UNIVERZITA SV. CYRILA A METODA V TRNAVE
Fakulta sociálnych vied

Sekcia sociálnej pedagogiky
Slovenskej pedagogickej spoločnosti Slovenskej akadémie vied
Bratislava

Zlatica BAKOŠOVÁ (ed.)

TERMINOLOGICKÝ VÝKLADOVÝ SLOVNÍK ZO SOCIÁLNEJ PEDAGOGIKY

Trnava 2013

Redakcia:
Doc. PhDr. Zlatica BAKOŠOVÁ, CSc., vedecká redaktorka
PhDr. Silvia DONČEVOVÁ, PhD., výkonná redaktorka
PhDr. et. PaedDr. Dušan GALBAVÝ, PhD., redaktor
Mgr. Silvia NESLUŠANOVÁ, PhD., redaktorka
Mgr. Ivo Šereš, redaktor

Recenzenti:
Prof. Mgr. Ladislav MACHÁČEK, CSc.
Prof. hab. Andrzej Radziewicz WINNICKI, prof. zw.
Doc. PaedDr. Tomáš JABLONSKÝ, PhD. mim. prof.

Preklad: Z. Bakošová, I. Marks, S. Dončevová, D. Galbavý, S. Neslušanová, V. Zemančíková

Technická redakcia:
Register: Mgr. Silvia NESLUŠANOVÁ, PhD.
Jazyková korektúra: Mgr. Viera KALINOVÁ
Technická korektúra: PhDr. Silvia Dončevová, PhD.

Terminologický výkladový slovník sociálnej pedagogiky bol schválený Edičnou radou Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave a vedením Fakulty sociálnych vied Univerzity sv. Cyrila a Metoda v Trnave.

Za odborný obsah zodpovedá autorský kolektív.

Všetky práva vyhradené. Toto dielo ani jeho časť nemožno reprodukovať bez súhlasu majiteľa práv.

© Doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc.
© Slovenská pedagogická spoločnosť SAV Bratislava, Sekcia sociálnej pedagogiky

Vydala Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2013

Vydanie prvé

ISBN 978-80-8105-514-0

OBSAH

Zoznam autorov 4
O autoroch 7
Predhovor 42
Abecedný zoznam hesiel 47
Register 499

