne vzdelávanie – miera participácie mladých ľudí na živote spoločnosti, organizovanosť mladých ľudí a záujem o aktivity súvisiace s témami kampane.

Výsledky výskumu prinášajú základné zistenia, ktoré môžu prispieť k efektívnejšiemu skúmaniu danej problematiky, ale predovšetkým ku komplexnejšiemu prístupu k práci s mládežou. Jedným z parciálnych cieľov výskumu bolo naformulovať základné odporúčania pre politiku mládeže, ktorá by mala zohľadňovať postoje a názory mladých ľudí, ale aj ich znalosti a ochotu participovať na občianskom živote spoločnosti.

Závery a odporúčania poslúžili čiastočne členom komisie kampane pri selekcii projektov na finančnú podporu a súčasne jeho odporúčania pomohli všetkým účastníkom, aby hlbšie pochopili poslanie a evalváciu efektivnosti kampane s prihliadnutím na situáciu na Slovensku. Publikácia z výskumu bola k dispozícii účastníkom v elektronickej i papierovej verzii a jeho stručná charakteristika (v anglickom jazyku) aj na www.vyskummladeze.sk s kompletnou výskumnou metodikou. Pripomenieme tu z nich niektoré:

1. Ochota aktívne ovplyvňovať dianie vo svojom okolí je najvyššia u študentov gymnázií a vysokých škôl. Títo mladí ľudia by v rámci kampane mali byť oslovení, aby realizovali aktivity zamerané na zvyšovanie tolerancie a aktívnej participácie.
2. Približne štvrtina respondentov vo výskume nemala doteraz na to príležitosť. V rámci kampane by preto mali byť podporované projekty, ktoré budú aktívnejšie zapájať mladých ľudí, ktorí majú záujem o témy rozmanitosti, znevýhodnenia a diskriminácie a zároveň motivovať tých, ktorí doteraz o takéto aktivity záujem neprejavili. Školenia a semináre pozitívne ovplyvňujú postoje mladých ľudí k znevýhodneným skupinám a menšinám.
3. Záujem o takéto aktivity sa prejavuje predovšetkým u žiakov základných a študentov stredných škôl. Semináre by však mali byť realizované ako neformálne podujatia. Za najpútavejšie aktivity v rámci kampane považujú mladí ľudia propagačné materiály a koncerty. Ideálne preto je, ak sú koncerty a propagačné materiály sprevádzané aj ďalšími aktivitami, ktoré umožňujú hlbší vzhľad do problematiky. Je veľmi dôležité, aby mladí ľudia osobne spoznávali príslušníkov jednotlivých menšín.
4. Tí mladí ľudia, ktorí majú osobné kontakty s príslušníkmi menšín (či už národnostných, náboženských sexuálnych a iných) majú k nim oveľa pozitívnejšie postoje a vnímajú ich znevýhodnenie oveľa citlivejšie ako tí, ktorí s nimi do kontaktu neprichádzajú vôbec.

Situácia výskumu mládeže na Slovensku

Paradoxné a bolestivé zistenie z hodnotenia expertnej skupiny A. Azzopardiho bolo, že najslabším „ohnivkom“ mládežníckej politiky na Slovensku sa ukázal výskum mládeže. Aj pre Slovensko teda platí záver prieskumnej akcie Európskej komisie z roku 2004 o tom, že m*nohé krajiny EU nemajú dostatočné informácie o mládeži a rozhodnutia, ktoré sa prijímajú sa uskutočňujú v podmienkach slabého poznania a porozumenia osobitostiam mladej generácie.*[22]

Pri práci na príprave Národnej správy o politike mládeže na Slovensku (2005) počas konzultácií s členmi expertnej skupiny Rady Európy o situácii výskumu mládeže, či v diskusiách o znení správy o participácii mládeže na Slovensku pre Európsku komisiu (2005) sa vlastne zistilo, že počet výskumníkov nie je až tak veľký, aby obsiahol aj nové európske témy. Chýbajú mladí adepti výskumu mládeže v sociológii, psychológii a politických vedách. Talentovaní magistri a doktorandi, s dobrými znalosťami cudzích jazykov odchádzajú pracovať do zahraničných firiem alebo do európskej administrácie v Bruseli a Strasbourgu.

Vznikla tu jednoducho generačná priepasť, ktorej dôsledky nebude tak ľahké odstrániť. Začali sme preto postupne, krok za krokom, zjednávať nápravu. Koncepčne ide o tri súbežné opatrenia, pri ktorých sme prekonávali tradičné disciplinárne, ale aj aktuálne inštitucionálne prekážky spolupráce výskumných skupín medzi sebou a s mládežníckou politikou.

Koncepcia štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži v SR do roku 2007 (uznesenie vlády Slovenskej republiky č. 1213 z 19. 12. 2001) predpokladala rozvoj vedeckého výskumu mládeže a jeho účasť na ”lepšom poznaní a porozumení mladej generácii”. [23]

Odbor detí a mládeže na Ministerstve školstva SR sa zaviazal v *Akčnom pláne mládežníckej politiky vlády SR na rok 2005* podporovať nielen výskum mládeže na rozličné aktuálne témy, ale aj „informačné“ a „sebaorganizujúce“ aktivity výskumníkov mládeže.

[22] Analysis of Member States' and acceding countries’ replies to the Commission questionnaire on a greater understanding and knowledge of youth . EK, Brussels, 14.5.2004.
[23] The Conception of State Policy towards Children and Youth in the Slovak Repoublic until 2010. Action Plans (Resolution of the Government No. 1213/2001)

Prvý krok
Osobitnú zmienku si zaslúži projekt odboru mládeže Ministerstva školstva SR ”Elektronický dataarchív výsledkov výskumu mládeže na Slovensku po roku 1993” (www.vyskummladeze.sk).

Jeho cieľom je:

1.archivovať v elektronickej a tlačenej forme empirické dáta a dokumentáciu z empirických výskumov mládeže realizovaných na Slovensku po roku 1993 a zabezpečiť ich tak pred stratou a zničením.
2. sprístupňovať údaje pre potreby sekundárnej analýzy, pre potreby edukácie na vysokých školách najmä v doktorandskom štúdiu politológie, sociológie, psychológie a sociálnej pedagogiky, pre potreby rozhodovania rozličných subjektov práce s mládežou.
3 Zverejňovať najnovšie údaje z výskumu v čitateľsky priateľskej a zrozumiteľnej podobe a podporovať tak informovanosť odbornej i laickej verejnosti o osobitostiach najnovších generácií mládeže v slovenskej spoločnosti.

Druhý krok riešenia nepriaznivej situácie vo vedeckom výskume na Slovensku je vznik vedeckej spoločnosti združujúcej výskumníkov z rozličných vedných odborov. Slovenská spoločnosť pre výskum mládeže (Slovak Youth Research Society www.syrs.org) chce podporovať rozvoj vedeckého výskumu mládeže a šíriť vedecké poznatky o mládeži vo verejnosti v záujme začleňovania nových generácií mládeže do nového európskeho spoločenstva. Pripravuje rozličné analýzy a dokumenty pre neformálne vzdelávanie lídrov mládeže a pracovníkov s mládežou.

Tretí krok rešpektuje skutočnosť, že Slovensko nikdy nemalo špecializované výskumné pracovisko pre problematiku mládeže. Sú tu iba jednotlivci zúfalo hľadajúci sebapodobných nielen vo vlastnej krajine, ale aj v európskom priestore. V obdobnej situácii sa nachádza veľa menších európskych krajín. Jednou z iniciatív, ktorá má za cieľ vyhľadať a spájať takýchto jednotlivcov a skupinky odštartoval iba nedávno Slovenský inštitút mládeže IUVENTA. V roku 2007 po prvýkrát finančne podporil výskumy mládeže s tematickou profiláciou občianska a politická participácia v samosprávnej a zastupiteľskej demokracii, dobrovoľnícke aktivity v systéme práce s mládežou, mediálne kompetencie žiakov a študentov, tvorba systému práce s mládežou v mestách a regiónoch. Súčasne v roku 2008 pokračoval v systematickom budovaní siete výskumníkov na

Slovensku tak, aby zastúpili rozhodujúce vedecko-výskumné odbory a výskumné pracoviská a aby do tejto siete integroval aj výskumníkov, ktorí pôsobia v rozličných subjektoch občianskej spoločnosti, združeniach mládeže a spolkoch a nadáciách.

Záver

Nemali by sme zabúdať, že vedeckí pracovníci sú aj občania. Majú v procese posilňovania demokratického vládnutia v EU veľkú zodpovednosť. Sú to občania, ktorí v dôsledku svojej profesijnej činnosti majú hlboké poznatky o komplikovanej problematike procesov prechodu mladých ľudí do práce a spoločnosti. Majú teda kompetenciu nielen informovať a interpretovať čo sa deje s mladými ľuďmi v Európe, ale aj legitímne ovplyvňovať tvorbu koncepcie európskej mládežníckej politiky. Neznačí to však robiť" politické rozhodnutia" v mládežníckej politike štátu alebo verejnej politike mládeže (O. Gallo, ZOOM 2008, 1-2, s.24), ale ako to o sebe hovorí H. Williamson (Supporting...2008) dobre si plniť svoje analyticko-výskumné a expertno-poradenské poslanie.

Myšlienka „magického triangla" či „tripartity" na Slovensku je už realitou, vyjadruje súčasný stav. Už dekádu sme svedkami toho, že okrem vlád a ich ministerstiev mládeže a národných rád mládeže je na scéne nenápadný „aktér". Vedie priateľský dialóg s obidvoma partnermi. Pomáha im formovať dlhodobé programy alebo pripraviť konkrétne projekty práce s mládežou. Spoluutvára svojimi výsledkami verejnú mienku v diskusii o súčasnej mladej generácii. Pomáha legitimizovať jej záujmy v medzigeneračnej zmluve, ktorú na Slovensku vyjadruje nový Zákon NR SR o podpore práce s mládežou (2008) a dokument vlády SR *Kľúčové oblasti a akčné plány štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži v SR na roky 2008-2013.*

Literatúra

Have Your Say! Manual on the Revised European Charter on the Participation of Young People in Local and Regional Life. Council of Europe Publishing 2008, Strasbourg, 142.

Kimak, I.: *Mládežnícke a študentské parlamenty na miestnej úrovni*. Mládež a spoločnosť 2, 2008.

MACHÁČEK, L. *Úvod do politickej sociológie mládeže*. Trnava: UCM, 2008.

RICHEZ, J. C.: *Recherche et decision politique en France*. Forum 21,No 1,2008, s.13

WILIAMSON, H.: *Supporting young people in Europe*. Volume 2., Council of Europe Publishing, Strasbourg 2008, 76 p.

ZORIČÁKOVÁ, R.: *Informácia z workshopu Podpora mladých výskumníkov v oblasti výskumu mládeže na Slovensku*. Mládež a spoločnosť č. 2, 2008.

Changes of Relations of Politics and Research of the Work with Youth in Slovakia

Ladislav Macháček, Department of Political Science, Faculty of Arts, UCM in Trnava, Bratislava

Summary

Scientific experts are citizens who have great responsibility in the process of strengthening of the democratic governance in the EU. They are citizens who, in consequence of their professional activity, have deep knowledge about complicated problems of the process of transition of young people to employment and society. They have the competence to influence the creation of conception of European youth politics. It does not mean to make “political decisions“ but to fulfil their analytical-research and counselling mission. The idea of “magic triangle“ is a reality in Slovakia. For a decade, we have witnessed inconspicuous “participant“ on the scene of youth politics. It helps to form long-term programs or to prepare particular projects for work with the youth. It contributes to shape public opinion about present-day young generation. It helps to legitimize its interests in new documents such as the Law about Support of Work with Youth an the document of Slovak government called Crucial Areas and Action Plans of State Politics in Relation to Children and Youth in Slovakia for 2008-2013.

Kontakt:

Prof. Ladislav Macháček, CSc.
Katedra politológie FF UCM
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava

MLÁDEŽNÍCKA POLITIKA SAMOSPRÁVNYCH KRAJOV A MIEST NA SLOVENSKU

Alžbeta Brozmanová Gregorová - Peter Jusko - Lívia Nemcová - Lenka Vavrinčíková - Patrícia Zolyomiová

Úvod

Mládežnícka politika (anglicky ***youth policy***) je špecifickou politikou, ktorá **sa komplexne venuje problémom, ktorým čelia deti a mladí ľudia v rôznych oblastiach svojho života**. Zaoberá sa prípravou, tvorbou, ovplyvňovaním a implementáciou rozhodnutí, ktoré majú priamo alebo nepriamo dosah na život mladého človeka. V mládežníckej politike je **mládež** stáva **subjektom**, na ktorý sú orientované rôzne zákony, stratégie a koncepcie

Do roku 2007 bola problematika mládežníckej politiky na Slovensku upravená v Koncepcii štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži do roku 2007. So zámerom analyzovať a zhodnotiť prenos týchto priorít na úroveň územnej samosprávy a poskytnúť odporúčania pre ďalší rozvoj mládežníckych politík vyšších územných celkov a miest bol v roku 2007 uskutočnený s podporou Ministerstva školstva SR cez program IUVENTY **výskum Mládežnícka politika samosprávnych krajov a miest na Slovensku**[1]. Výskum nemal ambíciu hodnotiť mládežnícku politiku ako prierezovú politiku, ale analyzovať najmä špecifické oblasti politiky vo vzťahu k mládeži, akými sú neformálne vzdelávanie, participácia, informovanosť a dobrovoľníctvo mladých ľudí. Uvedené oblasti a ich podpora a realizácia sú zahrnuté aj v úlohách vyšších územných celkov a obcí v rámci *Kľúčových oblastí a akčných plánov štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži v Slovenskej republike na roky 2008 – 2013* a v rámci *Zákona o podpore práce s mládežou*.

[1] Bližšie pozri: BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. - JUSKO, P. - NEMCOVÁ, L. - VAVRINČÍKOVÁ L. - ZOLYOMIOVÁ, P.: Mládež - mesto - región. (Aká je mládežnícka politika miest a samosprávnych krajov na Slovensku). 1. vyd. Bratislava: IUVENTA, 2008. 28s. ISBN 978-80-8072-074.2 alebo stránku www.vyskummladeze.sk.

1. Metodológia výskumu

Koncepcia a úlohy výskumu boli vymedzené v dvoch úrovniach a sústredené do viacerých rovín. Prvú úroveň výskumu predstavovala mládežnícka politika v sledovaných oblastiach na úrovni vyšších územných celkov. Druhá úroveň bola zameraná na mládežnícku politiku miest.

V oboch úrovniach sme mládežnícku politiku sledovali v rovine koncepčnej, rovine realizácie, podpory a spolupráce. Vo všetkých rovinách sme sa snažili zachytiť hodnotenie z dvoch strán. Jednu stranu predstavoval pohľad predstaviteľov samosprávy na politiku, ktorú vo vzťahu k mládeži vyššie územné celky a mestá realizujú. Druhú stranu predstavoval pohľad zástupcov a zástupkýň mládeže a organizácií pracujúcich s mládežou.

Pri zbere empirických údajov sme využili viacero metód. Za účelom analýzy koncepčnej roviny mládežníckej politiky VÚC a miest sme využili metódu obsahovej analýzy koncepčných materiálov samosprávnych krajov a miest týkajúcich sa mládeže a rozvoja miestnej samosprávy.

Informácie o mládežníckej politike regiónov sme zisťovali prostredníctvom pološtrukturovaných rozhovorov s pracovníkmi a pracovníčkami úradov samosprávnych krajov poverených oblasťou práce s mládežou a so zástupcami a zástupkyňami regionálnych rád mládeže. Výskumnú vzorku v rámci VÚC tvorilo celkovo 16 respondentov a respondentiek, z toho 8 pracovníkov a pracovníčok úradov samosprávnych krajov a 8 zástupcov a zástupkýň krajských rád mládeže.

Informácie o mládežníckej politike miest sme zisťovali prostredníctvom dotazníka, ktorý sme v spolupráci s Úniou miest Slovenska administrovali mailom a poštou. Pre zvýšenie návratnosti dotazníkov sme po prvom termíne zaslania dotazníkov opätovne požiadali o vyplnenie potrebných údajov mailom a telefonicky. Za účelom zistenia názorov zástupcov a zástupkýň mládeže na mládežnícku politiku miest, v ktorých pôsobia, sme zrealizovali s touto cieľovou skupinou pološtukturované rozhovory.

Podľa územného členenia Slovenskej republiky bolo zámerom výskumu analyzovať mládežnícku politiku v celkovom počte 138 miest SR. Empirické údaje vo vzťahu k mládežníckej politike miest sme od samosprávy získali celkovo z 80 miest, čo predstavuje 57,97 percentnú návratnosť dotazníkového šetrenia. Doplňujúce informácie od zástupcov a zástupkýň mládeže sme získali celkovo z 58 miest zhodných s mestami, z ktorých sme mali údaje od samosprávy.

Na spracovanie empirických údajov sme použili metódy kvantitatívnej a kvalitatívnej analýzy. V závere sme zhrnuli výsledky výskumu a vyvodili odporúčania pre prax.

2. Koncepčná rovina mládežníckej politiky VÚC a miest

Koncepcia práce s mládežou na miestnej a regionálnej úrovni má svoje intencionálne, regionálne, inštitucionálne, ekonomické, ako aj iné špecifiká. Vytvoriť vlastnú koncepciu práce s mládežou vyžaduje spoluprácu a zainteresovanosť všetkých subjektov. Práve v tom je kľúčová úloha územnej samosprávy: pôsobiť ako stmeľujúci a koordinujúci prvok. Takáto koncepcia má vychádzať z analýzy situácie, definovania problémov a cieľov a z prípravy špecifických mechanizmov spolupráce a podpory a riešení pre jednotlivé problémy.

Koncepcie mládežníckej politiky VÚC

V roku 2007 boli **samostatné koncepcie mládežníckej politiky** vypracované len v dvoch samosprávnych krajoch v SR, ostatné kraje deklarovali potrebu spracovania koncepcií a boli v procese ich tvorby. Jednotlivé VÚC však disponovali inými koncepčnými materiálmi, v ktorých bola mládež ako cieľová skupina implicitne alebo explicitne zahrnutá (napr. koncepcie rozvoja športu, kultúry, školstva a pod.).

Hlavné priority mládežníckej politiky VÚC v koncepčnej rovine boli sústredené najmä do oblasti formálneho a neformálneho vzdelávania, podpory školských a mimoškolských zariadení, poradenských a metodických inštitúcií, občianskych združení detí a mládeže v regióne a mobility mladých ľudí.

Koncepcie mládežníckej politiky miest

V roku 2007 boli samostatné **koncepcie mládežníckej politiky v mestách vypracované len v menšom počte prípadov.**

Samostatné koncepcie mládežníckej politiky:

- **predstavovali špecifické zámery miest sústredené na aktivizáciu mládeže v rôznych oblastiach života mesta** prostredníctvom rozličných spôsobov, napr. zvyšovaním občianskej a politickej participácie mládeže prostredníctvom podpory fungovania žiackych, študentských a mestských parlamentov, mládežníckych organizácií a občianskych iniciatív.

- **orientovali sa na mládež ako na cieľovú skupinu vo všeobecnosti**, niektoré **venovali pozornosť aj rizikovým skupinám mládeže**, napríklad pomoci mladým ľuďom z detských domovov pri vstupe do života dospelých.

Z iných koncepčných materiálov miest, ktoré sa dotýkajú aj problematiky mládežníckej politiky, existovali najmä materiály o rozvoji miest a koncepcie rozvoja školstva a športu. Priestor na začlenenie politiky vo vzťahu k mládeži na samosprávnej úrovni predstavovali aj plány hospodárskeho a sociálneho rozvoja miest.

Vychádzajúc z existujúcich koncepčných materiálov a konkrétnych aktivít, ktoré mestská samospráva vo vzťahu k mládeži realizuje, považovali pracovníci samospráv, rovnako ako aj zástupcovia mládeže a organizácií pracujúcich s mládežou za **prvoradú prioritu** mládežníckej politiky **vytváranie podmienok vhodných na aktívne prežívanie a trávenie voľného času mládeže**, ako napríklad:

- vytváranie podmienok na aktívne prežívanie voľného času sociálne znevýhodnených skupín – vytváranie nízkoprahových zariadení,
- vytváranie športovísk,
- vytváranie kultúrnych stredísk na sídliskách,
- vytváranie podmienok na výchovu a vzdelávanie,
- prevencia sociálno-patologických javov,
- podpora rómskej komunity,
- budovanie priestorov na stretávanie mládeže a pod.

V spojení s týmito prioritami sa objavuje ako dôležitá aj podpora zapájania mládeže do vecí verejných. Ako druhú prioritu mládežníckej politiky miest možno označiť **podporu občianskej participácie mládeže** napríklad nasledovnými formami:

- vytváranie mládežníckych parlamentov,
- vytváranie klubov pre aktívnu mládež,
- podporovanie samostatnosti mládeže v riešení otázok, ktoré sa jej týkajú,
- podpora zapájania sa mládeže do tvorby strategických dokumentov miest,
- stretávanie sa mladých ľudí s predstaviteľmi obce,
- motivácia mládeže k činnosti v oblasti samosprávy,
- zvýšenie právneho vedomia mládeže,
- podpora mobility mládeže v rámci EÚ,
- podpora spolupráce mládeže s organizáciami pracujúcimi s mládežou a mestom.

Medzi prioritu mládežníckej politiky miesť možno ďalej zaradiť oblasť **podpory práce s deťmi a mládežou** prostredníctvom vyčlenia samostatných finančných zdrojov v rozpočte mesta a prostredníctvom podpory dobrovoľníctva a dobrovoľníckych aktivít mladých ľudí.

Na príprave koncepcií regionálnej mládežníckej politiky sa **dominantne podieľali pracovníci a pracovníčky úradov samosprávnych krajov**, pričom **poradnú úlohu plnili rôzne komisie**, ktoré majú vo svojej kompetencii problematiku mládeže, a zástupcovia mládežníckych organizácií.

Za pozitívne možno považovať, že **mestská samospráva pri tvorbe koncepcií mládežníckej politiky a iných koncepčných materiálov, v ktorých je mládež začlenená, využila aj aktívne formy participácie organizácií pracujúcich s mládežou a mládeže**, ako sú napríklad diskusné fórum mladých a členstvo v pracovnej skupine, ktorá spracováva návrh koncepcie práce s mládežou. **Mládež alebo jej zástupcovia mali možnosť zapojiť sa do tvorby koncepcie aj prostredníctvom nepriamej participácie, napr.** dotazníkových prieskumov a verejného pripomienkovania návrhu.

Informovanosť VÚC a miest o potrebách a situácii mládeže

V oblasti tvorby mládežníckej politiky na všetkých úrovniach je špeciálne zdôraznená potreba ***lepšieho poznania a porozumenia mládeže***. Za touto prioritou stojí myšlienka tvorby politiky voči mládeži, ktorá je založená na objektívnych a presných informáciách o realite života mladých ľudí.

VÚC a mestá využívajú viaceré spôsoby získavania informácií o potrebách mladých ľudí na svojom území. Medzi spôsoby orientované najmä na **priame a aktívne získavanie informácií** možno zaradiť:

- realizáciu vlastných prieskumov/ankiet/výskumov,
- monitoring inštitúcií, organizácií a neformálnych skupín pracujúcich s mládežou,
- iné spôsoby napr.: zriadenie schránky námetov a podnetov; prostredníctvom vedenia vlastných štatistík v oblasti záujmov detí a mládeže, stretnutiami s mladými, rokovania s mladými, osobným kontaktom – rozhovorom s mladými, priamym kontaktom s mladými počas mimoškolských aktivít, vlastnými skúsenosťami s prácou s mládežou.

Nepriamo získavajú VÚC a mestá informácie o potrebách mládeže:

- prostredníctvom sprostredkovaných informácií od inštitúcií, organizácií a neformálnych skupín pracujúcich s mládežou,
- prostredníctvom celoslovenských a regionálnych výskumov realizovaných externými inštitúciami,
- inými spôsobmi, napr. prostredníctvom internetu a vlastnej webovej stránky, mestských novín, dotazníkov určených pre triedne učiteľky a pod.

Nakoľko celková **informovanosť samospráv o potrebách mladých ľudí** bola na úrovni VÚC i miest **hodnotená ako priemerná** možno predpokladať, že **spracovávanie koncepcií mládežníckej politiky** nie je dostatočne založené na porozumení mládeže a na poznaní jej skutočných potrieb a priorít, ale skôr na domnienkach a predstavách samospráv o týchto skutočnostiach.

Dôležitým zistením však je, že o potrebách mladých ľudí boli lepšie informované tie mestá, v ktorých fungovali komisie zaoberajúce sa problematikou mládeže a mládežnícke parlamenty a v ktorých boli na mestských úradoch zamestnaní/é pracovníci a pracovníčky poverené problematikou mládeže.

Odporúčania ku koncepčnej rovine mládežníckej politiky VÚC a miest

V kontexte nových priorít mládežníckej politiky na európskej a národnej úrovni a uvedených zistení považujeme za potrebné v koncepčnej rovine mládežníckej politiky VÚC a miest:

- presunúť pozornosť od tradičných koncepčných zámerov k moderným výzvam politiky vo vzťahu k mládeži;
- v súlade s aktuálnymi kľúčovými oblasťami štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži pri príprave vlastnej koncepcie, rešpektujúcej špecifiká kraja a mesta, spolupracovať so školami, školskými zariadeniami, mimovládnymi organizáciami a ďalšími subjektmi pôsobiacimi v oblasti práce s deťmi a mládežou a mládežníckej politiky na území samosprávneho kraja a mesta, pričom tieto subjekty by mali byť spolutvorcami nie poradcami mládežníckej politiky;
- koncepcie mládežníckej politiky vytvárať na základe poznania reálnych potrieb a problémov mladých ľudí na regionálnej a miestnej úrovni (uskutočňovať výskumy, prieskumy, mapovanie potrieb komunít, vychádzať z priamych, nielen sprostredkovaných informácií).

3. Aktéri mládežníckej politiky VÚC a miest

Mladí ľudia vo volených orgánoch samospráv

Za najvyššiu formu participácie mládeže na správe záležitostí, ktoré sa jej týkajú, je považované jej začlenenie do rozhodovacích orgánov samospráv. Možnosť stať sa voleným zástupcom v regionálnej aj miestnej samospráve pre ľudí do 30 rokov je však formálna, reálne je zastúpenie veľmi nízke.

Samostatné komisie v oblasti mládeže

Komisie zaoberajúce sa mládežou, fungujúce zväčša ako poradné orgány zastupiteľstiev, môžu byť jedným z významných aktérov mládežníckej politiky samospráv. Samotné fungovanie komisie a jej zloženie môže dať priestor aj na participáciu mládeže a zástupcov organizácií pracujúcich s mládežou.

Vo vzťahu ku komisiám v oblasti mládeže považujeme za dôležité nasledovné zistenia:

- na úrovni samosprávnych krajoch pôsobia samostatné komisie, resp. subkomisie, ktoré sa zaoberajú problematikou mládeže (v kompetencii majú okrem mládeže aj oblasť školstva, športu alebo kultúry);
- v uvedených poradných orgánoch samosprávnych krajov pôsobia prevažne poslanci a poslankyne, ojedinele v nich pôsobia aj zástupcovia mládeže;
- na úrovni miest nachádzame samostatné komisie vo väčšine samospráv, aj keď v rámci rôznych foriem a vo väčšine prípadov s rozšírenými kompetenciami aj v oblasti školstva, športu a kultúry;
- komisie v mestách vytvárajú pre participáciu mládeže a zástupcov a zástupkýň pracujúcich s mládežou veľmi rôzny priestor;
- väčšia komisií nemá medzi členmi a členkami zástupcov a zástupkyne mladých ľudí, rovnako aj na celkovom počte ľudí pracujúcich v komisiách sa zástupcovia a zástupkyne mládeže podieľajú len nízkym percentom;
- najčastejšie sú do mestských komisií zaoberajúcich sa otázkami mládeže okrem poslancov a poslankýň a pracovníkov a pracovníčok samospráv prizývaní ako odborníci a odborníčky pedagógovia a pedagogičky, ktorí/é však prichádzajú do kontaktu s mládežou najmä v procese ich formálneho vzdelávania. Spolupráca v tejto oblasti je menej rozvíjaná s odborníkmi a odborníčkami pracujúcimi s organizovanou i neorganizovanou mládežou vo voľnom čase.

Pracovníci a pracovníčky samospráv poverení/poverené problematikou mládeže

Medzi významných aktérov mládežníckej politiky VÚC a miest je možné zaradiť aj pracovníkov a pracovníčky úradov samosprávnych krajov a mestských úradov zaoberajúcich sa problematikou mládeže, ktorí/é môžu zohrávať dôležitú úlohu nielen v rovine koncepčnej, ale predovšetkým v rovine realizácie samosprávnej politiky vo vzťahu k mládeži.

Na základe výsledkov výskumu však konštatujeme, že vo väčšine VÚC a miest na Slovensku **nepatria** pracovníci/pracovníčky úradov samosprávnych krajov a mestských úradov **medzi dôležitých aktérov mládežníckej politiky**. Nešpecializujú sa výlučne na problematiku mládeže, ale majú kumulované funkcie a úlohy v spojení s problematikou školstva, športu, kultúry alebo sociálnych vecí.

Mládežnícke parlamenty v mestách

Niektoré úlohy komisie mládeže pri mestskom zastupiteľstve môže plniť i mládežnícky parlament ako **špecifická forma participácie mladých ľudí na samospráve mesta** a aktér jeho mládežníckej politiky.

Mládežnícke parlamenty fungovali v roku 2007 takmer v 60 percentách miest v rámci rôznych foriem, napr. ako samostatné občianske združenia, ako nezávislé skupiny, pri centrách voľného času a pod.

Medzi najčastejšie **formy spolupráce** mesta s mládežníckym parlamentom patrili pravidelné **osobné stretnutia a komunikácia prostredníctvom mailu, telefónov a listov**. Za pozitívne možno považovať, že zástupcovia a zástupkyne mládežníckeho parlamentu sú prizývaní/prizývané aj na rokovania mestských zastupiteľstiev a sú členmi a členkami komisií pre mládež.

Subjekty pracujúce s mládežou

Dôležitými aktérmi mládežníckej politiky, ktorí vo významnej miere napĺňajú a realizujú koncepčné zámery VÚC a miest v tejto oblasti, sú **detské a mládežnícke organizácie a ostatné subjekty a iniciatívy pracujúce s mládežou**.

Dostatočná miera informovanosti VÚC a mesta o organizáciách, inštitúciách, neformálnych skupinách a iniciatívach pracujúcich s mládežou je jedným z predpokladov ich sieťovania, ktoré analyzujeme v ďalšej časti. V tejto oblasti možno pozitívnejšie hodnotiť situácie v mestách ako vo VÚC. Nakoľko mestá využívajú na získanie informácií viacero zdrojov

a frekvencia získavania informácií je pomerne častá, možno predpokladať, že informovanosť miest v tejto oblasti je dostatočná.

Mládež

Spolupráca regionálnych a miestnych samospráv s mládežou bola hodnotená zástupcami a zástupkyňami VÚC a miest aj mládeže ako **slabá**, pričom hodnotenie bolo u zástupcov a zástupkýň mládeže celkovo kritickejšie.

Dôvodmi pozitívneho hodnotenia spolupráce samosprávy a mládeže boli:

- existencia mládežníckeho parlamentu v meste a dobrá spolupráca s ním;
- mládežnícke organizácie aj mládež sú aktívne;
- je vytvorený grantový systém podpory mládežníckych subjektov;
- samospráva vytvára priestor pre vzájomnú komunikáciu a pre participáciu mladých ľudí;
- samospráva podporuje projekty realizované mladými ľuďmi finančne aj priestorovo;

Do negatívneho hodnotenia spolupráce samosprávy a mládeže sa premietali jednak skutočnosti na strane mesta, ako napríklad:

- žiadne zastúpenie mládeže v plánovaní a rozhodovaní samosprávy;
- samospráva nevytvára priestor pre začlenenie mladých ľudí do rozhodovacích procesov;
- chýba prepojenie mladých ľudí cez poslanecký zbor;
- samospráva nemá vypracovanú koncepciu mládežníckej politiky, systematicky sa mládeži nevenuje;
- pracovník/čka poverený/á problematikou mládeže má kumulovanú funkciu, nevníma sa jeho/jej dôležitosť v rámci štruktúry úradu ako samostatného pracovníka/čky;
- spolupráca je len v začiatkoch, doteraz sa nerozvíjala.

Na druhej strane je možné identifikovať nedostatky aj na strane mladých ľudí a organizácií pracujúcich s mládežou:

- neexistencia štruktúr zastupujúcich mládež vo vzťahu k samospráve, neexistuje reálne zoskupenie, ktoré by bolo možné osloviť pre spoluprácu v tejto oblasti;
- v mládeži sa nedarí vzbudiť záujem o veci verejné;
- nedostatočná aktivita zo strany mládeže.

Uvedené skutočnosti svedčia o tom, že **realizácia mládežníckej politiky je závislá od zapojenia oboch strán - samosprávy, ale aj mládeže**. Je možné konštatovať, že **v mnohých samosprávach stále nie je**

mládež aktívnym subjektom a partnerom mládežníckej politiky, skôr zostáva len objektom jej záujmu a pôsobenia.

Sieťovanie a spolupráca aktérov mládežníckej politiky

V rámci samosprávnej politiky **vo vzťahu k rôznorodým cieľovým skupinám sa** ako jeden z postupov **využíva tzv. sieťovanie** (networking), ktoré **umožňuje jednotlivým skupinám prístup k doposiaľ nevyužívaným zdrojom**. Dôležitou súčasťou zlepšovania riadenia a dobrého spravovania centrálnej, regionálnej i lokálnej mládežníckej politiky je rozvoj spolupráce, tvorba partnerstiev medzi jednotlivými subjektmi na horizontálnej a vertikálnej úrovni, sieťovanie a zapájanie všetkých zainteresovaných.

Úroveň spolupráce jednotlivých subjektov mládežníckej politiky na regionálnej i miestnej úrovni vyjadruje ich hodnotenie. Všetci aktéri zhodne hodnotia vzájomnú spoluprácu ako priemernú a sieťovanie v tejto oblasti ako slabé. Aktéri mládežníckej politiky len hľadajú funkčné možnosti spolupráce, avšak aktívnejší v tejto oblasti sú zástupcovia a zástupkyne mládeže a organizácií pracujúcich s mládežou.

Odporúčania vo vzťahu k aktérom mládežníckej politiky VÚC a miest

Vo vzťahu k aktérom mládežníckej politiky samospráv odporúčame:

- zvýšiť podiel zástupcov/kýň mládeže v rozhodovacích a poradných orgánoch samospráv prostredníctvom zvyšovania angažovanosti mladých ľudí a rozširovania priestoru pre ich participáciu;
- vytvárať podmienky pre partnerský dialóg medzi volenými zástupcami/kyňami a mládežou;
- vytvárať mládežnícke parlamenty ako nástroj na zapojenie mladých ľudí do rozhodovania a podporovať ich rozvoj a fungovanie;
- začleniť medzi aktérov mládežníckej politiky na samosprávnej úrovni podnikateľský sektor vo všetkých oblastiach;
- jednou z kľúčových úloh samosprávy sa musí stať sieťovanie subjektov pracujúcich s mládežou na jej území;
- v rámci mestských úradov vytvárať systematizované miesta samostatných pracovníkov/čok poverených otázkami mládeže;
- podporovať vznik spoločných projektov formálnych a neformálnych subjektov pracujúcich s mládežou v rôznych oblastiach (škôl, školských a mimoškolských zariadení, mimovládnych organizácií a neformálnych skupín);

- systematicky rozvíjať vzdelávanie mládežníckych lídrov, aby sa stali rovnocennými partnermi a aktérmi mládežníckej politiky na regionálnej a miestnej úrovni, zvyšovať ich kompetencie a zručnosti;
- zviditeľňovať pozitívne príklady aktívnych mladých ľudí;
- podporovať výmenu skúseností na miestnej úrovni medzi mládežníckymi organizáciami navzájom aj so samosprávou pri riešení problémov mladých ľudí.

4. Podpora aktivít mladých ľudí na úrovni VÚC a miest

V oblasti neformálneho vzdelávania, participácie, informovanosti a dobrovoľníctva **dominuje** na úrovni VÚC a miest **nefinančná podpora**, ktorá sa realizuje formou poskytovania priestorov, propagácie aktivít v regionálnych médiách a participáciou na príprave či realizácii konkrétnych podujatí pre mládež.

Aj keď vo všetkých samosprávnych krajoch a väčšine miest **existuje systém finančnej podpory projektov práce s mládežou**, vo prevažnej väčšine prípadov nie je realizovaný ako samostatný systém poskytovania financií len na projekty práce s mládežou.

Z nami sledovaných oblastí je najviac podporovanou zo strany samosprávy oblasť participácie mládeže a neformálneho vzdelávania a najmenej oblasť dobrovoľníctva. Oblasť informovanosti mladých ľudí je zo strany samosprávy podporovaná najmä prostredníctvom propagácie v regionálnych a miestnych médiách.

Odporúčania vo vzťahu k podpore aktivít mladých ľudí na úrovni VÚC a miest:

- vytvoriť samostatné grantové systémy na podporu projektov práce s mládežou v oblasti neformálneho vzdelávania, participácie, informovanosti a dobrovoľníctva;
- pri informovaní mladých ľudí využívať priame spôsoby informovania založené na osobnom kontakte;
- pozitívne stimulovať rozvoj dobrovoľníctva prostredníctvom vytvárania a podpory systémov oceňovania dobrovoľníckych aktivít a zviditeľňovania dobrovoľníctva.

Literatúra

Biela kniha Európskej komisie Nový impulz pre európsku mládež. Luxembourg: European Communities 2002. ISBN 92-894-2189-4.

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A.; JUSKO, P.; NEMCOVÁ, L.; VAVRINČÍKOVÁ L.; ZOLYOMIOVÁ, P.: *Mládež - mesto - región. (Aká je mládežnícka politika miest a samosprávnych krajov na Slovensku).* 1. vyd. Bratislava: IUVENTA, 2008. 28s. ISBN 978-80-8072-074.2.

Európska charta o participácii mladých ľudí na živote obcí a regiónov. Rada Európy, 2003.

Implementácia Európskeho paktu mládeže na podmienky Slovenskej republiky a jej začlenenie do stratégie konkurencieschopnosti SR do roku 2010. Bratislava: MŠ SR, 2006.

Kľúčové oblasti a akčné plány štátnej politiky vo vzťahu k deťom a mládeži v Slovenskej republike na roky 2008 – 2013.

Zákon č. 282/2008 Z.z. o podpore práce s mládežou.

II. KAPITOLA

Príhovor

Súčasťou konferencie „***Mládež ako faktor sociálnych zmien***“ bola aj pracovná Sekcia sociálnej pedagogiky SpgS pri SAV.

Organizátori pracovnej sekcie si postavili za cieľ odhaliť tie oblasti, v ktorých teoretici, praktici a vedeckí pracovníci usmerňujú chod sociálnej pedagogiky ako teoretickej, empirickej, praktickej či študijnej oblasti.

Sociálna pedagogika po renesancii jej rozvoja (90. roky), po rozpracovaní teoretických východísk, rozvíjaní učebného predmetu, študijného odboru (koniec 90. rokov a začiatok nového tisícročia) vstupuje do ďalšieho štádia svojho rozvoja a tým je inštitucionalizácia a profesionalizácia sociálnej pedagogiky (roky 2005 – súčasnosť). Znamená to, že profesiu sociálny pedagóg si vyžiadal celospoločenský stav: deformácia hodnôt, nízka úroveň disciplíny, porušovanie spoločenských noriem, či účasť na rozširovaní sociálno-patologických javov. Zákonné opatrenia rozličných rezortov odhaľujú potrebu celospoločenského zamerania sa na výchovu, prevýchovu, prevenciu, intervenciu, poradenstvo, či iné oblasti. To vyžaduje prípravu odborníkov a v súlade s prípravou odborníkov je potrebné rozvíjať teóriu sociálnej pedagogiky.

Aj názov pracovnej sekcie „***Sociálna pedagogika a sociálno-výchovná činnosť s mládežou“*** svojim obsahovým zameraním poukazuje na tie miesta pracovných aktivít s mládežou, ktoré majú prostredníctvom pedagogickej vedy odhaliť tie oblasti praxe, ktoré vyžadujú prvoradé riešenie. Aktivity zamerané na sociálno-výchovnú činnosť, prevenciu, poradenstvo sprostredkujú príspevky, ktoré odzneli na konferencii.

Sekcia bola vyvážená čo sa týka odborného zamerania, boli v nej teoretici, praktici i realizátori mládežníckej politiky z niektorých regiónov.

Práve ich prítomnosť vyvolala diskusiu k teoretickým príspevkom, konkretizáciu príkladov z praxe a vzájomné obohatenie sa.

Uvedené príspevky sme zoradili do dvoch častí:

Prvú časť tvoria príspevky, ktoré poukázali na to, v ktorých oblastiach, resp. v akých inštitúciách je potrebné vzdelávať vychovávať a vycvičovať mládež: v oblasti komunikácie, rodovo citlivého správania sa, v prevencii prostitúcie, či sociálno-patologických javov, s mládežou na stredných

školách, so špecifickou skupinou minoritnej spoločnosti a to s rómskou mládežou, v úradoch práce sociálnych vecí a rodiny.

Druhú časť tvorili dva príspevky a zamerali sa na rozvoj študijného odboru sociálna pedagogika na PF UK v Bratislave a na pedagogickú dimenziu rozvoja sociálnej pedagogiky prostredníctvom psychoedukácie.

Veríme, že uvedenými príspevkami obohatíme pedagogickú obec o nové, zatiaľ nepublikované zámery sociálnej pedagogiky v práci s mládežou.

Zlatica Bakošová

Bratislava, marec 2009

SOCIÁLNA PEDAGOGIKA A JEJ MOŽNOSTI PRI ZLEPŠOVANÍ KVALITY ŽIVOTA PROSTREDNÍCTVOM PRÁCE S MLÁDEŽOU

Zlatica Bakošová

***Anotácia**: V referáte sa orientujeme na dve oblasti: prvou je všeobecná charakteristika vednej disciplíny sociálna pedagogika, jej súčasný stav v SR. Druhá časť príspevku je orientovaná na praktickú oblasť – podnet pre prácu s mládežou v snahe zlepšiť kvalitu jej života.*

1. Charakteristika sociálnej pedagogiky v novom tisícročí

Sociálna pedagogika ako vedná disciplína je v Európe známa 160 rokov (v nemecky hovoriacich krajinách). V SR a ČR sa rozvíjala v 60 a 70 rokoch minulého storočia sporadicky a obdobie jej renesancie nastalo po roku 1990 Bakošová, 2000, Hroncová – Kraus (2007).

V súčasnom období sa sociálna pedagogika v SR rozvíja ako učebný predmet, študijná špecializácia, odbor štúdia, vedný odbor. Vedný odbor rozvíjajú vysokoškolskí pedagógovia, pretože výskumné pracovisko na riešenie sociálno-pedagogických problémov v SR nemáme ani v SAV, ani samostatné pracovisko, resp. výskumno-vývojové stredisko pri VŠ. To má za následok existenciu niektorých nepriaznivých skutočností:

- *nerovnomerný rozvoj niektorých kľúčových problémov,*
- *opakované riešenie vybraných otázok viacerými vysokými školami,*
- *neustále zdôvodňovanie svojej opodstatnenosti popri sociálnej práci, ktorej existenciu a rozvoj podporuje rezort práce, sociálnych vecí a rodiny,*
- *predsudkový postoj odborníkov mnohých vedných disciplín, ktorí chápu pedagogiku predovšetkým v spojení so školou a didaktikou,*
- *nedôvera v pedagogiku – najmä v jej časť výchovu.*

Popri kritike v odbor, ktorý reprezentujeme, treba uviesť aj celý rad pozitívnych skutočností. Od roku 1990 sa pre rozvoj vedenej disciplíny sociálna pedagogika urobilo v SR veľa **pozitívneho:**

- *Sociálna pedagogika sa stala súčasťou študijných programov odboru pedagogika, sociálna práca,*
- *vznikli prvé vysokoškolské skriptá, vysokoškolské učebnice,*
- *organizovali sa rôzne konferencie za účelom objasnenia a prezentácie rozvoja sociálnej pedagogiky, z ktorých vyšli zborníky.*

Z obsahového hľadiska sme charakterizovali sociálnu pedagogiku (ako hraničnú pedagogickú disciplínu medzi pedagogikou a sociológiou. Postupne sme ujasňovali terminológiu, objasnili sme prístupy k predmetu sociálnej pedagogiky:

- ***Sociálna pedagogika skúma sociálne aspekty výchovy a intervenuje do procesov socializácie (Hroncová, 2004),***
- ***Sociálna pedagogika sa zaoberá pomocou deťom, mládeži, dospelým prostredníctvom výchovy (Bakošová, 2005), alebo len ako pomoc (Schilling, Wolfersdorf),***
- ***Sociálna pedagogika orientovaná na životné okolie (H. Thirsch),***
- ***Sociálna pedagogika ako interakcia medzi spoločnosťou a klientom (Hamburger).***

formulovali sme ciele, obsah vednej disciplíny, profil absolventa, profesiogram, postupne prinášame celý rad empirických zistení.
Nadviazali sme kontakty so zahraničnými univerzitami, kde komparujeme uvedené sociálno-výchovné problémy a prinášame celý rad inšpirácií (Poľsko – multikultúrna výchova), Slovinsko (suprevízia), sociálne vylúčenie (Nemecko).

Na stave všeobecne uvádzaných skutočností sa podieľa celý rad odborníkov staršej, strednej a najmladšej generácie. K osobnostiam seniorského typu patrí **prof. PhDr. O. Baláž, DrSc**., ktorý ako bývalý riaditeľ ÚEP SAV stál pri zrode sociálnej pedagogiky a podporuje ju aj až doposiaľ. Jeho dielo ocenila SPgS SAV pri príležitosti jeho 85. narodenín v roku 2006. Prof. Hroncová napísala v spoluautorstve monografiu venovanú jeho životu a dielu.
K ďalším významným osobnostiam patrí **J. Hroncová**, profesorka **UMB z Banskej Bystrice**, ktorá je autorkou mnohých monografií sociálnej pedagogiky, napísala prvé česko-slovenské dejiny sociálnej pedagogiky. Vychovala celý rad mladšej generácie – **I. Emmerovú, P. Juska**, **I. Niklovú, L. Kamarášovú.** Práve PF UMB v Banskej Bystrici má dobré kvalifikačné zázemie v sociálnej pedagogike a to vďaka prof. Hroncovej, ale aj prof. Ľ. Višňovského.

FiF UK Bratislava stála pri zrode učebného predmetu sociálna pedagogika, študijnej špecializácie, bola organizátorom dvoch konferencií**. Z. Bakošová** napísala prvé skriptá, zostavila tri zborníky, monografickú prácu zo sociálnej pedagogiky a tiež prvú učebnicu pre stredné školy. Vychovala jedného doktoranda – **Dr. Galbavého**, a v súčasnosti školí

piatich doktorandov (Šereš, Dončevová, Zemančíková, Korbel, Balačková). Podporuje aj rast uchádzačov o habilitácie.

PF UK Bratislava – rozvíja učebný predmet a študijný odbor sociálna pedagogika na interdisciplinárnom základe (**Alberty, Svetlíková, Fulopová, Komárik, Zelina** a ďalší). Sú autormi publikácií, ktoré podporujú rast odboru.

PF UKF Nitra – Határ, rozvíja učebný predmet, je autorom niekoľkých monografií, ktoré prispievajú k rozvoju študijnej špecializácie.

FZSV v Trnave – J. Levická učí učebný predmet sociálna pedagogika sociálnych pracovníkov a podporuje vzťahy medzi sociálnou pedagogikou a sociálnou prácou.

K významným osobnostiam, ktoré podporujú rozvíjanie vedného odboru sociálna pedagogika patria profesori: **L. Macháček,** predseda SPgS pri SAV, ktorý utvára v spoločnosti priestor pre činnosť sekcie sociálna pedagogika, podporuje výskum, spája odborníkov príbuzných odborov a prináša zahraničné kontakty.

Prof. Ondrejkovič, je predovšetkým podporovateľom konvergentného prístupu sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. Ako odborník sociológie výchovy, sociálnej práce spája prostredníctvom tém sociálnej patológie odborníkov a podporuje interdisciplinárny prístup v ich objasňovaní. Je aj aktívnym členom sekcie soc. ped., najmä v činnosti Terminologického výkladového slovníka a aktívnym účastníkom všetkých vedeckých podujatí sociálnej pedagogiky.

Prof. V. Žbirková, sa venuje histórii pedagogiky, orientuje sa na sprístupnenie poznatkov, ktoré v histórii riešili sociálno-výchovné, resp. vzdelávacie problémy. Okrem toho, stála pri zrode sociálnej práce na FiF UKF v Nitre.

Prof. A. Tokárová z FiF PU v Prešove venuje okrem andragogických problémov a problémov sociológie výchovy venuje sporadicky aj sociálnej pedagogike. Obohacuje našu teóriu sociálnej pedagogiky o dobré kontakty s predstaviteľmi poľskej sociálnej pedagogiky.

K fakultám, ktoré patria z časového hľadiska k najmladším z aspektu rozvoja sociálnej pedagogiky patrí aj **PF TU v Trnave**. Tam reprezentujú sociálnu pedagogiku
Absolventi a doktorandi FiF UK z BA K. **Janíková a D. Galbavý**.

K ďalším novým fakultám ,ktoré rozvíjajú sociálnu pedagogiku patrí Žilinská univerzita, Katedra ped. psych. a sociálnej práce, ktorú reprezentuje **Polomský** a V. **Zemančíková.**

Všetci uvedení pedagógovia sú členmi SPgS pri SAV, Sekcie sociálnej pedagogiky. Sú autormi monografií, vysokoškolských skrípt, odborných štúdií a zborníkovej literatúry.

K úlohám sociálnej pedagogiky ako vednej disciplíny súčasného obdobia (nové tisícročie) patria:
- postupné realizovanie ***empirických výskumov*** v oblasti sociálnej pedagogiky (rómska problematika, násilie v rodine...),
- otváraním možností pre ***rôzne rezorty*** uplatniť na trhu práce absolventa sociálnej pedagogiky. Za úspech možno považovať otvorenie možností jeho uplatnenia v školách pri prevencii sociálno-patologických javov.
- K ďalším úlohám patrí poukázať a ***empiricky overiť jeho potrebu v iných rezortoch***.
- Za dôležité úlohy považujeme tiež ***teoretické rozpracovanie výchovného systému*** a ***metód sociálnej pedagogiky***.
- ***Inštitucionalizácia*** sociálnej pedagogiky zaznamenala od 90. rokov vzostup, no je potrebné aj naďalej jej legislatívne zakotvenie v súlade so zákonmi jednotlivých rezortov, ktoré majú vo svojich prioritách realizovať preventívne, výchovné, vzdelávacie, poradenské a intervenčné úlohy a programy.

K úlohám sociálnych pedagógov patrí podpora teoretickej vedy, nenahrádzať pedagogiku metodikou, programami bez hlbšieho zvnútornenia ich príjemcov.

Rozšíriť adresátov sociálnej pedagogiky okrem ohrozených detí a mládeže na celú populáciu a to prienikom všeobecných kompetencií – zlepšenia kvality života vo všetkých oblastiach spoločenského života detí, mládeže a dospelých.

2. Intervencia sociálnej pedagogiky do kvalita života mládeže prostredníctvom sociálnej pedagogiky

Úlohou teórie sociálnej pedagogiky v novom tisícročí je ***naučiť mládež žiť plnohodnotný život.*** Ide o poznanie kategórií kvality života, životného štýlu, psychohygieny a ich naplnenia v procese životnej dráhy.

Pojem **kvalita života** teoreticky vymedzili odborníci niektorých vedných disciplín: medicína – psychiatria, sociológia, psychológia, pedagogika, andragogika.

Za komplexnú definíciu považujeme definíciu od kolektívu *psychiatrov* Ondrejka, I., Drímalová, M. – Fetisová, Ž., – Adamicová, K. (2001). Tá podľa nich za kvalitu života považuje:
- **subjektívnu spokojnosť so životom,**

- **subjektívnu spokojnosť v jednotlivých oblastiach života ako je práca, finančné prostriedky, zdravie, vzťahy s ľuďmi,**
- **sociodemografické ukazovatele kvality života, ktoré sú odrazom príležitostí ponúkaných prostredím.**

Zo psychologického hľadiska načrtol pojem kvality života KOVÁČ (2004). Pozostáva z troch úrovní:
- **z bazálnej, všeľudskej,**
- **z mezoúrovne – individuálna, špecifická,**
- **metaúroveň, elitná (kultúrno-duchovná).**

Za univerzálny princíp kvality života považuje **zmysel života.**

Zo sociálno-pedagogického hľadiska sme vymedzili hypoteticky BAKOŠOVÁ, (2003) kvalitu života nasledovne:
***Zo širšieho hľadiska*: je to spôsob života a jeho subjektívne prežívanie.**
***Z užšieho hľadiska:* ide o životný štýl každého jednotlivca, ktorý je ovplyvnený schopnosťou človeka vedieť zladiť celospoločenské a individuálne záujmy s hodnotovými preferenciami, vnútornými potrebami.**

Za ***všeobecné indikátory kvality života*** považujeme dĺžku života, zdravie a starostlivosť o zdravie, vzdelanie a schopnosť vzdelávať sa, zamestnanosť, pracovná spokojnosť, hmotná úroveň, duchovná úroveň, dobré medziľudské vzťahy.

Za indikátory kvality života, na ktorých sa podieľa pedagogika, sociálna pedagogika, etická výchova pedagogiky považujeme:
- **kvalitu výchovy a vzdelávania, ktorá sa odráža na schopnosti mladého človeka presadiť sa v sociálnych vzťahoch, vytvárať priateľské vzťahy, vedieť efektívne komunikovať, kooperovať v pracovných tímoch.**
- **Kvalitu rozvoja osobnosti – nielen kognitívnu úroveň, ale predovšetkým sociálne vzťahy, ochotu chcieť, môcť a vedieť konať dobro (altruizmus), ochota a schopnosť aktívne počúvať, prejavovať empatiu, prosociálne a asertívne správanie sa a vystupovanie.**
- **Mravná úroveň – schopnosť dodržiavať právne, spoločenské a mravné normy, prejavovať dobro, čestnosť, korektnosť, úprimnosť, poctivosť, pravdivosť vo vzťahoch k sebe, k iným.**

Myslíme si, že kvalita života by mala obsahovať aj také výzvy pre mládež ako je

„byť niekým“, v zmysle Myšlienky E. Fromma „Nielen mať, ale aj byť“. Táto myšlienka obzvlášť platí v období nenásytnej túžby mladého Európana žijúceho v spoločnosti neblahého odrazu transformačných procesov na jeho životnej úrovni, ktorý si viac uvedomuje, že na to, „aby bol, musí aj mať“. A že ruka v ruke s materiálnymi možnosťami rastú a zveľaďujú sa ja potreby kvalitného osobnostného sebarozvíjania, sebavzdelávania a sebavýchovy.

Uvedené hypotetické modely kvality života vyplývajúce z pedagogickej vedy a z poznania potrieb mladej generácie európskeho typu, učiacej sa a poznatkovej spoločnosti môžu slúžiť mladej generácii ako hodnotové priority, ktoré pozdvihnú individualitu a tým aj celú spoločnosť na diametrálne vyššiu úroveň.

Rezorty práce sociálnych vecí a rodiny v oblasti štátnej správy a samosprávy, kde môže vzdelávať, kultivovať a poskytovať poradenstvo a tým zabezpečovať vyššiu úroveň kvality života nezamestnanej mládeže, mládeže, ktorá poberá dávky sociálny pracovník a sociálny pedagóg. Taktiež môže pracovať s mládežou, ktorá prežila život v NRV a učí sa začleniť do spoločnosti.

V **rezorte Ministerstva spravodlivosti SR** v oblasti mediácie a probácie pri urovnávaní sporov a ich riešení mimosúdnou cestou môže odborník sociálnej pedagogiky pracovať s mladými ľuďmi, ktorých úroveň výchovy a rodinného prostredia rozvinula ich sociálne kompetencie len po úroveň neriešiaceho prístupu k problémom.

V rezorte zdravotníctva môže podporovať mladých ľudí, ktorí sú zdravotne znevýhodnení a pomáhať im nájsť harmonickú cestu v živote.

V rezorte školstva sa môže sociálny pedagóg podieľať na zlepšovaní kvality života školy a tým prispievať k utváraniu kladných vzťahov. Môže vytvárať vzdelávacie a výchovné programy. Rovnako aj školské výchovno-vzdelávacie inštitúcie ako sú poradenské centrá majú šancu prispievať k zlepšeniu kvality života mládeže.

Voľno-časové inštitúcie, neziskové organizácie pracujú s mladými ľuďmi. Inšpiráciou môže byť sociálna pedagogika, jej úroveň poznania, osvedčené metódy
a pedagogický optimizmus vychádzajúci s viery a dôvery v schopnosti mladých ľudí môžu byť inšpiráciou i pre pracovníkov mládežníckych organizácií, záujmových útvarov a skupín.

Ako formy práce s mládežou je celý rad metód výchovy, metód sociálnej práce i metód individuálnych, skupinových i prácou s komunitou.

Záver:

Sociálna pedagogika, ktorú zaujíma človek v prostredí a jeho výchova sa orientuje predovšetkým na ohrozené cieľové skupiny. Za 18 rokov renesancie dosiahla mnohé úspechy. Má však aj rezervy. Jej ciele by sa mali uberať s charakterom súčasného života, životným štýlom. Práve mládež profesionálne vzdelaná ako nositeľka sociálnych zmien je schopná presadzovať aj zmeny v zmysle poľudštenia človeka, návratu k svojej podstate a to zaisťovaním lepšej kvality života a to aj prostredníctvom sociálnej pedagogiky. Perspektívne úlohy, ktoré vyplývajú pre sociálnu pedagogiku je rozvíjať metódy práce s mládežou v oblasti zlepšenia kvality života mladých ľudí.

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z. 1993. *Renesancia sociálnej pedagogiky.* In: Pedagogická revue, roč. XLV, č. 5 – 6, s. 296 – 306.

EMMEROVÁ, I. 2007. *Prevencia sociálno-patologických javov v školskom prostredí.* Banská Bystrica: UMB, 129 s.

GALBAVÝ, D. 2008. *Komunikácia detí a rodičov zo sociálne znevýhodneného rodinného prostredia*. Dizertačná práca pod vedením Z. Bakošovej. Bratislava: UMB,

HATÁR, C. 2006. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca*. Nitra: UKF

HRONCOVÁ, J. – KRAUS, B. a kol. 2006. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*.

HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, J. 2004. *Sociálna pedagogika.* Banská Bystrica: UMB, 279 s.

JANÍKOVÁ, K. 2008. *Prevencia sociálno-patologických javov – peer dobrovoľníctvo.* Dizertačná práca pod vedením M. Kratochvílovej. Bratislava: FF UK.

JUSKO, P. 2006. *Rizikové subkultúry súčasnej mládeže.* In: Hroncová, J – Kraus, B. et. al. Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov. Banská Bystrica: UMB, s. 210 – 214.

NIKLOVÁ, M - KARAMÁŠOVÁ, L. 2008. *Sociálny pedagóg v prevencii sociálnopatologických javov.* Banská Bystrica: UMB.

ONDREJKA, DRÍMALOVÁ, FETISOVÁ, ADAMICOVÁ, 2001.

ONDREJKOVIČ, P. a kol. 2000. *Sociálna patológia.* Bratislava: Veda

SCHILLING, J. 1999. *Sociálna práca*. Trnava: Slovac Academic Press, 1999.

DIVÁCKE NÁSILIE A MOŽNOSTI SOCIÁLNEJ PEDAGOGIKY A SOCIÁLNEJ PRÁCE PRI JEHO RIEŠENÍ

Peter Jusko

Anotácia: *Násilie, extrémizmus, rasistické a xenofóbne prejavy, či iné sociálne deviácie sú už vyše tri desaťročia negatívnou súčasťou sociálneho (diváckeho) prostredia najpopulárnejšieho športu – futbalu, ako aj iných športov. Príspevok analyzuje futbalové chuligánstvo ako aktuálny sociálno-patologický jav u mládeže. Osobitnú pozornosť venujeme prevencii futbalového chuligánstva z aspektu sociálnej pedagogiky a sociálnej práce.*

Kľúčové slová: futbalové chuligánstvo, divácke násilie, sociálna pedagogika, subkultúra, sociálna prevencia, fanprojekt, terénna sociálna práca, clubwork, fan-ambasáda, probačný a resocializačný program

Úvod

Jednou z nových oblastí, v ktorej sa môže uplatňovať sociálna pedagogika a sociálna práca je sociálne prostredie rizikových futbalových fanúšikov, ktorých nazývame hooligans (chuligáni). Rozvoj sociálnej pedagogiky a sociálnej práce v tejto oblasti vidíme predovšetkým v prevencii diváckeho násilia. Sociálna a sociálno-pedagogická práca s rizikovými futbalovými fanúšikmi je podľa Čechlovského (2006, s. 20) v zahraničí rešpektovanou a vysoko etablovanou oblasťou, ktorá sa však u nás (takmer) vôbec nerozvíja. Smolík (2004) uvádza, že futbalové chuligánstvo je téma, ktorá vyžaduje interdisciplinárny prístup v sociálnych vedách, pričom môžeme akcentovať predovšetkým sociálnu pedagogiku a sociálnu prácu.

Predpokladom využitia sociálnej pedagogiky a sociálnej práce s rizikovými futbalovými fanúšikmi je konštatovanie, že futbalový fanúšik, ktorý má problémy má aj sklon ich vytvárať, a že pozitívne ovplyvňovanie sociálneho prostredia futbalových výtržníkov má výrazný preventívny rozmer. Divácke násilie je sociálno-patologickým javom a jeho prevencia je predmetom teoretických reflexií, vedeckého výskumu i praktických aktivít sociálnej práce a sociálnej pedagogiky v rámci ich interdisciplinárnej súčinnosti.

Vznik futbalového chuligánstva ako sociálneho javu sa spája s anglickými rowdies na prelome šesťdesiatych a sedemdesiatych rokov 20. storočia, kedy násilnosti spojené s futbalom dostali organizovanú podobu.

Negatívnym vrcholom futbalového chuligánstva bola polovica osemdesiatych rokov, najmä v podobe známej tragédie v Bruseli, ktorá otriasla celým svetom, vyvolala potrebu celospoločenskej intervencie, a stala sa aj predmetom akademického záujmu odborníkov z oblasti sociálnych vied.

Divácke násilie pri futbalových stretnutiach môžeme charakterizovať ako plánované a manifestačné použitie sily, rasistické a extrémistické prejavy, vandalizmus a výtržnosti uskutočňované organizovanou skupinou osôb - futbalových chuligánov.

Futbalových chuligánov považujeme za rizikovú subkultúru, resp. až kontrakultúru súčasnej mládeže. Jedným z typických subkultúrnych aspektov fandenia je ritualizácia správania (neutrálnym diváckym rituálom sú napr. známe „mexické vlny“). Futbaloví hooligans spolu s ultras fanúšikmi, ostatnými fanúšikmi a divákmi vytvárajú špecifickú divácku komunitu. Chuligánska subkultúra však tiež nie je homogénna, každá zo skupín má svoje špecifické znaky. Zaujímavosťou napr. je (Smolík, 2002, s. 9), že chuligáni sa, na rozdiel od bežných fanúšikov, identifikujú viac so svojou skupinou ako s futbalovým klubom.

V našom príspevku sa zamyslíme nad možnosťami nerepresívneho riešenia futbalového chuligánstva ako sociálno-patologického javu, konkrétne nad možnosťami sociálnej pedagogiky a sociálnej práce v prevencii futbalového chuligánstva, ku ktorým patria najmä fanprojekty, terénna sociálna práca, ambasády pre fanúšikov a probačné a resocializačné programy.

1. Fanprojekty ako forma sociálno-výchovnej práce s mládežou

Jednou z foriem sociálno-výchovnej práce ako nástroja prevencie futbalového násilia je fanprojekt. Prvý projekt sociálno-výchovnej práce s mládežou priamo zameraný na futbalových fanúšikov bol realizovaný v Nemecku v roku 1981. V súčasnosti je v Nemecku realizovaných vyše tridsať projektov sociálnej práce s futbalovým fanúšikmi (Šveřepa, 2002, s. 10). Podobné projekty sa realizujú aj v Holandsku, Belgicku, Švédsku ako aj v iných európskych krajinách.

Fanprojekt môžeme označiť za sociálno-preventívnu prácu s mládežou. K základným cieľom projektov pre fanúšikov by sme mohli zaradiť:

- prevenciu násilia a iných sociálnych deviácií (delikvencie a kriminality, šírenia alkoholizmu a drog, vandalizmu a pod.).
- boj proti extrémizmu, kde by sme zaradili odstraňovanie predsudkov,

nenávistných prejavov voči cudzincom, rasizmu a xenofóbie.

- posilňovanie sociálne prijateľného správania sa futbalových fanúšikov, kde napr. patrí zvyšovanie sebavedomia mladých futbalových fanúšikov, stabilizácia ich vrstovníckych skupín a komunikácia medzi futbalovými klubmi a ich fanúšikmi.

Cieľovou skupinou fanprojektov sú mladí futbaloví fanúšikovia (muži, ale aj ženy) so sklonom k násilnému správaniu. Patria sem najmä hooligans a časť ultras fanúšikov.

Existuje množstvo prostriedkov, ktorými je možné naplňovať ciele fanprojektov. Podstatou je predovšetkým účasť sociálneho pedagóga, resp. sociálneho pracovníka na futbalovom i širšom sociálnom živote fanúšikov, napr. prostredníctvom ich sprevádzania na zápasy „vonku“, či koordinovaním ich kontaktov s „materským“ klubom. Ďalším prostriedkom je sociálno-výchovná práca s futbalovými fanúšikmi, kam patrí napr. starostlivosť o adekvátnu ponuku mimofutbalových voľnočasových a záujmových aktivít, či príprava a realizácia špecifických výchovno-vzdelávacích podujatí, seminárov a workshopov. Významným prostriedkom dlhodobého naplňovania cieľov fanprojektov je sociálno-výchovná práca s (príslušnou) komunitou. Zaraďujeme sem napr. identifikáciu lokálnych subkultúr mládeže, spoluprácu so školami, poradenskými inštitúciami a políciou a public relations.

Komplexná sieť aktivít uskutočňovaných sociálnymi pracovníkmi v rámci projektov pre futbalových fanúšikov teda zahrňuje (In: Šveřepa, 2002, s. 10):

a/ individuálne sprevádzanie
b/ krízovú intervenciu
c/ sociálne poradenstvo
d/ využívanie voľného času.

Fanprojekty v zahraničí vedú profesionálni pracovníci (sociálni pracovníci, resp. sociálni pedagógovia) a majú morálnu a často i finančnú podporu futbalových klubov, samosprávnych orgánov, tretieho sektora i štátu.

2. Terénna sociálno-výchovná práca (streetwork) s futbalovými fanúšikmi

Kľúčovou formou sociálno-výchovnej práce so subkultúrou futbalových chuligánov je terénna sociálna práca. Terénna sociálna práca je spolu s rezidenciálnou, semirezidenciálnou, poradenskou a administratívnou prácou jednou z organizačných foriem sociálnej práce. Metódou terénnej

sociálnej práce s futbalovými chuligánmi je streetwork, resp. v tomto prípade „clubwork“. Streetwork považujeme za metódu terénnej sociálnej práce, ktorá sa uskutočňuje najmä na verejných priestranstvách a v nízko prahových zariadeniach.

Cieľovou skupinou streetworku tvorí (Klenovský, 2006, s.38) najmä neorganizovaná a ohrozená mládež, kam patria rôzne subkultúry mládeže (v našom prípade subkultúry hooligans a ultras fanúšikov), ktoré vyhľadávajú neformálne voľno časové aktivity (športové fandenie) na verejných priestranstvách (futbalových štadiónoch).

Terénny sociálny pracovník sa pri práci s futbalovými chuligánmi zameriava na:

- monitoring situácie na fanúšikovskej scéne, ktorý napr. zahrňuje zhromažďovanie informácií o počte, štruktúre a aktivitách hooligans spojených s futbalom.
- analýzu spôsobov trávenia voľného času futbalových fanúšikov, kam okrem samotného fandenia patrí aj stávkovanie v stávkových kanceláriách, zberateľstvo súvisiace s futbalom, cestovanie na futbalové zápasy, návšteva pohostinských zariadení a diskusie o futbale, rekreačný šport a pod.
- priamu účasť na živote komunity futbalových ultras a hooligans, čiže skutočná práca v teréne, t. j. pobyt s fanúšikmi v hľadisku, spoločné cesty na zápasy a pod.
- prípravu atraktívnej ponuky voľno časových aktivít a podporných sociálnych služieb, ktoré by rizikových futbalových fanúšikov oslovili.

Predpokladom úspechu sociálno-výchovnej práce v teréne je odborná pripravenosť streetworkerov na prácu s konkrétnou cieľovou skupinou. V Českej republike sme zaznamenali ponuku komplexného vzdelávacieho programu pre terénnych sociálnych pracovníkov (streetworkerov), pracovníkov futbalových klubov, fanúšikov a ultras. Tento vzdelávací program zabezpečuje občianske združenie ProFotbalFans (PFF) v spolupráci s nemeckými kolegami, napr. Thomasom Schneiderom, diplomovaným sociálnym pedagógom, ktorý je šéfom Koordinačného centra pre projekty práce s fanúšikmi vo Frankfurte nad Mohanom a Joachimom Ranauom, diplomovaným pedagógom, ktorý vedie projekt pre fanúšikov v Hamburgu a ďalšie vzdelávacie aktivity v oblasti prevencie násilia v školách. Frekventanti tejto vzdelávacej aktivity získajú zručnosti v oblasti kontaktnej a sociálno-výchovnej práce s futbalovými fanúšikmi, v oblasti prípravy, tvorby a fundraisingu na projekty pre fanúšikov a v oblasti realizácie konkrétnych aktivít s futbalovými fanúšikmi.

3. Ambasády pre fanúšikov ako systém podporných sociálno-výchovných služieb pre futbalových fanúšikov

Ambasáda pre fanúšikov, alebo tiež „fan-ambasáda“ (Fans Embassy) je komplexný systém informačných, poradenských a podporných sociálno-výchovných služieb pre futbalových fanúšikov. Cieľovú skupinu fan-ambasád tvoria predovšetkým tí fanúšikovia, ktorí za futbalom cestujú, a to najmä na veľké turnaje do zahraničia.

Počiatky existencie ambasád pre fanúšikov nachádzame na MS vo futbale v roku 1990 v Taliansku (Miles, 2002), kde sa takéto služby už poskytovali pre fanúšikov Anglicka a Nemecka. Podobné kontaktné miesta pre fanúšikov sa postupne vytvárali a rozrastali aj na ďalších veľkých futbalových podujatiach (MS i ME) vo Švédsku, Anglicku, Francúzsku, Belgicku, Holandsku a pod., až po tohtoročné majstrovstvá sveta v Nemecku.

Ambasády pre fanúšikov môžu byť organizované dvoma spôsobmi:

1. Organizátorom fan-ambasád sú asociácie futbalových fanúšikov (napr. v Anglicku), ktoré sa pred veľkým futbalovým podujatím podieľajú na príprave podporných a sociálnych služieb pre fanúšikov. Organizácie futbalových fanúšikov vyvíjajú celoročné svojpomocné iniciatívy pre svojich členov a snažia sa byť nezávislými od futbalových i mimo futbalových organizácií pôsobiacich vo verejnej správe.

2. Organizáciu ambasád pre fanúšikov majú na starosti skúsení sociálni pracovníci a sociálni pedagógovia (napr. v Nemecku), ktorí majú dlhodobú prax v tejto oblasti. Ich pozornosť je zameraná najmä na problémové skupiny fanúšikov (hooligans), u ktorých je riziko, že sa budú dopúšťať násilia a iných sociálno-patologických javov.

Pracovníkov fan-ambasád (či už samotných fanúšikov, sociálnych pracovníkov, alebo sociálnych pedagógov) voláme fan-koordinátori, úlohou ktorých je predovšetkým kontaktná práca s fanúšikmi, ďalej sprostredkovanie riešenia konfliktov prostredníctvom mediácie a spolupráca s usporiadateľmi podujatia a ďalšími miestnymi autoritami.

Fan-ambasády by mali mať detailné informácie predovšetkým o (Miles, 2002):

- miestopise miesta konania podujatia - plán mesta, poloha futbalových štadiónov, adresy dôležitých inštitúcií, a pod.
- detailoch daného športového podujatia – ceny a dostupnosť vstupeniek, organizácia podujatia, časový program zápasov, atď.
- aktuálnych možnostiach ubytovania pre fanúšikov v mieste konania podujatia,

- vlakovom, autobusovom príp. inom dopravnom spojení medzi miestom ubytovania futbalových fanúšikov a miestom konania futbalových zápasov,
- stravovacích službách s ohľadom na rôznosť požiadaviek špecifických skupín fanúšikov,
- možnostiach zábavy v príslušnej lokalite aj s upozornením na rizikové zóny,
- tzv. núdzových službách, t. j. najmä o zdravotníckej a policajnej službe, príp. požiarnej ochrane, právnych službách, konzulárnych službách a pod.

Pri veľkých podujatiach pôsobia (aj) tzv. mobilné fan-ambasády, ktoré sa sťahujú súbežne so „svojim“ tímom, t. j. do miest s predpokladom najväčšieho výskytu „svojich“ fanúšikov.

4 Probačné a resocializačné programy pre páchateľov futbalového násilia

Špecifickým druhom kuratívnej sociálno-výchovnej práce s futbalovými chuligánmi sú probačné a resocializačné programy. Ide o typ sociálneho programu zameraný najmä na (odhalených) páchateľov futbalového diváckeho násilia z radov mládeže. Aplikáciu probácie v tejto oblasti chápeme ako organizáciu a samotný výkon odborného dohľadu sociálneho pracovníka, resp. sociálneho pedagóga nad páchateľmi futbalového násilia, vykonávaný počas realizácie probačného a resocializačného programu. Resocializáciu v tomto kontexte môžeme charakterizovať ako odborný sociálno-integratívny zásah do subkultúry futbalových hooligans s cieľom ich postupného opätovného začlenenia do sociálne akceptovateľnej diváckej komunity. Probačný a resocializačný program je jednou z foriem resocializačnej činnosti napr. spolu so sociálnym poradenstvom, nácvikom sociálnych zručností, či pracovnou terapiou.

Cieľom probačných a resocializačných programov pre futbalových chuligánov je (Šveřepa, 2002, s. 10) zamedziť recidíve a zároveň minimalizovať negatívne dopady kriminalizácie mladistvých. V rámci času, ktorý futbaloví chuligáni strávia na futbale a s futbalom môže dochádzať k rizikovému správaniu, v dôsledku ktorého sa títo futbaloví fanúšikovia dostávajú do rozporu so zákonom. Hooligans sa najčastejšie dostávajú do konfliktu so zákonom (Harsayi, 2005, s. 7) v prípade útoku na verejného činiteľa, pri páchaní násilia voči skupine obyvateľov a jednotlivcovi, výtržníctva, podnecovania k národnostnej a rasovej neznášanlivosti, hanobenia národa, rasy a presvedčenia, ublíženia na zdraví, poškodzovania cudzej veci, podpory a propagácie hnutí smerujúcich k potláčaniu práv a slobôd občanov, či špecificky verejných prejavov sympatií k fašizmu.

Počas realizácie probačného a mediačného programu by sa problémoví futbaloví fanúšikovia mali naučiť zvládať vznikajúce konflikty nenásilnou formou, tolerancii a zodpovednosti za svoje správanie a schopnosti aktívnej rezistencie voči nepriaznivým dôsledkom dynamiky davu v diváckej komunite. Vzhľadom k často teenagerskému veku hooligans a ich predpokladanej sociálnej neprispôsobilosti sa jednou z najúčinnejších ciest javí podpora pozitívnych osobnostných vlastností, postojov a spôsobov správania sa klientov programu. Výsledkom realizácie probačného a resocializačného programu by malo byť povolenie účasti na futbalových zápasoch zo strany organizátora a sociálne akceptovateľné fandenie ako ukazovateľ úspešnosti účasti problémových fanúšikov na programe.

Literatúra:

BEDNÁŘOVÁ, A.: *Trestná činnost a prevence spojená s diváckým násilím*. In: Éthum, roč.12, 2004, č.43, s.29-33.

ČECHLOVSKÝ, J.: *Práce s fotbalovými fanoušky*. In: SOCIALIA 2006. Sborník anotací z X. ročníku konference s mezinárodní účastí. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006, s.20-21.

HARSAYI, L.: *Chuligáni. Správa o stave chuliganizmu, rasizmu, antisemitizmu a intolerancie v slovenskom futbale*. Bratislava: Ľudia proti rasizmu, 2005.

KLENOVSKÝ, L.: *Terénna sociálna práca*. Bratislava: OZ Sociálna práca, 2006.

MAREŠ, M. – SMOLÍK, J. – SUCHÁNEK, M.: *Fotbaloví chuligáni*. Brno: Centrum strategických studií, 2004.

MILES, K.: *Ambasády pro fanoušky. Historie, pozadí, souvislostí, základní struktura*. In: Éthum, roč.12, 2004, č.43, s.65-72.

MÜHLPACHR, P.: *Fotbalové chuligánství – několik poznámek k zamyšlení*. In: Éthum, roč.12, 2004, č.43, s.11-15.

SCHNEIDER, T. – GABRIEL, M.: *Přehled příkladů dobré praxe v sociálně-integrativní práci s fotbalovými fanoušky*. In: Éthum, roč.12, 2004, č.43, s.55-65.

SMOLÍK, J.: *Chuligánství nejen na fotbalových stadionech*. In: Psychologie dnes, roč.VIII, č.7-8, 2002, s.9-10.

SMOLÍK, J.: *Fotbal a násilí*. In: Éthum, roč.12, 2004, č.43, s.37-42.

ŠVEŘEPA, M.: *Hooligans a sociální prevence*. In: Sociální politika, roč.28, 2002, č.6, s.9-10.

Resumé:
Violence, extreme, racism, xenophobia and other social deviantion are for more than three decades negative component of social environment in the area of one of ther most popular sport futbal and also other sports. The Article analyses footbal hooliganism as a actual social deviantion deals with youth. Special attention we immediate to prevention of footbal hooliganism from the point of view social pedagogy and social work.

Kontakt:
Doc. PaedDr. Peter Jusko, PhD.
Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela
Katedra sociálnej práce
Ružová 13
Banská Bystrica
974 11
Slovenská republika
Tel: 0042148/4364780
Email: jusko@pdf.umb.sk

SOCIÁLNO-VÝCHOVNÁ ČINNOSŤ S MLÁDEŽOU ZAMERANÁ NA ODSTRAŇOVANIE RODOVO STEREOTYPNÉHO MYSLENIA A SPRÁVANIA AKO PREVENCIE VZNIKU SOCIÁLNO-PATOLOGICKÝCH JAVOV

Silvia Dončevová

Anotácia: *Príspevok upozorňuje na aspekt rodovo stereotypného myslenia a správania mládeže, ktoré môžu byť jednou z príčin vzniku sociálno-patologických javov v našej spoločnosti. Autorka sa najskôr zaoberá rodovo stereotypnou socializáciou v rodine a v škole, ktoré najviac prispievajú k prehlbovaniu rodových stereotypov a nerovností v živote mladého človeka. Cieľom príspevku je preto poukázať na možnosti, ako by mohli tieto výchovné inštitúcie realizovať svoju výchovnú činnosť smerom k senzibilizácii mládeže v rodovej problematike, a spomaliť tak zvyšujúcu sa mieru výskytu sociálno-patologických javov v živote mládeže.*

Kľúčové slová: rodové štúdiá, rodová nerovnosť, rodové stereotypy, rovnosť príležitostí, sociálna pedagogika, rodovo špecifická socializácia, rodovo stereotypná výchova a vzdelávanie, výchova k rodovej senzibilite, sociálno-patologické javy, domáce násilie

Úvod

V súčasnosti je problematika rodových nerovností a rodových stereotypov častejšie ako v minulosti prezentovaná v rámci vedeckých aj verejných diskusií, stáva sa stále viac súčasťou života občanov našej spoločnosti. Potvrdením nesprávnosti rodovo stereotypného myslenia sú reálne sociálne ukazovatele, napr. existencia a frekvencia domáceho násilia, násilia páchaného na deťoch, ženách, starých a postihnutých ľuďoch v súvislosti s nerovným rozdelením moci, prostitúcia, obchodovanie s deťmi a so ženami, nezamestnanosť spôsobená nerovnými šancami vo vzdelávaní a na trhu práce atď. Vzhľadom na tieto fakty je zrejmé, že sociálno-výchovná činnosť s mládežou by mala v súčasnosti stále viac preferovať rodovo senzibilný prístup smerom k odstraňovaniu všetkých foriem rodovej nerovnosti a diskriminácie.

Cieľom príspevku je poukázať na rastúcu potrebu zviditeľňovania rodových nerovností a dôsledkov rodových stereotypov rovnakou intenzitou na život žien, ako aj mužov, na potrebu rodovo senzibilného myslenia a konania, a to nielen vo vedeckých kruhoch, ale najmä v praxi vo výchovno-vzdelávacích zariadeniach (školy, resocializačné zariadenia,

pedagogicko-psychologické poradne, detské domovy atď.). Podľa Cvikovej je možné „argumentovať tradíciou, prírodou či prirodzeným poriadkom sveta, a potvrdiť tak dominanciu „mužskej“ optiky opierajúcej sa o fakt samozrejmosti existujúcich mocenských pomerov a uveriť v ich nemennosť, alebo sa kriticky pozrieť na aktuálne konštrukty mužskosti a ženskosti, na úlohu rodovo špecifickej socializácie mužov a žien pri udržiavaní a potvrdzovaní nerovnosti v našej spoločnosti a otvoriť tak priestor zmenám, ktoré môžeme účinne naštartovať práve v škole“ (Cviková, Juráňová, 2003). Vzhľadom na súčasný alarmujúci výskyt sociálnopatologických javov v našej spoločnosti najmä u detí a mládeže je viac ako potrebná aplikácia výchovy a vzdelávania k rodovej senzibilite, ktorých obsah vyčerpáva nielen problematiku rodovosti, ale aj princípy demokracie a humanizmu, znášanlivosti, uznanie inakosti, nediskriminácie, uznanie ľudských práv a slobôd, vôľu žiť a nechať žiť. Čím skôr si my, pedagógovia a pedagogičky, uvedomíme, že miera nezvládnuteľnej a nepochopiteľnej agresie a násilia je zhmotnením súčasného stavu pragmaticky a materialisticky orientovanej výchovy a vzdelávania, predovšetkým v rodine, ale aj v škole a na celospoločenskej úrovni, tým skôr môžeme budúcim generáciám poskytnúť nové šance na prežitie kvalitného a zmysluplného života. Deti a mládež potrebujú poznať, čo je dobré a čo zlé bez rodovo determinovaných predsudkov.

Z hľadiska **sociálnej pedagogiky** ide predovšetkým o pochopenie a explanáciu súvislostí medzi *rodovo špecifickou socializáciou v rodine, rodovo stereotypnou výchovou a vzdelávaním v škole a v spoločnosti, vznikom a expanziou negatívneho správania, agresivity, násilia, deštrukcie osobnosti a nárastom sociálnopatologických javov v spoločnosti.* Sociálna pedagogika sa začína pri problémoch, respektíve pri ich riešení a pomoci, medzi ktoré patrí aj prevencia. Za situácie pomoci môžeme považovať rôzne životné situácie v priebehu socializácie, čiže obdobia, keď rodina a škola neplnia svoju funkciu (Bakošová, 2007, s. 58). To znamená, že sociálna pedagogika musí reflektovať rodovú problematiku ako jeden z možných zdrojov vzniku a vývinu sociálnopatologických javov, pokiaľ na jej základoch neparticipuje rodina a škola ako základné inštitúcie výchovy a vzdelávania, a zároveň prevencie.

Rodové štúdiá (gender studies) sú vedeckou disciplínou, ktorá sleduje rôzne sociálne a kultúrne podmienené rozdiely medzi mužmi a ženami v spoločnosti. Ich cieľom je najmä „vytvárať“ sociálnu citlivosť a kultivovať analytickú schopnosť z pohľadu rodu. Rodové štúdiá nie sú orientované iba na problematiku žien, ale širšie na problematiku žien

a mužov v rôznych spoločnostiach a kultúrach (Rovné příležitosti chlapců a dívek ve vzdělání, 2003, s.15). Medzi najdôležitejšie aspekty rodových štúdií patrí princíp *rovnosti medzi mužmi a ženami* ako prejav *nediskriminácie na základe rodu a umožnenie rovnosti príležitostí* . **Rovnosť príležitostí žien a mužov** predstavuje umožnenie rovnakého prístupu k zdrojom a k sociálnym prostrediam, ako je vzdelanie, zamestnanie a zdravotná starostlivosť pre ženy aj mužov, na základe zohľadnenia ich špecifík a skúseností vyplývajúcich z ich rodovej socializácie a kultúrneho prostredia. To je možné za predpokladu, že vo výchove a vzdelávaní, ako aj v socializácii každého jedinca budú absentovať **rodové stereotypy**, zjednodušené, nerealistické obrazy „mužskosti“ a „ženskosti“, idealizované vzory a očakávania, ktoré nás sprevádzajú vo všetkých oblastiach života. Dôsledkom ich tolerovania v procese socializácie je poškodzovaný prirodzený vývin dievčat a chlapcov, vznikajú prekážky v rozvoji vlastnej individuality, pretože sú súčasťou širšieho spektra spoločenských predstáv, ktoré ovplyvňujú spôsob, akým sú obe pohlavia vnímané (pozri www.slovnik.aspekt.sk).

Rodovo špecifická socializácia v rodine a rodovo stereotypná výchova a vzdelávanie v škole ako základné východiská prehlbovania rodovej nerovnosti medzi dievčatami a chlapcami

Rodovo špecifická socializácia v rodine sa začína narodením dieťaťa. Ranné detstvo je obdobie, keď sa formuje osobnosť budúceho člena/ ky spoločnosti, jeho/jej psychická a emocionálna výbava, vnútorné ja, ktoré výrazne ovplyvní jeho/jej myslenie, správanie, konanie. Podľa Jarkovskej (2005, s. 27) to, ako sa bude dieťa vyvíjať, nie je naprogramované v deň jeho počatia. Vo vede už dlhé roky prebieha diskusia o tom, do akej miery sú rozdiely medzi ženami a mužmi zapríčinené biologicky a do akej miery sa deti stávajú mužmi a ženami až pôsobením výchovy a pod tlakom spoločnosti (pozri Lacinová, 2003, Aspekt 1/2000, Gender ve škole, 2005). Výskumy (pozri Aspekt 1/2000, Prucha, 1997) dokazujú, že už od narodenia sa k dievčatám a chlapcom správame odlišne, čo má adekvátne dôsledky. Učia sa, čo znamená byť v našej kultúre mužom a ženou, tzv. mužským a ženským rolám. Pocity z detstva môžu prerásť do pocitu menejcennosti, neschopnosti, zbytočnosti, nenápadne utvrdzujú ženu v roli obete. S takouto „výbavou“ je ťažké vstupovať do aktívneho pracovného aj osobného života, naopak ľahké stať sa vhodnou „korisťou“ , príležitosťou pre domáce násilie, prostitúciu atď. Nielen dievčatá, ale aj chlapci majú

množstvo problémov pri stotožňovaní sa s patriarchálnym svetom.

Bernardová (1997, s. 27) tvrdí, že „silou výchovy“ sa ľudské bytosti formujú a deformujú na základe overenej rodovej deľby práce a rodových noriem správania sa. Autorka uvádza pozorovania, že životy mužov, ktorí boli príliš skoro a intenzívne vystavení konfrontácií so „správnou mužskosťou“, sú plné násilia, agresivity, hrubosti, bitiek, zabíjania. To, čo robí mužov „mužmi“, je však často pre nich samých skrytou hrozbou. Predstava o sile, hrdinskosti, chladnom a triezvom uvažovaní, schopnosti byť vždy „nad vecou“, vedieť si poradiť, vytvára stres zo zlyhania, z neuskutočnenia plánov, z neúspechu. Na druhej strane, dnešní muži chcú byť „ľudskí“, chcú sa podieľať na domácich prácach a starostlivosti o deti a ich výchovu, a preto musia často čeliť názorom, že v ich správaní nie je niečo v poriadku.

Moderná spoločnosť môže profitovať iba na maximálnom využití všetkých ľudských zdrojov, čo vylučuje akúkoľvek rodovú (a inú) determináciu príležitostí. To, že nie sme až takí odlišní, dokazuje práve fakt, že muži majú množstvo „ženských“ vlastností a ženy sa často správajú „mužsky“.

Rodovo stereotypnú výchovu a vzdelávanie, ktorá pretrváva v súčasnom školskom systéme a ktorá je zdrojom prehlbovania rodových stereotypov u detí a mládeže, by preto mala nahradiť **výchova a vzdelávanie k rodovej senzibilite**. Táto znamená taký prístup k výchove a vzdelávaniu, ktorý rešpektuje práva detí a dôsledne uplatňuje rovnosť príležitostí chlapcov a dievčat, zohľadňuje individuálne sociálne prostredie dieťaťa a snaží sa tak predchádzať akejkoľvek diskriminácii . Vo vzdelávaní ide najmä o presadzovanie koedukácie a iných foriem vzdelávania, revízia školských učebníc, dokumentov a programov, prispôsobenie vyučovacích metód. Aj napriek tomu, že existujú výskumy, ktoré poukazujú na negatívne dôsledky nerovného prístupu k chlapcom a dievčatám vo výchove a vzdelávaní v inštitúciách (Prucha, 1997, s. 141- 159). Vo vzdelávaní pretrváva fenomén rodovo determinovaného obsahu vzdelávania (humanitné vedy pre dievčatá a technické pre chlapcov), rodovo špecifická komunikácia vyučujúceho/cej so žiakmi/žiačkami, rodové stereotypy v zjavnom aj skrytom kurikulu, v učebniciach a učebných materiáloch (Dončevová, 2006, s. 40- 53). Napriek tomu, že sa chlapci aj dievčatá vzdelávajú spoločne, obsah vzdelávania (zjavné kurikulum), ani očakávania, predpoklady a požiadavky, týkajúce sa správania, záujmov a výkonov (skryté kurikulum) žiakov a žiačok nereflektujú princípy rovnosti príležitostí.

Podľa Jarkovskej (2003, s. 7) by škola mala voči deťom a mládeži

uplatňovať rodovo senzibilný prístup vo vyučovacom procese. Úlohou učiteľov a učiteliek nemá spočívať v posúvaní vlastných názorov, ale podporovať študentov a študentky vo vytvorení vlastného kritického názoru, výchova k tolerancii a k rovnosti medzi pohlaviami. Škola má spochybňovať rodové stereotypy, predkladať širokú škálu alternatívnych modelov, napomáhať k slobodnej voľbe mladých mužov a žien, aby prežili život podľa vlastných predstáv a želaní (voľba profesie, usporiadanie partnerských vzťahov).

Minarovičová (2003, s. 250) tvrdí, že škola len odráža celkový spoločenský kontext s jeho rodovo podmienenými stereotypmi a predsudkami. Tieto rodové stereotypy a predsudky majú závažné dôsledky na vedomosti a profesijnú perspektívu žiakov /žiačok. Rodové stereotypy v škole sú transformované do stereotypu o rozdielnych schopnostiach, odlišnom postoji k práci a sklonoch k určitému spôsobu reagovania dievčat a chlapcov (tamtiež, s. 250).

Výsledky výskumov D. Spender (Rovné příležitosti dívek a chlapcu ve vzdělání, 2003, s.7), Straková, Tomášek, Palečková, Volmanová (Prucha , 1997, s.145- 152), Minarovičová (2003, s.248) poukázali na konkrétne formy, akými sa rodové stereotypy prejavujú pri vyučovaní: napr. učitelia a učiteľky venujú viac pozornosti chlapcom ako dievčatám, a to vo viacerých ohľadoch: v komunikácii, zadávaní problémových úloh, logických riešení atď. Podporujú stereotyp, ktorý predurčuje dievčatá na štúdium humanitných, resp. pomáhajúcich odborov, a chlapcov na štúdium technických odborov. Nedávajú tak žiakom a žiačkam možnosť výberu vlastnej profesionálnej budúcnosti, čím prispievajú k možnému pracovnému neúspechu, oslabeniu efektivity využitia nadobudnutého vzdelania a odbornosti, a napokon k frustrácii, ktorá je často dôležitým spúšťačom sociálnopatologických javov.

Rodovosť v prevencii sociálnopatologických javov ako formy sociálno-výchovnej činnosti s mládežou

Sociálnopatologické javy je súhrnný pojem pre označenie chorých, nenormálnych, všeobecne nežiaducich spoločenských javov (Ondrejkovič, 2001, s. 11). Ich častým výsledkom je sociálne vylúčenie, na Slovensku rýchlo sa rozvíjajúci jav, často spájaný s chudobou (Čambáliková, Sedová, 2007). Chudoba je však iba jedným zo sprievodných javov sociálneho vylúčenia, nie príčinou. Známych príčin je viacero, našou snahou je zaradiť

do tejto skupiny aj rodovú problematiku. Dôsledkom dlhodobého a intenzívneho prehlbovania rodových nerovností a stereotypov v rodine, manželstve, partnerských vzťahoch, pretrvávanie nerovných šancí vo vzdelávaní, v zamestnaní a na trhu práce, sa totiž môže rozvinúť u jedinca frustrácia z nenaplnených želaní a očakávaní, pričom kríza osobnosti má tendenciu viesť ku vzniku sociálno-patologických javov. Medzi najzávažnejšie z hľadiska výskytu u mládeže patria delikvencia, toxikománia, patologické hráčstvo, šikanovanie, agresia, prostitúcia, samovražda, syndróm CAN, domáce násilie.

Prevencia sociálnopatologických javov by mala byť nezanedbateľnou súčasťou sociálno-výchovnej činnosti s mládežou, a to najmä s dôrazom na zviditeľňovanie nebezpečenstva rodových nerovností a stereotypov. V prípade, že sa v slovenskej legislatíve nachádza aspoň jeden dokument, ktorý potvrdzuje existenciu sociálnopatologických javov s pozadím rodovej problematiky, napr. *Národná stratégia na prevenciu a elimináciu násilia páchaného na ženách a v rodinách* (2004), alebo boli realizované výskumy s rodovým zameraním (u nás najmä Inštitút pre verejné otázky, Stredisko pre štúdium práce a rodiny, EsFem, Aspekt atď.), je namieste otázka, prečo nie je do prevencie sociálnopatologických javov u detí a mládeže zahrnutá aj otázka rodovosti. Realita a výskum ukazujú, že súvislosť medzi existenciou rodových nerovností a stereotypov a ich vplyvom na sociálnopatologické javy je zjavná. Zatiaľ však absentujú konkrétne výskumy, zamerané na rodové nerovnosti a stereotypy v súvislosti so sociálnopatologickými javmi v rámci sociálnej pedagogiky, a následné koncepcie sociálnopedagogickej prevencie týchto nežiaducich javov , zamerané na deti a mládež.

Prevenciu rodových nerovností a rodových stereotypov možno realizovať v pedagogických aj sociálnopedagogických zariadeniach (predškolské zariadenia, všetky stupne školy, centrá voľného času, mimoškolské zariadenia, pedagogicko-psychologické poradne, krízové centrá, detské domovy, resocializačné zariadenia atď.). Základom je však kvalitný projekt prevencie, reflektujúci princípy rodových štúdií, a zároveň akceptujúci teoretické a praktické znalosti sociálnej patológie detí a mládeže. Samozrejme, predpokladom efektivity takejto prevencie je celospoločenská potreba a podpora legislatívy.

Príklad zo sociálnopedagogickej praxe- domáce násilie.

Jedným z najrozšírenejších rodovo podmienených sociálnopatologických javov na Slovensku je **domáce násilie**. Domáce násilie je pojem, ktorý

zastrešuje násilie páchané na ženách, na deťoch, na starých a postihnutých ľuďoch. Hudecová (2006, s. 124) považuje domáce násilie za súčasť ľudskej spoločnosti bez ohľadu na sociálne, ekonomické a intelektuálne prostredie, za problém celej spoločnosti napriek tomu, že sa odohráva výlučne v intimite rodiny. Tento jav, ako aj postoje odbornej a laickej verejnosti k nemu, sú často ovplyvňované rodovými predsudkami a mýtmi, ktoré zastierajú podstatu problému. Rodové stereotypy ovplyvňujú správanie a konanie všetkých členov spoločnosti bez výnimky, deformujú ich predstavy o hodnote žien, mužov aj detí. Môžu mať dopad na vznik manželských a rodinných konfliktov, ktoré dôsledkom nezvládnutia situácie a agresivity môžu nadobúdať intenzitu a prerásť do otvorených útokov a násilných činov, skutkov presadenia názoru, dominancie a moci silnejšieho z partnerov. Násilie ovplyvňuje život, psychickú a fyzickú integritu človeka, jeho slobodu a rozvoj jeho osobnosti. Domáce násilie popiera všetky hodnoty, príznačné pre manželstvo a rodinu, degraduje ľudskú dôstojnosť a porušuje základné ľudské práva. Domáce násilie je zhmotnením zneužitia postavenia a moci páchateľa, ktorého výsledkom je narušenie celého rodinného systému. Navyše, ak v rodine dochádza vrámci zmeny rodičovského správania k týraniu partnerky/ partnera, vzniká vysoké riziko zanedbávania, týrania alebo sexuálneho zneužívania detí (syndróm CAN) (Dončevová, 2008).

Bosá (2003) tvrdí, že prvotnou príčinou násilia je *nerovnováha moci a jej zneužívanie*. K vžitému obrazu rodiny patrí množstvo charakteristík, ktoré vedú k nerovnováhe moci medzi jednotlivými členmi a členkami rodiny. Patriarchálny model rodiny, ktorý je ešte vždy bežne prijímaný, predpokladá rozdelenie právomocí v rodine tak, že zodpovednosť za formálne rozhodnutia, hospodárenie rodiny a vonkajšiu reprezentáciu rodiny je tradične úlohou muža–otca. Zodpovednosť za atmosféru v rodine, za výchovu detí a starostlivosť o rodinu má zasa žena–matka.. Hlbokú zakorenenosť násilia na ženách v našej tradícii dokladajú aj mnohé príslovia (Keď ženu zbiješ, akoby si roľu pohnojil) (tamtiež).

Bútorová a Filadelfiová (Inštitút pre verejné otázky, 2005) zhrnuli vo výskume *Násilie páchané na ženách ako problém verejnej politiky* všetky vyššie uvedené aspekty domáceho násilia, jeho príčiny, dôsledky, ako aj súčasný stav tohto javu na Slovensku. V centre boja proti domácemu násiliu je ľudská dôstojnosť a z nej odvodené práva, zahŕňajúce rovnosť pohlaví a absenciu diskriminácie (tamtiež).

Rodová citlivosť- nová kompetencia sociálneho pedagóga?

Kompetencie a obsahové zameranie práce vedeckého pracovníka vyplývajú z podstaty predmetu jeho „domovského“ vedného odboru. V prípade sociálnej pedagogiky, ako upozorňuje Hroncová (2006, s. 19), je venovaná pozornosť širokému okruhu sociálno-výchovných problémov, ktoré sú veľmi rôznorodé, špecifické a diferencované v rámci jednotlivých období a krajín. Medzi najdôležitejšie aktivity patrí aj prevencia a intervencia sociálno-patologických javov, sociálna pomoc deťom a mládeži, ako aj aplikácia sociálnej etiky, rozvíjanie sociálnej výchovy a prosociálneho správania. Z predchádzajúceho teda vyplýva, že záber sociálnej pedagogiky je naozaj široký, jej predmetom ako špeciálnej pedagogickej vedy je „tretia oblasť výchovy“, zameraná na ohrozené a sociálne znevýhodnené skupiny detí, mládeže a dospelých, pomoc rodine a škole riešiť krízové situácie, predchádzať vzniku dysfunkčných procesov, výchova k svojpomoci a obnoveniu normality človeka a jeho spoločenských podmienok (tamtiež, s. 21). Kompetencie reflektujú všetky uvedené aktivity, v rámci ktorých je v súčasnosti žiaduce uplatňovať rodovo senzibilný prístup sociálnych pedagógov ku klientom a ich problémom.

Podľa Bakošovej (tamtiež, s. 24-25) ide o všeobecné kompetencie (pomoc deťom, mládeži, rodičom, dospelým) a o špecifické kompetencie (výchova a vzdelávanie, sebavýchova, sebavzdelávanie, prevýchova, poradenstvo, prevencia, manažment). Na základe uvedených poznatkov o rozsahu pôsobnosti sociálnej pedagogiky si myslíme, že práve táto vedná disciplína by mala zaradiť do obsahu svojich kompetencií (týka sa najmä vzdelávania budúcich sociálny pedagógov, sebavzdelávania súčasných sociálnych pedagógov, poradenstva a prevencie) rodovú problematiku vo forme rodovo citlivého myslenia, konania a správania. Ide o reflektovanie rodovej problematiky, podporu kritického myslenia, rodovú citlivosť v sociálno-pedagogických textoch a rodovo-výchovný kontext.

Záver

Podľa Markovej (2008, s. 225) mnohé výskumy dokazujú, že nielen sociálni pracovníci/čky, ale aj odborníci/čky z iných pomáhajúcich profesií reprodukujú rôzne predsudky, rodové stereotypy a posilňujú diskrimináciu oboch pohlaví. Iba odstraňovanie stereotypov a ich limitov môže viesť k rozširovaniu perspektív klientov/klientiek . Preto by súčasťou prípravy budúcich sociálne zameraných odborníkov/ odborníčok mala byť rodová výchova, ktorá však stále nemá u nás tradíciu. Kritické myslenie je jeden z

najúčinnejších prostriedkov proti nátlaku rodových stereotypov a poskytuje možnosť reflektovania vlastného správania. Stotožňujeme sa s názorom autorky, podľa ktorej rodovo citlivý prístup predpokladá taký spôsob myslenia, ktorý sa nezakladá na vylučovaní, ale usiluje sa o vnímanie kontinuity a mnohorakosti.

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z.: *Sociálna pedagogika ako životná pomoc.* Bratislava: FF Univerzity Komenského, 2007.

BAKOŠOVÁ, Z.: *Sociálny pedagóg a jeho kompetencie*. In: Sociálny pedagóg. Bratislava: FF Univerzity Komenského, 2006.

BERNARDOVÁ, CH., 1997. *Matky dělají muže. Jak dospívají synové.* Praha: Pragma.

BOSÁ, M.: *Prečo ženy zažívajú násilie.* In: Cviková, J., Juráňová,J.: Ružový a modrý svet. Rodové stereotypy a ich dôsledky. Bratislava: Aspekt. Reedícia na CD-Rom, 2003.

BÚTOROVÁ, Z., FILADELFIOVÁ, J: *Násilie páchané na ženách ako problém verejnej politiky*, /online/ dostupné na: http://www.ivo.sk/buxus/docs/vyskum/subor/produkt_4164.pdf, 2005.

CVIKOVÁ, J., JURÁŇOVÁ,J: *Ružový a modrý svet*. Rodové stereotypy a ich dôsledky. Bratislava: Aspekt. Reedícia na CD-rom, 2003.

DONČEVOVÁ, S.: *Možnosti rozvoja rodovo citlivého myslenia na základných školách* na *Slovensku*. Diplomová práca. Bratislava: FiF UK, 2006.

DONČEVOVÁ, S.: *Rodové aspekty v sociálnopedagogickej teórii a praxi*. In: Sociální pedagogika v teorii a praxi. Zborník príspevkov z odborného seminára. Brno: Institut mezioborových studií, 2008.

Glosár rodovej terminológie [online]. Dostupné na internete: http://www.slovnik.aspekt.sk/default.aspx?smi=1&ami=1

HRONCOVÁ, J.: *Sociálna pedagogika- vývinové tendencie a súčasný stav*. In: Sociálny pedagóg. Bratislava: FF Univerzity Komenského, 2006.

HUDECOVÁ, A: *Násilie v rodine a jeho dôsledky na dieťa*. In: Gender-rod v pedagogickom výskume a praxi. Trnava: FF UCM, 2006.

JARKOVSKÁ, L.: *Gender a společnost.* In: Smetáčková, I., Vlková, K.: Gender ve škole. Praha: Otevřená společnost, 2005.

LACINOVÁ, Ľ: *Myslia ženy inak?* In: Cviková, J., Juráňová J.: Ružový a modrý svet (rodové stereotypy a ich dôsledky). Bratislava: Aspekt, 2003.

MARKOVÁ, D.: *Rodovo citlivé vzdelávanie sociálnych pracovníkov a*

pracovníčok ako východisko neviktimizujúcej práce s klientami a klientkami. In: Prevencia sociálnopatologických javov u detí, mládeže a dospelých. Socialia 2007. Banská Bystrica: PF Univerzity Mateja Bela.

MINAROVIČOVÁ, K.: *Čo sa v škole o nerovnosti naučíš*...In Cviková J., Juráňová J. Ružový a modrý svet. Bratislava, Aspekt, 2003.

ONDREJKOVIČ, P., BREZÁK, J., LUBELCOVÁ, G., POLÁKOVÁ, E., VLČKOVÁ, M.: *Sociálna patológia*. Bratislava,Veda, 2001.

PRŮCHA, J.: *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.

Rovné příležitosti dívek a chlapců ve vzdělání. 2003. Brno: Nesehnutí.

ČAMBÁLIKOVÁ, M., SEDOVÁ, T: *Exklúzia a sociálna situácia na Slovensku*. Zborník z konferencie. Sládkovičovo, 2007

Resumé:
Study warns on coherences between principles of gender studies and social pathology. It presents facts, which refer to production gender unequalities and gender stereotyps in process of gender specific socialisation in family, and gender stereotypic education in school. Author these facts regard as one of important reason of rise and expansion of social- pathologic phenomenons (violence, syndrom CAN etc.). Solution of problems we see in installing of gender sensitive socialisation and education, and generally making gender sensitive whole system of human society.

Kontakt:
Mgr. Silvia Dončevová
Katedra pedagogiky
Filozofická fakulta Univerzity Komenského
Gondova 2
818 01 Bratislava
silvia.donceva@gmail.com

SOCIÁLNY PEDAGÓG A JEHO KOMPETENCIE V PRÁCI S MLÁDEŽOU STREDNÝCH ŠKÔL

Vladimíra Zemančíková

Anotácia: *Príspevok pojednáva o uplatnení sociálneho pedagóga v prostredí stredných škôl a o jeho profesijných kompetenciách vo vzťahu k stredoškolskej mládeži. Ďalej autorka venuje pozornosť cieľovej skupine školskej sociálno-pedagogickej práce.*

Kľúčové slová: školský sociálny pedagóg, sociálna pedagogika, mládež

Úvod

Význam sociálneho pedagóga v škole súvisí so spoločenským vývojom. Kým v ďalekej minulosti si postačila rodina na výchovu svojich potomkov sama, spoločenský vývoj si postupom času vyžiadal potrebu i inej výchovnej inštitúcie. Škola a s ňou spojení učitelia ako sekundárni vychovávatelia je samozrejmosťou, nad ktorou sa dnes nik nezamýšľa. V priebehu vývoja spoločnosti sa čoraz výraznejšie prejavuje potreba „tretej výchovnej inštitúcie“, pod ktorou rozumieme sociálnu pedagogiku a s ňou spojených sociálnych pedagógov.

Rodina, ani tradičná škola akoby v hektickej a rýchlo meniacej sa dobe „nestihla naskočiť na rozbehnutý rýchlik“. Sociálno-patologické javy, ktoré sa „udomácnili“ v prostredí školy, sú nielen pre „nováčikov“ učiteľov odstrašujúcim dôvodom, ale sú zároveň zrejmým signálom nedostatkov spojených s rodinnou či školskou výchovou.

Zigmund Bauman opisuje dnešnú dobu“ postmoderny“ za dobu, ktorá stratila veľký spoločný „super model“. Píše, že „dnešná mladá generácia už žije množstvom projektov..., každý mladý človek si vo vnútri spoločnosti tvorí vlastnú jedinečnú cestu“ (Bauman, 1995 podľa in: Svoboda, 2007, s. 46). Mladý človek tak stojí pred možnosťou voľby. Voľba sa môže zdať jednoduchou a príjemnou výhodou, avšak podľa Wernera Helspera (1998) je postmoderný človek neistý vo vzťahu k svojmu životu (podľa in: Svoboda, 2007, s. 47). V dobe rýchlych zmien, odlišných hodnotových orientácií neposkytuje mladému človeku kotvu, o ktorú by sa mohol pri svojom rozhodovaní o životnej ceste oprieť. Život človeka je silne individualizovaný a podľa Lipovetského (1998), vidia mnohí jeho zmysel v hedonistickom naplnení seba samého. Pre mnohých je príznačná silná túžba naplniť život a žiť podľa vlastnej voľby. „Mladý človek vyrastajúci

v takto zameranej spoločnosti adekvátne očakáva, že prežije život kvalitný a naplnený“ (Svoboda, 2007, s. 48). Ak do jeho života prichádza nejaká prekážka, ťažkosť, pre niektorých mladých sa náročnejšia situácia môže stať spúšťačom nežiaduceho správania a konania.

Východiskom potreby sociálnych pedagógov v školách, sú dôsledky spoločenského vývoja a z neho prameniace premeny. Podľa mnohých ukazovateľov sa zdá, že situácia dnešnej mládeže je o niečo náročnejšia ako situácia predchádzajúcich generácií. Vek adolescencie spolu s nárokmi doby postmoderny tak zosilňuje rizikovosť tejto životnej etapy človeka, a to z hľadiska možnosti vzniku problémového správania.

Mládež ako cieľová skupina v práci školského sociálneho pedagóga

Cieľová skupina v práci školského sociálneho pedagóga:

problémový, znevýhodnený jedinec (marginalizovaný jedninec) ⟷ **celá populácia školy**

Historické počiatky školskej sociálno-pedagogickej práce boli spájané predovšetkým s *problémovými, príp. znevýhodnenými jedincami.* S tými, ktorí sa výraznejšie odchyľovali od normy, prejavovali sa nápadne, boli ohrození svojim pôvodom. Sociálni pedagógovia sa tak spočiatku zameriavali na žiakov, ktorí nejakým spôsobom „vyčnievali“ spomedzi ostatných. Buď to bolo v podobe ich nedisciplinovanosti, porúch správania, prípadne ich výraznými vzdelávacími deficitmi. Prakticky sa do centra pozornosti dostali predovšetkým deti a mládež z nižších sociálnych vrstiev, z neúplných rodín. Najväčšou kritikou zamerania školskej sociálno-pedagogickej práce na problémového člena bol jej *stigmatizujúci dosah.* Uvedenú orientáciu sociálno-pedagogickej práce vystihuje definícia z r. 1987 od Grossmanna (podľa in: Aschauer a kol., 2006, s. 8):

Školská sociálna práca označuje formu sociálno-pedagogickej práce so žiakmi. Zaoberá sa predovšetkým deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, školsky neúspešnými a deťmi s nápaditosťami v správaní. Sociálna pedagogika a sociálna práca vznikli ako súkromná a verejná reakcia na sociálne a výchovné stavy núdze.

V súčasnosti sledujeme odklon od jednoznačného zamerania sa na problémových členov školy, prípadne členov s ťažkosťami, a zároveň zameranie sa na celú populáciu školy. Uvedené súvisí s vývojom v sociálnej pedagogike, s jej odklonom od pozície „hasiča požiaru“. V tejto súvislosti

hovoríme o ofenzívnej sociálnej pedagogike. Sociálna pedagogika je nielen v teórii ale i vo svojej praktickej podobe pozitívnou pedagogikou. Nie je „hypnotizovaná chorobou“. Chorobe chce predchádzať a z toho dôvodu naberá na význame prevencia a profylaxia.

V prostredí školy to znamená zamerať svoju pozornosť nielen na žiakov s problémami, ťažkosťami, ale svojou ponukou pomoci obsiahnuť celú populáciu školy. Pričom takáto orientácia sociálno-pedagogickej práce nie je riziková z hľadiska jej možného stigmatizujúceho dosahu.

Cieľovou skupinou školského sociálneho pedagóga na strednej škole sú *všetci žiaci*, avšak osobitnú pozornosť venuje i špecifickým skupinám:

- *žiaci, ktorí sa už prejavujú problémovo, s ťažkosťami,*
- *rizikoví žiaci*, kde možno zaradiť mládež ohrozenú svojim pôvodom (pochádzajúcu zo sociálne znevýhodneného prostredia) a mládež ohrozenú svojim životným štýlom.

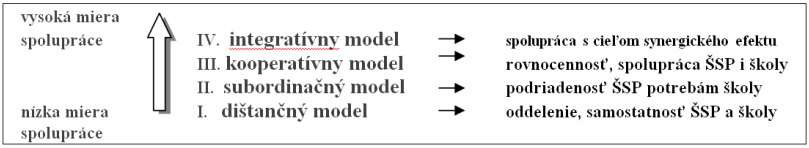
Pre vysvetlenie skupiny mládeže ohrozenej životným štýlom, vychádzam z výskumných zistení Petra Saka a Karolíny Sakovej (podľa in: Svoboda, 2008, s. 57). Hovoria o *rozlomení mladej generácie*. Pričom možno podľa nich rozdeliť mládež na tú, ktorá je riadená zvnútra a mládež riadenú zvonka. *Mládež riadená zvnútra* - v skratke svoj život v postmodernej dobe „zvláda“. Typická je aktívnym prístupom k životu, zmysluplným trávením voľného času, „hodnotovou ukotvenosťou“, sú kompetentní zvládať problémy spojené so životom, zároveň majú vedomie vlastnej účinnosti (schopnosť riadiť a kontrolovať priebeh života). Naopak pre *mládež riadenú zvonka*, ktorú považujem za rizikovú a ktorá by sa mala stať objektom zvýšeného záujmu školského sociálneho pedagóga, sú charakteristické zväčša opačné charakteristiky. Svoj život zvládajú problémovo, ich životný štýl je zvlášť poznačený hedonizmom, sú skôr „hodnotovo neukotvení“, miera vedomia účinnosti je v porovnaní s predchádzajúcou skupinou mládeže nízka. Školský sociálny pedagóg tak venuje zvýšenú pozornosť žiakom, ktorí sú z hľadiska svojho životného štýlu ohrozenou skupinou. Pričom ohrozenie spočíva v nerozvinutí ich jedinečného potenciálu.

Postavenie sociálneho pedagóga v škole z hľadiska uplatneného modelu spolupráce so školou

Postavenie sociálneho pedagóga v škole a z toho pre neho vyplývajúca miera kompetencií, je závislá od modelu spolupráce medzi školou a školskou sociálnou/sociálno-pedagogickou prácou. Pri vymedzení možných modelov spolupráce vychádzam z existujúcich klasifikácií podľa

viacerých autorov: Tillman (1987), Wulfers (1996), Frehner (1997), Fatke a Valtin (1997), a ďalší. U nemecky hovoriacich autorov sú dané modely označované za „modely školskej sociálnej práce“. Prakticky však predstavujú akčné pole pôsobenia sociálnych pedagógov i sociálnych pracovníkov v prostredí nemeckých škôl (Schulsozialarbeit je v tomto zmysle strešným pojmom pre školskú sociálnu pedagogiku i školskú sociálnu prácu).

Obr. 1 Modely spolupráce školy so školskou sociálnou/sociálno-pedagogickou prácou:



(Zemančíková, 2008)

Dištančný model

Zástancovia dištančného modelu sú presvedčení, že ak chce školská sociálno-pedagogická práca dobre plniť svoje úlohy, musí si zachovať svoju autonómiu. Nevýhodou tohto modelu je jeho obmedzenie sa na krátkodobé aktivity, akčné dni, týždne.., činnosť sociálneho pedagóga je „na objednávku“ školy. V dištančnom modeli zastáva sociálny pedagóg postavenie *externého spolupracovníka*. Jeho spolupráca so zamestnancami školy je voľná. Z tohto dôvodu sú jeho kompetencie okliešťené. Sociálny pedagóg tak nemá možnosť byť „tu a teraz“ - v čase, kedy je nevyhnutná jeho prítomnosť.

Subordinačný model

Sociálny pedagóg má postavenie *interného zamestnanca školy*. Prakticky to znamená, že v jej priestoroch má svoju kanceláriu, je priamo prítomný a dostupný v priestoroch školy. Mohli by sme očakávať, že uvedený model tak otvára široké možnosti sociálno-výchovného pôsobenia. Jeho nevýhoda je však vyjadrená v samotnom označení (subordinácia). Činnosť sociálneho pedagóga v škole je podriadená záujmom a potrebám školy. Ako uvádza

Frehner (1997, s. 6) *„v tomto modeli má sociálny pedagóg funkciu byť k dispozícii škole ako „pomocný personál“*. Jeho primárna úloha tak spočíva v odstraňovaní prekážok pre riadny priebeh výučby (napr. dávať pozor cez prestávky).

Kooperatívny model

V kooperatívnom modeli sa jedná síce o dve samostatné profesie (učiteľ, vychovávateľ, sociálny pedagóg), tieto sú však rovnocenné. Zároveň sú seberovné i ciele, o ktoré sa usilujú. Práca sociálneho pedagóga v škole nie je podriadená výlučne záujmom školy a jej potrebám. Učitelia, vychovávatelia plnia svoje úlohy a sociálni pedagógovia svoje. Úlohy oboch profesií sú chápané ako zmysluplné a potrebné. Sociálny pedagóg je tak *rovnocenným* partnerom. Jeho kompetencie sociálno-pedagogického charakteru sú z toho dôvodu v porovnaní s predchádzajúcimi modelmi širšie.

Integratívny model

Najvyššia miera spolupráce sa nachádza v integratívnom modeli. Je to model, ktorý vyžaduje od školy zároveň najvyššiu mieru zmeny. Očakáva zmenu učiteľov a to pod priamym vplyvom sociálnych pedagógov, ktorí sa zúčastňujú vybraných vyučovacích hodín, triednických hodín, atď. *„Podstatným cieľom tohto náročného modelu je vyvinúť vplyv sociálnej pedagogiky na učiteľov, a tým vyučovanie urobiť humánnejším, alebo inak povedané, umožniť vznik sociálno-pedagogickej školy“* (Helbrecht-Jorda/Segel, 1980, in: Frehner, 1997, s. 6). Sociálno-výchovná práca v škole je integrovanou súčasťou jej výchovno-vzdelávacej práce. Intenzívnou spoluprácou sa chce dosiahnuť *synergický efekt* školy a školskej sociálno-pedagogickej práce. Sociálny pedagóg sa nachádza priamo v jej priestoroch , je tak dostupný v čase i priestore. Jeho kompetencie presahujú cieľovú skupinu žiakov, svojim vplyvom chce zmeniť školu, ktorá sa pod jeho vplyvom má stať humánnejšou. Daný model umožňuje sociálnemu pedagógovi v škole najširšiu mieru kompetencií.

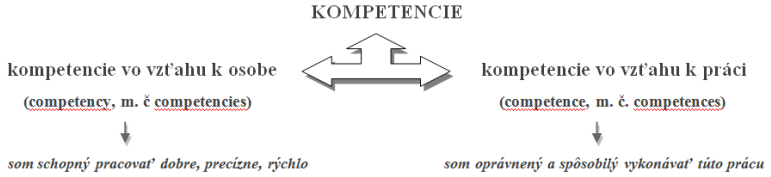
Kompetencie sociálneho pedagóga v práci so stredoškolskou mládežou

Ak sa hovorí o otázke kompetencií, v teórii vládne istá nejednoznačnosť, ktorá vyplýva z existencie príbuzných pojmov v angličtine – competency

a competence (Mlčák, 2005, s. 29). Nejedná sa však o synonymá, ich rozlišovanie má podstatný význam.

„Značné rozdiely vo vymedzení kompetencií sú teda mimo iného spôsobené už tým, že sa dostatočne nerozlišuje medzi pojmom 1) *kompetencie vo vzťahu k osobe* (angl. competency), t. j. vo vzťahu ku schopnostiam človeka vykonávať prácu a pojmom 2) *kompetencie vo vzťahu k práci* (angl. competence)“ (Mlčák, 2005, s. 29). Pričom Mlčák ďalej vysvetľuje, že anglický pojem “competence” sa vzťahuje k oblasti práce, pre ktorú je daná osoba spôsobilá, ktorú je oprávnená vykonávať. Uvedené myšlienky sú zobrazené v obr. 2.

Obr. 2 Kompetencie v dvojakom význame



(Mlčák, 2005)

V ďalšom texte budem vychádzať pri vymedzovaní kompetencií sociálneho pedagóga (v práci so stredoškolskou mládežou) z druhého chápania kompetencií, tj. kompetencií vo vzťahu k práci (competence). Tieto odpovedajú na otázku, k čomu som oprávnený a spôsobilý so svojou kvalifikáciou a zároveň požiadavkami vzťahujúcimi sa k danému pracovnému miestu (v tomto prípade k miestu sociálneho pedagóga na strednej škole).

Kompetencie sociálneho pedagóga v práci so stredoškolskou mládežou:

- monitoruje *sociálnu situáciu žiakov*, ich rodinné prostredie (Bakošová, 2007, s. 8),
- monitoruje *pozíciu žiaka v skupine* (školskej triede), jeho prijímanie príp. odmietanie,
- monitoruje výskyt sociálne neprispôsobivého správania sa, nespolupracujúceho správania sa žiakov a hľadá príčiny, ktoré ich podmieňujú (Bakošová, 2007, s. 8),
- monitoruje výskyt školsky neúspešných žiakov a hľadá príčiny neúspechov,

- koordinuje, organizuje a realizuje *preventívno-výchovné programy* v škole /prevencia drogových závislostí, násilia vo vzťahoch, rizikového sexuálneho správania, negatívnych dôsledkov mediálneho tlaku a konzumného životného štýlu, predsudkov a násilia z nich vyplývajúcich.../,
- koordinuje, organizuje *voľnočasovú ponuku školy* pre žiakov školy a zároveň žiakov podnecuje k zmysluplným *voľnočasovým aktivitám* i mimo školského prostredia,
- *sociálno-výchovne* pracuje so žiakmi*:*
- narušujúcimi priebeh vyučovacieho procesu,
- výkonovo nedosahujúcimi požiadavky školy,
- zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- zaškoľujúcimi,
- *sociálno-výchovne pracuje so skupinou* (triedou) a skupinovými vzťahmi /uplatňuje metódy výchovy zážitkom/, zvlášť sa zameriava na skupiny s podozrením, prípadne s potvrdením šikanovania v triede,
- poskytuje individuálne *sociálno–výchovné poradenstvo* (Thurn (2007, s. 4) vymedzuje pre všetky stupne škôl v rámci sociálno-pedagogického poradenstva a sprevádzania tieto záväzné okruhy: intra- a interpersonálne problémy, otázky školy a vzdelávania, konflikty v sociálnom správaní a krízy/,
- realizuje *prípravu na život* po ukončení školskej dochádzky, ktorá súvisí s prechodom do sveta dospelosti /príprava pre pracovný trh, príprava pre možnosť nezamestnanosti, príprava na manželstvo, partnerské spolužitie a rodičovstvo.../,
- poskytuje možnosť *mediácie* v sporoch medzi žiakmi navzájom a medzi žiakmi a učiteľmi,
- *zúčastňuje sa* vybraných *vyučovacích hodín*, prípadne *triednických hodín*,
- *pedagogizuje prostredie školy* /pedagogizovať prostredie - znamená využiť prostredie ako „výchovný prostriedok“ (Kraus, 2008, s. 175)/,
- *kompenzuje* nevhodné príp. chýbajúce podnety z prostredia žiaka /upravené podľa metódy kompenzácie nevhodných podnetov (Bakošová, 2008, s. 60)/,
- uplatňuje *rodovo citlivý prístup* v práci so žiakmi,
- poskytuje *intervenciu* v čase krízy, prípadne v situácii zintenzívnenia problému,
- *spolupracuje so zamestnancami iných inštitúcií* pri riešení záležitosti žiakov.

Záver

Školská sociálno-pedagogická práca je odpoveďou na zmeny spoločenských podmienok, ktoré sa odrážajú v zmenenej (náročnejšej) situácií v školách. Má charakter predovšetkým preventívny so zameraním na primárnu a sekundárnu prevenciu. Cieľovou skupinou sú tak všetci žiaci školy, pričom osobitná pozornosť je venovaná rizikovým žiakom a žiakom prejavujúcim sa problémovo, či s ťažkosťou. Miera profesijných kompetencií sociálnych pedagógov v školách je výrazne závislá od uplatňovaného modelu spolupráce medzi školou a školskou sociálno-pedagogickou prácou.

Literatúra:

ASCHAUER, B. – DEUTSCH, B. – SALZMANN, G. – UITZ, O.: *Was bedeutet Schulsozialarbeit und was kann sie bewirken? Diplomarbeit.* [online]. [cit. 2008-05-11]. Dostupné na internete: <http://www.vereinsmeier.at/real/48663/doku/endbericht_schulsozialarbeit_2006.pdf>.

BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc.* Bratislava: public promotion, s.r.o., 2008. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.

BAKOŠOVÁ, Z. 2007. *Sociálny pedagóg v škole* (projekt výskumu). interný materiál autorky.

BÖSCH, O. 2000. *Schulsozialarbeit im Schnittpunkt zwischen Jugendhilfe und Schule. Diplomarbeit.* [online]. [cit. 2008-05-11]. Dostupné na internete: <http://www.schulsozialarbeit.ch/downloads/boesch.pdf >.

FREHNER, A. 2001. *Schulsozialarbeit in der Schweiz. Geschichte – theoretische Aspekte – Perspektiven.* [online]. [cit. 2008-05-11]. Dostupné na internete: <http://www.jugendarbeit.ch/download/-01af_ssa2.pdf>.

FREHNER, A. 1997. *Welchen Anforderungen mussen Lherkräfte gerecht werden, damit das Modell der integrierten Schulsozialarbeit erfolgreich umgesetzt werden kann?* [online]. [cit. 2008-05-11]. Dostupné na internete:

<http://www.jugendarbeit.ch/download/97af_ssa1.pdf>.
KRAUS, B. 2008. *Základy sociální pedagogiky.* Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
LUZIA, M.- MICHELLE, E.- BUSCH, A.- BRENNER, P. 2003. Die Sozialpädagogischeschule: eine schulpädagogische Vision. In: *Schule und soziale Arbeit*. Aspekte interdisciplinäre Zusammenarbeit. [online]. Dostupné na internete: < http://www.forschen.ch/downloads/documents/_Band_3_Screen.pdf>.
MLČÁK, Z. 2005. Kompetenční prístup a jeho aplikace v sociální práci. In: *Profesionální kompetence sociálních pracovníku a jejich hodnocení klienty*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2005, s. 29 – 45. ISBN 80-7368-129-3.
SCHERMER, F.J. – WEBER, A. 2008. Schulsozialarbeit - eine Standortbestimmung aus historischer und empirischer Sicht . In: *SGB VIII - Online-Handbuch* [online]. [cit. 2008-05-11]. Dostupné na internete: < http://www.sgbviii.de/S130.html>.
SPECK, K. 2006. *Schulsozialarbeit − Begriffsklärung und Bestandsaufnahme.* . [online]. Dostupné na internete: <http://www.reinhardt-verlag.de/pdf/probe_uj_speck.pdd>.
SVOBODA, M. 2007. Sociálně-pedagogické přístupy v práci s „neorgaizovanou mládeži“ v nízkoprahových zařízeních a otevřených klubech pro děti a mládež. In: *Kontaktní práce.* Česká asociace streetwork, 2007. 362 s.

Resumé: The contribution deals with applying of social pedagogue person in secondary school enviroment and his professional authority in relationship with secondary youth. Next the author pay attention to target goroup of school social-pedagogic work.

Kontakt:
Vladimíra Zemančíková,
Katedra pedagogiky, psychológie a sociálnych vied
FPV Žilinská univerzita
Hurbanova 15
Žilina

SOCIÁLNY PEDAGÓG V PRÁCI S MLÁDEŽOU V ZARIADENIACH PRE VOĽNÝ ČAS A INÝCH INŠTITÚCIÁCH

Ivo Šereš

Anotácia : *Príspevok načrtáva možnosti uplatnenia sa absolventa sociálnej pedagogiky vo všeobecnosti a s konkretizáciou na v prácu s mládežou v jej voľnom čase.*

Kľúčové slová: sociálny pedagóg, roviny uplatnenia sa (garancia, alternatíva, možnosť), práca s mládežou.

Úvod

Sociálny pedagóg predstavuje v súčasti dôležitú profesiu, ktorá garantuje integráciu, stabilizáciu i ochranu jednotlivcov i skupín v rámci society zabezpečovaním prevencie pred sociálno-patologickými javmi a realizáciou sociálno-pedagogickej intervencie v prospech znevýhodnených či ohrozených. Sociálny pedagóg je v neustálom procese kreovania svojho profilu. Z tohto dôvodu je jeho pôsobenie vnímané ako transdisciplinárne a viacdimenzionálne.

Definícia pojmu - Sociálny pedagóg – Pedagóg voľného času – vychovávateľ

Sociálny pedagóg je absolvent študijného odboru sociálna pedagogika, ale tiež odboru pedagogika, zamerania (špecializácie) sociálna pedagogika (ďalej len absolvent) (bližšie Z. Bakošová, 2005 , s.13 a B. Kraus, 2000, s.43-50).

Pedagóg voľného času špecialista (www.istp.cz) je vysoko kvalifikovaný pracovník, ktorý zaisťuje tvorbu všeobecných foriem a metód výchovy a vzdelávania v oblasti voľného času detí, mládeže alebo dospelých. Robí špecifické pedagogické vyšetrenia. Medzi jeho pracovné činnosti patria (tamtiež):

- Publikačná činnosť.
- Zabezpečovanie metodickej a špecializovanej poradenskej činnosti.
- Tvorba výchovno-vzdelávacích dokumentov a preventívnych programov.
- Preventívna, primárne diagnostická a konzultačná činnosť.

- Koordinácia aplikovania špeciálno-pedagogických postupov a nových výchovných metód.
- Samostatný výkon špecifických pedagogických vyšetrení.
- Stanovovanie a aplikácia diagnostických a výchovných metód a postupov v diagnostických ústavoch.
- Spolupráca s odbornými pracovníkmi (pediatrami, neurológmi, psychiatrami a psychológmi).

Ako **alternatívne názvy pozície pedagóg voľného času špecialista** sú uvádzané ***sociálny pedagóg*** *a* ***vychovávateľ*** (tamtiež).

Iné možnosti uplatnenia sa sociálneho pedagóga v práci s mládežou

Po úspešnom ukončení štúdia odboru či špecializácie sociálna pedagogika prichádza na trh práce množstvo absolventov hľadajúcich svoje uplatnenie v rámci vyštudovaného odboru, ale i mimo neho. Počas piatich rokov stihli absorbovať množstvo informácií, vedomostí, tréningov, praktických cvičení a skúšok. Teraz nastala chvíľa použiť „získané“ v praxi. Počas celého štúdia by sa mal kreovať komplexný pohľad na možnosti uplatnenia sa sociálneho pedagóga vo všeobecnosti či na konkrétnych pozíciách. Tento pohľad môžeme vyjadriť v troch rovinách:
Uplatnenie sa ako garancia – je to uplatnenie garantované príslušnou právnou normou za použitia názvu profesie (sociálny pedagóg), alebo názvu odboru (sociálna pedagogika).
PRÍKLAD: **Vyhláška MŠ SR z 26. januára 1996 v znení neskorších predpisov o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov**

- **Časť XI.** – VYCHOVÁVATELIA ŠPECIÁLNYCH ŠKÔL A ŠPECIÁLNYCH VÝCHOVNÝCH ZARIADENÍ – oddelenie ZARIADENIA VÝCHOVNEJ PREVENCIE – **CENTRUM VÝCHOVNEJ A PSYCHOLOGICKEJ PREVENCIE, LIEČEBNO-VÝCHOVNÉ SANATÓRIUM, DIAGNOSTICKÉ CENTRUM** – 8. študijný odbor pedagogika, špecializácia sociálna pedagogika, alebo predškolská pedagogika, alebo pedagogika voľného času. 9. študijný odbor pedagogika špecializácia sociálna pedagogika alebo predškolská pedagogika v kombinácii s iným predmetom, 13. študijný odbor sociálna pedagogika na fakultách akreditovaných v príslušnom študijnom odbore

Uplatnenie sa ako alternatíva – je to uplatnenie garantované tiež právnou normou bez použitia názvu profesie, alebo názvu profesie (použitý býva najmä smer vzdelania napr. humanitné, stupeň vzdelania – napr. VŠ vzdelanie 2 stupňa).
PRÍKLAD: **Zákon o probačných a mediačných úradníkoch 550/2003 Z. z. v znení neskorších predpisov**

- **§5 Predpoklady na výkon funkcie probačného a mediačného úradníka, odsek 1, písmeno b) -** Za probačného a mediačného úradníka môže byť vymenovaný občan Slovenskej republiky, ktorý získal vysokoškolské vzdelanie druhého stupňa absolvovaním magisterského právnického, učiteľského, teologického alebo iného spoločenskovedného študijného programu alebo má uznaný doklad o takom vysokoškolskom vzdelaní vydaný zahraničnou vysokou školou.

Uplatnenie sa ako možnosť – nie je garantované žiadnou špecifickou právnou normou. Vytvára priestor pre absolventa uplatniť sa v širších intenciách odboru, alebo mimo nich. Absolvent v prijímacom procese do zamestnania využíva objektívne a subjektívne predpoklady pre vybranú pracovnú pozíciu, prípadne využíva poznatky nadobudnuté počas štúdia za účelom získania zamestnania.
PRÍKLAD: **Inzerát z** www.profesia.sk **na pozíciu Špecialista vzdelávania a rozvoja v bankovom sektore**

- **Požiadavky na uchádzača:** Pozícia vhodná pre absolventa: Áno, Vzdelanie: vysokoškolské II. stupňa Zameranie: ľudské zdroje, Jazykové znalosti: Anglický jazyk – aktívne, Počítačové znalosti: pokročilý používateľ Excel, Word, Powerpoint, Doplňujúce požiadavky: presvedčivý prejav, schopnosť pracovať na projektoch - kreativita a zároveň trpezlivosť.

Sociálny pedagóg v práci s mládežou v jej voľnom čase

Sociálny pedagóg pracuje s mládežou v rámci jej voľnočasových aktivít najmä v školských výchovno-vzdelávacích a poradenských zariadeniach (predškolské zariadenia, ŠKD, ŠSZČ, CVČ, DM, ŠvP, DD, PPP, CVaPP). V komerčnej podobe animátora sa venuje činnostiam voľnočasového charakteru mimo štandardných zariadení. Nosným faktorom pri práci sociálneho pedagóga s mládežou je preventívne pôsobenie vo vzťahu k sociálno-patologickým javom.

Prevencia sociálno-patologických javov

Celospoločenská prevencia sociálnej patológie zahŕňa proces realizácie opatrení celej spoločnosti, ktoré smerujú k znižovaniu resp. eliminácii výskytu a šírenia sociálno-patologických javov (I. Hupková, 1999, s.13). Problematike sociálnej patológie sa venujú napr. P. Ondrejkovič, J. Hroncová – I. Emmerová, Š. Matula, P. Mühlpacher

Podstata ***sociálnej prevencie*** spočíva vo vytváraní priaznivých spoločenských podmienok v oblasti ekonomickej, sociálnej, kultúrnej, výchovno-vzdelávacej, v oblasti zamestnanosti, ***vo vytváraní podmienok na využitie voľného času***, rastu životnej úrovne, duchovného rozvoja, humanizácie a skvalitňovania spôsobu života spoločnosti ako celku, sociálnych skupín, ako aj pre integráciu každého jednotlivca (J. Bubelíny,1997, podľa I. Hupková, 1999, s.13). Sociálnu prevenciu z hľadiska vývoja sociálno-patologických javov môžeme rozdeliť do ***troch úrovní***(Tamtiež, s.13-14).**:**

1. ***Primárna prevencia*** **–** predstavuje formovanie optimálnych podmienok, pre rozvoj človeka ako bio-psycho-sociálnej bytosti (platí pre jednotlivca i skupiny). Na jej realizácii by sa mala koncentrovane a cielene zúčastňovať celá spoločnosť.
2. ***Sekundárna prevencia*** – jej cieľom je zabrániť vzniku porúch sociálneho a psychického vývinu, zachytiť ich pokiaľ možno v počiatočnom štádiu a zabezpečiť opatrenia nutné pre tzv. *rizikových či ohrozených jedincov*. Jej realizácia patrí do rúk špecialistov.
3. ***Terciárna prevencia*** – jej cieľom je predchádzať zhoršovaniu stavu, eliminovať počet recidív a následkov sociálno-patologických javov. Býva označovaná aj ako prevencia recidívy. Patrí do rúk úzko špecializovaných odborníkov

Na úrovni primárnej prevencie sociálny pedagóg participuje na vytváraní čo najideálnejších podmienok pre harmonický rozvoj osobnosti jednotlivca ako jedinečnej a neopakovateľnej bio-psycho-sociálnej entity. Svojim správaním a konaním vytvára vzor a prirodzenú autoritu pre deti a mládež. Orientuje ich nielen v zmysle aktívneho a zmysluplného využívania voľného času, ale i v smere interiorizácie všeobecne platných hodnôt, pravidiel a noriem. Identifikuje prípadné riziká, aktívne spolupracuje na ich odstraňovaní a poskytuje potrebnú výchovnú intervenciu.

Včasná identifikácia rizikových jedincov je predpokladom úspechu pri realizácii sekundárnej prevencie. Diagnostika ohrozených detí a mládeže

nám pomôže odhaliť zdroje resp. príčiny potenciálneho protispoločenského konania, prípadne jedincov s tendenciami byť obeťami takéhoto konania. Sociálny pedagóg ako odborník tieto faktory sleduje, včas identifikuje ich výskyt v primárnom štádiu a následne realizuje opatrenia pre zachovanie kontinuity zdravého vývoja dieťaťa či mladého človeka.

Terciárna prevencia je oblasť v ktorej sociálny pedagóg predchádza resp. zabraňuje opätovnému výskytu sociálno-patologických javov vo vzťahu k jednotlivcovi, u ktorého je predpoklad recidívy (či už ako realizátora protispoločenskej činnosti, alebo ako obete). V tejto oblasti signifikantne vystupuje do popredia osobnosť vychovávateľa.

Všetky úrovne prevencie prebiehajú väčšinou prostredníctvom priamej výchovnej činnosti (sociálny pedagóg ako vychovávateľ resp. vedúci záujmového útvaru). Môžu to byť konkrétne preventívne programy, semináre, interaktívne prednášky... Veľký význam má však i prevencia obsiahnutá v samotnej realizácii voľnočasových aktivít (dalo by sa povedať nepriama), ktorá práve prostredníctvom zmysluplného využitia voľného času dáva jedincovi priestor na sebarealizáciu a tým predchádza (samotnou aktivitou) vzniku a výskytu sociálno-patologických javov. Preto zastávame názor, že každá činnosť vedúca k zmysluplnému využívaniu voľného času má preventívny“ náboj“.

Záver

V príspevku sme poukázali na všeobecné možnosti uplatnenia sa sociálneho pedagóga na súčasnom trhu práce. Hlavný priestor bol venovaný pôsobnosti sociálneho pedagóga vo výchove detí a mládeže vo voľnom čase a jeho možnostiam v oblasti prevencie sociálno-patologických javov. Po predstavení pojmu sociálneho pedagóga – pedagóga voľného času – vychovávateľa, nasledovala oblasť prevencie vo všeobecnosti a so zameraním na jej priame či nepriame vykonávanie sociálnym pedagógom. Sociálny pedagóg teda nachádza svoje uplatnenie v práci s mládežou vo voľnom čase ako vychovávateľ, vedúci záujmového útvaru, realizátor priamej či nepriamej prevencie, animátor či riadiaci pracovník.

Záverom príspevku by sme radi citovali slová popisujúce podstatu vzťahu výchovy vo voľnom čase a prevencie od J. Brindzu – M. Krystoňa (2000, s.5): „Na všeličom potrebnom sa šetrí, ale treba si uvedomiť, že na výchove detí sa neušetrí. Čo sa ušetrí na výchove, musí sa presúvať na políciu, súdy, prokuratúry, ktoré sa zaoberajú nie prevenciou, ale najmä dôsledkami.“

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z. *Sociálny pedagóg a jeho kompetencie*. In Pedagogická revue, roč. LVII, 2005, č. 1, s. 12-22. ISSN 1335-1982.

BRINDZA, J.- KRYSTOŇ, M. *Ako ďalej s voľným časom detí?* In: Vychovávateľ, Trnava: Educatio, č. 3/00, roč. XLV, s. 2-5, ISSN 0139-6919.

BUBELÍNY, J. *Teoretické aspekty prevencie kriminality*. Mládež a spoločnosť, č. 4/1997, Bratislava: ÚIPŠ s.13-19 citované: HUPKOVÁ, I**.** *Sociálna prevencia a kultúrno-osvetová práca.* In: Národná osveta, Bratislava: NOC, č 10/99, roč. IX, s. 13-14, ISSN 1335-4515.

HUPKOVÁ, I**.** *Sociálna prevencia a kultúrno-osvetová práca.* In: Národná osveta, Bratislava: NOC, č 10/99, roč. IX, s. 13-14, ISSN 1335-4515.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika voľného času.* Bratislava: UK, 2004, s.119-123, ISBN 80-223-1930-9.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Osobnosť vychovávateľa.* In: Vychovávateľ, Trnava: Educatio, December 2003, č. 4, roč. XLIX, s. 2-6, ISSN 0139-6919

KRAUS, B. *Profesní model sociálního pedagoga.* In Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku. Bratislava: UK. 2000. s.43-51. ISBN 80-223-1419-6.

NIKLOVÁ, M. – KAMARÁŠOVÁ Ľ. *Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov.* Banská Bystrica. PF UMB. 2007. ISBN 978-80-8083-468-5.

Webové stránky

www.istp.cz, http://ktp.istp.cz/charlie/expert2/act/h1-karta.act?id=30000&is=1&lh=0 heslo pedagóg voľného času špecialista - pozícia s VŠ vzdelaním , bola v systéme založená 18.11.2003 posledný update stránky bol k 23.10.2008).

www.profesia.sk,http://www.profesia.sk/praca/tatrabanka/O637625?form=3184267176, pracovná ponuka, 22.11.2008, 20:30 h

Právne predpisy

Zákon č. 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach v z. n. p.

Vyhláška MŠV SR č. 291/1994 Z. z. v z. n. p.

Vyhláška MŠ SR 41/1996 z 26. januára 1996 o odbornej a pedagogickej spôsobilosti pedagogických zamestnancov v z. n. p.

Zákon o probačných a mediačných úradníkoch 550/2003 Z.z.

Resumé:
The topic points on the general employment possibilities of graduates in the study branch – social education. The second part of the topic is focused on leisure time work with children.

Kontakt:
Mgr. Ivo Šereš, externý doktorand
Filozofická fakulta Univerzity Komenského
Katedra pedagogiky
Gondova 2, 818 01 Bratislava 16
ivo.seres@gmail.com

SOCIÁLNO-VÝCHOVNÁ ČINNOSŤ PEER DOBROVOĽNÍKOV

Kristína Janíková

Anotácia: *Príspevok v skrátenej forme približuje v čom spočívajú možnosti peer dobrovoľníckej činnosti z hľadiska sociálno-pedagogického aspektu. Kto tvorí vhodnú cieľovú skupinu dobrovoľníkov. Aké determinanty sú v príprave peer dobrovoľníkov významné? Aké sú odporúčané metodické princípy, metódy a formy v ich tréningovej príprave. Aké tematické okruhy sa osvedčujú pre participáciu peer dobrovoľníkov v peer programoch.*

Kľúčové slová: peer, dobrovoľník, sociálno-výchovný aspekt preventívnej činnosti, sociálny pedagóg, tréner.

Úvod

„Mladí ľudia nie sú problém, ktorý treba riešiť,
lebo oni sami sú jeho riešením.“
(Medzinárodná nadácia mládeže)

Jedným z významných socializačných činiteľov je i využitie peer dobrovoľníctva. **Peer** - nemá presný ekvivalent v slovenčine, znamená niečo podobné ako vrstovník, ale v širokom slova zmysle. Je to človek, ktorý je blízky nie len svojím vekom, ale i sociálnym postavením, zamestnaním, záujmami, životnými orientáciami a ktorý má práve preto schopnosť ovplyvňovať rovesníka v názoroch a postojoch.
Dobrovoľník – jedinec vykonávajúci činnosť bez nároku na odmenu, nemá zo svojej činnosti priame napr. finančné výhody, ale môže sa týmto spôsobom realizovať, získavať nové vedomosti a zručnosti. Jeho činnosť možno zaradiť medzi prosociálne správanie.

Z výskumných výsledkov prevažne kvalitatívneho charakteru v dizertačnej práci, uvádzame analýzy z hľadiska 3 aspektov: *osobitostí peer dobrovoľníctva, peer záujmových útvaroch, špecifík metodickej prípravy peer dobrovoľníkov.* Uvedené zistenia sú jedinečné, teda zistené fenomény približujú osobitosti sociálno-výchovného pôsobenia peer dobrovoľníkov len určitých skúmaných osôb. Uvedené fragmenty však tvoria poznatky a zistenia pre zakotvenú teóriu využiteľnú v poznávaní a príprave podobných dobrovoľníckych peer zoskupení.

A. Analýza výskumných zistení o osobitostiach peer dobrovoľníctva

Miesto peer dobrovoľníctva v regióne a status peer dobrovoľníkov je posudzovaný hlavne podľa možnosti, ako sledovaný fenomén pôsobí v ich prirodzenom prostredí. Z uvedených analýz sme získali nasledovné výskumné závery:

Miesto peer dobrovoľníkov plní kľúčovú úlohu najmä v pôsobení v neformálnych interakciách. Členovia peer skupín sú vnímaní ako dobrovoľníci podieľajúci sa na „helperskej“ činnosti najmä vo svojom voľnom čase.

Ich priama participácia v peer programoch je vnímaná zo strany rovesníkov pozitívne, táto ich činnosť je považovaná za náročnú, netradičnú, no prijateľnejšiu ako preventívne aktivity realizované len zo strany odborníkov. Významné miesto v motivovaní rovesníkov zohráva zamýšľanie sa nad problematikou sociálno-patologických javov a preventívnymi stratégiami. Členovia peer dobrovoľníctva nie sú považovaní za výnimočných, či spĺňajúcich osobnostné kritériá, samotní dobrovoľníci sa považujú za členov otvorenej skupiny. Trávenie voľného času v zmysle prípravy na peer dobrovoľníctvo vyvoláva u jednotlivých členov lepšiu sebareflexiu, pozitívny selfkoncept, primerané sebavedomie, pocit užitočne stráveného voľného času. Oceňujú najmä nárast životných skúseností v práci s rovesníkmi a novovytvorené priateľstvá medzi členmi.

Ich rovesníci zaznamenávajú u dobrovoľníkov nárast poznatkov a informácií v oblasti prevencie sociálno-patologických javov, zlepšenie komunikačných zručností a zodpovedný prístup k participácii v peer programoch. Z radov dospelých - odborníkov sa objavuje v súvislosti so statusom dobrovoľníkov požiadavka na výberovosť jej členov. Celkovo je príprava a pôsobenie peer dobrovoľníkov vnímaná ako pozitívna stratégia v prevencii sociálno-patologických javov.

B. Analýza výskumných zistení o osobitostiach peer záujmových útvaroch

Peer záujmový útvar (ďalej PZÚ) je jej členmi vnímaný ako miesto pre zmysluplné využívanie voľného času. Dôležité je zaraďovanie aktivít relaxačného charakteru, v ktorých sa prehlbujú neformálne interakcie medzi členmi a nie sú vystavovaní výkonovým nárokom.

Rovnako obsahové zameranie rámcových plánov, príťažlivosť tém, využívanie metód diskusie, skupinových rozhovorov posilňuje obsahové

zameranie záujmového krúžku. Témy PZÚ by mali korešpondovať s primárnou prípravou na participáciu v peer programe, no napriek tomu by mali byť rôznorodé a umocnené striedaním sa viacerých postupov a aktivít. Stretnutia by mali saturovať potrebu dobrovoľníkov, možnosť vyjadriť vlastný názor a vytvoriť si vlastný pohľad na problematiku, čo je zároveň podstatný predpoklad pre autentickú prezentáciu postojov medzi rovesníkmi.

Lektori PZÚ by mali vedieť otvorene diskutovať na rôzne témy, vedieť získať a sprostredkovať informácie, ktoré sú pre tínedžerov ťažko dostupné, nejednoznačné, či tabu, čo vyžaduje neustále zvyšovanie kvalifikácie a odbornej pripravenosti pre prácu s takouto skupinou.

Z analýz motivácií, ktoré viedli dobrovoľníkov k rozhodnutiu stať sa členom PZÚ, je dôležité zo strany lektorov i dobrovoľníkov vedieť tínedžerom objasniť poslanie peer dobrovoľníctva, a to i v neformálnych interakciách. Špecifickú skupinu tvoria záujemcovia o členstvo z radov najmladších tínedžerov, ktorí prejavia záujem o členstvo po intervencii obľúbených učiteľov školy, ktorú navštevujú.

Členovia skupiny záujmového krúžku sa vnímajú ako celok s určitým spoločným cieľom a zároveň rešpektujú špecifiká každého jej člena. Osobitosť roly, ktorú zažívajú v skupine vyjadrujú napr. odlišným pomenovaním členov, akým sa oslovujú mimo skupiny.

Lektorov vnímajú ako súčasť skupiny. Navzájom sa členovia vnímajú ako zábavní, zaujímaví ľudia s vlastnými názormi. Záujmový útvar vnímajú najmä ako svoju referenčnú skupinu, či útočisko, ale i ako príležitosť pre pokračovanie intenzity vzťahov a stretávanie sa i mimo záujmového krúžku. Peer dobrovoľníci navštevujúci ZŠ majú tendenciu k uzatváraniu skupiny a neprijímaniu nových členov, kým členovia zo SŠ vnímajú príchod nových členov ako vlastné obohatenie celej skupiny.

Lektori zaujímajú špecifické postavenie symetrického vzťahu lektor – dobrovoľník. Napriek tomu si dobrovoľníci uvedomujú ich vedúce postavenie. Prisudzujú im pozíciu zakladateľov a organizačných manažérov stretnutí. Peer dobrovoľníci zároveň citlivo vnímajú podporu, ktorú im lektori poskytujú buď v činnostiach v záujmovom útvare, v participácii v peer programoch (ďalej PeP), či ostatných činnostiach. Činnosť lektorov otvorene posudzujú a vedia oceniť. Absenciu lektora vnímajú ako deficit v činnosti PZÚ a atmosfére skupiny. Hlavná motivácia lektorov pre túto prácu s peer dobrovoľníkmi vychádza zo skúseností lektorov v teréne, kde sa im metodické prvky v práci s tínedžermi osvedčujú. Za výrazný prínos v oblasti samovzdelávania považujú lektori pobytové sústredenia. Podstatný podporný prvok v ďalšej motivácii v práci s peer dobrovoľníkmi

predstavuje spolupráca s ostatnými lektormi, ktorí zväčša zastávajú odlišné role pri vedení skupín a odlišne modifikujú i prácu v útvaroch a v preventívnych programoch.

Lektori vedome kladú dôraz na otvorenú symetrickú komunikáciu, vzťahovú blízkosť a pocity bezpečia v interakciách navzájom, nakoľko je toto „príkladovanie“ i jeden z hlavných metodických zámerov v príprave dobrovoľníkov, pretože takéto pozície by následne mali dobrovoľníci ponúkať a uplatňovať i vo vzťahu k žiakom v PeP. Okrem iného z metodického hľadiska kladú dôraz na nízkoprahovosť a rešpektovanie záujmov tínedžerov. Prácu v záujmových útvaroch a peer programoch chápu ako neustály proces hľadania adekvátnych metodických postupov v príprave dobrovoľníkov. Prínos takto trénovaných dobrovoľníkov vidia najmä vo zvýšení bezpečnosti v školskom prostredí, kde žijú ich rovesníci, pozitívny vzor, ktorý peer dobrovoľníci nenútene prezentujú, transformácia potrieb tínedžerov do oblasti samosprávy a zariadení, ktoré spravuje a v neposlednom rade nepretržitú možnosť rovesníkov využiť pomoc ponúkanú zo strany peer dobrovoľníkov.

Z hľadiska metodického riadenia PZÚ sme zistili, že sa osvedčili nasledovné postupy v príprave peer dobrovoľníkov: skupinový charakter činností, skupina je otvorená alebo polootvorená s uplatňovaním princípu nízkoprahovosti. Záujmová činnosť nadväzuje na spontánnu neorganizovanú činnosť a potreby účastníkov a kladie dôraz na priamy preventívny charakter činností, pomáhajúci aspekt s dôrazom na dobrovoľnosť. Osvedčuje sa striedajúci charakter aktivít a metód v jednotlivých stretnutiach. Hlavný zdroj metód predstavujú poznatky pedagogiky voľného času a sociálnej pedagogiky.

Priebeh stretnutia sa takmer nelíši po organizačnej stránke od usporiadania tradičného záujmového útvaru, odlišný je najmä obsah aktivít jednotlivých etáp stretnutia a využitie metód preventívno-výchovného charakteru. Stretnutie pozostáva z etapy zahrievacej a prvodiagnostickej, etapy prezentácie vlastných prekonceptov dobrovoľníkov o danej téme, hlavnej tréningovej časti, relaxačnej, zároveň fixačnej etapy a celostnej záverečnej.

V príprave dobrovoľníkov sú dôležité záväzné podmienky skupiny, ktoré majú úlohu poskytovať bezpečné prostredie jej členom. Je prínosné, aby sa na ich formulovaní a následnom stanovovaní sankcií v prípade porušovania zúčastnili všetci členovia skupiny (lektori i dobrovoľníci). Je nutné ich zopakovať pri príchode každého nového člena do skupiny.

C. Analýza výskumných zistení o špecifikách metodickej prípravy peer dobrovoľníkov

Základná kategória „peer programy“ zahŕňa analýzy z oblastí výcvikovej prípravy peer dobrovoľníkov, ich samotnej participácie v ZŠ a SŠ a podporné „supervízne“ stretnutia. Tréningová príprava pozostáva z troch základných fáz. Prvá fáza prebieha najčastejšie počas záujmových činností v peer záujmovom útvare a pozostáva z vlastného absolvovania preventívnych aktivít tvoriacich peer preventívny program, v ktorom by chcel peer dobrovoľník participovať. Organicky na túto fázu nadväzuje pobytové sústredenie, v ktorom sa uskutočňuje druhá a tretia fáza výcviku zameraná na metodické zvládanie vedenia peer programu. Pobytové sústredenia sú financované z grantov podporujúcich prácu s mládežou a preventívne aktivity na regionálnej úrovni (ako napr. Protidrogový fond a pod.), využívajú sa i príspevky získané od sponzorov a samosprávy v regióne. Na realizáciu pobytových sústredení sa využíva voľný čas dobrovoľníkov. Účastníci môžu byť len členovia záujmového útvaru, kde absolvujú prvú fázu tréningu. Prednosť majú lepšie pripravení členovia, čo sa zväčša posudzuje podľa frekvencie návštev útvaru. Príprava pobytového sústredenia predstavuje zvýšené nároky najmä na kooperáciu medzi lektormi paralelne vedených záujmových útvarov, vhodný výber scenára a hlavnej imaginatívnej témy sústredenia, vypracovanie metodických pomôcok, organizačné zabezpečenie prípravy pobytového sústredenia a správne inštruovanie členov skupiny.

Absolvovanie pobytových sústredení vnímajú členovia záujmového krúžku ako významný medzník v tréningovej príprave. Oceňujú najmä celkový osobnostný rast a špecifickú atmosféru. Ak sú nespokojní, výhrady adresujú najčastejšie k podmienkam ubytovania, bezohľadnému správaniu niektorých účastníkov a „nepopulárnym“, či direktívnym organizačným postupom zo strany lektorov. Z vnútorných negatívnych pocitov sú to najčastejšie pocity osamelosti, neschopnosť „asimilovať“ do skupiny a ťažkosti so zžitím sa s rolou v tematickej imaginácii.

Po obsahovej stránke oceňujú peer dobrovoľníci prepojenie kognícií s konatívnou zložkou. Poznatky a informácie získané počas pobytového sústredenia považujú za užitočné pre lepšie poznanie problematiky súvisiacej s prevenciou sociálno-patologických javov a ako informačné devízy uplatniteľné v participácii v peer programoch.

Formovanie emocionálnej stránky osobnosti peer dobrovoľníkov sa

zabezpečuje prostredníctvom prvku zážitkovosti. Ten vnímajú najmä na základe prežitia celkovej atmosféry priebehu pobytového sústredenia v situáciách, ktoré v nich vyvolali emotívne zážitky a prepájajú ich s emocionálnym prežívaním a celkovým poslaním peer dobrovoľníctva. Rýchlo sa identifikujú s rolou rámcového scenára sústredenia, najmä ak je výber témy im blízky, či príťažlivý. Pre lepšie zreálnenie rolí a vytvorenie atmosféry, čo najvernejšie priblížiť skutočné situácie, zohráva v imaginácii kľúčový význam využitie vhodných dramatických prostriedkov a prostredia. Charakter zážitkovosti sa umocňuje výberom zaujímavých činností a foriem v scenári imaginatívnej hry, čo vyžaduje vyššie nároky na prípravu organizátorov sústredenia a disponovanie poznatkami a skúsenosťami o problematike v reálnom svete. Zážitkové učenie prebieha v interakciách lektor - dobrovoľník recipročne.

Z konatívneho aspektu oceňujú využiteľnosť získaných zručností v bežnom živote. Nadobudnuté spôsobilosti plánujú perspektívne využiť v prospech rovesníkov. Výcviková príprava pre následné pôsobenie dobrovoľníkov v neformálnych interakciách je zameraná na osvojenie si univerzálnych poznatkov a zručností z určitej problematiky prevencie sociálno-patologických javov. Nemusí korešpondovať s obsahom preventívnych programov na rozdiel od prípravy dobrovoľníkov pre participáciu v peer programoch.

Pôsobenie vo formálnom prostredí sa uskutočňuje najčastejšie v 3 fázach. Prvá - prípravná výcviková fáza: pozostáva z absolvovania jednotlivých aktivít, ktoré obsahuje vybraný peer preventívny program. V nasledujúcej fáze si dobrovoľník osvojuje celkovú myšlienku programu, usporiadanie jednotlivých aktivít v programe a oboznamuje sa so špecifikami súvisiacimi s problematikou a budúcimi adresátmi. V tejto fáze je možné využiť rôzne didaktické a metodické pomôcky. Posledná fáza výcviku je zameraná na absolvovanie modelovej situácie, ktorá približuje situáciu participácie v peer programe, ktorú spoločne imitujú všetci účastníci pobytového sústredenia. Každý dobrovoľník si vyskúša postavenie toho, ktorý riadi peer program.

Počas metodickej prípravy skupiny dobrovoľníkov vznikajú rôzne produkty ako napr. študijný materiál pre peer dobrovoľníkov (testy, internetové stránky, odborné pramene, cvičebné listy), študijné a didaktické pomôcky (plagáty s kolážami, kresbami, poznámky, portfóliá a pod.), bulletiny (informačný materiál približujúci priebeh sústredenia a zároveň poskytujúci poznatky vekovo prístupným populárno-náučným textom približujúcim niektorú z oblastí sociálno-patologických javov), sprievodca peer dobrovoľníka (organizačný plán preventívneho programu

s metodickými a obsahovými sprievodnými textami), fotodokumentácia a videonahrávky priebehu výcviku (metóda VTI), webová stránka (pre interaktívnu komunikáciu peer dobrovoľníkov medzi sebou navzájom i pre kontakt s verejnosťou).

Vyjadrenia a názory absolventov všetkých typov preventívnych programov (ďalej PP) svedčia o tom, že sú pre nich dôležité najmä nové a pravdivé informácie podávané prijateľnou (zábavnou, zaujímavou) formou. Vysoko oceňujú trpezlivosť, ochotu zo strany lektorov, vysoko preferujú otvorenú komunikáciu, ktorá vyvoláva uvoľnenú atmosféru, taktiež záujem a pocit, že sú vypočutí. Zvlášť vítajú aktivity, ktoré obsahujú zábavné prvky. Z konatívneho hľadiska, podobne ako dobrovoľníci v príprave na participáciu, oceňujú pragmatický princíp preventívnych programov. Po absolvovaní programov vedia ľahšie rozpoznať niektoré nesprávne návyky a majú tendencie plánovať korektívne kroky v budúcnosti. Získané poznatky z PP vnímajú ako pomoc, či navigáciu na ceste životom.

Požiadavky na zmeny a negatívne postoje k preventívnym programom z pohľadov ich absolventov sú často nejednoznačné a protirečia si. Vyjadrujú individuálnu úroveň, potreby, postoje, názory účastníkov.

Zmeny v organizácii PP sa týkajú najmä dĺžky a frekvencie realizácie programov počas školského roku a nepokračovať vo výučbe po jeho absolvovaní. Návrhy na zmeny priebehu PP sú rôznorodé, často protichodné, ťažko realizovateľné pre ich protichodnosť. Po obsahovej stránke vyžadujú viacej akčnosti, príkladov, prizývanie hostí, a dlhší čas venovaniu sa jednej časti problematiky. Celkovo by sa mali zaradiť niektoré preventívne programy z hľadiska obsahu do skorších ročníkov a doplniť o aktuálne otázky – médiá, rýchly životný štýl, extrémizmus a pod.. Väčšina požadovaných zmien je úzko spätá s personálnou otázkou – zvýšenie počtu a rôznorodosti kvalifikácie lektorov.

Samotná realizácia peer programu je zážitkovým učením. Peer dobrovoľník sa vidí v inej roly a prináša mu to nový pohľad na samého seba, potrebuje nové postupy, techniky ako sa s touto novou, nezvyčajnou situáciu vysporiadať, často si hľadá svoje miesto v triede, kde nie je len ich rovesník (ale dobrovoľník viac informovaný, pripravený pre túto oblasť) a zároveň nie je v pozícii lektora (dospelého, už inak zmýšľajúceho ako vrstovníci, viac rešpektovaného ako formálnu autoritu).

Po participácii v peer programoch peer dobrovoľníci uvádzajú z pozitívnych zážitkov pocit úspechu a zvýšenia sebavedomia ich intenzita je závislá od reakcií a vyjadrení účastníkov programu. Negatívne zážitky vyvolávajú u dobrovoľníkov najmä nepredvídateľné a negatívne reakcie zo

strany účastníkov programov alebo ďalších zamestnancov školy.
Nie všetky obsahy preventívnych programov sú vhodné pre formálnu participáciu v ZŠ a SŠ – peer program. Zistili sme, že takýto obsah zapríčiňujúci ťažkosti v participácii je peer program zameraný na partnerstvo a sexualitu a spôsobovali ho nasledujúce faktory:

1. nedostatok reálnych skúseností a predstáv s prezentujúcimi postojmi k problematike,
2. neautentickosť vyjadrení dobrovoľníkov o problematike,
3. nejednotnosť rolí, tzv. „rolová schizofrénia“ dobrovoľníkov,
4. negatívne vnímanie seba a poslania peer dobrovoľníka v programe.

Napriek týmto ťažkostiam súvisiacich s priamym pôsobením, sa nepotvrdila kontrastnosť skúmaného fenoménu v oblasti prípravy pre pôsobenie v neformálnom prostredí dobrovoľníkov.

Významnú úlohu počas participácie v PeP zohrávajú „supervízne stretnutia“, ktoré tvoria organickú súčasť prípravy peer dobrovoľníkov pre priamu alebo nepriamu participáciu v teréne. Zaraďujú sa ako podporné stretnutia v záujmovej činnosti počas participácie v PeP a po ich absolvovaní. Ich cieľom je zdieľanie skúseností z participácie v peer programoch, pripraviť začínajúcich dobrovoľníkov v participácii, vytvoriť priestor na vlastné rozhodovanie sa o miere pripravenosti pre participáciu a zároveň ako prostriedok pre zvyšovanie a podporovanie motivovanosti vykonávať túto dobrovoľnícku činnosť. Ďalej slúžia i pre formovanie pozitívneho selfkonceptu, korekciu chýb v metodickej, či inej oblasti na základe vlastných skúseností a zážitkov. „Ošetrovanie“ prezentovaných zážitkov sa najčastejšie orientuje na poznatkovú pripravenosť dobrovoľníkov, ich komunikačné zručnosti, na vnímanie prostredia, kde programy prebiehajú (žiaci, iní zamestnanci školy), na činnosť lektorov, mieru obtiažnosti a tematické zameranie programov a použité didaktické prostriedky.

Dilemy peer dobrovoľníctva

Počas realizácie výskumných zistení a objavovania sa nových výskumných otázok sme museli v určitej fáze výskumu skončiť a nechať viaceré oblasti otvorené. Predstavovali ich rozličné dilemy súvisiace s dimenziami fenoménom peer dobrovoľníctva. Uvedieme ich nižšie a predpokladáme, že ich explanácii sa budeme môcť venovať v možno čiastkových správach – časopiseckých, či konferenčných príspevkoch, respektíve v nich môžu pokračovať iní odborníci. Nakoľko dilemy mali zväčša všeobecnejší charakter (preto sme sa im vyhli, aby sme neodbočili

zo špecifickej roviny, ktorú sme sledovali), uvádzame len krátke postrehy z našej strany:

- Ktoré preventívne programy sú obsahovo nevhodné pre participáciu dobrovoľníkov (na formálne pôsobenie v peer programoch) a aké sú príčiny? Je neadekvátnosť totožná s pôsobením peer dobrovoľníkov v neformálnych interakciách?
- Ako zvládajú dvojrolu (zároveň rovesník / peer dobrovoľník) v interakcii s rovesníkmi?
- Ako postupovať v príprave peer dobrovoľníkov, aby pôsobili prirodzene a nestavali sa do roly lektora ale peer dobrovoľníka?
- Je vhodná participácia dospelých (18 a viacej ročných) dobrovoľníkov v peer programoch bez lektora?
- Môže skvalitniť prácu s peer dobrovoľníkmi/aktivistami nejaká „metodická príručka“ s paušálnym zameraním?

Záver

Hľadanie účinných stratégií na zvládanie prevencie sociálnopatologických javov niekedy pripomína gordický uzol v podobe otázok postupovať a tvoriť systémy v preventívnych postupoch a intervencií na základe podrobnej analýzy aktuálneho stavu a ďalších predikcií. V prevencii orientovanej na deti a mládež majú svoje dominantné poslanie práve odborníci pracujúci s touto vekovou skupinou počnúc lekármi, pedagógmi, končiac kňazmi, sociálnymi pracovníkmi. Často sa zabúda nie len na samotných rodičov, ale i fakt, že dominantné miesto v tejto otázke zohrávajú práve samotné deti a mládež. Oni vedia pomenovať oblasti, ktoré im spôsobujú ťažkosti, často vedia, ako by mal vyzerať optimálny stav vecí. Nie sú však ešte pripravené na úplne samostatné zvládnutie problémového stavu.

Deti a mládež sú však v tomto prípade tou hlavnou cieľovou skupinou a rovnako je teda potrebné i vychádzať z ich potrieb a očakávaní. Kto iný, ak nie oni samotní, by mal na poli prevencie vynaložiť potrebnú dávku angažovanosti a energie pre riešenie, či zmierňovanie dopadov nežiaduceho pôsobenia sociálnopatologických javov. Zároveň si tak osvojovať potrebné sociálne zručnosti, pomocou, ktorých sa dokážu v budúcnosti lepšie vedieť s týmito negatívami života vysporiadať a ďalej získané spôsobilosti odovzdávať rovnako starým alebo mladším generáciám. Túto úlohu môžu napĺňať práve odborníci pracujúci v oblasti prevencie s deťmi a mládežou. Mali by vedieť záujemcov motivovať a odborne pripraviť na zvládanie takýchto situácií. Vyžaduje to však chcieť pochopiť ich potreby, teda istú

dávku empatie a osobnú motiváciu pre odborné lektorovanie skupín mladých ľudí, ktorí prejavujú väčší záujem o oblasť prevencie, ako možno ich vrstovníci. Majú záujem vykonávať dobrovoľnú sociálno-výchovnú činnosť. Okrem spomenutých nárokov na lektorov vyžaduje daná činnosť i odborné vedomosti a poznatky, ako aj praktické skúsenosti v tejto oblasti s efektívnym metodickým riadením skupín tínedžerov.

V našej práci sme sa pokúsili o zachytenie fenoménu peer dobrovoľníctva, ktorá sa nám podľa vyššie uvedených analýz javí ako jedna z pozitívnych, nerepresívnych stratégií, využívajúca potenciál, ktorý sa sám ponúka. Mladí ľudia, ktorí sa nachádzajú rovno uprostred jadra skupiny, v ktorej sa môžu vyskytnúť negatívne javy, kde je prevencia potrebná a má prebiehať, sú teda práve vopred pripravení rovesníci – peer dobrovoľníci najbližšie pre poskytnutie eventuálnej pomoci, či správnej navigácii, na koho sa obrátiť, ako problém riešiť. Zároveň tak disponujú informáciami a ten správny kód – rovnaký status. Peer dobrovoľníctvo je súčasťou preventívnych stratégií, nie je izolovanou službou ostatným a spoločne dotvára prevenčné spektrum poskytujúce alternatívu pre efektívnu prevenciu sociálno-patologických javov.

Literatúra

BAKOŠOVÁ, Z.: *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: FIF UK, 2005. 219 s. ISBN 80-89236-00-6.

BUBLA, P. – CINTULOVÁ, K.: *Nová forma voľnočasových a mimoškolských aktivít – peer dobrovoľníctvo.* In: Výchova, škola, spoločnosť – minulosť a súčasnosť. Elektronický zborník. Bratislava: Katedra pedagogiky PDF UK v Bratislave. 2007. ISBN 978-80-223-2295-9.

CINTULOVÁ, K.: *Realizácia preventívnych programov zameraných na prevenciu sociálno-patologických javov.* In: Študentské fórum VIII. Bratislava: OZ V, 2006. s. 81 – 90. ISBN 80-969146-5-0.

GÁBRIŠOVÁ, M. – GÁBRIŠ, Ľ. 2002. *O niektorých motívoch vstupu rovesníkov do programu, dôležitosť voľby postupu vo výbere vo vzťahu k cieľu*. In Prevencia. roč. I, č. 3, 2002. s. 81 - 84.

GREGOROVÁ, A.: ***Manažment dobrovoľníckej práce v mimovládnych organizáciách.*** 1. vyd. Banská Bystrica: Centrum dobrovoľníctva. 2002.

HRONCOVÁ, J a kol.: *Sociálna patológia*. Banská Bystrica: Pedagogická fakulta UMB, 2004. s. 118 - 131. ISBN 80-8055-926-0.

JANÍKOVÁ, K.: *Nová forma voľnočasových a mimoškolských aktivít – peer dobrovoľníctvo*. In: Mládež a spoločnosť, roč. XIII, 2007, č. 2, s. 21 – 33.

JEDLIČKA, R. – KLÍMA, P. – KOŤA, J. – NĚMEC, J. – PILAŘ, J.: *Děti a mládež v obtížných životných situacích. Nové pohledy na problematiku životných krizí, deviací a úlohu pomáhajících profesí.* Praha: Themis, 2004. 478 s. ISBN 80-7312-038-0.

KRATOCHVÍLOVÁ, E.: *Pedagogika voľného času*. Bratislava: UK Bratislava, 2004. 307 s. ISBN 80-223-1930-9

MATOUŠEK, O. a kol.: *Metody řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. 384 s. ISBN 80-7178-548-2

MATULA, Š.: *Definitívne znenie minimálnych metodických zásad uplatňovania rovesníckych programov*. In Prevencia, roč. II, č.1, 2003.s 54 – 58.

NÖRBER, M.: *Peer Education. Bildung und Erziehung von Gleichartrigen durch Gleichartrige*. Berlin: Verlagsgruppe Beltz, 2003. 381 s. ISBN 3-407-55891-0.

OTTO, H - U.: *Handbuch Sozialarbeit-Sozialpädagogik.* 2. Auflage. Neuwied: Luchterhand, 2001. 2044 s. ISBN 3-472-03616-8.

Rovesnícke programy v práci CVPP. Zborník príspevkov z celoslovenskej konferencie Horský hotel Poľana pri Zvolene 10. – 12. 9. 2002. Bratislava: CVPP pri VÚDPaP, 2002. 113 s.

STRAUSS - CORBINOVÁ: *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert, 1999.

TOŠNER, J. – SOZANSKÁ, O. 2002. *Dobrovolníci a metodika práce s nimi v organizacích*. Praha: Portál, 2002. 149 s. ISBN 80-7178-514-8.

ZIMOVÁ, Z.: *Cesta k svojpomocnej rovesníckej skupine*. In Prevencia. roč. 1, In: Prevencia. roč. I, č. 2, 2002. s. 65 - 67.

Resumé:
This article shortly clarifies in what consist possibilities of peer voluntary activities in light of social-educative aspect. From research results, mainly of qualitative character, it offers analysis in term of 3 aspects: particularity of peer voluntary activities, particularity of peer hobby group, specificities of methodical preparation of peer volunteers.

Kontakt
Mgr. Kristína Janíková, PhD.
Pedagogická fakulta

Trnavskej univerzity v Trnave
Katedra pedagogických štúdií
Priemyselná 4
918 43 Trnava
kristina.janikova@truni.sk
00421 33 55 160 47 kl. 555
Kontakt na peer dobrovoľníkov: www.mypeer.wbl.sk,
www.nezavislaci.wbl.sk

SOCIÁLNO-VÝCHOVNÁ ČINNOSŤ S MLÁDEŽOU V OBLASTI PREVENCIE PROSTITÚCIE

Ingrid Emmerová

Anotácia: *Príspevok sa zaoberá sociálno-výchovnou prácou s mládežou v oblasti prevencie prostitúcie, ako aj ďalšieho sexuálne rizikového správania. Osobitnú pozornosť autorka venuje primárnej a sekundárnej prevencii.*

Kľúčové slová: prostitúcia, prevencia, prevencia prostitúcie, sociálno-výchovná činnosť, sexuálne rizikové správanie mládeže

Úvod

Sexuálne správanie je vo všetkých kultúrach podriaďované všeobecne uznávaným mravným a právnym normám. Vo vzťahu k definovaniu **normality sexuálneho správania** nachádzame rozpory a nejasnosti v rozdielnosti posudzovania sexuálnych prejavov z aspektov kultúrne špecifických.

Sexualita je súčasťou identity adolescentov, pričom informácie o nej získavajú predovšetkým od kamarátov a z médií, rodina a škola sú slabým zdrojom informácií. Mladí ľudia začínajú pohlavne žiť a ich informovanosť o možných rizikách je nízka. K rizikám Hamanová zaraďuje predčasný pohlavný život, nezrelosť partnerky i oboch partnerov, striedanie sexuálnych partnerov, pohlavné choroby.[1]

Jedným z najstarších sociálnych javov, ktorý porušuje normy sexuálneho správania a často je považovaný za sociálnopatologický jav, je **prostitúcia**. U žiakov základných a stredných škôl je to zriedkavý, ale predsa sa vyskytujúci jav. Slovo prostitúcia pochádza z latinského prostituere, čo znamená verejne vystavovať. Za klasickú prostitúciu možno podľa P. Ondrejkoviča pokladať „poskytovanie sexuálnych služieb z ekonomických dôvodov, pričom ani tu nemusí byť dôvodom výlučne sociálna núdza, chudoba alebo nedostatok. Prostitúcia môže mať i charakter prostriedku dosahovania spoločenskej alebo profesijnej kariéry a úspechu.“[2]

Charakteristickým znakom prostitúcie je, že ide o pohlavný styk alebo iné pohlavné úkony za úplatu (dôležitý je kúpno – predajný moment), protislužbu alebo získanie nejakých výhod. Nemožno tu hovoriť o citových vzťahoch medzi partnermi. Jedným z charakteristických znakov prostitúcie

je promiskuita (striedanie partnerov). V rámci európskej kultúry pod prostitúciou rozumieme poskytovanie heterosexuálnych alebo homosexuálnych služieb za peniaze alebo inú protihodnotu.

Prostitúcia je považovaná za **sociálnopatologický jav.** Vážnym problémom je detská prostitúcia a pornografia. Stáva sa novým fenoménom mravnostnej kriminality v Slovenskej republiky. **Detská prostitúcia** sa definuje ako akt zahrňujúci alebo ponúkajúci služby detí s cieľom vykonania sexuálneho styku za peniaze alebo za inú odplatu, ktorú poskytuje osoba, s ktorou má byť, alebo bol akt vykonaný, alebo bol sľúbený, alebo s inou osobou, ktorá akt sprostredkuje, alebo umožní. Prostitúcia detí je vysoko latentná trestná činnosť s vysokým podielom organizovanosti a utajenia. Pod **detskou pornografiou** rozumieme všetky audio alebo vizuálne materiály, ktoré zobrazujú deti v sexuálnom kontexte. Obsahujú znázornenia detí vo výslovnom sexuálnom spojení, či už reálnom alebo simulovanom, prípadne neprístojné zobrazenie genitálií detí, ktoré smeruje k sexuálnemu uspokojeniu spotrebiteľa. Zahrňuje tiež výrobu, distribúciu a iné použitie takéhoto materiálu.

K rozširovaniu prostitúcie prispieva aj internet, ktorý slúži ako ponukový katalóg spôsobu, formy a rozsahu prostitúcie. Na internete môžeme nájsť množstvo odkazov na erotické stránky vzťahujúce sa na ponúkanie prostitúcie.

Úzky vzťah je aj medzi prostitúciou a drogami. Prostitúcia je podstatným zdrojom peňazí pre drogovo závislých.

Príčiny, ktoré vedú ľudí, ženy aj mužov, k prostitúcii sú najčastejšie ekonomického a sociálneho charakteru. K základným motívom, pre ktorý ľudia začínajú prostituovať patria najmä peniaze, finančný nedostatok a osobné krízy. Nemusí ísť o stav chudoby, často ide o privyrábanie si prostitúciou na získanie luxusných vecí. Množstvo prostituujúcich bolo ako dieťa sexuálne zneužitých. Veľmi častým javom v súčasnosti je aj prostituovanie z donútenia a v neposlednom rade aj závislosť od drog, čiže prostituovanie drogovo závislých. Skutočnosťou je, že čím je krajina chudobnejšia a zaostalejšia, tým viac žien a detí je zneužívaných na prostitúciu doma, alebo vyvážaných s takýmto cieľom do zahraničia.

Prostitúcia je sociálnopatologický jav, ktorý je sprevádzaný množstvom ďalších sociálnopatologických javov ako toxikománia či kriminalita. Prostitúcia ide ruka v ruka s násilím, vydieraním, týraním, predajom drog či krádežami.

Podľa P. Ondrejkoviča[3] v oblasti prevencie prostitúcie jestvuje viacero teórií, väčšinou sú však nereálne a podfarbené idealizmom.

Primárna prevencia (univerzálna, generálna)

Primárna alebo generálna prevencia sa týka najvšeobecnejších podmienok predchádzania vzniku sociálnopatologických javov. Realizátormi primárnej prevencie sú rodina, škola, mimoškolské zariadenia, masmédiá a iné inštitúcie.

Sekundárna prevencia (selektívna, adresná)

Sekundárna či adresná prevencia je zameraná na ohrozené skupiny obyvateľstva, netýka sa už všetkých. „Cieľom sekundárnej prevencie je vrátiť jedinca do pôvodného stavu a systematicky ho kontrolovať kvôli riziku opätovného zlyhania“[4]. Vo vzťahu k téme je to napr. sociálno-výchovná práca v segregovaných rómskych osadách, kde dievčatá či chlapci nezriedka finančne vypomáhajú rodinám prostituovaním.

V posledných rokoch sme svedkami nárastu detskej pornografie, ktoré sa odhalili na území niekoľkých neďalekých štátov. Finančná situácia detských subjektov, často rómskych, umožňuje deviantom získavať foto a videodokumentáciu takto zameranú.

V súčasnosti sa prevencia skôr chápe v zmysle pôsobenia na už vzniknuté negatívne javy. Preventívne pôsobenie na podmienky vzniku jednotlivých javov sa v praxi realizuje ako pôsobenie na jednotlivé javy samostatne, napr. prevencia kriminality, prostitúcie, týrania detí a pod. V skutočnosti však jednotlivé negatívne javy spolu často súvisia – drogy, kriminalita, prostitúcia, pohlavné zneužívanie a pod. Preventívne pôsobenie by malo byť systematické, zamerané na ovplyvňovanie podmienok vzniku týchto javov komplexne.

Situačná prevencia pohlavného zneužívania sa zameriava najmä na rady deťom, aby neprijímali ponuku cudzieho človeka na odvezenie autom, návštevu jeho bytu, neprijímali sladkosti, darčeky, nehrali sa samy a bez dozoru na opustených miestach.[5] Pri situačnej prevencii znásilnenia sa odporúča ženám, aby nevychádzali v noci von, vyhýbali sa prechádzkam v opustených uliciach, parkoch, nestopovali autá, neprijímali ponuku na odvezenie autom, nepúšťali cudzích do bytu a pod.

Na sociálnopatologické javy spoločnosti sa zacieľuje tzv. **sociálna prevencia**. Podstata sociálnej prevencie spočíva vo vytváraní priaznivých spoločenských podmienok v oblasti ekonomickej, sociálnej, kultúrnej, výchovno-vzdelávacej, v oblasti zamestnanosti, vo vytváraní podmienok na využitie voľného času a i. Matoušek a Kroftová[6] za najvýznamnejší

prostriedok sociálnej prevencie považujú výchovu detí v rodinách a v školách, preventívne tiež môžu pôsobiť mimovládne organizácie. Vplyvným nástrojom je aj sociálna politika štátu, ovplyvňujúca systém vzdelávania, zamestnanosti, stabilitu rodiny, fungovanie policajného a súdneho aparátu.

Prevenciu mravnostnej kriminality, s osobitným dôrazom na detskú pornografiu a obchodovanie so ženami, akcentuje aj dokument Stratégia prevencie kriminality v Slovenskej republike.

Každoročne vydávané Pedagogicko-organizačné pokyny pre školy, školské zariadenia, orgány štátnej správy v školstve a orgány územnej správy v súlade s odporúčaním Rady Európy č. 16/2001 o ochrane detí pred sexuálnym zneužívaním odporúčajú uskutočňovať primerané opatrenia na ochranu a prevenciu pred sexuálnym zneužívaním v materských školách, základných školách a stredných školách.

Postavenie školy v primárnej prevencii je nesmierne dôležité. Škola realizuje predovšetkým primárnu prevenciu, v niektorých prípadoch aj prevenciu sekundárnu (najmä v spolupráci s ďalšími odborníkmi).

Účinná prevencia nemá strašiť, zakazovať alebo prikazovať, má pravdivo vysvetľovať, objasňovať a ponúkať iné možnosti.

Pre realizovanie účinného preventívneho pôsobenia je nevyhnutné vychádzať z analýzy výskytu negatívnych javov, ktorým je potrebné predchádzať (monitoring v školách, intenzívna práca triedneho učiteľa a i.). Je nutné prognózovať pravdepodobnosť výskytu daného javu, resp. javov a premyslieť výber metód a foriem pôsobenia, tak v oblasti primárnej ako i sekundárnej prevencie v školskom prostredí.

Dňom 1. septembra 2008 nadobudol účinnosť nový Zákon o výchove a vzdelávaní (školský zákon), v ktorom sa k zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie priradil **sociálny pedagóg.**

Bakošová[7] vymedzuje úlohy sociálneho pedagóga v škole vo vzťahu k žiakom, učiteľom i rodičom:

Sociálny pedagóg vo vzťahu k žiakom plní tieto úlohy:

- pomáha žiakom začleniť sa do kolektívu,
- jeho poradenskú kompetenciu plní v sociálnom správaní sa detí, najmä pri emocionálnych, mravných a sociálnych poruchách,
- v situáciách, keď je narušené rodinné prostredie a rodinná výchova detí, prípadne sa vyskytuje syndróm CAN,

- v situáciách oslabenia zdravotného stavu detí dbá o ich psychohygienu v zmysle zabezpečenia zdravého životného štýlu,
- v situáciách násilia v škole chráni práva detí a mládeže a pracuje s tímom iných odborníkov na zlepšení sociálneho správania sa aktérov šikanovania,
- v situáciách záškoláctva, závislosti od tabaku, drog či alkoholu,
- preventívna kompetencia stojí v popredí pri prevencii sociálnopatologických javov,
- k ďalším činnostiam sociálneho pedagóga v škole možno zaradiť riešenie pedagogických situácií,
- prácu s nadanými a talentovanými deťmi,
- prácu s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia,
- prácu s rómskymi deťmi.
- Vo vzťahu k učiteľom sociálny pedagóg v škole:
- monitoruje a pomáha riešiť pedagogické situácie najmä začínajúcim učiteľom,
- citlivo reaguje na potreby učiteľov v oblasti relaxácie, psychohygieny,
- je podnecovateľom v ďalšom vzdelávaní učiteľov, upozorňuje na knižné novinky, časopisy a organizuje kurzy,
- chráni práva učiteľov vo vzťahu k agresívne sa správajúcim rodičom, učí učiteľov nadobúdať také zručnosti, ako je ochrana osobnej cti, stavovskej dôstojnosti,
- participuje na tvorbe školských dokumentov.
- Vo vzťahu k rodičom sa sociálny pedagóg v škole zameriava na:
- výchovné poradenstvo,
- voľnočasové aktivity,
- preventívne aktivity,
- citlivo ponúka pomoc prípadne ponuku iného odborníka v situáciách, kedy je narušené rodinné prostredie, disharmónii vzťahov a nevhodná rodičovská výchova,
- poskytuje rodičom rady o výchovnom procese spojenom s vývinom ich dieťaťa, o efektívnej

komunikácii medzi rodičmi a deťmi.

- Základom práce sociálneho pedagóga by mala byť poradenskovýchovná a sociálnovýchovná činnosť s deťmi a mládežou, osobitne s deťmi a mládežou v problémových situáciách, resp. v práci s deťmi z dysfunkčných rodín. Pozornosť by mal prioritne venovať:
- deťom a mládeži zo znevýhodneného socio-kultúrneho prostredia,
- žiakom so sociálnopatologickým správaním: toxikománia, delikvencia a kriminalita, záškoláctvo, šikanovanie a i.,
- deťom a mládeži s ĽMD (ľahkou mozgovou dysfunkciou),
- žiakom, ktorí trpia syndrómom CAN (týraného, zneužívaného a zanedbávaného dieťaťa),
- všetkým žiakom pri organizovaní voľnočasových aktivít,
- preventívnej činnosti,
- žiakom v problémovej situácii.

Profesiu sociálneho pedagóga si vyžaduje prudký nárast sociálnopatologických javov u detí a mládeže, nárast konzumného spôsobu života, negatívny vplyv masmédií, negatívne trávenie voľného času či nárast sociálnych problémov v spoločnosti. Osobitnou úlohou sociálneho pedagóga by bolo vykonávanie funkcie koordinátora prevencie drogových závislostí a iných sociálnopatologických javov, ktorú v súčasnosti zastávajú učitelia, často si tým dopĺňajú úväzok, a to i bez náležitej odbornej prípravy.

Škola je druhým najsilnejším socializačným činiteľom. Musí vykonávať preventívne činnosti, najmä vo vzťahu k málo podnetnému rodinnému prostrediu dieťaťa. Zvýšenú pozornosť musí venovať žiakom pochádzajúcim z ohrozených rodín a v tejto oblasti úzko spolupracovať najmä s mimoškolskými poradenskými zariadeniami. Toto by malo byť predmetom záujmu sociálneho pedagóga na škole.

V prevencii sociálnopatologických javov je nevyhnutná koordinácia preventívnych aktivít na škole. Túto úlohu by mal plniť koordinátor prevencie, ktorého vymenuje riaditeľ spomedzi učiteľov. Koordinátor prevencie vytvára plán preventívnych aktivít na školský rok a spolupracuje s učiteľmi i mimoškolskými zariadeniami pri ich realizácii.

Školy v rámci prevencie a riešení porúch správania spolupracujú

s viacerými odborníkmi, inštitúciami a pod.

Dôležitú úlohu v oblasti primárnej prevencie zohrávajú **besedy** s mladými dievčatami na školách, ktoré sú zamerané na zvyšovanie obozretnosti v tejto oblasti, napr. upozorňujú na techniky získavania dievčat na prácu v zahraničí, kde je potrebné dodržiavať niektoré zásady: vycestovať až po získaní pracovného povolenia, zapamätať si číslo slovenskej ambasády, nikomu neodovzdať svoj pas a pod. Na internetovej stránke Ministerstva vnútra SR sú uverejnené zásady, ako sa dobre pripraviť na odchod do zahraničia a čo mať v zahraničí vždy na pamäti.[8]

Príprava na odchod do zahraničia:

- V prvom rade si dobre preveriť agentúru alebo človeka, ktorý ponúka prácu zahraničí.
- Overiť si adresu svojho budúceho zamestnávateľa a to, či vôbec existuje. Seriózna pracovná agentúra poskytne aj telefonický kontakt, aby si záujemca mohol zavolať.
- Podpísať pracovnú zmluvu len v jazyku, ktorému dobre rozumieme a v ktorej je uvedené meno a adresa zamestnávateľa, adresa budúceho pracoviska, náplň práce, výška odmeny, ubytovacie podmienky a trvanie pracovného pomeru.
- Neprijať prácu načierno. Vycestovať až keď dostaneme pracovné víza.
- V krajine, kam odchádzame pracovať, si nájsť čo najviac kontaktov (napr. od známych, ktorí tam už boli).
- Zistiť si adresu a telefónne číslo slovenského veľvyslanectva v krajine, kam vycestujeme a naučiť sa ho naspamäť.
- O svojom odchode informovať rodičov alebo dobrých známych.
- Doma nechať presnú adresu a telefónne číslo plánovaného pobytu a čo najviac informácií o svojom budúcom zamestnávateľovi, fotokópiu pasu a najnovšiu fotografiu.
- S blízkymi si dohodnúť záchranný signál (môže to byť veta alebo slovné spojenie), ktorý budeme môcť použiť aj počas odpočúvania telefonovania.
- Dohovoriť sa, ako často a kedy sa budeme ozývať rodičom alebo dobrým známym.

- Na cestu si zobrať nevyhnutný finančný obnos na prípadný návrat domov a predplatenú telefónnu kartu.
- Zabezpečiť si cestovné poistenie.
- K batožine pribaliť slovník krajiny, kam cestujeme a naučiť sa základné frázy.

V zahraničí mať na pamäti:

- Aj napriek práci načierno, v núdzi sa obrátiť na políciu. Vo väčšine európskych krajín pri najmenšom náznaku, že žena je obeťou obchodovania, s ňou úrady zaobchádzajú ako s obeťou násilia.
- Nikomu za žiadnych okolností nedávať svoj pas, samozrejme okrem pohraničnej stráže a polície. Všetky potrebné náležitosti si vybavovať osobne. Ani pri práci načierno zamestnávateľ pas nepotrebuje.
- Ak Vám niekto odoberie doklady alebo ich stratíte, okamžite to nahlásiť na polícii a kontaktovať slovenské veľvyslanectvo v danej krajine.
- Ak sú pracovné podmienky iné, než je uvedené v zmluve, obrátiť sa na agentúru alebo osobu, ktorá prácu sprostredkovala a informovať o tom svojich blízkych doma.
- Počas pobytu neprijímať žiadne dary ani pôžičky, nebyť nikomu zaviazaný.
- Ozývať sa rodičom alebo známym tak, ako ste sa pred odchodom dohodli a oznámiť im každú zmenu pobytu.
- V prípade potreby neváhať kontaktovať slovenské veľvyslanectvo alebo konzulát.

Týmito odporúčaniami môžeme aspoň čiastočne znížiť riziko nepríjemných zážitkov, aj keď je veľmi ťažké predvídať všetky rizikové situácie, v ktorých sa môžeme v cudzine ocitnúť. Cudzinec je v zahraničí vždy zraniteľnejší než doma, čo obchodníci so ženami veľmi dobre vedia a využívajú. Vo vzťahu k obchodu s ľuďmi je nevyhnutné zvýšiť informovanosť, predovšetkým mladých ľudí.

V rámci prevencie prostitúcie veľký dôraz treba klásť aj na **sexuálnu výchovu**, ktorá zohráva dôležitú úlohu pri harmonickom dozrievaní osobnosti mladého človeka. Ako uvádza K. Turček „najčastejším zdrojom informácií mladých ľudí o pohlavnom živote sú časopisy a priatelia,

rozhlas, televízia a odborné knihy, až na poslednom mieste sú rodičia a škola.“[9] Sexuálna výchova na školách je potrebná aj preto, lebo odďaľuje začiatok pohlavného života a vedie k zvýšeniu používania antikoncepcie. Sexuálna výchova predstavuje v súčasnosti závažný výchovný problém. Ako uvádza L. Nemcová, ešte stále v tejto oblasti prevláda veľká hanblivosť a stud nielen medzi dospievajúcou mládežou, ale najmä medzi rodičmi a učiteľmi.[10]

Súčasťou sexuálnej výchovy je aj prevencia sexuálnej trestnej činnosti. Sexuálna výchova zohráva dôležitú úlohu v boji proti zneužívaniu detí a sexuálnej kriminalite, tiež v prevencii nežiadúceho tehotenstva, znížení nebezpečenstva sexuálne prenosných chorôb a pod.

V rámci prevencie zameranej na nedeviantného páchateľa a potencionálne obete zdôrazňuje špeciálnu úlohu kvalitne uskutočňovanej sexuálnej výchovy mladých ľudí aj Ľ. Sejčová[11]. Deti by podľa nej mali dostať rozsiahlu a pôsobivú sexuálnu výchovu, ako aj osobitné poučenie o sexuálnych úchylkách, aby sa mohli pred nimi chrániť. Treba ich učiť už od útleho veku, že sexualita je prirodzená u dospelých, no nesmú sa pri nej zneužívať deti a mladiství. Je nevyhnutné oboznámiť ich so zákonmi a normami nevyhnutnými na regulovanie sexuálnych, ľúbostných a manželských stykov. Spektrum sociálnopatologických javov je široké, tvoria ho aj také nežiadúce fenomény ako delikvencia a kriminalita, prostitúcia, samovražednosť a iné. Prostitúcia je sprevádzaná množstvom ďalších sociálnopatologických javov ako toxikománia či kriminalita, prostitúcia ide ruka v ruka s násilím, vydieraním, týraním, predajom drog či krádežami. Osobitnú pozornosť si zasluhuje zneužívanie detí na prostitúciu a pornografiu. Mimoriadne dôležitou sa stáva prevencia, kde má nezastupiteľnú úlohu škola. V rámci prevencie treba vyzdvihnúť úlohu sexuálnej výchovy a je nevyhnutné zvýšiť informovanosť detí a mládeže o možných rizikách.

Najnovšie poznatky odborníkov z oblasti prevencie sa prikláňajú k akcentovaniu významu celospoločenského prístupu. Dôležitou úlohou je aj zvyšovanie citlivosti celej spoločnosti voči tomuto problému prostredníctvom informačných kampaní a médií.

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z.: *Sociálna pedagogika ako životná pomoc.* Bratislava : 2008. 251 s. ISBN 978–80–969944–0–3.

BAKOŠOVÁ, Z.: Sociálny pedagóg a jeho kompetencie. In: *Sociálny pedagóg.* Bratislava : 2006, s. 23 – 30. ISBN 80–223–2205–9.
HAMANOVÁ, J.: Rizikové chování v dospívaní. In: *Rizikové chování dospívajících a jeho prevence. Sborník.* Praha : 200, s. 15 – 29.
MATOUŠEK, O. – KROFTOVÁ, A.: *Mládež a delikvence.* Praha : 1998, 335 s. ISBN 80-71782-262.
NEMCOVÁ, L.: Historické aspekty výchovy k manželstvu a rodičovstvu. In: *Acta Universitatis Matthaei Belii č. 7.* Banská Bystrica : PF UMB, 2003, s. 162 – 169.
ONDREJKOVIČ, P. a i.: *Sociálna patológia.* Bratislava : Veda, 2000. 272 s. ISBN 80–224–0616–3.
Pozor na prácu v zahraničí. In: www.minv.sk/krpzbb/prevencia/.
SEJČOVÁ, Ľ.: Kriminologické aspekty drogovej závislosti mládeže a jej prevencia. In: *Quo vadis výchova?* Bratislava : Iuventa, 1997. s. 53 – 77. ISBN 80–88893–15–1.
SEJČOVÁ, Ľ.: Mravnostná trestná činnosť páchaná mládežou a na mládeži v Slovenskej republike. In: *Mládež a spoločnosť.* Roč. 1997, č. 3, s. 14 – 33. ISSN 1335–1109.
TURČEK, K.: *Psychopatologické a sociálno-patologické prejavy u detí a mládeže.* Bratislava : Iris, 2000. 135 s. ISBN 80–89018–06–8.

Resumé:
The study is dedicated to youth prostitution and other sexual risky behaviour. The author shows various opportunities of prevention prostitution or sexual risky behaviour of youth.

Kontakt:
Doc. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.
Pedagogická fakulta UMB
Katedra pedagogiky
Ružová 13
974 11 Banská Bystrica
Email: iemmerova@pdf.umb.sk

KOMPETENCIE SOCIÁLNEHO PEDAGÓGA V PRÁCI S RÓMSKOU MLÁDEŽOU

Denisa Selická

Abstrakt: *Cieľom príspevku je informovať o možnostiach rozvoja kompetencií sociálneho pedagóga v práci s rómskou mládežou. Poukázať na činnosť v komunitnom centre.*

Kľúčové slová: kompetencie, sociálny pedagóg, mládež, komunitné centrum.

Úvod

Sociálna pedagogika je súčasťou vied o človeku, patrí do sústavy pedagogických disciplín. Cieľom sociálnej pedagogiky je poskytnúť pomoc deťom, mládeži, dospelým, a to najmä hľadaním optimálnych foriem pomoci a kompenzovaním nedostatkov (Bakošová, 2005). Pred sociálnou pedagogikou je mnoho úloh. Jednou z nich je i pomoc rómskym deťom a mládeži, ale aj rómskej rodine. Takto to prezentuje i M. Rusnáková (2007).

Podnety teórie sociálnej pedagogiky pre výchovu Rómov otvára i Z. Bakošová (2001, s. 129), ktorá vidí možnosti teórie sociálnej pedagogiky v hľadaní súladu medzi individuálnymi možnosťami Rómov a zámermi vednej disciplíny zameranej na životnú pomoc. Myslíme si, že práve sociálny pedagóg by mohol svojimi metódami sociálno – pedagogickej pomoci pomôcť a pracovať s rómskou mládežou.

Z českých autorov ako prvý spomína rolu sociálneho pedagóga B. Kraus (2000, s. 43). Sociálneho pedagóga chápe ako odborníka vybaveného teoreticky, prakticky a koncepčne na výchovné pôsobenie všade tam, „kde prispieva k formovaniu zdravého spôsobu života, predovšetkým, kde prostredie jednotlivca či skupín pôsobí deštruktívnym alebo nekreatívnym spôsobom v uspokojovaní potrieb“.

U nás Z. Bakošová (2004) vymedzila profil a funkciu sociálneho pedagóga. Sociálny pedagóg je odborník, ktorý je teoreticky i prakticky pripravený vo vysokoškolskom, magisterskom štúdiu odboru pedagogika, filozofického, pedagogického či sociálneho zamerania. Je odborníkom, ktorého všeobecné kompetencie spočívajú v pomoci a podpore deťom, mládeži, dospelým, rodičom a ich podpore v situáciách vyrovnania deficitu socializácie a hľadania možnosti zlepšenia kvality života prostredníctvom výchovy, vzdelávania, prevencie, poradenstva (Bakošová, 2006, s. 24).

Autorky J. Hroncová a I. Emmerová (2004, s. 236) vidia tiež uplatnenie sociálneho pedagóga pri práci s kultúrne znevýhodnenými, sociálne slabými občanmi. Problematika sociálno – výchovnej práce s minoritami je aktuálna nielen s ohľadom na rómske etnikum, ale i očakávaným prílevom prisťahovalcov. Autorka D. Selická (2006) vidí funkciu sociálneho pedagóga pri práci s rómskou rodinou.

Medzi špecifické kompetencie sociálneho pedagóga podľa Z. Bakošovej (2006) patria :

- výchovno – vzdelávacia kompetencia,
- kompetencia prevýchovy,
- kompetencia poradenstva,
- kompetencia prevencie,
- kompetencia manažmentu.

Sociálna práca s mládežou je jednou zo základných zložiek európskej mládežníckej politiky. Európska mládežnícka politika alebo práca s mládežou v EÚ v súčasnosti zahŕňa aj neformálne vzdelávania mládeže, informácie a informovanie mladých ľudí, občiansku participáciu mládeže, dobrovoľníctvo mladých ľudí, a v neposlednom rade aj sociálnu prácu s mládežou (Jusko, 2008 s. 210). Pri práci s mládežou je dôležitá metodika a techniky. P. Jusko uvádza špecifické metódy sociálnej práce s touto cieľovou skupinou : informatívne poradenstvo, participatívne plánovanie, komunikatívnu animáciu (Jusko, 2008).

Aj rómska mládež je súčasťou našej spoločnosti. Mladí obyvatelia rómskych komunít vytvárajú istý typ subkultúry so sociokultúrnymi prvkami normatívneho systému. Vykazujú osobitosti v hodnotovej orientácii, v životnom štýle, v správaní, v osobnej a skupinovej identite. Aj v nadväznosti na nízku vzdelanostnú úroveň nastupuje neschopnosť adaptácie sa na trhu práce – dlhodobá nezamestnanosť a opäť – zlá ekonomická situácia – závislosť na sociálnych dávkach, tzv. pasca chudoby. Množstvo sociálnych problémov a z hľadiska Rómov neriešiteľných situácií, ktoré vyúsťujú do tak často medializovaného rómskeho problému . Je to istý začarovaný kruh, z ktorého zdanlivo niet východiska, aspoň nie bez pomoci. Je nutné uvedomiť si, že neexistuje „rómsky problém“, pretože napriek podobným charakteristikám rómskych osád, ktoré navádzajú ku generalizácii, každý človek je individualitou s vlastnými danosťami, schopnosťami, predpokladmi a možnosťami riešiť svoje problémy. A ak aj pristúpime na zovšeobecnenie – sociálnych problémov rómskych komunít – sú to problémy celej našej spoločnosti. Mládež a adolescenti z rómskych komunít sú stigmatizovaní v súvislosti so svojim sociálnym pozadím, geografickou identifikáciou, životným štýlom

v osadách a spôsobom komunikácie, nadobudnutým v izolovanom prostredí osady (Lehoczká, Haburajová,Ilavská, 2006, s. 19).

Myslíme si, že sociálny pedagóg by mal tiež poznať špecifiká kultúry života obyvateľov rómskych komunít. Z tohto vyplýva, že by mal mať i kompetencie interkulturálne a multikulturálne, a tak by bol schopný vytvárať rovnocenné podmienky pre všetky národnostné a kultúrne skupiny, rešpektovať odlišnosti, aktívne komunikovať a spolupracovať, reagovať a odpovedať na potreby komunity. Cieľom multikultúrnej výchovy je integrácia jednotlivca do širšieho multikultúrneho prostredia pri zachovaní jeho osobnej a kultúrnej identity. Základným kritériom tejto integrácie je rešpektovanie základných ľudských a občianskych práv, v zmysle ktorých sú výchovné ciele zamerané na podporu ľudského a občianskeho spolunažívania. Takto by sociálny pedagóg pomohol hľadať zmysel života u mladých ľudí.

Život v rómskej osade je charakterizovaný najnižšou sociálnou úrovňou. Taktiež sa tu vyskytujú aj prejavy týrania , ako je napr. zanedbávanie dieťaťa, čo sa prejavuje najmä v školskej dochádzke, starostlivosti o dieťa (Vondráková, 2008).

Tento stav života zapríčiňuje aj nízku kultúrnu a vzdelanostnú úroveň. Problémy sa dotýkajú rôznych skupín - detí, mládeže, dospelých. Najmä deťom , ale aj mladým ľuďom je potrebné venovať pozornosť vo voľnom čase priamo v rómskej komunite. S pojmom voľný čas sa dnes stretávame denne, takmer na každom kroku, na stránkach dennej tlače, v televíznych a rozhlasových programoch, rozhovoroch. Ide o činnosti, ktoré si môžeme slobodne vybrať alebo sú ponúknuté – zábava, cestovanie, chvíle strávené s blízkymi ľuďmi, s rodinou (Vanková, 2008. s. 296).

Rómska mládež trávi najradšej voľný čas individuálne a neorganizovane, najčastejšie v prostredí vlastnej rómskej komunity v spoločnosti kamarátov, súrodencov, rodičov. Proces utvárania a rozvoja záujmových aktivít naráža na celý rad sociálnych, ekonomických a psychologických problémov. Voľný čas je spúšťačom aj sociálno – patologických javov. Riešenie tohto problému je najmä vytváranie pozitívneho vzťahu k záujmovým aktivitám. Rómska mládež je nadaná v mnohých oblastiach. Najradšej pracuje v športových, tanečných krúžkoch, ale aj speváckych a výtvarných.

Myslíme si, že práve osvetová a sociálna práca patrí medzi najlepšie možné cesty ako riešiť problémy v rómskych osadách. Prevencia patrí medzi najefektívnejšie formy sociálnej práce. Zodpovedá všeobecnej kultúrnosti spoločnosti, rozsah a intenzita aktivít prevencie sú rôzne. Medzi preventívne činnosti patrí osvetová práca, teda aj výchova vzdelávanie

dospelých a výchova a vzdelávanie detí vo voľnom čase.

Metodika výchovnej a vzdelávacej práce pre rómske komunity sa týka postupu :

- zohľadňovať sociálnu situáciu adresátov osvetových podujatí,
- zvyšovať prosociálnosť (rodičovskú úlohu v zmysle induktívnej zodpovednosti za budúcnosť svojich detí)
- zachovávať princípy vecnosti a adresnosti tematiky osvetovej práce
- uplatňovať zásadu vytrvalosti a systematickosti práce organizátorov, brať do úvahy pedagogicko – psychologické osobitosti cieľovej skupiny (voľba metód na ovplyvňovanie – persuázia)
- poskytnúť priestor na vlastnú identifikáciu problémov, poznanie a sabavedomie, princípy občianskej zainteresovanosti a zodpovednosti (Lehoczká, Rusnáková, 2005, s. 33).

Rozvíjať výchovno – vzdelávacie kompetencie sociálneho pedagóga by bolo žiaduce na úseku v práci s rómskou mládežou najmä v komunitných centrách. Komunitné centrum je zariadenie, ktoré poskytuje ambulantné programy o ktoré je v miestnej komunite záujem, ich cieľom je vzdelávanie, pestovanie záujmov, občianska svojpomoc či riešenie problému (Matoušek, 2003, s. 93).

V súčasnosti u nás je komunitné centrum zriadené priamo v rómskej osade, alebo v blízkosti rómskej komunity. Pokúsime sa bližšie špecifikovať Rómske komunitné centrum v Stropkove, ktoré pôsobí od roku 2001 ako jedno z mnohých zariadení Arcidiecéznej charity Košice.

Činnosť je zameraná na :

1. Starostlivosť o deti v školskom veku – realizujú sa doučovania, pomoc pri riešení domácich úloh. Pre žiakov 2. stupňa so záujmom o ďalšie štúdium je ponúknutá pomoc pri príprave na prijímacie pohovory.
2. Starostlivosť o mládež – športové a spoločenské aktivity. Aktivity s mládežou sa realizujú každý piatok od 13. 00 hod do 18. 00. hod. Medzi najčastejšie aktivity patrí stolný tenis a futbal. Kultúrne aktivity sa realizujú v podobe tanca, spevu, pantomíma.

Realizujú sa vzdelávacie aktivity pre mladé páry pre uzatváraním manželstva a pre mladé matky z oblastí : (sexuálna výchova, zdravotná výchova, kurzy varenia, partnerské vzťahy, starostlivosť o deti). Na úseku vzdelávania sa realizujú vzdelávacie sedenia pre mladých ľudí, kde sa učia napísať žiadosť do zamestnania, postupy pri vybavovaní úradných záležitostí. Analyzovali sme činnosti RKC v práci s rómskou mládežou,

v ktorom vidíme rozvoj poradenských kompetencií sociálneho pedagóga v práci s rómskou mládežou, ale aj interkultúrnej a multikultúrnej kompetencie.

Sociálny pedagóg by mohol rozvíjať v komunitných centrách najmä :

- poradenské služby v oblasti hľadania zamestnania
- sociálno – právne služby
- sociálno – pedagogické služby
- sociálno – psychologické služby
- komunikačné zručnosti
- zložky výchovy (etická, estetická, ekologická, pracovná, a iné ...)
- rodinnú výchovu
- rómsku kultúru prostredníctvom sociálno – edukačných aktivít.

Rozvoj kompetencií a realizovanie práce s rómskou mládežou by malo mať spoločný zámer , a to sebapoznávanie, sebahodnotenie, sebauvedomovanie, pomoc pri hľadaní zmyslu života. Bez pomoci odborníkov, ale i celej majoritnej spoločnosti a samotných mladých ľudí nie je možné tieto ciele uskutočniť a dosiahnuť.

Literatúra :

BAKOŠOVÁ, Z.: *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: UK Stimul, 2005. ISBN 80 – 89236 – 00 – 6.

BAKOŠOVÁ, Z.: *Podnety teórie sociálnej pedagogiky pre výchovu Rómov*. In: Romové a sociální pedagogika. Ústí nad Labem: Hnutí R, Design Radix, spol. s.r. o. , 2001. ISBN 80 – 902 461 – 4 – 1.

BAKOŠOVÁ, Z.: *Sociálny pedagóg a jeho kompetencie*. In: Sociálny pedagóg. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou dňa 24.09. 2004. Bratislava : UK, 2006. ISBN 80 – 223 – 2205 – 9.

HRONCOVÁ, J. – EMMEROVÁ, I.: *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: UMB, 2004. ISBN 80 – 8083 – 028 – 2.

JUSKO, P.: *Socialia 2007*. Banská Bystrica : UMB, 2008. ISBN 978 – 80 – 8083 – 595 – 8.

KRAUS, B.: *Profesní model sociálního pedagoga*. In : Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou v dňoch 2.2. – 3.2. 1999.

Bratislava : UK, 2000. ISBN 80 – 223 – 1419 – 6.
LEHOCZKÁ, L. – HABURAJOVÁ – ILAVSKÁ, L.: *Komunitné sociálne služby*. Nitra : UKF, 2006. ISBN 80 – 8050 – 961 – 1.
LEHOCZKÁ, L. – RUSNÁKOVÁ, J.: *Sociálna a osvetová práca v rómskych komunitách*. In : Kultúra – priestor interdisciplinárneho myslenia. Zborník z medzinárodného sympózia konaného dňa 21. – 22. 9. 2004 v Nitre. Nitra: UKF, 2005. ISBN 80 – 8050 – 836 – 4.
MATOUŠEK, O.: *Slovník sociální práce*. Praha : Portál, 2003. ISBN 80 – 7178 – 549 – 0.
SELICKÁ, D.: *Metódy a formy práce sociálneho pedagóga pri práci s rómskou rodinou*. In: Sociálny pedagóg. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou dňa 24. 9. 2004. Bratislaav : UK, 2006. ISBN 80 – 223 – 2205 – 9.
SEMAN, K. – LEHOCZKÁ, L.: Osvetová práca pre rómske spoločenstvo a jej sociálne aspekty. Nitra: UKF, 1997. ISBN 80 – 8050 – 50155 – 6.
RUSNÁKOVÁ, M.: Rodina v slovenskej spoločnosti v kontexte sociálnej práce. Ružomberok: KU, 2007. ISBN 978 – 80 – 8084 – 248 – 2.
VANKOVÁ, K. 2008: Voľný čas ako prevencia voči sociálno – patologickým javom u detí a mládeže. In : SOCIALIA, 2008. Trnava: TU, 2008. ISBN 978 – 808082 – 160 – 9.
VONDRÁKOVÁ, E. 2008: Právne aspekty týrania, zneužívania a zanedbávania detí. In: SOCIALIA 2007. Prevencia sociálnopatologických javov u detí, mládeže a dospelých. Banská Bystrica: UMB, 2008. ISBN 978 – 80 – 8083 – 595 – 8.

Resumé:
This contribution analysing competences social pedagogue, concrete to take apart multicultural competence in work with Gypsy young people. Next to at comunit centre in Stropkov, and to pointingat his activities in work with young people.

Kontakt:
PaedDr. PhDr. Denisa Selická, PhD.
Ústav romologických štúdií FSV aZ UFF
Kraskova 1
94974 Nitra
e – mail : dselicka@ukf.sk
tel č. 0903020034

SOCIÁLNO-VÝCHOVNÁ ČINNOSŤ ÚRADOV PRÁCE, SOCIÁLNYCH VECÍ A RODINY S MLÁDEŽOU

Miroslava Debnáriková

Anotácia: *Príspevok je zameraný na opis možností sociálno-výchovnej činnosti úradov práce, sociálnych vecí a rodiny s mládežou. Vychádzame z vlastnej praktickej skúsenosti sociálno-výchovnej činnosti, ktorú sme vykonávali na Úrade práce, sociálnych vecí a rodiny v stredoslovenskom kraji v meste Lučenec v SR. Praktické skúsenosti spájame s teoretickým poznaním vysokoškolskej prípravy realizovanej na UMB v Banskej Bystrici.*

Kľúčové slová: sociálno-výchovná činnosť, mládež, úrad práce, sociálnych vecí a rodiny, sociálny pedagóg

Úvod

Vzhľadom na to, že úrady práce, sociálnych vecí a rodiny sú zamerané na služby pre deti, mladistvých, občanov, ktorí vyžadujú štátom stanovenú formu pomoci, podpory, poradenstva, či ochrany, je cieľom príspevku priblížiť možnosti sociálno-výchovnej činnosti v tejto inštitúcii.

V minulosti sa o zamestnanie na ÚPSVaR uchádzali najmä absolventi stredných odborných škôl sociálno-právneho zamerania, dnes môžeme konštatovať, že sa aj tento úsek profesionalizuje a uplatnenie v ňom nachádza čoraz viac absolventov vysokých škôl z odborov sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. Umožňuje to posúvať činnosť od administratívnej k vysoko kvalifikovanej, profesionálnej. Prispelo k tomu i prijatie nového zákona č.305/2005 O sociálnoprávnej ochrane detí a mládeže v SR, čím sa pre sociálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov vytvorili nové možnosti využitia ich profesijných kompetencií. V § 93, ods. 1 sa priamo uvádza, ktoré opatrenia môžu vykonávať len fyzické osoby, ktoré získali vysokoškolské vzdelanie v študijnom odbore sociálna práca, psychológia, právo, alebo v študijných odboroch **pedagogického zamerania** (patria tam výchovné opatrenia, sociálne poradenstvo, výkon opatrovníka, podávanie rôznych návrhov na súd). Podľa Z. Bakošovej (2005) práve „Sociálny pedagóg je odborník, ktorý je teoreticky i prakticky pripravený vo vysokoškolskom, magisterskom štúdiu odboru pedagogika, filozofického, pedagogického či sociálneho zamerania (predtým v špecializácii, zameraní sociálna pedagogika) na **sociálnovýchovnú činnosť.** Je odborníkom, ktorého všeobecné kompetencie spočívajú

v pomoci a podpore deťom, mládeži, dospelým, rodičom (sociálna andragogika, geragogika) a ich podpore v situáciách vyrovnania deficitu socializácie a hľadania možnosti zlepšenia kvality života prostredníctvom výchovy, vzdelávania, prevencie, poradenstva."

K otázkam, čo môže sociálny pedagóg vykonávať z profesionálneho hľadiska, autorky J. Hroncová, I. Emmerová (2004) uvádzajú: „Sociálny pedagóg je kompetentný realizovať a riadiť prácu v sociálnovýchovnej sfére, pracovať v štátnej správe, dokáže identifikovať, analyzovať a riešiť pedagogické problémy a poskytovať služby pedagogického poradenstva

Korene **sociálno-výchovnej starostlivosti** siahajú do praktického smeru sociálnej pedagogiky ako to uvádza J. Hroncová (2000) v kapitole o vzniku sociálnej pedagogiky ako teoretickej vedy : „Podľa Schillinga má sociálna pedagogika svoje historické korene v praktickej starostlivosti o mládež, kým sociálna práca sa viac zameriavala na prácu s dospelými. Východisko, čiže korene sociálnej pedagogiky vidí Schilling v týchto ustanovizniach **praktickej sociálno-výchovnej starostlivosti**:

- starostlivosť o opustené deti a siroty (12.-13.st.)
- školy pre chudobných (14.-16. st.)
- sirotince a polepšovne (17.-18. st.)
- polepšovne a materské školy (18.-19. st.)
- sociálna starostlivosť (sociálna pomoc mládeži v novoveku (20.st.)

Sociálna pedagogika sa zameriavala na odstraňovanie morálno-duchovnej núdze (úpadku) detí a mladistvých poskytovaním nielen **sociálnej,** ale aj **výchovnej starostlivosti** a preventívnych opatrení na predchádzanie morálneho úpadku detí."

Na otázku, koho považujeme za mládež, nachádzame rôzne odpovede. Webová stránka Slovenskej spoločnosti pre výskum mládeže označuje mladých ľudí ako „osoby vo veku 13-30 rokov (pre účely Európskej politiky mládeže tento vek používa jednak Európska komisia a aj Rada Európy)". V Dohovore o právach dieťaťa je uvedené, že dieťa je osoba od 0 do 18 rokov. V zákone o podpore práce s mládežou č.282/2008 Z.z. je takáto definícia: „mládežník je osoba, ktorá dovŕšila vek najviac 30 rokov." Podľa J. Hroncovej (2000) je obdobím adolescencie vek 15-21 rokov a mladý človek tu postupne preberá spoločenské roly a dozrieva v sociologickom zmysle. Wikipédia uvádza, že: „Mládež je sociálno-demografická skupina obyvateľstva vo veku od 15 do 30 rokov s charakteristickými črtami a vlastnosťami, špecifickými záujmami a požiadavkami, hodnotovými orientáciami atď., ktoré ju odlišujú od ostatných vekových skupín. Nie je to pritom homogénna skupina: jej

postoje, záujmy a požiadavky závisia predovšetkým od príslušnosti mladých ľudí k sociálnej skupine. V tomto období sa mladí ľudia začleňujú do sveta práce, osvojujú si spoločenské normy a požiadavky, formujú svetonázor, zakladajú rodinu.“

Sociálno výchovnú činnosť nielen s mládežou, v úradoch práce, sociálnych vecí a rodiny vykonávajú najčastejšie sociálni pracovníci a sociálni pedagógovia. Sú štátni zamestnanci, uzatvárajú štátnozamestnanecký pomer, nie pracovnoprávny. Ich činnosť je ovplyvnená zákonom o štátnej službe, nie Zákonníkom práce. Podľa tohto zákona môžu byť zaradení do funkcií hlavných referentov, radcov, samostatných radcov, odborných radcov, hlavných radcov, štátnych radcov, atď. Úrad je orgán štátnej správy, pomocou ktorého si štát realizuje svoju sociálnu politiku.

Postavenie a pôsobnosť úradu práce, sociálnych vecí a rodiny je vymedzená v ***§ 5***
zákona č. 453/2003 O orgánoch štátnej správy v oblasti sociálnych vecí, rodiny
a služieb zamestnanosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov takto***:***
V odseku 7 sa uvádza:
Úrad
A) vykonáva štátnu správu v oblasti sociálnych vecí a služieb zamestnanosti a plní úlohy podľa osobitných predpisov na úsekoch:
1. štátnych sociálnych dávok,
2. sociálnej pomoci,
3. evidencie nezamestnaných občanov hľadajúcich zamestnanie a evidencie voľných pracovných miest,
4. sprostredkovania vhodného zamestnania,
5. poskytovania poradenských služieb,
6. vzdelávania a prípravy na trh práce,
7. zvýšenej starostlivosti o pracovné uplatnenie osobitných skupín občanov,
8. prípravy a realizácie projektov spolufinancovaných z Európskeho sociálneho fondu.

Sociálny pedagóg na úsekoch odboru zamestnanosti priamo pracuje s mladými ľuďmi v kluboch práce, kde môže využívať **metódy sociálnopedagogickej pomoci**, konkrétne metódy posilňovania vlastnej kompetencie, metódy plánovania pozitívnej perspektívy, metódy podpory orientovanej na sebarealizáciu, metódy konzultácie, atď. ako ich uvádza Z. Bakošová (2008). Pracuje s jednotlivcom, aj so skupinou. Raz ročne pripravuje v spolupráci s mestom, pedagogicko psychologickou poradňou Burzu informácií, kde sa prezentujú stredné školy v samosprávnom kraji,

čím napĺňa **preventívne poradenstvo.** Môže poskytovať aj **metodickú pomoc pri uskutočňovaní projektov** zameraných na podporu zamestnávania mladých ľudí. Príkladom takejto pomoci ÚPSVaR v Lučenci je vznik publikácie Prvý krok za prácou už počas štúdia, ktorá vznikla na pôde Združenej strednej školy služieb v Lučenci v rámci projektu z Európskeho sociálneho fondu s názvom „ Partnerskou spoluprácou k hľadaniu inovačných riešení problémov na trhu práce“ pod č. 132/04-I/33-1.1 programu IS EQUAL. Možnostiam sociálnej pedagogiky pri riešení nezamestnanosti mládeže venuje pozornosť i P. Jusko (2008) v príspevku Nezamestnanosť mládeže a sociálna pedagogika.

Na úsekoch odboru sociálnych vecí a rodiny, na oddeleniach sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately sociálno-výchovná činnosť sociálneho pedagóga spočíva hlavne v organizácii a výkone výchovných opatrení uložených súdom alebo rozhodnutím orgánu sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately. Ako výchovné opatrenia sú v zákone č.305/2005 O sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele uvedené nasledovné:

upozornenie dieťaťa, jeho rodičov alebo osobu, ktorá sa o dieťa stará vhodným spôsobom, ak svojím správaním ohrozuje alebo narušuje priaznivý psychický, fyzický a sociálny vývin dieťaťa. Môže uložiť dieťaťu povinnosť zúčastniť sa na liečbe v špecializovanej ambulantnej starostlivosti, uložiť dieťaťu povinnosť zúčastniť sa na výchovnom programe alebo na sociálnom programe. Po určitom období sa účinky výchovného opatrenia zhodnotia. Plán výkonu tohto opatrenia môže vykonávať sociálny pedagóg. Je súčasťou plánu sociálnej práce s dieťaťom, jeho rodičmi alebo osobou, ktorá sa osobne stará o dieťa. Po skončení výchovného opatrenia sa sleduje, či účinky trvajú.

V doterajšej praxi väčšinou tieto opatrenia realizujú akreditované subjekty. Dôvodom je nedostatočné personálne obsadenie odd. sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately, vysoký počet sledovaných rodín (spisov) na jedného pracovníka a veľká administratívna zaťaženosť, niekedy zlyháva organizácia práce. Ako veľmi vhodné vidíme i zavedenie programov podobných programu Homebuilders (sociálnopedagogická práca s rodinou), ako ho opísala Z. Bakošová (2005).

Medzi sociálnovýchovnú činnosť môžeme zaradiť i vykonávanie opatrení sociálnoprávnej ochrany a sociálnej kurately na predchádzanie vzniku krízových situácií v rodine najmä: organizovaním alebo sprostredkovaním účasti na programoch, tréningoch a aktivitách zameraných na podporu plnenia rodičovských práv a povinností, plnenia funkcií rodiny, na utváranie a upevňovanie vzťahov medzi manželmi,

rodičmi a deťmi, rozvíjaním schopnosti riešiť problémové situácie, organizovanie, sprostredkovanie, aktivít zameraných na predchádzanie sociálnopatologickým javom, sprostredkovanie kultúrnych, záujmových a iných aktivít zameraných na podporu vhodného využívania voľného času detí a mládeže. Najčastejšie sa využíva sprostredkovanie účasti na letných táboroch pre deti z rodín v hmotnej núdzi a náhradných rodín.

Ďalšou oblasťou sociálno výchovnej činnosti je práca s mladistvými a plnoletými fyzickými osobami, ktoré boli vzaté alebo prepustené z výkonu trestu odňatia slobody alebo z výkonu väzby, v spolupráci s ich rodinami. (Po vzatí do ÚVTOS alebo VV nadväzuje písomný kontakt s klientom, vykonáva návštevy, spolupôsobí pri jeho prevýchove a riešení osobných, rodinných a sociálnych problémov, najmä pri udržiavaní a posilňovaní rodinných väzieb, pred návratom sa kontaktuje s jeho rodinou, pomáha mu pri uľahčení návratu do rodiny, pri pracovnom uplatnení, vypracúva plán práce, ak je potrebné, pomáha zabezpečiť bývanie a nevyhnutné veci osobnej potreby), prípadne ho motivuje k liečbe drogových a iných závislostí, k účasti v svojpomocných skupinách, k aktívnemu prístupu pri hľadaní zamestnania a ponúka účasť na resocializačných programoch.

Aj v problematike prípravy na náhradné rodičovstvo, ktorá sa vykonáva hlavne na Referátoch poradensko-psychologických služieb (v minulosti to boli Centrá poradensko- psychologických služieb) pri oddeleniach sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately má svoje miesto sociálny pedagóg. Pri sociálno výchovnej činnosti vykonávanej na úradoch práce, sociálnych vecí a rodiny pracuje často tím rôznych odborníkov, ktorí pomáhajú pri odstraňovaní výchovných, sociálnych a iných problémov klientov. Môže ísť o spoločné posudzovanie „otvorených spisov“, spoločné posúdenie potrieb rodiny, stanovovanie cieľov spolu s rodinou, vzájomné informovanie „tímové konferencie“, ale aj projektový manažment, písanie a realizácia rôzne zameraných projektov (prevencia a vzdelávanie).

Záver

V príspevku sme poukázali na možnosti sociálno-výchovnej činnosti úradov práce, sociálnych vecí a rodiny s mládežou v SR, na nové podnety na rozvíjanie sociálno-pedagogickej teórie a naplnením obsahu sociálno-výchovnej činnosti sme preukázali možnosti na skvalitnenie praxe zodpovedných úradov podľa zákonných povinností. Len spájaním teórie a praxe vidíme možnosti ako zlepšiť kvalitu činnosti a zmeniť zaužívaný administratívny prístup k človeku na vysoko profesionálny a humánny.

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z.: *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava, 2006, 2. vyd. ISBN 80-968437-5-3.

BAKOŠOVÁ, Z.: *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava, 2005, 1. vyd. ISBN 80-89236-00-6.

BAKOŠOVÁ, Z.: *Metódy sociálnej pedagogiky – výzva pre teóriu a prax sociálnej pedagogiky*. In: Sociální pedagogika v teorii a praxi. *2008.* Recenzovaný sborník příspěvků z odborného semináře. IMS Brno, s. 16

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I.: *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: PF UMB, 2004, vyd. ISBN 80-8083-028-2.

HRONCOVÁ, J., HUDECOVÁ, A., MATULAYOVÁ, T.: *Sociálna pedagogika a sociálna práca.* Banská Bystrica: PF UMB, 2000, 1. vyd. ISBN 80-8055-427-7.

CHUDÝ, Š.: *Kompetencie sociálneho pedagóga ako kľúčová kategória sociálnopedagogickej pedeutológie*. In: Sociální pedagogika v teorii a praxi. 2006. Recenzovaný sborník příspěvků z odborného semináře. IMS Brno, s. 59–60. ISBN 80-902936-8-9.

JUSKO, P.: *Nezamestnanosť mládeže a sociálna pedagogika*. In.: Sociální pedagogika v teorii a praxi. Recenzovaný sborník příspěvků z odborného semináře. IMS Brno 2008

KRAUS, B.: *Profesní model sociálního pedagoga*. In: Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku. Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Bratislava: UK, 2000. ISBN 80-223-1419-6.

ŠVEC, Š.: *Taxonomická štruktúra spôsobností a spôsobilostí*. In: Pedagogická revue. Roč. 56, 2004, č. 1.

Zákon č. 453/2003 O orgánoch štátnej správy v oblasti sociálnych vecí, rodiny a služieb zamestnanosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 305/2005 O sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 312/2001 O štátnej službe a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

Zákon č. 282/2008 O podpore práce s mládežou.

http://www.syrs.org/?cat=7

Resumé:

This report is focused on the description of possibilities of social and

educational activities of the Bureau of employment, social affaires and family with the young. It is based on our own practical experiences in social and educational activities, which we carried out at the Bureau of employment, social affaires and family in Lučenec in Stredoslovenský district of the Slovak Republic. We connect practical experiences with theoretical knowledge of preparation for university carried out at University of Matej Bel in Banská Bystrica.

Kontakt:
Mgr. Miroslava Debnáriková
Domov sociálnych služieb Nádej
Vidiná (okres Lučenec)
Stredná odborná škola zdravotnícka
Lučenec
e-mail: debnarikova@slovanet.sk
mobil:0908 284 980

PSYCHOEDUKÁCIA – PRÍSPEVOK K ROZVOJU PEDAGOGICKEJ DIMENZIE SOCIÁLNEJ PEDAGOGIKY

Jana Svetlíková

***Abstrakt*:** *v príspevku sa charakterizuje psychoedukácia ako pedagogika rozvoja psychických funkcií a procesov v činnostiach, ako kultivácia ľudských možností založená na kultivácii najmä extrakognitívnych procesov a psychických metaprocesov*.

***Kľúčové slová*:** psychoedukácia, sociálna pedagogika, výchovy, prevýchova, tvorivo-humanistická výchova

Úvod

V roku 2006 KEGA pridelila skupine riešiteľov, pracovníkov Katedry sociálnej pedagogiky a Ústavu humanitných štúdií na PdF UK v Bratislave, dotáciu na projekt KEGA v tematickej oblasti 3 Obsahová integrácia a diverzifikácia vysokoškolského štúdia, „Psychoedukácia – tvorba koncepcie štúdia a napísanie učebnice“. Projekt bol zameraný na vytvorenie ucelenej koncepcie štúdia psychoedukácie ako oblasti pedagogiky rozvoja funkcií osobnosti prostredníctvom výchovných činností a na napísanie zodpovedajúcej vysokoškolskej učebnice psychoedukácie pre študentov odboru sociálna pedagogika, učiteľstvo a vychovávateľstvo.

Zhrnutie poznatkov z literatúry

Pri spracúvaní problematiky psychoedukácie sme nadviazali na niektoré výstupy a výsledky predchádzajúceho projektu KEGA realizovaného na Katedre sociálnej pedagogiky PdF UK v Bratislave pod vedením Doc. PhDr. Emila Komárika, CSc. „Legislatívne, organizačné a pedagogické aspekty začlenenia vzdelávania problémových detí (detí s poruchami emocionality a správania) do školského systému SR“, v ktorom sme charakterizovali psychoedukáciu (podľa E. Komárika) ako sústavu kurikúl a pedagogických programov, ktoré sú zamerané na získanie spôsobilostí vyrovnávania sa s vnútornými problémami, narušenou emocionalitou, ale aj s reakciami okolia, či už vyvolanými vlastným konaním, rovesníckym nátlakom alebo nezavineným ubližovaním a zneužívaním zo strany dôležitých dospelých (KEGA 3/122 103). Pri hlbšom štúdiu a analýze odborných prameňov sme psychoedukáciu kategorizovali do troch

základných smerov:

1. *Medicínska psychoedukácia* je cielené vzdelávanie zamerané na získavanie kompetencií v oblasti sebapoznania, sociálneho styku a sebariadenia. Ako nástroj remediálnej edukácie v oblasti medicíny je určená na pomoc ľuďom v lekárskej starostlivosti, ktorí nie sú pripravení konať najlepším spôsobom na podporu liečenia. Členovia rodín psychiatrických pacientov sa učia, ako sa voči nim správať, ako s nimi zaobchádzať, ako predchádzať zhoršeniu. Rodina sa považuje za partnera v liečbe pacienta, nie za objekt terapie. Základným poslaním psychoedukačných programov je informovať pacienta a jeho okolie o chorobe, symptómoch a včasných varovných príznakoch, pomôcť pacientovi a jeho blízkym pri rozpoznávaní a pochopení príznakov, pomôcť porozumieť poruche, príčinám, ktoré ju vyvolali, pomôcť pacientovi a jeho rodine zodpovedne postupovať pri zvládaní poruchy a napokon predchádzať relapsom.
2. *Psychoedukácia sociálne a emocionálne narušených detí a mládeže*, čiže psychoedukácia v kontexte výchovy a prevýchovy je určená na pomoc deťom s emočnými poruchami a s poruchami správania. Zameriava sa na nápravu narušených foriem správania, cítenia, myslenia, hodnôt, vzťahov a komunikácie.
3. *Psychoedukácia ako sociálno-emočné učenie (vzdelávanie)* je najnovšou vetvou kmeňa psychoedukácie, ktorá sa usiluje zaviesť výchovné postupy, pôvodne vyvinuté a uplatnené v oblasti výchovy sociálne a emocionálne narušených detí, do štandardných škôl ako výchovné a preventívne programy pre všetky deti v období základnej školskej dochádzky s cieľom zvyšovať odolnosť voči nebezpečným spôsobom konania (prevencia kriminality, prevencia nezodpovedného správania, prevencia závislostí atď.), ale najmä sa usiluje podporovať zdravý vývin osobnosti.

Ak vnímame psychoedukáciu ako filozofiu výchovy, musíme si uvedomiť, že mnoho vecí, ktoré dieťa potrebuje k plnohodnotnému životu a v normálnom výchovnom prostredí, sa dokáže naučiť spontánne bez riadeného vzdelávania, ale dieťa žijúce vo frustrujúcom prostredí sa musí mnohé veci učiť formou riadeného vzdelávania. Opora, pomoc zo strany dospelých, interaktívne vyučovanie, hojivé prostredie a modely zodpovedného dospelého správania sú príspevkom psychoedukácie k teórii nápravy výchovných zlyhaní (podľa Komárik).

Keďže psychoedukácia je zameraná na celý komplex psychických funkcií, na ich rozvíjanie alebo utlmovanie negatívnych tendencií rozvoja, nemôže sa viazať na jednu pedagogickú teóriu a musí byť vo svojich

prístupoch pružná. Kombináciu viacerých pedagogických teórií možno nájsť prakticky vo všetkých psychoedukačných kurikulách. Rozvoj psychoedukácie bude vyžadovať vytváranie špecifických edukačných a reedukačných programov na rozvoj správania, citov, myslenia, hodnotenia, tvorivosti a zodpovedného rozhodovania, na utváranie vzťahov, komunikácie, motivácie pre prosociálnu činnosť a podobne. Pre riešiteľský tím bola preto významným východiskom pri spracúvaní jednotlivých tém v publikácii „Psychoedukácia I.“ koncepcia M. Zelinu (podľa Zelina, Zelinová) „Tvorivo-humanistická výchova“ v orientácii na rozvoj reziliencie ohrozených detí.

Možnosti uplatnenia psychoedukácie v školskom prostredí

V súčasnosti sa uskutočňujúca školská reforma položila dôraz popri kvalitnom vzdelávaní aj na výchovnú činnosť a otvorenie priestoru pre školské programy, pootvorila dvere riešeniu tých problémov správania a prežívania, ktoré sa v škole reálne vyskytujú a ktoré vyplývajú zo súčasného stavu výchovy v rodinách a spoločnosti a z objektívnej požiadavky - potreby, aby sa deti naučili spôsobom zvládania sociálnych situácií, rozhodovania, plánovania. Tradícia racionalistického vzdelávania sústredená len na rozumové schopnosti je dobrá v spoločnosti, kde dobre fungujú všetky ostatné funkcie (rodina, cirkev, súdnictvo, polícia). Výsledky zahraničných i našich výskumov však jasne poukazujú na skutočnosť, že v detskej populácii sa vyskytuje približne 10-15% detí s poruchami prežívania s právania, pričom asi len 1% z nich navštevuje špecializované výchovné (výchovno-vzdelávacie) zariadenie.

Pri analýze situácie sme konštatovali, že problematiku nápravy porúch emocionality a správania riešia predovšetkým pedagogicko-psychologické poradne a školskí psychológovia. Tieto inštitúcie uskutočňujú tri systémové kroky, ktoré by vzdelávanie detí s poruchami emocionality a správania vyžadovalo, uskutočňujú diagnostiku, poradenstvo pre deti, rodičov a učiteľov a terapiu. Psychoedukácia predstavuje štvrtý kľúčový prvok, a to pedagogické vedenie žiaka v samotnom vzdelávacom procese, počas vyučovania a v čase mimo vyučovania a špecifické vyučovanie spôsobilostí zvládania problémových situácií prostredníctvom sústavy kurikúl a pedagogických programov. Po preskúmaní koncepčných prístupov vo vzdelávaní detí s poruchami emocionality v blízkom i vzdialenejšom zahraničí, sme dospeli ku konštatovaniu, že ak sa má pri vzdelávaní detí s poruchami emocionality a správania postupovať v najlepšom záujme detí, vyžadovalo by to v školskom systéme zmeny, na ktoré nie je pripravený.

V prvom rade by išlo o zmenu filozofie vzdelávania, uznanie, že deti s poruchami emocionality a správania potrebujú pomoc, ale táto pomoc nie je špeciálnopedagogická, pretože ich problémy sú odstrániteľné a ich vzdelávanie môže a musí prebiehať v školách hlavného prúdu. Bolo by treba tiež upraviť prostredie tak, aby sa vzdelávanie mohlo uskutočňovať aj individuálne a v malých skupinkách.

Nový školský zákon umožňuje priamo v školách prostredníctvom školských programov psychoedukačné vedenie dieťaťa, pre ktoré nebol dosiaľ priestor v školských programoch ani v koncepcii vzdelávacej sústavy. Reforma otvorila šancu, aby sa doplnili nedostatky v sociálnej vzdelanosti, medziosobných spôsobilostiach a prípadne aj napravili tie, ktoré boli osvojené nesprávnym spôsobom.

Na Katedre sociálnej pedagogiky a Ústave humanitných štúdií Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave už niekoľko rokov rozvíjame psychoedukáciu v jej dvoch oblastiach. Prvou je koncepcia tvorivo-humanistickej výchovy (alebo koncepcia sociálno-emočného učenia) a druhým pedagogika emocionálne a sociálne narušených, v rámci ktorých rozpracúvame metódy a stratégie rozvoja funkcií osobnosti narušených, ale aj tzv. intaktných jedincov v takých činnostiach ako je hra, práca, komunikácia, hudobné, výtvarné, pohybové aktivity a iné.

Predložená publikácia predstavuje vstup do problematiky psychoedukácie, ako aj naznačuje rímska jednotka v jej názve. Čitateľovi predkladáme najprv dve teoretické štúdie popredných odborníkov v oblasti psychoedukácie, ktoré pojednávajú o základných východiskách a koncepciách a umožňujú sa zorientovať v problematike. Dopĺňa ich kapitolka o psychoedukátorovi. Na to nadväzuje kapitola o prostrediach, v ktorých sa psychoedukácia môže realizovať, alebo ktoré majú na ňu vplyv. Rodina, škola a komunitné prostredie sa analyzujú podľa istých faktorov, ktoré psychoedukáciu ovplyvňujú. Piata kapitola je venovaná konkrétnym možnostiam a metódam výchovy funkcií osobnosti v činnostiach v rámci tvorivo-humanistickej výchovy. Do šiestej kapitoly sme zaradili informácie o psychoedukačných programoch zo všetkých troch smerov psychoedukácie. V zamýšľanom druhom dieli publikácie by sme chceli spracovať metódy a stratégie rozvoja ďalších oblastí osobnosti, najmä formou kompletných psychoedukačných programov.

Publikácia je určená predovšetkým študentom sociálnej pedagogiky, ale tiež iných príbuzných pomáhajúcich profesií, ako aj učiteľom a ostatným pedagogickým pracovníkom škôl a školských zriadení, ktorí majú záujem nielen o vzdelávanie, ale najmä rozvoj osobnostných potencialít dieťaťa.

Koncepcia štúdia psychoedukácie v študijnom programe sociálnej pedagogiky na PdF UK v Bratislave

V súčasnosti sa problematike psychoedukácie pod týmto názvom venuje pozornosť na Katedre sociálnej pedagogiky a Ústave humanitných štúdií Pedagogickej fakulty Univerzity Komenského v Bratislave. V úvode boli predostreté tri základné chápania psychoedukácie, z ktorých je badateľné, že niektoré okruhy problémov týkajúce sa psychoedukácie, sa riešia aj v liečebnej pedagogike, psychológii, vychovávateľstve, či špeciálnej pedagogike, avšak z iného uhla pohľadu alebo inými metódami. V slovenskom školskom systéme zatiaľ pripravuje odborníkov na psychoedukačnú činnosť jedine Pedagogická fakulta UK v Bratislave v rámci končiaceho štúdia študijného odboru vychovávateľstvo so špecializáciou na pedagogiku emocionálne a sociálne narušených a v rámci novo koncipovaného odboru sociálna pedagogika. Nové poznatky umožňujú pristúpiť ku koncipovaniu štúdia v tejto oblasti a systematicky ich integrovať do zjednocujúceho konceptu psychoedukácie.

V akreditovanom bakalárskom študijnom programe Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo je psychoedukácia zakomponovaná do viacerých predmetov. Sú to povinné predmety: pedagogika, pedagogická komunikácia, sociálnopsychologický výcvik a povinne voliteľné predmety: výchova hrou, výchova literatúrou, výchova hudbou, výchova prácou, výchova dramatickým umením, výchova pohybom, výchova športom, výchova v škole, pedagogika voľného času, tábornícky výcvik, rodina ako výchovné prostredie. V predmete pedagogika a v teoretickej zložke ostatných predmetov študenti získavajú základné teoretické poznatky o psychoedukácii a jej možnostiach v práci s rôznymi cieľovými skupinami. V metodickom, didaktickom súbore predmetov si osvojujú konkrétne metódy a stratégie rozpracúvané v rámci tvorivo-humanistickej výchovy ako preferovaného konceptu psychoedukácie. Cieľom bakalárskeho študijného programu je pripraviť odborníkov a odborníčky, ktorí/é budú spôsobilí na prácu s väčšinovou detskou populáciou a s okrajovými a znevýhodnenými skupinami detí a mládeže, ako aj dospelou časťou populácie, ktorá je v procese resocializácie. V prostredí školy môžu pôsobiť pri analýze výchovných a socializačných problémov a realizovať preventívne a rozvíjajúce programy.

V nadväzujúcom navrhovanom magisterskom študijnom programe Sociálna pedagogika (zatiaľ neakreditovanom) sa umožňuje hlbšie a diferencovanejšie štúdium psychoedukácie v súlade s celkovým zameraním magisterského štúdia v dvoch špecializáciách: 1. školská a voľnočasová sociálna pedagogika, 2. sociálna pedagogika znevýhodnených a marginálnych skupín. Zo skupiny predmetov povinných pre obidve špecializácie majú psychoedukáciu vo svojom obsahu: pedagogika – teórie výchovy, resocializačná pedagogika detí a mládeže, sociálna pedagogika – psychoedukácia, výchova k tvorivosti, poradenská práca s rodinou. Pre špecializáciu školská a voľnočasová sociálna pedagogika je určená skupina povinne voliteľných predmetov s psychoedukačným zameraním: metódy výchovy, náprava porúch učenia, výchova nadaných detí, etiketa vo výchove, didaktika pedagogických disciplín, tradície a rituály vo výchove. Podobne aj pre špecializáciu sociálna pedagogika znevýhodnených a marginálnych skupín je zostavená skupina povinne voliteľných predmetov, v ktorých sa uplatňuje psychoedukácia: výchova sociálne znevýhodnených, poradenstvo v záťažových životných situáciách, penitenciárna a postpenitenciárna výchova, edukácia imigrantov a utečencov, výchova zmyslovo, mentálne a telesne postihnutých. Z oblasti korekčnej psychoedukácie vychádzajú ďalšie voliteľné predmety: špeciálne výchovy (hrou, výtvarným umením, hudbou, literatúrou, dramatickým umením, prácou), edukačné a reedukačné programy, etika vo výchove a poradenstve, religionistika vo výchove. Na to nadväzujú výberové predmety z oblasti činnostných terapií. Z uvedeného prehľadu súvzťažných disciplín vidíme, že štúdium psychoedukácie sa v magisterskom stupni prehlbuje aj rozširuje, a to v oblasti teoretického poznania základov a metód, ako aj ich aplikácie v základných činnostiach, pri tvorbe a realizácii výchovných programov pre rôzne cieľové skupiny. Cieľom magisterského študijného programu je pripraviť odborníkov a odborníčky, ktorí/é budú spôsobilí/é na riadiacu, poradenskú, analytickú a špecifickú sociálno-pedagogickú korektívnu a rozvíjajúcu prácu s väčšinovou detskou populáciou a s okrajovými a znevýhodnenými skupinami detí a mládeže, ako aj s dospelou časťou populácie, ktoré sú v procese reedukácie a resocializácie.

Sme presvedčení, že takto pripravený sociálny pedagóg je spôsobilý uskutočňovať psychoedukáciu v školách v takom ponímaní, ako sme ju charakterizovali v úvode a ako ju umožňuje nový školský zákon v rámci školského programu.

Návrhy organizačných a legislatívnych zmien

Psychoedukáciu v škole by tiež mohol vykonávať liečebný pedagóg, ktorý ovláda teóriu individualizovanej výchovy a činnostné terapie v práci s narušenými a ohrozenými deťmi, prípadne aj školský psychológ. Možnosti implementácie do škôl vidíme do budúcnosti v niekoľkých etapách. Pedagógovia, akokoľvek dobre odborne pripravení, nemôžu vykonávať vzdelávaciu činnosť, preto pre sociálnych a liečebných pedagógov by mala byť možnosť získať v doplnkovom vzdelávaní učiteľskú spôsobilosť, aby mohli robiť to, čo už vedia, aj vo výchovno-vzdelávacom procese. Toto je najkratšia a najjednoduchšia cesta. Odborníkmi na psychoedukačnú činnosť by sa však mohli stať aj pedagógovia, ktorí okrem aprobácie z predmetov alebo z pedagogiky (nie učiteľskej), by získali aj kvalifikáciu pre prácu s narušenými deťmi. V tejto etape by preto išlo o koncipovanie rozširujúceho štúdia potrebnej špecializácie, pričom pedagógovia neučiteľského zamerania by získali zároveň aj učiteľskú kvalifikáciu pre školské vzdelávacie programy sociálno-emočného učenia. S tým súvisí potreba legislatívnej úpravy, aby sa učiteľského štúdia mohli zúčastňovať aj absolventi neučiteľských odborov. V nasledujúcej etape by sa koncipovalo denné pregraduálne pedagogické štúdium aprobácie sociálno-emočného učenia, v ktorom by sa mala dať získať učiteľská kvalifikácia.

Do budúcnosti z vyššie uvedeného vyplývajú konzekvencie aj pre štúdium sociálnej pedagogiky. Vzhľadom na možnosti vytvorené novým školským zákonom vzniká potreba orientovať školskú sociálnu pedagogiku ako učiteľský smer a druhú špecializáciu, orientovanú na korekciu a reedukáciu detí i dospelých ako smer neučiteľský.

Literatúra:

FŰLŐPOVÁ, E.: *Koncepcia štúdia Sociálnej pedagogiky na Pedagogickej fakulte UK v Bratislave*. In: Sociálnopedagogické štúdie 2008. Bratislava: Univerzita Komenského, PdF UK Katedra sociálnej pedagogiky. Ed.: Svetlíková,J. - Pukančík,M. .- Škoviera, A., 2008. ISBN 978-80-223-2521-9

KOMÁRIK, E.: *Sociálna pedagogika ako výskumný program na PdF UK v Bratislave*. In: Sociálnopedagogické štúdie 2008. Bratislava: Univerzita Komenského, PdF UK Katedra sociálnej pedagogiky. Ed.: Svetlíková,J.- Pukančík,M.- Škoviera,A. ISBN 978-80-223-2521-9

Psychoedukácia I. 2008 Ed.: J. Svetlíková, Bratislava: Univerzita

Komenského, ISBN 987-89-223-2556-1 v tlači
SVETLÍKOVÁ, J.: *Možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga v základnej škole*. In: Sociálnopedagogické štúdie 2006. Bratislava: Univerzita Komenského, Pedagogická fakulta Katedra sociálnej pedagogiky. Ed. Fűlőpová, E. - Fudaly, P.- Pukančík, M., 206. ISBN 80-223-2248-2.
SVETLÍKOVÁ, J.: *Psychoedukácia*. In: Sociálnopedagogické štúdie 2005. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave, Pedagogická fakulta Katedra sociálnej pedagogiky. Ed.: Komárik, E. - Fudaly, P. - Pukančík, M., 2005. ISBN 80-223-2115-X.
Študijný program Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo, stupeň I. Bakalár. Katedra sociálnej pedagogiky PdF UK v Bratislave, 2008
Študijný program Sociálna pedagogika, stupeň II. Magister. Katedra sociálnej pedagogiky PdF UK v Bratislave, 2008
ZELINA, M. Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa. Bratislava: IRIS, 1996. ISBN80-967013-4-7
ZELINOVÁ, M.: Výchova človeka pre nové milénium. Teória a prax tvorivo-humanistickej výchovy. Prešov: Fokus, 2004. ISBN 80-89055-48-6

Resumé:
In this contribution is psychoeducation characterized as a pedagogy of development of mental functions and processes in the activities, and as a cultivation of human possibilities based on cultivation of extrakognitive processes and mental metaprocesses.

Kontakt:
Doc. PhDr. Jana Svetlíková, CS.
Katedra sociálnej pedagogiky PdF UK
Račianska 59
813 34 Bratislava
jana.svetlikova@fedu.uniba.sk

ŠTÚDIUM SOCIÁLNEJ PEDAGOGIKY A MOŽNOSTI UPLATNENIA SOCIÁLNYCH PEDAGÓGOV/PEDAGOGIČIEK

Eva Fülöpová

Anotácia: *V príspevku uvádzame koncept pregraduálnej prípravy v rámci študijného programu sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva a analýzu jeho obsahového zamerania. Ďalej uvádzame niektoré aspekty uplatnenia absolventov v súvislosti s aktuálnymi legislatívnymi zámermi uplatnenia pracovníkov v školstve.*

Kľúčové slová: pregraduálna príprava v študijnom programe sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva, obsahová analýza bakalárskeho a magisterského študijného programu, moduly štúdia, rozvíjanie osobnosti študentov.

Úvod

V príspevku chceme priblížiť a predstaviť študijný program sociálnej pedagogiky na jedinej samostatnej katedre sociálnej pedagogiky na Slovensku. Na úvod je potrebné uviesť niektoré historicky dôležité momenty, ktoré formovali zrod študijného programu sociálnej pedagogiky na Katedre sociálnej pedagogiky UK PdF Bratislava a ktoré je potrebné poznať k tomu, aby sme ujasnili súčasné ciele formulované v akreditačných spisoch Bc. a Mgr. študijného programu.

Katedra pod názvom Katedra sociálnej pedagogiky vznikla v rámci organizačných zmien na fakulte premenovaním Katedry vychovávateľstva a sociálnej pedagogiky, a to s účinnosťou od 1.12.2004. Nadväzovala na pôsobenie katedry, ktorá prechádzala v priebehu predchádzajúcich rokov rôznymi názvami súvisiacimi s meniacou sa koncepciou prípravy v študijnom odbore vychovávateľstvo.

V rokoch 1976 – 1993 existovalo štúdium vychovávateľstva (pre špeciálno-pedagogické zariadenia), od roku 1986 doplneného aj v názve o osoby vyžadujúce osobitnú starostlivosť, organizované Katedrou špeciálnej a liečebnej pedagogiky, od roku 1990 novovytvorenou Katedrou špeciálnych výchov. Katedra mala v nasledujúcich rokoch rôzne názvy, ktoré svedčia o veľkom pohybe a zmenách v ponímaní výchovy intaktných i narušených jedincov. Názvy uvádzame v chronologickom poradí: Katedra výchovy emocionálne a sociálne narušených, Katedra vychovávateľstva a sociálnej pedagogiky, Katedra vychovávateľstva a špeciálneho

vychovávateľstva, Katedra všeobecného a špeciálneho vychovávateľstva. Aj štúdium vychovávateľstva prešlo viacerými zmenami, ktoré sa odrazili v názve študijného odboru a k tomu bolo vždy prispôsobené obsahové zameranie študijného programu :

- 1994: Vychovávateľstvo pre osoby vyžadujúce osobitnú starostlivosť,
- 1995: Vychovávateľstvo pre školské a špeciálne výchovné zariadenia a sociálna pedagogika,
- 1996/7: Vychovávateľstvo všeobecné a špeciálne,
- 1998: Vychovávateľstvo – všeobecné a špeciálne: pedagogika emocionálne a sociálne narušených,
- 1999: Vychovávateľstvo – všeobecné a špeciálne, špecializácia: Pedagogika emocionálne a sociálne narušených,
- 2000: Vychovávateľstvo, špecializácia: Pedagogika emocionálne a sociálne narušených,
- 2005: Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo, Bc. Štúdium.

V súvislosti s realizáciou záverov Bolongského procesu aj na našej katedre došlo k príprave študijného programu bakalárskeho a magisterského stupňa štúdia. Magisterský študijný program môžeme akreditovať po vyriešení personálneho obsadenia katedry. Vysoké školy na Slovensku ponúkajú viaceré možnosti študovať sociálnu pedagogiku. Katedra sociálnej pedagogiky PdF UK patrí v SR k malému počtu odborov, kde majú študenti možnosť sociálnu pedagogiku študovať v Bc. študijnom programe. Táto skutočnosť zaväzuje jej pracovníkov usilovať o jej kvalitatívny rozvoj, a to nielen v modernej koncepcii študijného programu, ale aj aktívnou vedecko-výskumnou a publikačnou činnosťou.

Pedagogickú disciplínu sociálna pedagogika v rámci nášho študijného programu vnímame ako interdisciplinárny odbor, ktorý svojím obsahom patrí do pedagogiky a zároveň do sociológie. Integruje a rozvíja poznatky vied o človeku a spoločnosti do edukačného, preventívneho a reedukačného pôsobenia. Sociálna pedagogika rozvíja svoju vlastnú teóriu a čerpá poznatky z pedagogiky, psychológie, sociológie, kulturológie a ďalších sociálnych vied. Súčasná sociálna pedagogika podľa B. Krausa (2008) má dve dimenzie:

1. Sociálnu – je daná spoločenskými podmienkami v spoločnosti, spoločnosť (štát) vytvára isté podmienky a okolnosti, ktorými často komplikuje optimálnu socializáciu jednotlivca a sociálnych skupín. Sociálna pedagogika hľadá východiská a riešenia pre optimálny rozvoj osobnosti, t.j. zaoberá sa meniacim sa prostredím, v ktorom

sa uskutočňuje výchovný proces.

2. Pedagogickú dimenziu – spočíva v tom, ako presadzovať a realizovať spoločenské ciele a požiadavky, minimalizovať vznikajúce rozpory a to pedagogickými prostriedkami. Sociálna pedagogika vstupuje do interakčných a socializačných priestorov, kde sú procesy výchovy a vzdelávania rozhodujúce a tiež tam, kde štandardné výchovné postupy zlyhávajú.

Zameranie sociálnej pedagogiky:

- ako optimalizovať a usmerňovať životné situácie a procesy s dôrazom na vnútorný potenciál jednotlivca a jeho individualitu,
- rozvíjanie sociálnej kreativity jednotlivcov,
- rozvíjanie životného spôsobu, t.j. kultivácia a optimalizácia s ohľadom na individuálne predpoklady jednotlivca a minimalizáciu rozporov medzi ním a spoločenskými podmienkami.

V akreditačnom spise študijného programu Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo sme uvažovali analogicky a *sociálnu pedagogiku vymedzujeme ako teóriu a prax sociálno-pedagogickej zmeny, t. j. zmeny navodenej, resp. dosiahnutej sociálno-pedagogickými prostriedkami a tiež zmenou sociálnych a inštitucionálnych štruktúr. Zároveň treba uviesť, že sociálna pedagogika svojim zameraním a orientáciou na výchovu a vzdelávanie je označovaná termínom pomáhajúca profesia*. Vyplýva to z toho, že sociálna pedagogika sa snaží reagovať na problémy súčasnosti, keď dochádza k rozpadu tradičného systému hodnôt a spoločnosť charakterizujú rozmanité životné štýly rodín aj jedincov.

Transformačné procesy v ekonomickej, politickej a sociálnej oblasti rozširujú spektrum prístupu k informáciám, vedomostiam a príprave mladých ľudí na budúce povolanie. Popri nesporne pozitívnych tendenciách rozvoja našej spoločnosti sme svedkami a účastníkmi negatívneho dopadu týchto zmien na nárast niektorých problémových trendov vývoja v rodinách, v náraste problémového správania sa detí a mládeže v školskom, ale aj v mimoškolskom prostredí a zvyšujúceho sa počtu problémových, okrajových skupín spoločnosti. Predovšetkým školy a učitelia si s nárastom problémových situácií nedokážu vždy poradiť popri svojich vlastných vzdelávacích povinnostiach.

Aby škola mohla vo zvýšenej miere podporovať spoločenskú zodpovednosť, sociálnu angažovanosť a snahu detí a mládeže aktívne utvárať svoj vlastný život, rastie potreba podpory zo strany sociálnych pedagógov. Sociálni pedagógovia/pedagogičky zabezpečujú sociálnopedagogickú starostlivosť, výchovnú prevenciu a sociálnopedagogické poradenstvo ako súčasť výchovno-vzdelávacieho

procesu a pôsobia v rozličných školských a mimoškolských aktivitách. Náplň práce sociálnych pedagógov/pedagogičiek sa očakáva a prejavuje aj v ďalších oblastiach a inštitúciách, ktorých zjednocujúce kritérium, pojem sociálna pomoc, sa zohľadňuje aj v ich pregraduálnej príprave, ktorú v rámci študijného programu poskytujeme.

V súčasnosti na Katedre sociálnej pedagogiky študujú študenti v dobiehajúcom študijnom programe Vychovávateľstvo, špecializácia: Pedagogika emocionálne a sociálne narušených a študenti bakalárskeho štúdia Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo. V nasledujúcej tabuľke uvádzame prehľad predmetov Bc. štúdia študijného programu Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo v súlade s akreditačným spisom schváleným akreditačnou komisiou v septembri 2007. Predložené delenie predmetov vychádza z modulov bakalárskeho študijného programu. V stĺpci počet hodín /kredity uvádzame časovú dotáciu predmetov na týždeň a v predmetoch praktickej prípravy sú prepočítané na týždňovú dotáciu, v súhrnnej tabuľke uvádzame aj celkovú časovú dotáciu na predmety pri 12 týždňovom semestri. Obsah predmetov a požadovaných zručností a spôsobilostí za každý predmet spracovali členovia katedry sociálnej pedagogiky v súlade s informačnými listami, resp. sylabom jednotlivých predmetov, náplň predmetov aktuálne modifikujeme a v rámci katedry o zmenách diskutujeme.

Študijný program Bc. stupňa štúdia je koncepčne rozdelený do siedmich modulov :

- poznanie človeka,
- poznanie sociálneho a výchovného prostredia
- základné teoretické disciplíny
- pomocné teoretické disciplíny
- metódy výchovy
- diagnostika a metodológia
- profesionálna príprava a výcvik

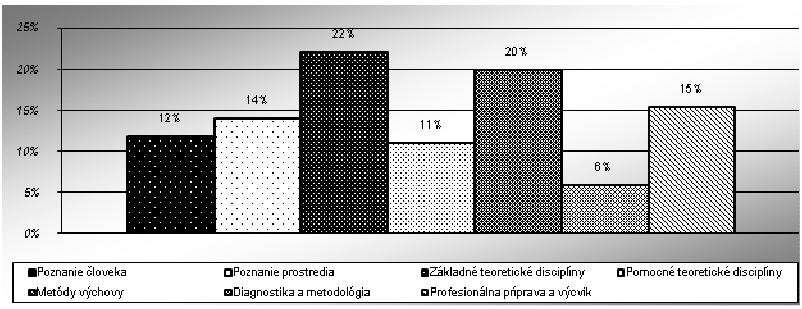
V nasledujúcej tabuľke prinášame prehľad počtu hodín a kreditov v jednotlivých moduloch, kde sme sumárne údaje za modul počítali na základe 12 týždňového semestra.

Tab.1 Prehľad jednotlivých skupín predmetov podľa počtu hodín a počtu kreditov

Moduly predmetov	Poč. hod./ kredity	Počet hodín pri 12 týždňovom semestri
Poznanie človeka	16/24	192
Poznanie sociálneho a výchovného prostredia	19/27	228
Základné teoretické disciplíny	30/45	**360**
Pomocné teoretické disciplíny	15/23	180
Metódy výchovy	27/39	**324**
Diagnostika a metodológia	8/20	96
Profesionálna príprava a výcvik	21/32	**252**
Spolu predmety Bc. št. programu sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva	136/210	1632

V tabuľke sme zvýraznili najvyšší počet hodín v skupinách predmetov, ktoré potvrdzujú to, na čo sme v tvorbe študijného programu položili dôraz. V nasledujúcom grafe uvádzame percentuálne zastúpenie jednotlivých skupín predmetov.

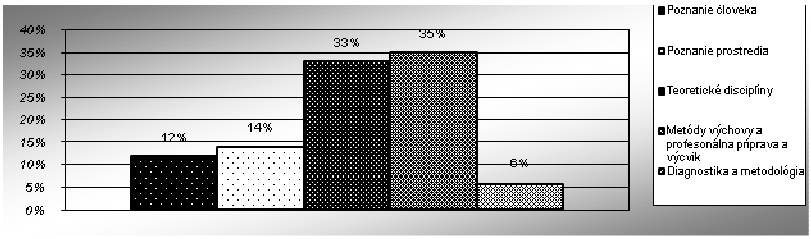
Graf 1. Percentuálne zastúpenie jednotlivých skupín predmetov v študijnom programe Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo



V študijnom programe sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva majú z hľadiska počtu hodín jednotlivé moduly nerovnomerné zastúpenie. Poznanie človeka je modul, ktorého predmety študenti absolvujú v prvých

dvoch semestroch štúdia, tvoria akýsi základ pre ďalšie teoretické i praktické študijné predmety. Samostatne najvyššie percentuálne zastúpenie majú predmety modulu základné teoretické disciplíny, spolu s modulom pomocných teoretických disciplín tvoria 33% predmetov študijného programu. Najvyššie percentuálne zastúpenie majú spoločne predmety modulu metódy výchovy a modulu profesionálna príprava a výcvik (spolu 35%), čo vyplýva z očakávaného cieľa bakalárskeho štúdia – pripraviť absolventov pre praktické uplatnenie. Predmety modulu poznanie sociálneho a výchovného prostredia tvoria 14%. Percentuálne vyššie zaradenie predmetov právneho a metodologického charakteru pripravujeme až v magisterskom štúdiu.

Graf 2. Percentuálne zastúpenie zlúčených skupín predmetov v študijnom programe Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo



Návrh Mgr. študijného programu Sociálna pedagogika

Študijný program magisterského štúdia sociálnej pedagogiky sa opiera o vedecké poznatky z oblasti filozofie, pedagogiky, psychológie a ďalších relevantných vedných disciplín. Program je koncepčne rozdelený do nasledujúcich modulov : 1. teoretické disciplíny, 2. manažment a riadenie, 3. metodológia výskumu, 4. diagnostika a poradenstvo. V rámci programu sú možné dve špecializácie: školská a voľnočasová sociálna pedagogika a sociálna pedagogika znevýhodnených a marginálnych skupín. Každú skupinu tvorí celkom 8 predmetov s rovnakou hodinovou a kreditovou dotáciou, sú súčasťou povinne voliteľných predmetov a študenti majú možnosť si zvoliť aj obe špecializácie a ešte majú možnosť vyberať si aj ďalšie predmety podľa svojho záujmu. Výber špecializácie je záväzný pre študentov a študentky z hľadiska štátnych záverečných skúšok.

Cieľom magisterského študijného programu je pripraviť odborníkov a odborníčky, ktorí/é budú spôsobilí/é na riadiacu, poradenskú, analytickú a

špecifickú sociálno-pedagogickú korektívnu a rozvíjajúcu prácu s väčšinovou detskou populáciou a s okrajovými a znevýhodnenými skupinami detí a mládeže, ako aj s dospelou časťou populácie, ktoré sú v procese reedukácie a resocializácie.

Záver

Študijný program sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva a Mgr. študijný program sociálnej pedagogiky sú konštruované ako interdisciplinárny odbor. Sociálna pedagogika je disciplínou pedagogiky a svojou sociálnou orientáciou nielen skúma a poznáva sociálne prostredie človeka, ale zameriava sa na formy a metódy pedagogickej pomoci tým, ktorí to v rámci spoločnosti potrebujú. Sociálna pedagogika uprednostňuje výchovné postupy zamerané na osobnosť človeka a hoci to možno z prvého pohľadu nie je evidentné, na katedre v pedagogickom pôsobení hlavný dôraz kladieme na osobnostný rast študentov. Preto v rámci charakteristiky študijného programu majú osobitné miesto tie aktivity, ktoré nemajú určenú časovú ani kreditovú dotáciu, ale tvoria náplň činnosti a prístupu učiteľov katedry k svojim študentom. Škola môže prostredníctvom dobrých vyučovacích stratégií a dobrej interakcie medzi učiteľmi a študentmi zohrávať významnú úlohu v rozvíjaní sebapoznávania a sebaprijatia. Vo výchove a vzdelávaní môžeme študentom pomôcť, aby premýšľali o sebe a o tom, čo pre nich znamená ich život. Školy by mali využívať všetky oblasti svojho vzdelávacieho programu k rozvíjaniu ja, teda činiteľa, ktorý rozhoduje o tom, či študenti „dozrejú“ v dobre prispôsobivé a spoločensky konštruktívne ľudské osobnosti. Po ukončení štúdia sa venujeme našim absolventom organizovaním viac menej pravidelných stretnutí absolventov, kde im otvárame priestor k výmene pracovných skúseností a možnosť publikovať svoje názory a praktické skúsenosti v zborníkoch Sociálnopedagogické štúdie.

Literatúra:

Akreditačný spis Bc. študijného programu Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo, máj 2007.

Akreditačný spis Mgr. študijného programu Sociálna pedagogika, marec 2008.

KRAUS, B.: *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 216 s., 2008. ISBN 978-80-7367-383-3.

MILÉNIUM. Národný program výchovy a vzdelávania v Slovenskej

republike na najbližších 15 až 20 rokov. Bratislava: IRIS, ISBN 80-89018-36-X.
Obsahová integrácia a diverzifikácia neučiteľských odborov na PdF UK. Výskumná grantová úloha Kega 3/3207/05 pod vedením Doc. PhDr. M. Horňákovej, PhD., UK: Bratislava, 2008, ISBN 978-80-223-2435-9.

Resumé:
The papers introduces the conccept of pre-gradual preparation within study programme Social Pedagogy and Education and the analysis its contents determination. Further explains some aspects of the alumni fulfilment regardint to actual legislative intention of school system workers categorisation.

Kontakt:
PhDr. Eva Fülöpová, CSc.
Univerzita Komenského v Bratislave
Pedagogická fakulta, Katedra sociálnej pedagogiky
Račianska 59
813 18 Bratislava
Eva.Fulopova@fedu.uniba.sk
Č.t. + 421 /02/ 50 222 164

III. KAPITOLA

MIGRÁCIA NA SLOVENSKU VČERA A DNES

Radoslav Štefančík

Anotácia: *Príspevok má ambíciu predstaviť migračné pohyby na Slovensku po II. svetovej vojne. Text je rozdelený do dvoch častí. V prvej popisujem pohyb obyvateľstva v čase existencie bývalého Československa, následne v druhej časti sa sústredím na obdobie po systémovej zmene.*

***Kľúčové slová*:** migrácia, Československo, Slovenská republika, Vietnamci, Rómovia.

Úvod

Pre Európu v druhej polovici dvadsiateho storočia sú charakteristické veľké masové vlny migrujúceho obyvateľstva. Z jednej krajiny do druhej putovali vojnoví utečenci, pracovníci, politickí azylanti. Napriek existujúcemu režimu neobišiel tento fenomén ani Československo. Prísne kontroly na hraniciach teda migráciu nezastavili, ale výrazne ovplyvnili jej charakter.

Príspevok má ambíciu predstaviť migračné pohyby na Slovensku po II. svetovej vojne. Text je rozdelený do dvoch častí. V prvej popisujem pohyb obyvateľstva v čase existencie bývalého Československa, následne v druhej časti sa sústredím na obdobie po systémovej zmene. Pri svojom uvažovaní vychádzam z hypotézy, že v prípade československých občanov opúšťajúcich krajinu pôvodu sa jednalo najmä o politických migrantov, po zmene režimu predovšetkým o ekonomických migrantov v produktívnom veku a mladých ľudí študujúcich v zahraničí.

Československo

Pre krajiny strednej Európy je začiatok 20. storočia charakterizovaný prevažne jednosmernou emigráciou. Horšie ekonomické podmienky prinútili obyvateľov Československa hľadať si prácu za hranicami štátu resp. európskeho kontinentu. Obdobie vzniku štátu však nie je spojené výlučne s emigráciou. Do Československa sa po roku 1918 v súlade so štátnou doktrínou repatriácie vracali Česi a Slováci z Rakúska a Maďarska. Na druhej strane, tisícky Maďarov opustili územie Slovenska smerom k južnému susedovi. Súčasť vracajúcich sa Čechov a Slovákov do krajiny pôvodu tvorilo v roku 1920 aj približne 60.000 vojakov Československej légie, ktorí boli nasadení v občianskej vojne v Rusku. Poloha

Československa ho zároveň predurčovala stať sa tranzitným územím pre migrantov z iných krajín. Po prvej svetovej vojne sa stalo prestupnou stanicou pre tisícky židovských utečencov z Poľska, Ukrajiny a Ruska (Zeitlhofer, 2007, 280-281).

Po vzniku Československa rastie rozsah migrácie rovnako medzi obomi časťami štátu. Dôsledná maďarizácia Slovenska uhorskou vládou na prelome 19. a 20. storočia sa odrazila v nízkom počte národne uvedomelých ľudí zastávajúcich posty v školstve, štátnej správe a polícii. Tieto miesta boli preto obsadzované obyvateľmi z Čiech a Moravy. V roku 1921 tak na území Slovenska žilo už cca. 72.000 Čechov. Na druhej strane dochádzalo k ekonomicky motivovanej emigrácii Slovákov smerom do Čiech, ktorá pretrvá dodnes Zeitlhofer, 2007, 281).

Medzi dvomi svetovými vojnami rastie počet pracovných migrantov prevažne do Spojených štátov amerických, neskôr aj do Nemecka a Francúzska. Naopak vyšší počet prisťahovalcov smeroval do Československa v dôsledku rasového a politického prenasledovania z Nemecka a Rakúska po uchopení moci nacistami. Počas niekoľkých mesiacov pred vypuknutím druhej svetovej vojny dochádza v Československu k preskupovaniu obyvateľstva útekom tisícok občanov českej národnosti z pohraničných nemecky hovoriacich území (Gebhart, 1999). Podľa Zeitlhofera opustilo územie Sudiet po ich anexii Nemeckom až 400.000 Čechov Zeitlhofer, 2007, 281). Zo Slovenska sa po rozdelení štátu v marci 1939 vracajú do Čiech úradníci a učitelia. Migrácia z Protektorátu Čechy a Morava ako aj zo Slovenska počas druhej svetovej vojny bola poznačená jej okolnosťami. Medzi ľuďmi, ktorí počas konfliktu opustili oba štáty, neboli len vojnoví utečenci. Z území oboch štátov boli deportovaní a v nacistických koncentračných táboroch následne zavraždení tisícky obyvateľov židovského vierovyznania.

Povojnovú emigráciu v tejto oblasti počas predchádzajúceho storočia vyvolávali tak ekonomické, ako aj sociálne a politické dôvody. Dve veľké svetové vojny, hospodárska kríza medzi nimi a po porážke nacistickej diktatúry nastolenie ďalšieho nedemokratického režimu boli hlavnými príčinami veľkých vysťahovaleckých vĺn českého a slovenského obyvateľstva. „Až na dve návratové vlny po skončení svetových vojen nebolo toto územie konfrontované s rozsiahlejším prisťahovalectvom zo zahraničia.“ (Baršová, Barša, 2005, 205). Navrátilci sa vracali do obnoveného Československa najskôr spontánne najmä z Nemecka, Francúzska, Rakúska Poľska a Juhoslávie v rámci prvej vlny, v rámci druhej vlny, ktorá už bola organizovaná štátom, prichádzali späť z Rumunska a Bulharska, ale aj iných neeurópskych krajín. Povojnový

návrat utečencov späť do Československa prispel k nárastu obyvateľstva cca. o 200.000 (Baštýř, 2001, 7).

Na druhej strane však Československo zaznamenalo po druhej svetovej vojne výrazný úbytok obyvateľstva v dôsledku násilného vysťahovania príslušníkov nemeckej menšiny (viac vyššie). Okrem príslušnosti k nemeckej alebo maďarskej národnosti, zohrávali dôležitú úlohu pri rozhodnutí opustiť Československo najmä politické dôvody. Baštýř rozlišuje dve masové emigračné vlny po uchopení moci komunistami (Baštýř, 2001, 7). K prvej došlo po februári 1948, druhá bola spojená s ukončením „Pražskej jari" v roku 1968 okupáciou vojsk piatich štátov Varšavskej zmluvy. V rámci prvej vlny o. i. emigrovali aj predstavitelia politickej špičky spojenej s režimom Slovenskej republiky 1939-1945. Dobová tlač[1] ich ešte v osemdesiatych rokoch vykresľovala ako „klérofašistických" nepriateľov socialistického režimu. Popritom využila na kritiku aj cirkevné organizácie, vrátane predstaviteľov Vatikánu, ktorí s emigrantmi aktívne spolupracovali (Pelc, 1986, 5). Štefan Daško videl emigrantov po roku 1948 ako zástancov *„buržoáznych strán, ktoré strácali pred Februárom prestíž medzi pracujúcimi, ktorú získavala KSČ.....a uchyľovali sa k sabotovaniu politiky Národného frontu, Košického vládneho programu a snažili sa oslabiť postavenie KSČ parlamentnými, ale aj teroristickými prostriedkami.....Po zmarení reakčného puču vo februári 1948 volili mnohí príslušníci buržoázie, veľkoobchodníci, veľkostatkári, ale aj jej obhajcovia a ideológovia z radov inteligencie – emigráciu. S jasným politickým cieľom: pôsobiť spoza hraníc na rozbíjanie rodiaceho sa socialistického systému v ČSSR s nádejou skorého návratu do Československa*." (Daško, 1980, 11). Najväčšiu pozornosť v slovenskej tlači 80tych rokov si vyslúžila tzv. „klerikálna emigrácia". Ondrej Dányi jej činnosť dokonca rozdelil na niekoľko etáp. V prvom bezprostrednom období po vojne mali „klerikálni emigranti" uskutočňovať aktivity *„orientované na záchranu kapitalizmu v Československu*". V druhom období, od februárového puču 1948 do začiatku 60tych rokov, mala ich činnosť *„základné črty militantného antikomunizmu, typického pre obdobia studenej vojny...V následnom období aktivizovala pomocou katolíckych misií klerikálnonacionalistické organizácie a podnecovala formovanie revizionistickej a klerikálnej opozície v ČSSR*". V tzv. *„krízových rokoch 1968-1969...zabezpečovala širokú medzinárodnú publicitu hanobiacich prejavov o...dvadsaťročnej ceste budovania socializmu a nátlakových*

[1] Materiály boli poskytnuté archívom Slovenského rozhlasu, zložka: *ČSFR 1.24. Emigranti do r. 1987.*

požiadaviek klerikálnych a ostatných protisocialistických síl v Československu“. (Dányi, 1981).

Pri charakterizovaní emigračnej skupiny po roku 1968 sa Dušan Šimko opiera o hodnotenie exilového publicistu Pavla Tigrida. (Šimko, 2007, 1050-1051). Podľa neho z Československa po roku 1969 odišli najmä:

1. Politicky a sociálne diskriminovaní ľudia, ako bývalí politickí utečenci z obdobia vlády Stalina, bývalí členovia trestných jednotiek československej armády a bývalí majitelia výrobných podnikov.
2. Dobre kvalifikovaní odborníci, ktorí odmietli kariérny postup pod vládou komunistickej strany.
3. Aktívni členovia procesu demokratizácie: reformní komunisti, novinári, spisovatelia, umelci.

Uchopenie politickej moci komunistami tak migráciu úplne nezastavilo, ovplyvnilo ale smerovanie cezhraničného pohybu. Charakteristické pre migráciu medzi východom a západom bolo, že sa jednalo takmer výlučne o politicky motivovanú emigráciu. (Fassmann, Münz, 2000, 21). Celkovo prišlo Československo v dôsledku emigrácie od druhej svetovej vojny po systémovú zmenu v roku 1989 o cca. 350.000-500.000 obyvateľov. Presné štatistiky o počte emigrantov sa líšia. Komunistický režim nemal záujem o verejne prístupnú evidenciu politických utečencov. Štátna propaganda sa im však prostredníctvom tlače pravidelne venovala. Na vykresľovanie emigrantov ako nepriateľov režimu často využívala informácie o trestných činoch, ktorým sa emigranti v cudzine dopúšťali. Bežnou súčasťou informácií z oblasti emigrácie boli správy o utečencoch, ktorí sa na západe neuchytili a ocitli sa v sociálnej núdzi (Januškovec, 1984, 11). Do akej miery sú tieto články založené na pravde a či neboli len umelo vykonštruované, je vzhľadom na charakter režimu, povahu novinárskeho slovníka tej doby a dôslednej cenzúry vysoko otázne. V centre kritickej propagandy stáli najmä emigrantské organizácie a ich činnosť namierená proti vládnucemu režimu v Československu. Oficiálna propaganda si našla zmienku v rôznych aktivitách, jednou z nich mala byť podpora emigrantov „*sudetonemeckému landmannschaftu*“, ktorého cieľom malo byť znovuzískanie českého pohraničného územia susediaceho s Nemeckom (Novák, 1981, 1 a 3). Využívala tak ešte stále živé spomienky domáceho obyvateľstva na dôsledky druhej svetovej vojny. Okrem vzťahu utečencov ku katolíckej viere, spojitosti niektorých emigrantov s režimom Slovenskej republiky 1939-1945, otváraní citlivých tém vo vzťahu k druhej svetovej vojne, využívali komunisti na svoju propagandu aj aktivity slovenských organizácií presadzujúce myšlienku

samostatného slovenského štátu. Napr. Svetový kongres Slovákov mal podľa Germana Ustinova vykonávať „za *peníze CIA....vzteklou kampaň proti ČSSR a jiným socialistickým zemím*“. Kongres bol vykresľovaný ako „*hlásná trouba pomluv a nestydatých, špinavých lží.*“ (Ustinov, 1981, 10). Z analýzy viacerých novinových článkov z obdobia 80tych rokov možno vyvodiť záver, že komunistická tlač rozlišovala tri prúdy v politicky motivovanej emigrácii: katolícky aktívnych utečencov (kam radila o. i. aj P. Tigrida), reformných komunistov (napr. Z. Mlynář) a slovenský separatistický prúd (Š. Roman, predseda Svetového kongresu Slovákov) spojený so slovenským klerikalizmom.

Autori odhadujúci sociálne zloženie emigrantov nachádzajú zhodu, že v prípade väčšiny emigrantov sa jednalo o obyvateľov väčších miest (predovšetkým z Prahy) a pohraničných území. Podľa odhadov tri štvrtiny tvorili obyvatelia Českej republiky, zväčša s vyšším vzdelaním. (Baštýř, 2001, 7). Viac ako 90 percent malo ukončené stredoškolské alebo vysokoškolské vzdelanie, čo im zabezpečovalo rýchlu integráciu a uplatnenie na trhu práce v exilovej krajine (Šimko, 2007, 1051). Väčšina z nich smerovala do Nemeckej spolkovej republiky (Drbohlav, 2000, 165). Československo ale trpelo odchodom kvalifikovanej pracovnej sily v produktívnom veku, preto podobne, ako západoeurópske štáty, hoci nie v takom rozsahu, privážalo lacnú pracovnú silu zo spriatelených socialistických krajín, najmä z Kuby a Vietnamu, ale aj zo susedného Poľska.

Vietnamci v Československu

Napriek dovozu pracovnej sily zo zahraničia, počet prisťahovalcov do Československa medzi rokmi 1948-1989 nebol vysoký. Jednou z najvýraznejších prisťahovaleckých komunít príslušníkov iného štátu tvorili občania Vietnamu. Za oficiálny počiatok príchodu Vietnamcov do Československa sa považuje február 1950, kedy boli nadviazané diplomatické styky medzi oboma krajinami. Československa vláda považovala Vietnamcov za výhodný zdroj pracovnej sily, naopak Vietnam uvítal získanie vzdelania a pracovných skúseností pre svojich občanov v spriatelenej socialistickej krajine (Kocourek, 2006, 46-47). Do roku 1983 možno hovoriť o štyroch prisťahovaleckých vlnách vietnamských obyvateľov.[2] Prvú vlnu z roku 1956 tvorilo prijatie 100 detí, vojnových sirôt

[2] Pozri Evropský rok mezikulturního dialogu. *Vietnamská kultúrni identita*. On: http://www.mezikulturnidia-log.cz/vietnamska.html (4.10.2008).

a detí vietnamských vojakov, umiestnených v Chrastavě. Československo ich prijalo ako jednu z foriem povojnovej pomoci povojnovému Vietnamu. Ich integrácia však neprebehla úspešne vzhľadom k tomu, že boli sústredené všetky na jednom mieste. Po troch rokoch bola časť z nich na žiadosť krajiny pôvodu vrátená späť, niektoré deti zostali kvôli nadobudnutiu vzdelania. Druhá vlna bola tvorená študentmi ekonomických a technických odborov na začiatku šesťdesiatych rokov. V roku 1974 ukončili tretiu vlnu vietnamských prisťahovalcov pracovníci v strojárenskom, metalurgickom odvetví a vo sfére spotrebného priemyslu. Vietnamskí pracovníci nahrádzali domácich zamestnancov, ktorí nemali záujem pracovať v určitých profesiách (Pechová, 2007, 16). K štvrtej vlne došlo po podpísaní medzištátnych dohôd medzi rokmi 1979-1980. V roku 1983 dosahoval počet prisťahovalcov z Vietnamu hranicu 35.000, z toho dve tretiny pracovali v robotníckych profesiách (Kocourek, 2006, 48). Vietnamci sa prezentovali svojských spôsobom života – cestovaním, obchodovaním s drobnou elektronikou, textilom a pod., čo sa nakoniec odrazilo v predsudkoch domácej spoločnosti o Vietnamcoch ako o predavačoch tovaru pochybnej kvality.

S korodovaním starého režimu postupne dochádzalo aj k znižovaniu počtu prisťahovalcov z Vietnamu. Napriek zrušeniu medzištátnych dohôd po roku 1989 a následnom odsune vietnamských obyvateľov späť do krajiny pôvodu sa časti Vietnamcom podarilo zostať v Českej republike i na Slovensku a vytvoriť tak samostatnú komunitu, ktorá si zachováva dodržiavanie tradičných vzorcov správania.

Demokratizačné zmeny po páde komunistického režimu boli hlavným dôvodom zmeny pohľadu na imigráciu aj v krajinách bývalého socialistického bloku. Pred rokom 1989 žilo na území Československa 35.298 cudzincov s legálnym pobytom, z toho 7.899 s dlhodobým a 27.325 s trvalým povolením na pobyt (Uherek, 2005). Pomer emigrovaných a imigrovaných sa v dôsledku systémových zmien otočil. Česká republika a najmä jej hlavné mesto sa stalo cieľom cudzincov nielen za účelom pracovnej migrácie, ale trvalého prisťahovalectva. Systémovou zmenou zanikli dovtedy prevažujúce politické dôvody vysťahovania (autoritársky charakter štátu a z neho plynúce uplatňovanie politickej moci) a v krajinách s razantným ekonomickým rastom začínajú prevažovať ekonomické a neekonomické (napr. kvalita vysokoškolského vzdelávania) faktory priťahovania cudzincov.

Českí autori Pavlík s Kučerom rozlišujú tri etapy migrujúceho obyvateľstva v ČR v poslednom desaťročí 20. Storočia (Pavlík, Kučera, 2002, 69-70). Vzhľadom na spoločné dejiny Čechov a Slovákov do roku

1993, ale aj významný pohyb slovenského obyvateľstva smerom do Českej republiky, je možné tento náčrt aplikovať čiastočne aj na Slovenskú republiku. Prvé štádium cezhraničného pohybu obyvateľstva bolo spojené so zmenou režimu na konci osemdesiatych rokov. Demokratizácia systému a s ňou spojené politické a ekonomické reformy tvorili základný predpoklad na otvorenie hraníc smerom na západ. V prípade cezhraničného pohybu obyvateľstva sa jednalo hlavne o tzv. návratovú migráciu. Do tejto kategórie spadali ľudia, ktorí opustili Československo z politických dôvodov. Patrili sem aj potomkovia českých a slovenských emigrantov z krajín bývalého Sovietskeho zväzu, najmä Ukrajiny (zvlášť z územia postihnutých haváriou Černobyľskej elektrárne) a Ruska (Baršová, Barša, 2005, 226-227). Prvá etapa vyvrcholila česko-slovenskou migráciou spojenou s rozdelením Československa na prelome rokov 1992/1993. Migrácia obyvateľov Slovenska smerom do Českej republiky, aj vzhľadom na jej priemyselný charakter, dominovala ešte počas existencie spoločného štátu. Aj vďaka migrantom zo Slovenska rástol počet obyvateľov českej časti federácie rýchlejšie, než by zabezpečila prirodzená reprodukcia, nakoľko natalita obyvateľov Slovenska vykazovala v porovnaní s Čechmi vyššie hodnoty (Horáková, 2002, 2). Rozdelenie Československa priniesol nový pohľad na cezhraničný pohyb medzi nástupníckymi štátmi. Pôvodne vnútroštátna migrácia získala atribút medzištátna.

Slovenská republika

Pri hodnotení migračných pomerov na Slovensku podľa oficiálnych štatistík narážame na problémové oblasti. Negatívne migračné saldo totiž radí Slovenskú republiku k vysťahovaleckým krajinám, hoci oficiálne slovenské štatistiky ju radia k štátom s pozitívnym migračným saldom. Štatistiky totiž berú do úvahy len prisťahovaných na trvalý pobyt. Nezahŕňa tak migrantov, ktorí odišli zo Slovenska do zahraničia bez odhlásenia z miesta trvalého bydliska na krátkodobý pobyt v trvaní niekoľkých mesiacov resp. rokov, či pracovných migrantov zo zahraničia hľadajúcich prácu u slovenských zamestnávateľov. Ďalší problém uvedených štatistík vidím v odlišných výsledkoch svojich zistení v porovnaní so štatistikami iných štátov. Napríklad Český štatistický úrad uvádza v roku 2005 počet prisťahovaných zo Slovenska 10.133 a vysťahovaných na Slovensko 1.935, hoci podľa slovenských údajov by malo byť migračné saldo opačné, navyše s úplne odlišnými údajmi (Vaňo, 2007, 48). Dôveryhodnými by sa tieto štatistiky stali v prípade harmonizácie metodiky sčítania migrantov všetkých porovnávaných štátov. V opačnom prípade bude mať komparácia

migračných údajov medzi štátmi s odlišnou metodikou nízku výpovednú hodnotu.

K obľúbeným destináciám migrujúcich Slovákov patria Česká republika, Nemecko, Veľká Británia a Írsko. Okrem mladých ľudí migrujúcich smerom na západ za prácou, veľkú skupinu prevažne dočasných migrantov tvoria študenti vysokých škôl.

Pozitívne pre krajinu pôvodu je podľa výskumu migračných sklonov mladých ľudí zistenie, že väčšina mladých ľudí uvažuje o vycestovaní do zahraničia len na krátke obdobie (1-5 rokov), s ochotou vrátiť sa po dosiahnutí pracovných skúseností a získaní určitého finančného príjmu späť (Hanzelová, Kostolná, Reichová, 2008, 33-40). Migrácia slovenských vysokoškolákov je tak v drvivej väčšine odôvodňovaná lepšími finančnými resp. pracovnými podmienkami. Skúsenosti a úspory získané pobytom v zahraničí môžu v konečnom dôsledku pozitívne vplývať na ekonomickú výkonnosť krajiny pôvodu.

Migrácia Rómov

Osobitnú skupinu migrantov tak na Slovensku, ako aj v Českej republike, tvoria príslušníci rómskeho etnika. Špecifickou kategóriou rómskej migrácie je sťahovanie medzi západnou a východnou časťou bývalého Československa, ktorého korene aj vďaka kočovnému spôsobu života, siahajú hlboko ho histórie. Zdeněk Uherek sa vo svojej štúdii odvoláva na údaje Petra Víška, podľa ktorého české mestá absorbovali medzi rokmi 1945 a 1992 cca. 100.000 nových rómskych prisťahovalcov (Uherek, 2007, 754). Nie vždy sa však jednalo o dobrovoľné sťahovanie založené na báze rodinných väzieb. Určitý podiel možno pripísať aktívnej politike režimu komunistickej strany, ktorá organizovaným rozptýlením Rómov (o. i. i do oblastí po vysídlených Nemcoch) sledovala eliminovanie oblastí s ich vysokou koncentráciou. V súčasnom období migráciu Rómov zo Slovenska smerom do Českej republiky nepovažujem za ukončenú. Dôležitú úlohu v pokračujúcej migrácii budú zohrávať čulé príbuzenské vzťahy, príbuznosť úradných jazykov a kultúr obyvateľov autochtónnej spoločnosti, odstránenie prekážok spojených s prechodom hraníc po vstupe do Európskej únie, resp. do Schengenského priestoru, ale aj diskriminačný prístup časti slovenskej verejnosti, vrátane zamestnávateľov. Ako dôležité vidím i rozdielne prístupy k sociálnym výhodám, ktoré jednotlivé štáty poskytujú svojim občanom, nakoľko slovenským Rómom sa dnes podľa Uhereka oplatí pracovať v Českej republike prevažne len v prípade, ak sa

ich pobyt kombinuje aj s príjmami zo sociálnej podpory (Uherek, 2007, 758).

Migračné vlny Rómov zo Slovenska (ale aj z Českej republiky) smerom na západ boli v ojedinelej forme prítomné aj počas deväťdesiatych rokov, ale väčší mediálny ohlas vzbudili až v roku 1997, potom ako niekoľko stoviek požiadalo o politický azyl vo Veľkej Británii (Kotvanová, Szép, 2002, 6). Postupne sa okruh krajín rozšíril o Holandsko, Fínsko, Dánsko a Nórsko. Jednalo sa tak o štáty, ktoré sa od Slovenska neodlišovali len v životnej úrovni svojich obyvateľov, ale aj v miere sociálnej pomoci zo strany štátu. „Pre rómsku azylovú migráciu platilo, že cieľová destinácia sa môže rýchlo a spontánne zmeniť so zemnou migračných podmienok“ (Uherek, 2007, 764). V súvislosti so žiadosťami občanov Slovenskej republiky o azyl sa toto obdobie stalo charakteristické zvýšeným záujmom o rómsku otázku zo strany verejnosti. V domácej politickej diskusii sa dokonca objavili názory, považujúce migráciu Rómov za ohrozenie integrácie Slovenska do európskych a transatlantických štruktúr a narušenie dobrých vzťahov s inými štátmi. Dotknuté štáty totiž ako reakciu na zvýšený príliv žiadateľov spomedzi Rómov zaviedli vízovú povinnosť so Slovenskom. V roku 1998 Veľká Británia, postupne Írsko, Fínsko, Nórsko a Dánsko.

Hoci sťahovanie rómskej populácie sa kedysi považovalo za jej prirodzený spôsob života, dôvody súčasných migračných procesov treba hľadať už v období vlády komunistickej strany, kedy sa rozpadajú tradičné rómske komunity. Výsledok sa prejavil vo vytvorení závislosti Rómov na paternalistickom štáte (Jurásková, 2004, 6). Dôsledky systémovej zmeny postihli túto populáciu vo väčšej miere než majoritnú spoločnosť. Nízka kvalifikácia, problémy so školskou dochádzkou a z toho plynúca vysoká miera nezamestnanosti v kombinácii s rezervovaným, ba až nepriateľským postojom väčšinovej spoločnosti, prejavujúci sa v rasovej diskriminácii, vedie Rómov k pokračujúcemu opúšťaniu krajiny pôvodu. Imrich Vašečka zhrnul príčiny masovej migrácie Rómov do nasledovných kategórií:

- príslušníci tzv. rómskej strednej vrstvy si uvedomujú ohrozenie svojho postavenia v spoločnosti a ich snahy o zrovnoprávnenie s väčšinovým obyvateľstvom. Medzi podnetmi emigrovať zohrali svoju úlohu neformálne poskytovaná informácia a vzájomná pomoc medzi členmi rómskych lokálnych spoločenstiev, následne sa k tomu pridružila aj kalkulácia so ziskom, ktorý možno získať, svoju úlohu zohralo aj celoplošné organizovanie migrácie;
- dôvody rómskej emigrácie možno nájsť aj v postojoch spájaných s fenoménom „kultúry chudoby“;

▪ dôvody sa nájdu aj vo vzájomnej nedôvere medzi Rómami a príslušníkmi väčšinového obyvateľstva. Táto nedôvera nedovoľuje ani jednej skupine skutočný stav veci, bráni vzájomnej komunikácii a vyvoláva pocit diskriminácie, resp. bezmocnosť voči skrytej diskriminácii (Vašečka, I. a kol., 2000, 177).

Okrem vyššie uvedenému zavedeniu vízovej povinnosti, reagovali niektoré štáty aj inými opatreniami, napr. Veľká Británia znížením sociálnej podpory pre žiadateľov o azyl. Ale ani tieto kroky neodradili rómsku populáciu od ďalšej migrácie. Na prahu tretieho tisícročia narástol počet žiadateľov o azyl v škandinávskych krajinách a Belgicku. Rovnako aj po roku 2000 pokračovali snahy o migráciu do krajín EÚ, do Nórska a Českej republiky. Úsilie o získanie azylu sa skončili rýchlym návratom azylantov späť do krajiny pôvodu (Vašečka, M., 2002, 233). Často sa opakovala situácia, že tá skupina, ktorá zožala úspech so svojim postupom, informovala následne tých, s ktorými ich spájajú vzájomné blízke vzťahy (Vašečka, I. a kol., 2000, 168). Forma pomoci, nabádanie k migrácii a vzájomná súdržnosť sa stali typickou formou konania rómskeho etnika. Tieto formy cezhraničného pohybu boli popudom predstaviteľov vlády na prijatie ostrejších opatrení na pozitívnu zmenu životnej situácie Rómov. Zvýšený počet emigrujúcich Rómov naznačil určitú mieru ignorancie vo veciach rómskej problematiky zo strany západoeurópskych vládnych kabinetov. Absentovala potreba vnímať tento problém ako celospoločenský v celoeurópskom rámci. Cieľové krajiny rómskych žiadateľov o azyl tak neboli dostatočne pripravené vzniknutému problému. Až zmeny v migračnej politike cieľových štátov a v neposlednom rade vstup stredoeurópskych krajín do Európskej únii obmedzili masové odchody rómskych azylantov (Vašečka, M., 2002, 175). Na druhej strane však pretrváva migrácia Rómov s cieľom uplatniť sa na trhu práce.

Imigrácia

Z pohľadu imigrácie smerom do Slovenskej republiky najväčšiu skupinu tvoria migranti najmä z Ukrajiny, Ruskej federácie a Vietnamu, ale ich počet je v porovnaní s Českou republikou výrazne nižší. Počet prisťahovaného obyvateľstva v porovnaní s rokom 2003 narástol v roku 2004 o cca. 71 percent (2603 v roku 2003 na 4460 v roku 2004). Nárast prisťahovaných cudzincov pokračoval aj v nasledujúcich rokoch. Vstup krajiny do únie sa odrazil v raste počtu prisťahovalcov najmä z pôvodných členských krajín uplatňujúcich sa na Slovensku ako vysokokvalifikovaná

pracovná sila (manažéri, poradcovia, experti, učitelia, lektori, vedci a pod.). Počet štátnych občanov „starých“ členských krajín Európskej únie vzrástol z 2853 osôb (9.8 percent z celkového počtu cudzincov s povolením na pobyt v r. 2003) na 6927 osôb (21,5 percent) v roku 2006 (Divinský, 2007). Ku koncu roku 2006 evidovaných 32.153 cudzincov s povoleným pobytom (MV SR, 2007). Najväčšiu skupinu tvorili obyvatelia Českej republiky (5.113 z toho 4.994 s trvalým pobytom), nasledujú Ukrajinci a po nich Poliaci. Prisťahovalci z bývalých socialistických krajín sa zamestnávajú prevažne v stavebníctve, poľnohospodárstve, v textilnom, obuvníckom a odevnom priemysle (Divinský, 2005, s. 77).

V prípade nelegálnej migrácie došlo v porovnaní s rokom 2005 v roku 2006 k miernemu poklesu. Pri nedovolenom prekročení štátnych hraníc bolo zadržaných 4.129 cudzincov (5.178 v roku 2005). K nárastu však došlo v počte cudzincov s neoprávneným pobytom na území SR (2.871 v roku 2005 na 3.491 v roku 2006). Z toho jednu tretinu tvorili obyvatelia pôvodom z Ukrajiny. Charakteristickým znakom nelegálnej migrácie na území Slovenska je však zatiaľ iba prechod cez krajinu smerom na západ, resp. využívanie azylového konania na prípravu nelegálneho prechodu do iných krajín (P PZ, 2006, 21).

Ako ďalej?

Počet migrantov žijúcich momentálne na Slovensku v porovnaní s klasickými prisťahovaleckými západoeurópskymi krajinami nie je vysoký. Tento stav ale nemusí byť trvalý. Ekonomické reformy druhej vlády Mikuláša Dzurindu v období medzi rokmi 2002-2006 (najmä daňová reforma) sa odrazili v príleve zahraničného kapitálu, vo vysokom raste domáceho produktu, klesajúcej nezamestnanosti a v nedostatku pracovnej sily v určitých priemyselných odvetviach. Zahraniční investori začali situáciu riešiť zamestnávaním cudzincov. Otázne však zostáva, do akej miery sa finančná kríza z prelomov rokov 2008/2009 odrazí na ďalšom najímaní zahraničnej pracovnej sily. Situácia v zamestnávaní cudzincov v európskych krajinách ovplyvnená finančnou krízou bude mať zrejme vplyv aj na ekonomiku Slovenska. Prípadné návratové vlny pracovníkov zo zahraničia tak môžu ovplyvniť podmienky na domácom trhu práce aj pre prípadných uchádzačov o prácu zo zahraničia.

K zmenám, hoci len krátkodobým, môže dôjsť v počte migrantov z krajín Európskej únie, o. i. aj zo Slovenska žijúcich momentálne v Českej republike. Pohyb obyvateľstva medzi Českou republikou a Slovenskou však bude zrejme aj vďaka príbuznosti oboch jazyka, kultúr a členstva v EU, aj

naďalej pretrvávajúcim znakom vzájomných vzťahov. Jej intenzita nebude závisieť výlučne od ekonomických daností oboch krajín. K popredným faktorom určujúcim obojstranný pohyb obyvateľstva budú určite patriť aj rozdiely v úrovni vysokoškolského vzdelania. Osobitnú úlohu bude zohrávať aj faktor príbuzenských vzťahov.

Záver

V texte boli popísané migračné procesy v období po druhej svetovej vojne po dnes v podmienkach Slovenskej republiky. Z uvedeného vyplýva, že migrácia v podmienkach komunistického mala prevažne jednosmerný charakter – z republiky smerom von, prevažne do krajín západnej Európy. Autoritársky režim tak migráciu úplne nezastavil, ale výrazne spomalil a navyše usmernil do jedného smeru. Napriek existujúcim podmienkam existovala aj imigrácia. Jednalo sa najmä o obyvateľov spriatelených socialistických krajín, prevažne o lacnú pracovnú silu z Vietnamu.

Po systémovej zmene v roku 1989 sa migrácia mení. Prevažuje síce emigrácia smerom do západnej Európy, tento krát však nejde o politické dôvody ale ekonomické. S rastúcou životnou úrovňou domáceho obyvateľstva po systémových zmenách sa Slovensko ako prototyp tranzitnej krajiny mení aj cieľový štát pracovných migrantov prevažne z krajín nepatriacich do skupiny členských štátov Európskej únie. Do budúcnosti predpokladám zvýšený nárast záujemcov o Slovensko ako cieľovú destináciu, avšak len v prípade, ak finančná kríza nezanechá ďalekosiahle dôsledky v ekonomike krajiny.

Literatúra

BARŠOVÁ, A., BARŠA, P. (2005): *Přistěhovalectví a liberální stát. Imigrační a integrační politiky v USA, západní Evropě a Česku*. Brno: Masarykova univerzita v Brně.

BAŠTÝŘ, I. (2001): *Auswirkungen des EU-Beitritts der Tschechischen Republik auf die Beziehungen zu Österreich mit Ausrichtung auf Beschäftigung, Arbeitsmarkt und Migration*. On: http://www.vupsv.cz/Migrace-anal_ger.pdf (17. november 2008).

DIVINSKÝ, B. (2005): *Zahraničná migrácia v Slovenskej republike. Stav, trendy, spoločenské súvislosti*. Bratislava, FES – SFPA.

DIVINSKÝ, B. (2007): Vybrané problémy zahraničnej migrácie v Slovenskej republike v súčasnosti. S. 3. On: migraceonline.cz - http://aa.ecn.cz/img_upload/79a33131c9c4293e0fcefb50bfa263ef/BDivinsky_-VybraneproblemyzahranicnejmigracievSR.pdf. (23.4.2008).

DRBOHLAV, D. (2000): *Die Tschechische Republik und die internationale Migration*. In: Fassman, H.; Münz, R. (ed.): Ost-West-Wanderung. Viedeň/ Kolín/ Weimar: Böhlau Verlag, 163-181.

Evropský rok mezikulturního dialogu. *Vietnamská kultúrni identita*. On: http://www.mezikulturnidialog.cz/vietnamska.html (4.10.2008).

FASSMANN, H.; MÜNZ, R. (2000): *Vergangenheit und Zukunft der Europäischen Ost-West-Wanderung*. In: Fassman, H.; Münz, R. (ed.): Ost-West-Wanderung. Viedeň/ Kolín/ Weimar: Böhlau Verlag s. 11-47.

GEBHART, J. (1999): *Migrace českého obyvatelstva v letech 1938-1939*. In: Brandes, D.; Ivaničková, E.; Pešek, J. (ed.): Vynútený rozchod. Vyhnanie a vysídlenie z Československa 1938-1947 v porovnaní s Poľskom, Maďarskom a Juhosláviou. Bratislava: Veda, s. 11-20.

HANZELOVÁ, E.; KOSTOLNÁ, Z.; REICHOVÁ, D. (2008): *Migračné sklony absolventov vysokých škôl za prácou do zahraničia*. In: Academia. Ročník XIX, 1-2/2008, s. 33-40.

HORÁKOVÁ, M. (2002): *Srovnávací analýza migračních politik*. Výzkumný ústav práce a sociálních věcí. On: http://www.cizinci.cz/files/clanky/110/SrovAn.pdf (20.12.2008).

JANOUŠKOVEC, J. (1984): *Cesty domů*. In: Tribuna, 12/84, s. 11; Spěvák, J. (1981): *Precitla z ilúzií. O trpkých skúsenostiach emigrantov v kapitalistických štátoch*. In: Pravda, 29.5.1981.

JURÁSKOVÁ, M. (2003): *Rómovia na ceste do Európskej únie*. In: OS, jún, č. 6.

KOCOUREK, J. (2006): *Vietnamci v ČR*. In: Leontiyeva, Y. (ed.): Menšinová problematika v ČR: komunitní život a reprezentace kolektivních zájmů. Praha: Sociologický ústav Akademie věd ČR, s. 46-62.

KOTVANOVÁ, A.; SZÉP, A. (2002): *Rómovia v strednej Európe*. Bratislava: Slovenský inštitút medzinárodných štúdií.

MV SR (2007): *Štatistický prehľad*. On: http://www.mvsr.sk.

NOVÁK, V. (1981): *Emigrace ve službách revanšismu*. In: Tvorba, 48/81 (2.12.1981), s. 8; Vlha, I. (1980): *Emigranti, vysídlenci a odrodilci*. In: Bojovník, 17/80, s. 8; Hečko, J. (1981): *Zrádná emigrace – nástroj mezinárodní emigrace*. In: Rudé právo, 16.7.1981, s. 1 a 3.

PAVLÍK; Z., KUČERA, M. (2002): *Populační vývoj České republiky 1990-2002*. Praha, Katedra demografie a geodemografie, Přírodovědecká fakulta, Univerzita Karolova v Prahe, s. 69-70.

PECHOVÁ, E. (2007): *Migrace z Vietnamu do České republiky v kontextu problematiky obchodu s lidmi a vykořisťování*. Praha: La Strada.

PELC, Ľ.; TRENČIANSKY, G. (1986): *Nerátať so zlou pamäťou*. In: Smena, 21.11.1986, s. 5.

Prezídium Policajného zboru (2006): *Ročenka*. Bratislava.

ŠIMKO, D. (2007): *Tschechoslowakische Flüchtlinge in West-, Mittel und Nordeuropa seit 1968*. In: Bade, K. J.; Emmer, P. C.; Lucassen, L.; Oltmer, J. (ed.): Enzyklopädie. Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn, Mníchov, Viedeň, Zürich: Ferdinand Schöningh, s. 1050-1053.

UHEREK, Z. (2005): *Integrace cizinců z hlediska etnckého a etického*. S. 2. On: http://aa.ecn.cz/img-_upload/79a33131c9c4293e0fcefb50bfa263-ef/ZUherek_Integrace_cizincu.pdf (3.10.2008).

UHEREK, Z. (2007): *Romské migrace ze Slovenska v kontextu evropských migračních trendů*. In: Sociologický časopis, Vol. 43, č. 43, s. 747-774

USTINOV, G. (1981): *Generálové bez armády*. In: Tribuna, 31/81, s. 10.

VAŇO, B. A KOL. (2007): *Populačný vývoj v Slovenskej republike 2006*. Bratislava: Infostat.

VAŠEČKA, I. A KOL. (2000): *Sociálna a ekonomická situácia potencionálnych žiadateľov o azyl zo SR*. Bratislava: Medzinárodná organizácia pre migráciu.

VAŠEČKA, M. (2002): *Rómovia*. In: Kollár, Miroslav; Mesežnikov, Grigorij: Slovensko 2002. Súhrnná správa o stave spoločnosti. Bratislava: Inštitút pre verejné otázky, s. 213- 247.

ZEITLHOFER, H. (2007): *Tschechien und Slowakei*. In: Bade, K. J.; Emmer, P. C.; Lucassen, L.; Oltmer, J. (ed.): Enzyklopädie. Migration in Europa. Vom 17. Jahrhundert bis zur Gegenwart. Paderborn, Mníchov, Viedeň, Zürich: Ferdinand Schöningh, s. 272-287.

Kontakt

PhDr. Radoslav Štefančík, MPol.
Katedra politológie FF UCM
Nám. J. Herdu 2
917 01 Trnava
Email: radolist@yahoo.de

IMIDŽ KRAJINY A NÁRODA – JEHO ELEMENTY A FORMOVANIE

Darina Chovaniaková

Úvod

Obrazy, ktoré si jednotlivec vytvára o iných krajinách a národoch, ovplyvňujú internacionálne vzťahy a úspešnosť interkultúrnej komunikácie. V tomto príspevku predstavím definíciu pojmu *obraz*, poukážem na jeho elementy a priblížim faktory, ktoré ovplyvňujú jeho vznik a formovanie v procese socializácie. Ako príklad mi poslúžia obrazy Nemecka.

Definícia

Pojem *obraz* odkazuje na populárno-vedeckú prácu *Public opinion* (1922) amerického žurnalistu Waltera Lippmanna, ktorý poukázal na relevantné princípy vzniku a formovania obrazov. Tieto možno zhrnúť nasledujúco: Na základe fyzických a psychických dispozícií a schopností nevníma človek svoje sociálne prostredie v celej jeho rôznorodosti a komplikovanosti, ale je odkázaný na konštruovanie jeho jednoduchšieho modela. Ten sa nezakladá na bezprostredných empirických poznatkoch, ale jednotlivec si ho vytvára sám a/alebo mu ho sprostredkuje spoločnosť. Každé ľudské správanie nie je preto reakciou na vonkajšiu realitu, ale na subjektívne „obrazy v hlave“[1] (Lippmann, 1990, s. 28), ktoré si človek vytvára o realite.

Po zavedení Lippmannovho pojmu *obraz* prenikol tento výraz do viacerých oblastí. Etabloval sa ako neoddeliteľná zložka terminológie marketingového výskumu, sociológie či psychológie, aby tak boli pomenované viaceré aspekty ľudského vnímania. Rôznorodé kontextové použitie vyžaduje široký repertoár definícií, čo je obraz a čo vytvára jeho podstatu. Pojem *obraz* resp. *imidž* chápem v širokom zmysle slova a prikláňam sa k definícii, ktorú uvádza Weiss (1998, s. 23): „Imidž je zovšeobecnene predstava obrazu o určitom fenoméne, udalosti alebo regióne. [...] Imidž je výsledok z veľkého množstva jednotlivých čiastkových predstáv obrazu, ktoré môžu byť vo svojej štruktúre veľmi odlišné.“ Podľa Weissa (s. 24) sa imidž skladá z nasledujúcich komponentov:

[1] Preklad citátov z nemeckého jazyka do slovenského uskutočnila Darina Chovaniaková.

- „vnemy, pocity, predstavy, skúsenosť s objektom, o ktorom sa imidž vytvára“,
- „kontakt s krajinou a ľuďmi: nepriamo cez média alebo priamo“,
- „individuálne duševné vyobrazenie v. priestorové štrúktúry = vlastnosti krajiny“,
- „sociokultúrne skúsenosti: kultúrne súvislosti a krajinovedné súvislosti“,
- „znalosť krajinovedného a kultúrného kontextu“.

Na základe týchto určení možno poňať spojenie *obraz Nemecka* ako nadradený pojem subsumujúci viacere aspekty - *postoje* a *vedomosti*, ktoré sa vzťahujú na Nemecko a Nemcov. Vychádzajúc z heterogenity individuálnych percepcií sa predpokladá, že existujú viac alebo menej od seba navzájom diferencované obrazy Nemecka a Nemcov tzv. *obrazy Nemecka*. Picht (1980, s. 129-130) uvádza, že obraz Nemecka:

„*nie je žiaden súvislý útvar, ktorý možno preveriť z hľadiska jeho logickej koherencie a blízkosti k realite, nie je to obraz racionálne interpretovanej nemeckej skutočnosti v hlave, ale nanajvýš heterogénny zhluk fragmentárných tém, pocitov a asociácií, ktorých kumulatívna genéza a zmysluplnosť vyplývajú zo sociálnovedecky záznámovej formy kontaktov, ktoré sa vytvárajú voči Nemecku priamo či nepriamo v priebehu biografie. [...] Primárne sa jeho logika nezakladá na záujme o Nemecko, ale na tradíciách krajiny pôvodu a na psychologických, kultúrnych či politických potrebách, ktoré nijako nenarúša protirečivosť či ambivalencia, ale podliehajú väčšinou hlbšej logike orientovanej na vlastné záujmy a myšlienkové pochody*.“

Z uvedeného vyplýva, že pre obrazy je príznačná protirečivosť, neuplnosť a odklon od reality. Ich rozvoj a formovanie možno interpretovať ako neukončený, dynamický proces, v ktorom sa niektoré aspekty menia (Weiss, 1998). Úloha obrazov nie je zreteľná len pri medzinárodnom diplomatickom stretnutí predstaviteľov krajín či národov. Oveľa viac sa demonštruje pri každej interakcii medzi vlastným a cudzím resp. pri každej percepcii vlastnej krajiny/vlastného národa (*autoobraz*) či cudzej krajiny/cudzieho národa (*heteroobraz*). Obrazy pomáhajú poňať komplikovanosť cudzej reality v zjednodušenej podobe, reagovať na ňu a flexibilne sa v nej orientovať. Z akých elementov sa skladajú, priblíži nasledujúci text.

Postoje

V sociálnej psychológii patrí výskum postojov k najviac frekventovaným a diskutovaným témam. Toto dokazujú koncepty, ktoré vznikli v posledných desiatkach rokov (por. Katz, 1967; Fishbein & Ajzen, 1975; Six & Schäfer, 1985; Herkner, 1991 atď.). Pri určení pojmu *postoj* (angl. *attitude*) sa prikláňam k definícii Rosenberga & Hovlanda (1960, s. 3), podľa ktorej: „[…] attitudes are predispositions to some class of stimuli with certain classes of responses and designate the three major types of response as cognitive, affective and behavioral.“
Podnety sú reprezentované osobami, situáciami, sociálnymi kontextami, skupinami alebo inými „predmetmi postojov” a vyvolávajú tieto reakcie (Rosenberg & Hovland, 1960, s. 3):
„- Affect - Sympathetic nervous responses. Verbal statements of affect
- Cognition - Perceptual responses. Verbal statements of beliefs
- Behavior - Overt actions. Verbal statements concerning behavior”.
Tu poukážem bližšie na jednotlivé komponenty postojov:
1. afektívny komponent – obsahuje pozitívne alebo negatívne hodnotenie objektu postoja ako aj *pocity* a *emócie*, ktoré sa naň vzťahujú. Meyer & Reisenzein & Schützwohl (2001, s. 24) charakterizujú emócie takto:

„1. Emócie sú časovo datované, konkrétne jednotlivé udalosti ako napríklad radosť, smútok, hnev, strach, žiarlivosť, pýcha, prekvapenie, súcit, hanba, vina, sklamanie, uľahčenie ako aj ďalšie druhy psychických stavov, ktoré sú dostatočne podobné tým menovaným.
2. Tieto fenomény majú spoločné nasledujúce znaky:
(a) Sú to aktuálne psychické stavy osôb.
(b) Majú istú kvalitu, intenzitu a trvanie.
(c) Sú spravidla orientované na objekt.
(d) Osoby, ktoré sa nachádzajú v jednom z týchto stavov, majú zvyčajne charakteristické prežívanie (zážitkový aspekt emócií) a často nastupujú aj isté fyziologické zmeny (fyziologický aspekt emócií) a spôsoby správania (aspekt správania emócií).“

So zreteľom na uvedenú definíciu sú *pocity* chápané ako indikátory emócií, ktoré vyjadrujú „subjektívne prežívanie“ osôb (Goller, 1995, s. 34).
2. *kognitívny komponent* – je nazývaný aj *názor*. Podľa Stahlberga & Freya (1997, s. 221) sa *názor* vzťahuje na „[...] presvedčenia, ktoré sú zastúpené

vzhľadom na objekt postoja, alebo – inak vyjadrené – na informácie, vedomosti alebo myšlienky, ktoré spája niekto s objektom postojov.“
3. *komponent správania (intencia správania)* – zahŕňa pripravenosť a aj reakciu správania na objekt postoja istým spôsobom (Hartung, 2000).

Spomenuté komponenty postojov možno názorne demonštrovať napríklad prostredníctvom nasledujúcich výpovedí:
a) Obdivujem Nemecko (afektívny komponent).
b) Nemecko je rozvinutá krajina (kognitívny komponent).
c) V budúcnosti by som chcel cestovať do Nemecka (komponent správania).

Výskum postojov ukázal, že komponenty postojov nevystupujú konzistentne, t. z. v rovnakej sile a v rovnakom smere, lež existuje medzi nimi väčšia či menšia korešpondencia (Schmidt-Mummendey & Schmidt & Brunner, 1975). Napríklad intencie správania nekorešpondujú vždy s afektívnym a kognitívnym komponentom, pretože sú situačne podmienené (Fischer & Wiswede, 1997; Bierhoff, 1998). Na ilustráciu uvediem aspoň jeden príklad: Osoba X pokladá Nemcov za sympatických (afekt) a chcela by navštíviť Nemecko (intencia správania), pretože počula veľa o nemeckých pamätihodnostiach (kognicia).

Vychádzajúc z práce Katza (1967) sa považujú za najdôležitejšie funkcie postojov nasledujúce:

- pripôsobovacia funkcia (inštrumentálna, utilitárna funkcia) – postoje pomáhajú dosiahnuť žiadané ciele;
- sebaobraňovacia funkcia (sebaochranná funkcia) – negatívne pocity sú prenášané cez psychické obranné mechanizmy na iné osoby;
- sebapredstavovacia funkcia (sebarealizačná funkcia) – hodnoty a hodnotové predstavy nositeľa postojov sa manifestujú cez postoje;
- vedomostná funkcia (ekonomická funkcia) – postoje uľahčujú cez redukciu a selekciu informácií poňať svet v jeho komplexnosti ako aj orientáciu v ňom.

Postoje súvisia s klišé a stereotypmi. Čo možno presne rozumieť pod týmito aspektmi?

Klišé a stereotypy

Pojem klišé má svôj pôvod v tlačiarenskej technike. Výraz pochádza z francúzkeho slova *cliché* a označuje „ ‚predhotovené’, schématicky používané vyjadrenie“ (Bußmann, 2002, S. 347). Klišé je podľa Kunowa (1994, s. 1) „prostriedok k (masovej) produkcii vždy toho istého“.

Z etymologického hľadiska pochádza slovo *stereotyp* z gréčtiny a pozostáva z dvoch častí *stereós* (pevná) und *týpos* (forma). Pôvodne sa tento pojem používal v tlačiarenskej technike ako označenie pre „navzájom pevne spojené tlačiarenské riadky“ v porovnaní s „pohyblivými písmenami“ (Bußmann, 2002, s. 650-651). Adjektívum *stereotypný* sa vyskytuje ako synonymný výraz k prídavným menám *nemeniteľný* a *ustálený*. V sociálnej psychológii sa objavuje pojem *stereotyp* zvyčajne v kontextoch, v ktorých sú spomínané národné, etnické, jazykové stereotypy alebo stereotypy, ktoré sa týkajú pohlavia (Roth, 1999). V komunikácii sa slovo *klišé* zamieňa často so slovom *stereotyp* resp. používajú sa synonymne (por. Metzger, 1976; Wiswede, 2004; Lüsebrink, 2005). Príkladom toho je napr. definícia: Stereotyp je kognitívne „[...] klišé, ktorého funkciou je sprehľadniť komplexitu reality prostredníctvom zjednodušenia.“ (Wiswede, 2004, s. 540).

V tomto príspevku chápem pojem *klišé* ako označenie pre „všetky znaky krajiny“ (Dekker & Aspeslagh, 1999, S. 32); ide o schematické výpovede o krajine. Toto dokumentuje exemplárne výrok ‚Nemecko je pokroková krajina’. *Stereotypy* ponímam ako vlastnosti so zovšeobecňujúcím charakterom; sú pripisované jednotlivcovi na základe príslušnosti k nejakému národu (Esser, 1992). Príkladom je výpoveď ‚Nemci sú usilovní’.

V sociálnej psychológii sa označujú diferencované úsudky o vlastnom národe ako *autostereotypy*, úsudky o iných národoch sa volajú *heterostereotypy* (Bergius, 1976, s. 155). Podľa Bergiusa (1976) vznikajú kolektívne úsudky o iných národoch, keď viac ako 40 % opýtaných priraďuje nejakému národu tie isté vlastnosti.

Klišé resp. stereotypy sa vyznačujú sociálnou účasťou, strnutosťou a imunitou voči zmenám (Bausinger, 1988). Ich vznik a formovanie podlieha zákonitostiam kategorizačných procesov. Klišé resp. stereotypy vznikajú na pozadí hodnotiacich kritérií príznačných pre tú či onú krajinu, pričom hodnoty a normy vlastnej kultúry sú ponímané ako normálne a odchýlky od každodennej štandardizovanej ‚normality’ sú registrované ako neobyčajné, cudzorodé atribúty (Bausinger, 1988). Podľa Uhlíkovej (2005, s. 24) rezultuje zo vzájomnej podmienenosti auto- a heterostereotypov nasledujúce pravidlo:

„[...] téměř každý negativní heterostereotyp je současně myšlen (někdy i nevědomě) jako pozitivní autostereotyp. Označování „cizích“ výrazy jako např. líný, špinavý, lakomý, hlučný proto nevypovídá o reálných vlastnostech určité vnější skupiny, ale o vnímaní skupiny vlastní jako

pracovitejší, čistejší, štědřejší, klidnější apod. Je tedy zřejmé, že pri sledování etnických stereotypu nejde o jejich pravdivost či nepravdivost. V první řadě nás totiž musí zajímat jejich nositel.“

Z uvedeného vyplýva, že hodnotenia iných národov obsahujú implicitne výpovede o vlastnom národnom charaktere.

Predsudky

Obrazy Nemecka môžu byť poznačené aj predsudkami. Lexikálny význam kompozita *predsudok* (angl. *prejudice*) poukazuje nato, že predsudok je úsudok, ktorý nepodlieha kritickej reflexii, lež vzniká skôr ako urýchlene vyformovaný postoj.

Predsudky majú pozitívnu alebo negatívnu hodnotu, no väčšinou sú chápané ako negatívne úsudky. Zakladajú sa na silne negatívnom, emočne podfarbenom alebo morálne chybnom úsudku. Z množstva definícií uvediem tú od Aronsona (1994, s. 298). Predsudok je „[...] generalizovaný nepriateľský alebo negatívny postoj voči nejakej špecifickej skupine, ktorý sa zakladá na chybných alebo neúplných informáciách.“

Hoci predsudky môžu obsahovať aj ‚zrnko pravdy’, opiera sa ich nositeľ nie o to, čo vníma, ale o skôr o to, čo si predstavuje alebo myslí. Trautmann (1991, s. 10) zaraďuje k najdôležitejším faktorom, ktoré formujú predsudky, nasledujúce:

- „historické negatívne skúsenosti, ktoré formujú kolektívne vedomie,
- obrazy dejín a školská sozializácia,
- aktuálne politické a osobné negatívne skúsenosti,
- hospodárske obavy z konkurencie a ohrozenia,
- politické obavy z ohrozenia a strach pred nemeckou hegemóniou,
- nedostatok informácií a nepoznanie suseda,
- propagovanie nepriateľských obrazov prostredníctvom štátu,
- inštrumentalizácia nepriateľských obrazov na vnútropolitické účely,
- konštrukcia reality v masmédiách,
- redukcia komplexity a zjednodušená percepcia, s ktorou sa žije jednoduchšie a
- symbolické jednanie vlád a najvyšších politikov.“

Pri spracovaní informácií sa selektuje, redukuje a generalizuje. Vzhľadom nato má predsudok isté spoločné znaky so stereotypom (zovšeobecnenie, rezistencia voči zmenám a sociálna účasť). Stereotyp môže byť východiskovou bázou pre vznik predsudku, ale to neplatí naopak (Roclawski, 2001). Na rozdiel od stereotypu sa akcentuje pri predsudku afektívny komponent a aspekt sociálnej neželanosti (Fischer & Wiswede, 1997; Roclawski, 2001; Heringer, 2004; Wiswede, 2004). Podľa Bergmanna (2005, s. 4) sa odlišuje predsudok od stereotypu tým, že prekračuje nasledujúce princípy:

a) „racionalita“ – predsudky bazírujú na neistých a empiricky neoverených informáciách;
b) „spravodlivosť“ – objekty predsudkov sú posudzované nespravodlivo, t. z. na základe iných kritérií ako členovia vlastného národa;
c) „ľudskosť“ – predsudky demonštrujú intoleranciu a odmietanie človeka ako osobnosti.

Ak platí, že fascinácia a xenofóbia majú spoločné korene a predstavujú dve odlišné cesty k percepcii cudzej reality (Althaus, 2001), potom je predsudok nepochybne príklon ku xenofóbii. Podľa Berglera (1976, s. 111) spĺňajú predsudky ako „istý druh ochranných zákopov“ povedľa zobrazovacej funkcie ľudského a národného bytia aj potvrdzovaciu funkciu. Prostredníctvom predsudkov získava jednotlivec pocit istoty a môže v konfrontácii s cudzím sebaisto a presvedčivo potvrdiť svoju pozíciu.

Postoje, pre ktoré sú príznačné predsudky, dokumentujú napríklad výsledky britského výskumu z roku 1997, v ktorom 700 žiakov vo veku 6 až 16 rokov malo na základe sympatie ohodnotiť 10 obrazov mužských a ženských tvárí. Po hodnotení bola respondentom prezradená národnosť zobrazených osôb. Opýtaní boli znova požiadaní, aby opakovane ohodnotili tie isté osoby. Tu sa ukázalo, že osoby, ktoré boli označené ako Nemci, získali náhle od žiakov najhoršie skóre, hoci predtým im respondenti priradili vyššie sympatie (Krönig, 1999).

Vedomosti

Už Aristotelses sa zaoberal podstatou poznania a rozlišoval medzi teoretickými a praktickými vedomosťami, načo nadviazala moderná psychológia pri definovaní pojmu *vedomosť*. Pod ním chápem „obsahy dlhodobej pamäte, ktoré majú faktický chrakter (tzv. deklaratívne vedomosti, „ ‚vedomosti, že...’“) alebo sú relevantné pre konanie

(procedurálne vedomosti, , „vedomosti, ako...'“).“ (Strube & Schlieder, 1998, s. 508).

Procedurálne vedomosti sa vzťahujú na zručnosti. Deklaratívne vedomosti zahrňajú vedomosti o stave veci (Reinmann-Rothmeier & Mandl 1998; Wiswede, 2004). Vychádzajúc z práce Tulvinga (1972) sa zvyknú rozdeľovať *deklaratívne vedomosti* na *sémantické* a *epizodické*. *Sémantické vedomosti* sa vzťahujú na všeobecne platné skutočnosti a na všeobecné vedomosti; obsahujú informácie, ktoré nevykazujú autobiografický charakter a nie sú temporálne alebo lokálne viazané. *Epizodické vedomosti* sa opierajú o osobný skúsenostný alebo zážitkový horizont z minulosti (Bude, 1987; Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2003). Vedomosti sa získavajú na základe informácií z vonkajšieho predmetového sveta (*vedomosti, ktoré sú centrované na prostredie*) alebo z individuálnych skúseností (*egocentrické vedomosti*) (Klix, 1998, s. 169). Kognitívne procesy realizuje na jednej strane samotný učiaci sa, na druhej strane sa uskutočňujú v spolupráci s inými socializačnými inštanciami v určitom prostredí, ktoré je spoločensky a kultúrne determinované (Reusser, 1998).

Disponovať informáciami neznamená ešte mať vedomosti. V psychológii sa rozlišuje medzi pojmami *informácia* a *vedomosť*. Vedomosti pozostávajú z informácií a spracovania informácií, pri ktorom musí jednotlivec „vyberať, porovnávať, hodnotiť, vyvodzovať dôsledky, spájať, dojednať, vymieňať s ostatnými“ (Reinmann-Rothmeier & Mandl, 2003, s. 230). Preto sa spracovanie informácií nezakladá na pasívnom príjme informácií, ale na aktívnej konfrontácii s novým informačným materiálom. Vedomosti sa vyznačujú štrukturovaním, komplexitou a kontinuitou. Aká korešpondencia existuje medzi vedomosťami a postojmi? Viacerí autori[2] sa zhodujú v názore, že nedostatočné vedomosti sú relevantným faktorom pre formovanie postojov s predsudkami: „Čím menej informácií má človek o istej osobe, tým je väčšia tendencia pripisovať jej vlastnosti, ktoré sú údajne príznačné pre jej skupinu.“ (Lilli, 1982, s. 15).

Výskumy k relácii ‚vedomosti-postoje' prichádzajú k rôznym výsledkom. Tu je potrebné spomenúť aspoň nasledujúce tri príklady: Na istý súvis medzi nedostatočnými vedomosťami a antipatiou poukázal britský výskum z roku 1996. Výsledky ukázali, že 78 % 10 až 16-ročných žiakov spája Nemecko s druhou svetovou vojnou a 43 % by chcelo túto krajinu navštíviť najmenej zo všetkých krajín Európy. Pritom zastávalo 28 % opýtaných názor, že Spolková republika Nemecko je najchudobnejšou európskou krajinou (Süssmuth, 1996, s. 22). Apeltauer (2002), ktorý skúmal

[2] Por. Trautmann (1991), Bergmann (2005) a. i.

asociácie k slovu ‚Nemecko' u nórských gymnazistov vo veku 13 až 19 rokov, dospel k rezultátu, že obrazy Nemecka sa s pribúdajúcim vekom a vedomosťami stávajú diferencovanejšie[3]. Napokon sú zaujímavé výsledky štúdie, ktorú uskutočnili Dekker & Aspeslagh (1999). Vo výskume v roku 1993 poukázali nato, že vedomosti o Nemecku majú u holandských respondentov vo veku od 14 do 19 rokov len malý vplyv na postoje voči Nemecku a Nemcom.

Formovanie obrazov

Obrazy Nemecka a Nemcov sú psychické konštrukty, ktoré sa formujú u jednotlivca prostredníctvom kategorizačných procesov. Ich vznik a rozvoj ovplyvňujú socializačné faktory, vlastné skúsenosti s nemeckým prostredím, relácia medzi in-group a out-group a obraz vlastného národa resp. vlastnej krajiny. V nasledujúcom poukážem na jednotlivé faktory vplyvu.

Kategorizačný proces

Vzhľadom na formovanie kognitívnych priestorových obrazov sa etabloval v kognitívnej psychológii pojem *cognitive maps* (*kognitívne karty*). Ide o to, že jednotlivec si konštruuje na základe prijímania niekoľkých reprezentatívnych dát, ktoré sú napríklad vizuálnej, jazykovej alebo akustickej povahy, subjektívne predstavové obrazy vzdialených krajín a miest. Tie sú vzhľadom na komplikovanosť vonkajšej reality vždy parciálne a neúplne (Langenohl 2005). Pri percepcii dát sa selektuje a redukuje, aby sa tak uskutočnila adekvátna adaptácia nových informačných obsahov na už existujúce. Do obrazu prenikajú väčšinou len také informácie, ktoré korešpondujú s vopred stanovenými schémami (Süssmuth, 1995).

Formovanie obrazov o iných krajinách a národoch sa realizuje prostredníctvom kategorizačných procesov. V nasledujúcom predstavím tri fázy kategorizačných procesov.

Prvú fázu tvorí kategorizácia, ktorá ako „vyhodnotenie informácií o svete" patrí ku kognitívnym procesom, u ktorých sa rozdeľujú skutočnosti

[3] Apeltauer (2002) porovnával obrazy Nemecka u žiakov 8. triedy (13 až 14-roční), 9. triedy (15 až 16-roční) a 10. triedy (17 až 19-roční). Zistil, že najstarší opýtaní asociovali s pojmom *obraz Nemecka* väčší počet slov ako mladší žiaci. Asociácie „vojna", „Hitler" a „nacizmus" boli dominantné vo všetkých vekových skupinách, ale s pribúdajúcim vekom klesal ich význam. Najstaršia skupina žiakov pripísala Nemcom najväčší počet pozitívnych stereotypov.

do určitých kategórií (Schäfer & Six, 1978, s. 34). Pod pojmom *kategória* sa chápe zoskupenie „dvoch alebo viacerých odlíšiteľných objektov, s ktorými sa zaobchádza rovnako“ (Leyens & Dardenne, 1997, s. 119). Každá kategória je zastúpená istou reprezentativitou členov, ktorí majú spoločné ako aj odlišné znaky. Najtypickejší člen kategórie sa nazýva *prototyp* (Leyens & Dardenne, 1997, s. 119). Kategórie slúžia na jednej strane k zjednodušeniu a lepšej orientácii vo vonkajšej realite. Na druhej strane prispievajú ku schematizácii a zanedbaniu niektorých informácií, čo Allport & Graumann (1971, S. 37) nazývajú „konflikt medzi kategóriou a informáciou“. Podľa Heringerovej (2004) sa aktivizujú pri kategorizácii tieto logické operácie:

- dištinkcia – znaky, v ktorých sa vecné obsahy od seba odlišujú, sa generalizujú;
- indukcia – na základe konkrétnych príkladov sa tvorí zovšeobecnenie;
- analógia – pri hodnotení sú zohľadnené spoločné znaky;
- rozprávanie – výpovede sa formujú nielen na základe vlastných skúseností, ale aj na základe svedectiev;
- kompletizácia – neúplné, jednotlivcom nevnímané informácie sa dopĺňajú.

Kategorizáciu možno pozorovať pri hodnotení členov iných národov. Ako príklad uvádzam ukážku z intervia so slovenskou žiačkou, ktorá charakterizovala Nemcov nasledujúco:

„No… tak, ja si myslím, že Nemecko je rozdelené do takých regiónov, napr. v Bavorsku – myslím si – že tam sú ľudia, ktorí sú oveľa priateľskejší ako tí v iných častiach. Hm… myslím si, že Nemci… hm… sú dosť hlučný národ. Keď som bola na dovolenke, videla som to jednoducho na nich. Hm… keď som bola v Tunisku, tak… vlastne… väčšina… hm… tých… ľúdí tam boli Nemci. A boli veľmi nadradení a mysleli si, že všetko tam patrilo len im. Ale na druhej strane, keď… môj otec bol na oktoberfest, povedal mi, že tam sú úplne iní ľudia, že sú priateľskí, dobrosrdeční a mierumilovní.“

Tu je evidentené, že žiačka rozdelila členov nemeckého národa do dvoch kategórií - ‚Nemci, ktorí nie sú z Bavorska’ a ‚Nemci z Bavorska’. Pri vytváraní kategórií vychádzala z informácií, ktorá čerpala z vlastnej skúsenosti alebo z rozprávania otca. Vonkajšie okolnosti stretnutia, napríklad miesto alebo životná situácia, ktoré mohli determinovať vystupovanie príslušníkov nemeckého národa, zostali nepovšimnuté. Naproti tomu registruje opýtaná medzi členmi prvej a druhej kategórie

určité podobnosti (analógie), ktoré zovšeobecňuje (dištinkcie). Tým vznikajú paušalizujúce a zjednodušené výpovede o kategóriach (indukcie). Opýtaná pripisuje kategóriám odlišné atribúty resp. pozitívne a negatívne ľudské vlastnosti (stereotypy), aby tak mohla kategórie od seba navzájom diferencovať.

Druhú fázu kategorizačného procesu tvorí generalizácia. Tá sa zakladá na logických operácicách indukcie a dedukcie. Z množstva atribútov sa selektuje jeden a zovšeobecní sa pre celú kategóriu, hoci ho členovia kategórie nemusia vlastniť (Heringer, 2004). V súvislosti s generalizáciou hovorí Reißová (1997, S. 20) o tzv. „ak-potom-reakcii“. Túto možno exemplárne načrtnúť nasledujúco: Z množstva atribútov, ktorými sa vyznačujú ‚Nemci, ktorí nie sú z Bavorska’ sa vyberú dva znaky – nadradenosť a hlasné vystupovanie – a projektujú sa na všetkých členov tejto kategórie. Potom platí, ak X je ‚Nemec, ktorý nie je z Bavorska’, potom je X nadradený a hlučný.

Tretia fáza kategorizačných procesov je stereotypizácia. Vyskytuje sa vo všetkých oblastiach života a spája sa predovšetkým so sociálnymi kategóriami ako pohlavie, vek, náboženstvo, národnosť a etnicita (Roth, 1999). Heringerová (2004) prízvukuje, že každá stereotypizácia sa vzťahuje na generalizáciu, ale neplatí to naopak. Pri stereotypizácii sa minimalizujú protirečenia medzi členmi kategórie a každému členovi kategórie sú pripisované tie isté znaky (Aronson, 1994). Z toho rezultuje preceňovanie podobností v rámci kategórie (*asimilácia*) a diferencií medzi kategóriami (*kontrastívny efekt*) (Bierhoff, 2002). Pri negatívnej stereotypizácii sa môžu tvoriť dodatočné, neverifikované negatívne charakteristiky, ktoré nemusia obsahovo súvisieť s ‚pôvodným’ atribútom. Kategórie vykazujú pevné atribúty, ktoré sú rezistentné voči zmene. Príkladom stereotypizácie je napr. výpoveď: ‚Všetci Nemci, ktorí nie sú z Bavorska, sú namyslení’. K namyslenosti sa pridruží arogancia a agresivita ako potenciálne vlastnosti, ktorými by mohli disponovať ‚Nemci, ktorí nie sú z Bavorska’. Ďalej sa možno domnievať, že by nastala nasledujúca situácia: Ak by opýtaná stretla Nemca z inej spolkovej krajiny ako Bavorsko, ktorý by bol nebol nadradený resp. arogantný a agresívny, vnímala by ho pravdepodobne ako výnimku a pridržala by sa svojho schematického tvrdenia o ‚namyslených Nemcoch, ktorí nie sú z Bavorska’.

Socializačný proces

Ruf (1973) poníma vznik obrazov ako výsledok komunikácie medzi socializačnými inštanciami. Komunikácia zahŕňa „celú oblasť sociálneho

učenia“ a prebieha v konkrétnych životných podmienkach, ktoré sú spoločensky a historicky determinované (Ruf, 1973, s. 22). Tu chcem v stručnej forme poukázať na úlohu najdôležitejších socializačných inštancií:

1. Rodina

Je prvou socializačnou a výchovnou inštanciou. Podľa Piageta & Inheldera (1972) sa dieťa od 2. do 7. roku života riadi princípom poslušnosti a je vo svojom správaní odkázané na vonkajšiu autoritu, ktorá určuje jeho morálne hodnoty a normy. Rodičia ako prvé vzťahové osoby sprostredkujú dieťaťu elementárne vzory správania, formujú jeho hodnotové predstavy a postoje, determinujú jeho vzťahy k iným osobám, krajinám a národom. Toto sa uskutočňuje prostredníctvom životného štýlu, hodnôt a medziľudskej komunikácie v rodine (Danek, 2007).

Prvé úsudky o iných krajinách, ktoré dieťa prevezme v rodine, vykazujú viac emocionálny ako kognitívny charakter (Dekker, 2002). Preberanie obrazov Nemecka prebieha v komunikačnom procese, v ktorom sa demonštruje rodičovský výchovný štýl. Výchovný štýl prispieva buď k akceptácii alebo k odmietaniu cudzieho. Skutočnosť, že majú rodičia sklon k etnocentrizmu či k tolerancii, je rozhodujúca pre rozvoj postojov dieťaťa. Riziko vzniku predsudkov voči príslušníkom iných národov je nižšie u detí, ktoré rodičia vychovávajú demokraticky ako u tých, ktorých rodičia sú predpojatí (Mussen & Conger & Kagan, 1976).

Výskumné výsledky dokumentujú, že preberanie postojov nie je čírym kopírovaním rodičovských postojov, ale súvisí aj so štruktúrou osobnosti dieťaťa. Else Frenkel-Brunswik, ktorá skúmala determinanty k rasistickým a etnickým predsudkom, zistila, že entocentrické deti - v porovnaní s tolerantnými deťmi - uprednostňujú viac vlastnú krajinu ako cudziu, držia sa viac klišeovitého rozdeľovania úloh, sú menej spokojné so svojimi rodičmi a majú častejšie narušené vzťahy s členmi obidvoch pohlaví. Naproti tomu prejavujú tolerantné deti viac lásku ako moc, posudzujú ľudí na základe ich individuality a majú menší sklon ku xenofóbii (Karsten, 1965; Mussen & Conger & Kagan, 1976).

Vo výskumoch, ktoré realizovali Piaget und Anne-Marie Weil u 200 detí v Ženeve, sa potvrdilo, že už 5 až 6-ročné deti dokážu vyjadriť pocit príslušnosti k vlastnej krajine vo forme jednoduchých predstáv. 7 až 8-ročné deti majú základné poznatky o svojej vlasti ako aj predstavy o cudzích krajinách, pričom sa aktivizujú podania z rodiny. V tomto veku dokážu deti priradiť osobám aj prvé stereotypy, ktoré tendujú k čiernobielym schématam, pretože sú vynechané všetky protirečivé informácie (Karsten, 1965; Rossmann, 1996).

2. Škola

Primárna úloha školy spočíva v plánovanom, systematickom vzdelávaní a výchove detí a mládeže a v príprave jednotlivca ako „svojbytnej, identickej, samostatnej a socializovanej“ osobnosti na život v spoločnosti (Danek, 2007, s. 77). V *Koncepcii rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republiky na najbližších 15 – 20 rokov* (Milénium, 2001, s. 12) je tematizovaná rola „európskej dimenzie vo vzdelávaní“ ako základný princíp:

„[...] *európska dimenzia vo vzdelávaní* ako princíp hovorí o tom, aby sme pripravili zodpovedných občanov integrovanej Európy, teda rozvíjať vzájomné porozumenie, chápanie rozdielov a zhodností v európskej kultúre, poznanie a rešpektovanie historických i súčasných socio-ekonomických, kultúrnych i politických procesov v Európe, podporovať spoločné hodnoty, vzájomnú toleranciu, rozvíjať medzinárodnú spoluprácu.“

Z uvedeného vyplýva, že interkultúrne ciele by mali byť systematicky zahrňované do tých vyučovacích kontextov, v ktorých prebieha informačný transfer o nemeckých reáliách a konfrontácia s nemeckou kultúrou. To sa ukazuje ako relevantné vo vyučovaní nemeckého jazyka, dejepisu, geografie, slovenského jazyka a občianskej náuky. Zvláštna pozornosť sá má venovať sprostredkovaniu nemeckých dejín, pretože práve tie sa javia ako elementárny prameň pre vytváranie negatívnych stereotypov, klišé a predsudkov (Picht, 1980). Vychádzajúc z významu interkultúrnej dimenzie vo vyučovaní prízvukuje Picht (1980, s. 128), že je dôležité vypracovať na základe spoločných tém koncepciu pre „porovnávajúce transnacionálne vyučovanie dejepisu a geografie ako bázu pre európsku identitu“.

3. Peers

Keď Fend (2000, s. 304) označuje rodinu a príbuzných „neúplné kurikulum“, chce poukázať nato, že pri formovaní postojov zohrávajú peers významnú úlohu. Vzťahy k rovesníkom sú podstatné pre emocionálne blaho jednotlivca, skúmanie vlastnej identity ako aj pre prosociálnu motiváciu. Tak sa učí jednotlivec, ako sa majú rozvíjať sociálne vzťahy a ako zachádzať s vlastným názorom a názorom ostatných (Fend, 2000). Rovesnící sa stávajú osobami, ktoré môžu ovplyvňovať hodnoté predstavy a obrazy o iných krajinách a národoch na základe vlastných alebo sprostredkovaných skúseností. Deti a mládež stretávajú peers nielen v škole alebo v susedstve. Priateľstvá sa vytvárajú od 6. roku častejšie na základe spoločných záujmov alebo názorov (Fend, 2000). Výsledky slovenského výskumu z roku 2004 ukázali, že 43,5 % opýtaných vo veku 15 až 26 rokov trávi voľný čas s rovesníkmi a 27,5 % so svojím priateľom/svojou priteľkou

resp. so svojím manželom/svojou manželkou a deťmi. 1,3 % opýtaných je vo voľnom čase s rovesníkmi pod kontrolou dospelého a 4,8 % trávia čas sami (Bieliková & Pétiová, 2004, s. 42). Podľa Berndta (1979) dosahuje vplyv peers vrchol v štádiu strednej adolescencie, t. z. medzi 14. a 16. rokom života.

4. Média

Média sú často primárnymi alebo jedinými informačnými prameňmi o cudzích krajinách a národoch. Vplyv médií na formovanie verejnej mienky potvrdzuje výskum z roku 2005, v ktorom boli skúmané zdroje informácií o politickom a spoločenskom živote u slovenskej mládeže vo veku od 19 do 26 rokov. Zistilo sa, že 41,2 % opýtaných získava informácie z televízie, 28,4 % z tlače, 23,2 % z rozhlasu a 5,5 % z iných zdrojov; 1,6 % sa o také informácie nezaujíma. Okrem iného výsledky ukázali, že mladí ľudia na Slovensku majú záujem o medzinárodne dianie: 11,2 % opýtaných sa vyjadrilo, že sa zaujíma o zahraničné informácie veľmi, 56,6 % dosť, 25,8 % málo a 6,3 % vôbec nie (Pétiová & Bieliková, 2005, s. 48-51).

Z aktívnej roly jednotlivca v socializačnom procese vyplýva, že recipient musí sám rozhodovať o výbere mediálnych obsahov z ponuky, ktorá je k dispozícii (Schorb & Mohn & Theunert, 1991). Vzhľadom nato sa vynára otázka, ako je predstavené Nemecko a Nemci v médiách. Quandt (1989) načrtol niekoľko spoločných aspektov pre mediálny obraz Nemecka v cudzine (Poľsko, Veľká Británia, USA, Japonsko a niektoré štáty Latinskej Ameriky). Tie možno zhrnúť nasledujúco:

- Imidž Nemecka je sprostredkovaný predovšetkým cez vedecké a politické témy. Imidž technicky vysoko rozvinutého Nemecka s najmodernejšími autami a elektronickými prístrojmi posilňuje hospodárska reklama. To úzko súvisí s pozitívnymi vlastnosťami usilovného, precízneho a schopného Nemca.
- Správy z kultúry majú len malý informačný podiel, čo predpokladá často nedostatok vedomostí. Sprostredkované informácie sa pritom vzťahujú na osobnosti nemeckej hudby, filozófie, literatúry, náboženstva atď.
- Kultúrny obraz Nemca je väčšinou determinovaný historicky. Obdobie druhej svetovej vojny je reprezentované početnými obrazmi v médiách a v medzinárodnej percepcii sa poníma ako symbol pre všetky negatíva Nemca. Absentujú aktuálne informácie o súčasnom diani v Nemecku.

Z uvedených aspektov je evidentné, že pre sprostredkovanie obrazov Nemecka v médiách je príznačná preferencia istých tematických okruhov na úkor ostatných. Príkladom toho sú filmy v slovenskej televízii, ktoré často

zobrazujú udalosti prvej a druhej svetovej vojny resp. zriedkavejšie predstavujú Nemecko v iných fázach jeho dejinného vývoja. Podľa Aronsona (1994) sa stavia násilné ľudské správanie úmyselne do centra mediálnych informačných obsahov, lebo v porovnaní so zobrazovaním bezkonfliktnej reality budí väčší záujem, pozornosť a zábavu. Symboly nacistickej diktatúry a hakového kríža sú stále živé a objavujú sa v aktuálnych karikatúrach vo Veľkej Británii, Francúzsku a v škandinávských štátoch (Süssmuth, 1995). Ak sa neberú do úvahy ostatné spoločenské, kultúrne alebo hospodárske kontexty, prispievajú takéto informácie k vzniku schematických a monotematických obrazov.

Vlastné skúsenosti

Organizované návštevy Nemecka resp. pobyty v Nemecku ako aj náhodné stretnutia s Nemcami vo vlasti alebo v cudzine sprostredkujú jednotlivcovi nový skúsenostný horizont a stavajú ho do bezprostrednej konfrontácie s nemeckou kultúrou. Priamy kontakt ako „privilegovaný prístup k cudziemu“ (Christ, 1993, s. 200) vedie buď k lepšiemu spoznaniu a porozumeniu cudzieho alebo prináša konflikty, ktoré podporujú negatívne postoje. Výskum prichádza v tejto oblasti k odlišným záverom (por. Bausinger, 1988; Dadder, 1988; Christ, 1993; Aronson, 1994). Spmenutiahodné sú aspoň nasledujúce príklady:

Keller (1978), ktorý skúmal účinky pôsobenia pobytov v zahraničí na stereotypizáciu u škótských a nemeckých žiakov, predložil nemeckej mládeži vo veku od 16 do 20 rokov zoznamy s vlastnosťami, aby ohodnotila, v akej frekvencii sa vyskytujú uvedené stereotypy u Britov. Z výskumu vyplynulo, že nemeckí opýtaní mali už pred cestou do zahraničia konkrétne stereotypné predstavy o Veľkej Británii a Britoch a tie sa zmenili po pobyte v zahraničí len málo. K podobnému záveru dospel aj Richter (1995), ktorý skúmal účinky pôsobenia sedemdňového stretnutia nemeckých a anglických žiakov vo Veľkej Británii. Výsledky poukázali nato, že v postojoch nemeckých žiakov voči Britom boli zaznamenané len nesignifikantné zmeny v asociaciách, stereotypoch, preferenciách krajín a v stereotypných hodnoteniach odlišnosti partnerskej krajiny. Gebbertová (2007), ktorá sledovala interkultúrne stretnutie nemeckých a fínskych žiakov vo Fínsku, zistila nasledujúce: Na jednej strane podporil pobyt v zahraničí vzájomné porozumenie, ale na druhej strane posilnil u niektorých

zúčastnených ich stereotypy a predsudky. Na základe výpovedí účastníkov pobytu v zahraničí, ktoré boli poriadané Nemecko-francúzskou mládežníckou organizáciou a krajinami bývalej Juhoslávie, informovala Mollová (2006), že interkultúrne stretnutie iniciovalo vyšší záujem, porozumenie a akceptáciu cudzej kultúry.

Jedna z príčin[4], prečo interkultúrne stretnutie neprispieva vždy k odbúraniu stereotypného a predsudkami poznačeného myslenia, spočíva v časových podmienkach. U väčšiny mladých ľudí prebiehajú stretnutia s Nemeckom a Nemcami vo forme krátkodobých epizód a zážitkov, ktoré ponúkajú nedostatočný priestor pre hlbšiu reflexiu a porozumenie cudzej kultúry (Thomas, 1988). Pri priamom kontakte s cudzou realitou chýba často adekvátna psychická pripravenosť jednotlivca poňať cudzie elementy v ich podstate: „Mnohé, čo sa pozoruje alebo zažije, čo sa javí ako cudzorodé a čo je hodnotené príťažlivo alebo odmietavo, nemôže byť v tejto fáze vôbec spracované alebo prežité hĺbkovo. K tomu chýba pokoj, voľná chvíľa, motivácia a fyzická dištancia.“ (Thomas, 1988, s. 57). Okrem toho nie je vždy k dispozícii pomoc – uvedomelí učitelia, rodičia alebo obyvatelia hosťovskej krajiny – ktorí by vysvetlili nezrozumiteľné javy cudzej kultúry (Thomas, 1988; Gebbert, 2007).

1.2.4 Relácia medzi in-group a out

Pri formovaní postojov je význammý pocit pozitívnej sociálnej identity, ktorý sa vzťahuje na zákonitosti medzi in-group a out-group. Pritom platí, že členovia vlastnej skupiny, s ktorými sa jednotlivec identifikoval, sú hodnotení v porovnaní s členmi cudzej skupiny inak. Podľa Bergmanna (2005) sa objavuje pri hodnotení vlastnej a cudzej skupiny nasledujúcich päť tendencií:

1. Zanedbanie rozdielov vo vnútri skupiny. Kým členovia iného národa sú hodnotení ako viac homogénny celok, sú pozorovaní členovia vlastného národa viac diferencovanejšie;
2. Precenenie rozdielov medzi vlastným a cudzím národom;
3. Extrémnejšie hodnotenie členov iného národa v pozitívnom a v negatívnom zmysle;
4. Interpretácia vystupovania členov iného národa ako dôsledok vplyvu osobných dispozícií a nie vonkajších faktorov;

[4] Dimpflmaier (1988) uvádza rad faktorov, ktoré podmieňujú úspech interkultúrnej komunikácie.

5. Absolutizácia pozitívneho vlastného obrazu ako miery pre priradenie vlastností inému národu.

„In-group favoritizmus“ vedie na jednej strane k uprednostňovaniu vlastnej krajiny a vlastného národa a na druhej strane k podhodnoteniu iných krajín a iných národov Najnegatívnejšie je pritom hodnotená tá krajina alebo ten národ, ktorý priamo ohrozila/ohrozil alebo ohrozuje vlastnú krajinu alebo vlastný národ (Dekker, 2002, s. 290).

Percepcia Nemecka a Nemcov je skupinovo špecifická a závisí aj od toho, či ide o obrazy expertov v politike, hospodárstve, kultúre a masmédiách alebo o obrazy obyvateľov (Trautmann, 1991). V neposlednom rade považuje Neuner (1994) za dôležité aj individuálne faktory, ku ktorým priraďuje napr. vek, pohlavie, skúsenosti a záujmy jednotlivca.

Sebaobrazy Slovákov

Percepcia inej krajiny resp. iného národa je determinovaná vo veľkej miere aj percepciou vlastnej krajiny resp. vlastného národa (por. Bausinger, 1988; Schäffter, 1991; Christ, 1994). Pri konštrukcii cudzích obrazov sú významné hodnotiace kritéria špecifické pre tú či onú krajinu. Tieto bazírujú na inventári kultúrnych štandardov. Stemplinger & Haase & Thomas (2005, s. 12) definujú *kultúrne štandardy* ako

„ [...] všetky druhy vnímania, myslenia, hodnotenia a konania, ktoré sú ponímané väčšinou členov istej kultúry pre seba i pre ostatných ako normálne, samozrejmé a záväzné. Členovia istej kultúry sa riadia pri svojom správaní kultúrnymi štandardmi platnými a uznavanými v svojej kultúre. Pri stretnutiach s inými posudzujú svoje vlastné správania ako aj správanie ostatných na základe týchto merítok.“

Hodnotiace kritéria pre tú či onú krajinu sa javia ako elementárny predpoklad pre existujúce zhody či podobnosti v obrazoch Nemecka u členov tej istej krajiny alebo toho istého národa ako aj pre existujúce diferencie medzi členmi iných krajín a iných národov (Nicklas & Ostermann, 1989). Z tohto hľadiska možno obrazy Nemecka poňať ako konštrukty, ktoré sa formujú viac či menej na pozadí reflektovanej konfrotácie ‚slovenskej mentality’ s ‚nemeckou’. Preto je pri zmysluplné pri pozorovaní postojov voči Nemecku a Nemcom predstaviť kontúry sebaobrazov Slovákov.

Krekovičová (2007, s. 477), ktorá chápe pojem *stereotyp* v porovnaní s definíciou uvedenou v tomto príspevku širšie, rozdeľuje stereotypy formujúce ‚slovenskú' identitu na *historické* a *mentálne*.

1. *Historické stereotypy* sa opierajú o konkrétne historické osobnosti – mytologické postavy a hrdinov, predstaviteľov slovenského verejného života v 19. a 20. storočí – a dejinné udalosti, v ktorých Slováci prevzali aktívnu úlohu (Krekovičová, 2007). Tu sú zaujímavé výsledky reprezentatívneho výskumu *Kolektívne identity na súčasnom Slovensku* z roku 2003. Vo výskume sa zistilo, že za nauznávanejšie osobnosti slovenského verejného života je považovaný Alexander Dubček (62,5 %), Ľudovít Štúr (40,4 %) a Milan Rastislav Štefánik (38,2 %) (Krivý, 2004, s. 21). Ako tri najpozitívnejšie dejinné udalosti boli označené vznik Československa v roku 1918 (35,7 %), november 1989 (33,7 %) a vznik samostatnej Slovenskej republiky v januári 1993 (33,7 %) (Krivý, 2004, s. 24).

Slávne osobnosti ako aj historické udalosti sú v kolektívnej pamäti mytologizované, pričom sa deformuje historická realita. Konštruuje sa akási „magická jednota komunity" a pocit ohrozenia vlastnej skupiny sa odsúva do úzadia (Krekovič & Mannová & Krekovičová, 2005, s. 15). Pretože mnohé zo stereotypov sa formovali v 19. storočí, keď sa intenzívne bojovalo o práva Slovákov, majú apologetický charakter. Pri tom boli načrtnuté dejiny vlastného národa z pohľadu „menšinovej politiky" (Krekovičová, 2007, s. 485). K najčastejšie sa vyskytujúcim historickým stereotypom patria nasledujúce:

1. Stereotyp „slávnych dejín a ‚starobylej' slobody" (Škvarna, 2007, s. 494). Slávne dejiny Slovákov odkazujú na štátotvornú ríšu Slovanov Veľkú Moravu. Táto sa spája s menami apoštolov Konštantín a Metod a s kniežaťom Svätoplukom (Krekovič & Mannová & Krekovičová, 2005). Na cyrilometodské duchovné dedičstvo a historické posolstvo Veľkej Moravy poukazuje aj preambula Ústavy Slovenskej Republiky.

2. Stereotyp „tisícročného služobníctva slovenského ľudu" resp. stereotyp „tisícročného snaženia Slovákov o vlastnú štátnosť" (Krekovičová, 2007, s. 478). Stereotypy sa vzťahujú na maďarizačný proces, ktorý sa zintenzívnil po Rakúsko-Uhorskom vyrovnaní a bol projektovaný na celé spolužitie Slovákov a Maďarov.

3. Stereotyp „plebejskosti" (Krekovičová, 2007, s. 476). Formoval sa cez romantickú ľudovú kultúru a folklór. Hoci pastieri tvorili okrajovú vrstvu slovenského obyvateľstva a boli predovšetkým zastúpení v hornatých oblastiach Slovenska, bol tomuto symbolu pripísaný etnický charakter, ktorý mal od polovice 19. storočia kultúrne identifikovať Slovákov a

diferencovať ich od iných národov (Krekovič & Mannová & Krekovičová, 2005). Preto je predstavený typický Slovák ako ‚čistý', ‚morálne nepokazený' pastier oviec, ktorý žije v slobode a harmónii s prírodou v idylickej krajine, hrá na píšťalke alebo fujare. Dnes sa objavuje stereotyp plebejskosti „viac v oficiálnej a ‚národnej' kultúre, menej v spontánnom identifikovaní" a síce v romanticko-oslavnej línii alebo v ironickej línii – s pejoratívným charakterom ako obraz chudoby a zaostalosti (Krekovič & Mannová & Krekovičová, 2005, s. 91).

4. Stereotyp „revolty" (Škvarna, 2007, s. 499). Nadväzuje na zbojnícky mýtus o slovenskom národnom hrdinovi Jurajovi Jánošíkovi a jeho zbojníckej družine. Jánošík má reprezenovať odpor voči utláčateľom a boj proti sociálnej nespravodlivosti. So zbojníckym mýtom sú spájané slovenské symboly, napr. slovenský ľudový tanec odzemok (Krekovičová, 2003).

5. Stereotyp „mladého štátu" a stereotyp „geografického stredu Európy" (Krekovičová, 2007, s. 479). Patria k najnovším stereotypom. Prvý má ospravedlniť politické chyby, ktoré sa objavili po vzniku Slovenskej republiky. Druhý poukazuje nato, že Slovensko má tvoriť most medzi východom a západom (Krekovičová, 2007).

Cez literatúru, folklór, umenie, média, politiku atď. sa spomenuté stereotypy opakovane tematizujú a udržiavajú v kolektívnej pamäti slovenského národa.

2. *Mentálne stereotypy* nevznikajú na základe konkrétných historických udalostí, ale sa vyskytujú od 18. storočia až dodnes v dielach autorov. Pomenúvajú vlastnosti „typického Slováka", ktorý je „spevavý", „pracovitý", „pohostinný", „dobrosrdečný" a „mierumilovný". Tieto vlastnosti majú svoj pôvod sčasti v národnej mytológii a korešpondujú so stereotypom plebejskosti (Krekovičová, 2007).

Zobrazovanie ‚slovenskej' identity cez uvedené charakteristiky bolo potvrdené v reprezentatívnych výskumoch. Vo výskume z roku 1992 sa zistilo, že 42 % Slovákov považuje za typické slovenské vlastnosti pracovitosť, 16 % priateľskosť, 15 % pohostinnosť a 9 % úprimnosť. Čo sa týka negatívnych stereotypov, pripisuje 6 % opýtaných svojmu národu malú hrdosť (Bútorová & Dianiška & Dobrovodský, 1992, s. 74). Tieto výsledky sa zhodujú vo veľkej miere s výskumnými výsledkami z roku 1990 (por. Belica & Bútorová & Dianiška, 1990). Pritom je príznačné, že autostereotypy Slovákov sú identické s autostereotypmi iných menších slovanských národov ako sú napr. Chorváti, Bielorusi, Litovčania a Ukrajinci (Krekovičová, 2007).

Zoznam literatúry

ALLPORT, G. W. & GRAUMANN, C. F. (Hrsg.) (1971): *Die Natur des Vorurteils*. Köln: Verlag Kiepenheuer & Witsch.

ALTHAUS, H.-J. (2001): *Fremdbilder und Fremdwahrnehmung*. In G. Helbig (u. a.) (Hrsg.), Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (S. 1168-1178). Berlin und New York: de Gruyter.

ARONSON, E. (1994): *Sozialpsychologie. Menschliches Verhalten und gesellschaftlicher Einfluss*. Heidelberg (u. a.): Spektrum Akademischer Verlag.

APELTAUER, E. (2002): *Deutschland und die Deutschen aus norwegischer Sicht. Stereotype als Voraussetzungen interkultureller Kommunikation*. In E. Apeltauer (Hrsg.), Interkulturelle Kommunikation. Deutschland – Skandinavien – Großbritannien (S. 91-122). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

BAUSINGER, H. (1988): *Stereotypie und Wirklichkeit*. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 14, 157-170.

BERGLER, R. (1976): *Vorurteile – erkennen, verstehen, korrigieren*. Köln: Deutscher Instituts-Verlag.

BERGMANN, W. (2005): *Was sind Vorurteile? Informationen zur politischen Bildung*, 271, 4-26.

BERNDT, T. J. (1979): *Developmental changes in conformity to peers and parents*. Developmental Psychology, 5, 608-616.

BELICA, C. & BÚTOROVÁ, Z. & DIANIŠKA, I. (u. a.) (1990): *Aktuálne problémy Česko-Slovenska*. (Správa zo sociologického výskumu). Bratislava: Centrum pre výskum spoločenských problémov.

BERGIUS, R. (1976): *Sozialpsychologie*. Hamburg: Hoffmann und Campe Verlag.

BERGMANN, W. (2005): *Was sind Vorurteile?* Informationen zur politischen Bildung, 271, 4-26.

BIELIKOVÁ, M. & PÉTIOVÁ, M. (2004): *Mládež, drogy a tolerancia*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, Oddelenie analýz a výskumu mládeže.

BIERHOFF, H. W. (2002): *Einführung in die Sozialpsychologie*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

BUDE, H. (1987): Wissen. In S. Grubitzsch (Hrsg.), Psychologische Grundbegriffe. Mensch und Gesellschaft in Psychologie. Ein Handbuch (S. 1228-1230). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

BUSSMANN, H. (2002): *Lexikon der Sprachwissenschaft*, (3. aktual. und erw. Aufl.). Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.

BÚTOROVÁ, Z. & DIANIŠKA, I. & DOBROVODSKÝ, M. (u. a.) (1992): *Aktuálne problémy Česko-Slovenska január 1992*. (Záverečná správa zo sociologického prieskumu). Bratislava: Centrum pre sociálnu analýzu.

CHRIST, H. (1993): *Schüleraustausch zwischen Verstehen und Mißverstehen*. In L. Bredella & H. Christ (Hrsg.), Zugänge zum Fremden. Gießener Diskurse. (S. 181-202). Gießen: Verlag der Ferber'schen Universitätsbuchhandlung.

CHRIST, H. (1994): *Fremdverstehen als Bedingung der Möglichkeit interkulturellen Lernens*. In K.-R. Bausch & H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (S. 31-42). Tübingen: Gunter Narr Verlag.

DANEK, J. (2007): *Výchova ako súčasť života*. Teória a prax. Trnava: Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

DADDER, R (1988): *Forschungen zum Schüleraustausch – ein Literaturüberblick*. In A. Thomas (Hrsg.), Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch (S. 123-147). Saarbrücken: Verlag breitenbach Publishers.

DEKKER, H. & ASPESLAGH, R. (1999): *Ein besonderes Verhältnis, Deutschland und die Niederlande*. Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

DEKKER, H. (2002): *Nationaler Favoritismus und gemischte Gefühle. Zur Politischen Psychologie von Inferenz, Kontakt und Sozialisation in den niederländisch-deutschen Beziehungen*. Zeitschrift für politische Psychologie, 3/4 (2), 283-301.

ESSER, F. (1992): *Veränderungen in den Selbst- und Fremdbildern der Spanier, Engländer und Deutschen. Eine Umfrage unter Studenten*. In J. Beneke (Hrsg.), Kultur, Mentalität, nationale Identität. Referate des I. Hildesheimer Kolloquiums zur Interkulturellen Kommunikation, 31. Mai 1990 (S. 35-70). Bonn: Fred. Dümmlers Verlag.

FEND, H. (2000): *Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Ein Lehrbuch für pädagogische und psychologische Berufe*. Opladen: Leske + Budrich.

FISCHER, L. & WISWEDE, G. (1997): *Grundlagen der Sozialpsychologie*, (2. überarb. und erw. Aufl.). München: Oldenbourg Verlag.

FISHBEIN, M. & AJZEN, I. (1974): *Attitudes towards objects as predictors of single and multiple behavioral criteria*. Psychological Review, 81, 59-74.

GEBBERT, H. (2007): *Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte und interkulturelles Lernen*. Oldenburg: BIS-Verlag.

GOLLER, H (1995): *Psychologie. Emotion, Motivation, Verhalten*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

HARTUNG, J. (2000): *Sozialpsychologie*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

HERINGER, H. J. (2004): *Interkulturelle Kommunikation. Grundlagen und Konzepte*. Tübingen und Basel: Verlag A. Francke.

HERKNER, W. (1991): *Lehrbuch Sozialpsychologie*. Bern: Huber.

KARSTEN, A. (1965): *Die Anderen im Urteil der Jugend*. München: Juventa-Verlag.

KATZ, D. (1967): The *functional approach to the study of attitude*. In M. Fishbein (Hrsg.), Readings in Attitude Theory and Measurement (S. 457-468). New York: Wiley.

KELLER, G. (1978): *„Werden Vorurteile durch einen Schüleraustausch abgebaut?*“ In H. Arndt & F.-R. Weller (Hrsg.), Landeskunde und Fremdsprachenunterricht (S. 130-150). Frankfurt am Main: Verlag Moritz Diesterweg.

KREKOVIČOVÁ, E. (2003): *Identitäten und Mythen einer neuen Staatlichkeit nach 1993. Eine Skizze der „slowakischen Mythologie“ an der Jahrtausendwende*. In H. Stekl & E. Mannová (Hrsg.), Heroen, Mythen, Identitäten. Die Slowakei und Österreich im Vergleich. Wiener Vorlesungen. Konversatorien und Studien, (Bd. 14.). (S. 375-414). Wien: WUV.

KREKOVIČOVÁ, E. (2005): *Mentálne obrazy, stereotypy a mýty vo folklóre a v politike*. Bratislava: Ústav etnológie SAV.

KREKOVIČOVÁ, E. (2007): *Autostereotypen und politische Eliten*. In H. H. Hahn & E. Mannová (Hrsg.), Nationale Wahrnehmungen und ihre Stereotypisierung (S. 475-491). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

KRIVÝ, V. (2004): *Kolektívne identity na súčasnom Slovensku. Pramenná publikácia dát zo sociologického výskumu*. Bratislava: Centrum excelentnosti „Kolektívne identity“ SAV, Sociologický ústav SAV, Entnologický ústav SAV.

KRÖNIG, J. (1999): *Krauts. Das Image der Deutschen in Großbritannien verschlechtert sich. Die Regierungen mögen einander, die Völker leiden nicht*. Die Zeit, 40/1999, 49-50.

KLIX, F. (1998): *Begriffliches Wissen – episodisches Wissen*. In F. Klix & H. Spada (Hrsg.), Wissen. Enzyklopädie der Psychologie (S. 167-211). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

KUNOW, R. (1994): *Das Klischee. Reproduzierte Wirklichkeiten in der englischen und amerikanischen Literatur*. München: Wilhelm Fink Verlag.

QUANDT, S. (1989): *Zur Wahrnehmung der Deutschen im Ausland. Images als Produkt und Faktor der Geschichte*. In D. Schmidt-Sinns (Red.), Völker und Nationen im Spiegel der Medien, (Bd. 269). (S. 36-42). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

LANGENOHL, A. (2005): *Mental maps, Raum und Erinnerung. Zur kultursoziologischen Erschließung eines transdisziplinären Konzepts*. In S. Damir-Geilsdorf & A. Harmann & B. Hendrich, (Hrsg.), Mental maps – Raum – Erinnerung. Kulturwissenschaftliche Zugänge zum Verhältnis von Raum und Erinnerung (S. 51-69). Münster: Lit Verlag.

LEYENS, J.-P. & DARDENNE, B. (1997): *Soziale Kognition: Ansätze und Grundbegriffe*. In W. Stroebe & M. Hewstone & G. M. Stephenson (Hrsg.), Sozialpsychologie. Eine Einführung, (3. erw. u. überarb. Aufl.). (S. 115-141). Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.

LILLI, W. (1982): *Grundlagen der Stereotypisierung*. Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

LIPPMANN, W. (1990): *Die öffentliche Meinung*. Bochum: Universitätsverlag Dr. N. Brockmeyer.

LÜSEBRINK, H.-J. (2005): *Interkulturelle Kommunikation*. Interaktion. Fremdwahrnehmung, Kulturtransfer. Stuttgart (u. a.): Verlag J. B. Metzler.

METZGER, W. (1976): *Vom Vorurteil zur Toleranz*, (2. überarb. Aufl.). Darmstadt: Dr. Dietrich Steinkopff Verlag.

MILÉNIUM (2001). *Koncepcia rozvoja výchovy a vzdelávania v Slovenskej republike na najbližších 15 – 20 rokov*. Učiteľské noviny, 6/2001, Príloha. 1-15.

MOLL, N. (1996): *Internationaler Jugendaustausch als Demokratisierungsmoment*. Ost-West Gegeninformationen. 18, (3), 32-37.

MEYER, W.-U. & REISENZEIN, R. & SCHÜTZWOHL, A. (2001): *Einführung in die Emotionspsychologie. Die Emotionstheorien von Watson, James und Schachter*, (Bd. 1., 2. Aufl.). Bern: Verlag Hans Huber.

MUSSEN, P. H. & CONGER, J. J. & KAGAN, J. (1976): *Lehrbuch der Kinderpsychologie*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

NEUNER, G. (1994): *Fremde Welt und eigene Erfahrung – Zum Wandel der Konzepte von Landeskunde für den fremdsprachlichen Deutschunterricht*. In G. Neuner (Hrsg.), Fremde Welt und eigene Wahrnehmung. Konzepte von Landeskunde im fremdsprachlichen Deutschunterricht (S. 14-39). Kassel: Universität Gesamthochschule Kassel.

NICKLAS, H. & OSTERMANN, Ä. (1989): *Die Rolle von Images in der Politik. Die Ideologie und ihre Bedeutung für die Imagebildung am Beispiel des Ost-West-Konflikts*. In D. Schmidt-Sinns (Red.), Völker und Nationen im Spiegel der Medien, (Bd. 269). (S. 22-35). Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung.

PÉTIOVÁ, M. & BIELIKOVÁ, M. (2005): *Situačná analýza postavenia mládeže v Slovenskej republike*. Bratislava: Ústav informácií a prognóz školstva, Oddelenie analýz a výskumu mládeže.

PIAGET, J. & INHELDER, B. (1972): *Die Psychologie des Kindes*. Olten und Freiburg im Breisgau: Walter-Verlag.

PICHT, R. (1980): *Interesse und Vergleich: zur Sozialpsychologie des Deutschlandbilds*. Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache, 6/1980, 120-132.

REINMANN-ROTHMEIER, G. & MANDL, H. (2003): *Wissen*. In H.-J. Ahrens: Psychologie von A - Z (S. 228-231). München (u. a.): Elsevier, Spektrum Akademischer Verlag.

REINMANN-ROTHMEIER, G. & MANDL, H. (1998): *Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs*. In F. Klix & H. Spada (Hrsg.), Wissen. Enzyklopädie der Psychologie, (Bd. 6). (S. 457-500). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

REISS, S. (1997): Stereotypen und Fremdsprachendidaktik. Hamburg: Verlag Dr. Kovac.

REUSSER, K. (1998): *Denkstrukturen und Wissenserwerb in der Ontogenese*. In F. Klix & H. Spada, (Hrsg.), Wissen. Enzyklopädie der Psychologie, (Bd. 6). (S. 115-166). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

RICHTER, R. (1998): *Interkulturelles Lernen im DaF-Unterricht am Beispiel von „Sichtwechsel neu“, „Spielarten“ und „Elemente“*. Deutsch als Fremdsprache, 35/1, 45-51.

ROCLAWSKI, M. (2001): *Stereotype Perzeption und ihre Funktion in der Wahrnehmung und Kommunikation zwischen Fremdgruppen, mit exemplarischen Beispielen des deutsch-polnischen Aspektes*. In O. Rösch (Hrsg.), Stereotypisierung des Fremden: Auswirkungen in der

Kommunikation, (3. unveränd. Aufl.). (S. 29-68). Berlin: Verlag News & Media.

ROSENBERG, M. J. & HOVLAND, C. I. (1960): *Cognitive, affective, and behavioral components of attitudes*. In C. I. Hovland & M. J. Rosenberg (Hrsg.): Attitude organization and change. An analysis of consistency among attitude components (S. 1-14). New Haven und London: Yale University Press.

ROSSMANN, P. (1996): *Einführung in die Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters*. Bern (u. a.): Verlag Hans Huber.

ROTH, R. (1999): *„Bilder in den Köpfen". Stereotypen, Mythen, Identitäten aus ethnologischer Sicht*. In V. Heuberger & A. Suppan & E. Vyslonzil (Hrsg.), Das Bild vom Anderen. Identitäten, Mentalitäten, Mythen und Stereotypen in multiethnischen europäischen Regionen, (2. durchges. Aufl.). (S. 21-43). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

RUF, W. K. (1973): *„Der Einfluss von Bildern auf die Beziehungen zwischen Nationen"*. Zeitschrift für Kulturaustausch, 3, 21-29.

SCHÄFER, B. & SIX, B. (1978): Sozialpsychologie des Vorurteils. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.

SCHÄFFTER, O. (1991): *Das Fremde. Erfahrungsmöglichkeiten zwischen Faszination und Bedrohung.* Opladen: Westdeutscher Verlag.

SCHMIDT-MUMMENDEY, A. & SCHMIDT, H.-D. & BRUNNER, E. (1975): *Soziale Einstellungen*. München: Juventa Verlag.

SCHORB, B. & MOHN, E. & THEUNERT, H. (1991): *Sozialisation durch (Massen-)Medien*. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), Neues Handbuch der Sozialisationsforschung, (4. völlig neu bearb. Aufl.). (S. 493-508). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

STAHLBERG, D. & FREY, D. (1997): *Einstellungen: Struktur, Messung und Funktion*. In W. Stroebe & M. Hewstone & G. M. Stephenson (Hrsg.), Sozialpsychologie. Eine Einführung, (3. erw. u. überarb. Aufl.). (S. 219-252). Berlin und Heidelberg: Springer-Verlag.

STEMPLINGER, M. & HAASE, S. & THOMAS, A. (2005): *Beruflich in der Slowakei. Trainingsprogramm für Manager, Fach- und Führungskräfte*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

STRUBE, G. & SCHLIEDER, CH. (1998): *Wissensrepräsentation im Symbolverarbeitungsansatz.* In F. Klix & H. Spada (Hrsg.), Wissen. Enzyklopädie der Psychologie. Wissen, (Bd. 6). (S. 501-530). Göttingen: Hogrefe, Verlag für Psychologie.

SÜSSMUTH, H. (Hrsg.) (1995): *Deutschlandbilder in Europa. Internationale Kommunikation und Nationimage*. Bonn: ZV Zeitungs-Verlag Service.

SÜSSMUTH, H. (1996): *Die Perzeption Deutschlands in Westeuropa. Ausgewählte Beispiele der 90er Jahre*. In H. Süssmuth (Hrsg.), Deutschlandbilder in Dänemark und England, in Frankreich und den Niederlanden. (S. 13-31). Baden-Baden: Nomos Verlagsgesellschaft.

ŠKVARNA, D. (2007): *Genese und Beharrung von Stereotypen in der slowakischen Kultur*. In H. H. Hahn & E. Mannová (Hrsg.), Nationale Wahrnehmungen und ihre Stereotypisierung (S. 493-502). Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

THOMAS, A. (1988): *Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch – Abschlussbericht über eine Beobachtungsstudie*. In: A. Thomas (Hrsg.), Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch (S. 15-76). Saarbrücken: Verlag breitenbach Publishers.

TRAUTMANN, G. (1991): *Die hässlichen Deutschen? Deutschland im Spiegel der westlichen und östlichen Nachbarn*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

TULVING, E. (1972): *Episodic and Semantic Memory*. In E. Tulving (Hrsg.): Organization of memory. New York: Academic Press.

UHLÍKOVÁ, L. (2005): *Kulturní stereotypy v etnologii a v dalších společenských vědách*. In L. Tyllner & Z. Uherek (Hrsg.), Kultura – společnost – tradice – I. Soubor statí z etnologie, folkloristiky a sociokulturní antropologie (S. 9-33). Praha: Etnologický ústav AV ČR.

WEISS, M. (1998): *Studienreisen nach Marokko – Angebote, Teilnehmerkreis, Reisemotive, Images*. Passau: L.I.S. Verlag.

WISWEDE, G. (u. a.) (2004): *Sozialpsychologie-Lexikon*. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

© Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2009.
© Ladislav Macháček, Zlatica Bakošová (ed.)
Schválené edičnou radou Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.
Za obsahovú a jazykovú stránku publikácie zdpovedajú jednotliví autori.
Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani jeho časť nemožno reprodukovať bez súhlasu majiteľov autorských práv.

ISBN 978-80-8105-096-1