ZOZNAM AUTOROV

AUTORI ZO SLOVENSKEJ REPUBLIKY

členovia Sekcie sociálnej pedagogiky Slovenskej pedagogickej spoločnosti

Slovenskej akadémie vied v Bratislave

1.Doc. PhDr. Zlatica BAKOŠOVÁ, CSc., PdF UK Bratislava,

2.Mgr. Marcela BIELIKOVÁ, Ústav informácií a prognóz školstva Bratislava,

3. PhDr. Naďa BIZOVÁ, PhD., PF TU Trnava,

4. PhDr. Alžbeta BROZMANOVÁ, GREGOROVÁ, PhD., PF UMB Banská Bystrica,

5. Prof. PaedDr. Ján DANEK, CSc., FF UCM Trnava,

6. PhDr. Silvia DONČEVOVÁ, PhD., FSV UCM Trnava,

7. Mgr. Miroslava DEBNÁRIKOVÁ, Dom sociálnych služieb Vidiná, o. Lučenec,

8. Prof. PhDr. Ingrid EMMEROVÁ, PhD., PF UMB Banská Bystrica,

9. PhDr. Eva FÜLÖPOVÁ, CSc., NÚCEM, Bratislava,

10. PhDr. et. PaedDr. Dušan GALBAVÝ, PhD., PF TU Trnava,

11. PhDr. Katarína GEŽOVÁ, PhD., PF UMB Banská Bystrica

12. Doc. PhDr. Ctibor HATÁR, PhD., PF UKF Nitra,

13. Prof. PhDr. Jolana HRONCOVÁ, CSc., PF UMB Banská Bystrica

14. Prof. PhDr. Anna HUDECOVÁ, PhD., PF UMB Banská Bystrica,

15. Doc. PaedDr. Peter JUSKO, PhD., PF UMB Banská Bystrica,

16. PhDr. Lucia KAMARÁŠOVÁ, PhD., PF UMB Banská Bystrica,

17. Prof. PhDr. Emília KRATOCHVÍLOVÁ, CSc., PF UK Bratislava,

18. Doc. PhDr. Nadežda KRAJČOVÁ, CSc., FHPV PU Prešov,

19. Prof. PhDr. Jana LEVICKÁ, CSc., FZSP TU Trnava,

20. Mgr. Kristína LIBERČANOVÁ, PhD., PF TU Trnava,

21. Mgr. Silvia NESLUŠANOVÁ, PhD., PF TU Trnava,

22. PhDr. Miriam NIKLOVÁ, PhD., PF UMB Banská Bystrica,

23. Prof. PhDr. Peter ONDREJKOVIČ, DrSc., FHS UTB Zlín,

24. PhDr. Mariana PÉTIOVÁ, PhD., Ústav informácií a prognóz školstva Bratislava,

25. PhDr. Denisa SELICKÁ, PhD., FF UKF Nitra,

26. Doc. PhDr. Jana SVETLÍKOVÁ, Dubnický technologický inštitút, Dubnica nad Váhom,

27. Mgr. Ivo ŠEREŠ, Ministerstvo zahraničných vecí SR, Bratislava,

28. Prof. PhDr. Miron ZELINA, DrSc., PdF UK Bratislava,

29. Mgr. Vladimíra ZEMANČÍKOVÁ, PhD., FHS ŽU Žilina.

ĎALŠÍ AUTORI ZO SLOVENSKEJ REPUBLIKY

1. PhDr. Zuzana ALNEROVÁ, UNICEF Bratislava,
2. Doc. PhDr. Zita BAĎURÍKOVÁ, CSc., FF UK Bratislava,
3. Ing. Eleonóra ČERNÁKOVÁ, PhD., FEM SPU Nitra,
4. Ing. Eva DZURINDOVÁ, LDI SV UNICEF Bratislava,
5. Ing. Miroslav IVÁNEK, FEM SPU Nitra,
6. PhDr. Anna KASANOVÁ, PhD., FSVZ UKF Nitra,
7. Mgr. Drahomíra KUČÍRKOVÁ, CSc., FEM SPU Nitra,
8. Doc. PhDr. Ľuboslava SEJČOVÁ, PhD., FF UK Bratislava,
9. Doc. PhDr. Albín ŠKOVIERA, PhD., PF UK Bratislava,
10. PhDr. Katarína TRLICOVÁ, LDI SV UNICEF Bratislava,
11. JUDr. Eva VONDRÁKOVÁ, PhD., FSVZ UKF Nitra,
12. Prof. PhDr. et PaedDr. Martin ŽILÍNEK, CSc., FF UK Bratislava.

AUTORI Z ČESKEJ REPUBLIKY

1. Doc. PhDr. Stanislav BENDL, PhD., PF KU Praha,
2. Mgr. Olga DOŇKOVÁ, Institut mezioborových studií, Brno,
3. PhDr. Antonín DOLÁK, PhD., Institut mezioborových studií Brno,
4. Doc. PhDr. Miloslav JŮZL, PhD., Institut mezioborových studií Brno,
5. PhDr. Libuše MAZÁNKOVÁ, PhD., Institut mezioborových studií Brno,
6. Doc. PhDr. Eduard RADVAN, CSc., Brno,
7. Mgr. Petr SÝKORA, PhD., Institut mezioborových studií Brno
8. Mgr. Michal VAVŘÍK, PhD., Institut mezioborových studií Brno,
9. PhDr. Mgr. Zdeňka VAŇKOVÁ, Institut mezioborových studií Brno,
10. Doc. PhDr. Mojmír VÁŽANSKÝ, PhD., Mendlova univerzita Brno,
11. Doc. PhDr. František VÍZDAL, CSc., Brno.

AUTORI Z POĽSKEJ REPUBLIKY

1.Dr. Maciej BERNASIEWICZ, Sliezska univerzita Katowice,

2. Dr. Monika Noscyk BERNASIEWICZ, Sliezska univerzita Katowice,

3. Dr. Ewa BIELSKA, Sliezska univerzita Katowice,

4. Dr. hab. Katarzyna BORZUCKA – SITKIEWICZ, Sliezska univerzita Katowice,

5. Dr. Joana BULSKA, Sliezska univerzita Katowice,

6. Dr. Alina DWORAK, Sliezska univerzita Katowice,

7. Dr. Katarína Kowalczik GRABOWSKA, Sliezska univerzita Katowice,

8. Dr. hab. Ewa JAROSZ, Sliezska univerzita Katowice,

9. Dr. Magdaléna JOACHIMOWSKA, Univerzita Kazimíra Veľkého, Bydgoscz,

10. Prof. Dr. hab. Jerzy MODRZEWSKI, Univerzita A. Mickiewicza, Poznań,

11. Dr. Adam ROTER, Sliezska univerzita Katowice,

12. Dr. Galina Guzy STEINKE, Univerzita Kazimíra Veľkého Bydgoscz,

13. Prof. Dr. hab. Ewa SYREK, Sliezska univerzita Katowice,

14. Mgr. Karolina WALANCIK, Sliezska univerzita Katowice,

15. Dr. hab. Marek WALANCIK, Sliezska univerzita Katowice,

16. Dr. Tereza WILK, Sliezska univerzita Katowice,

17.MUDr. Igor Radziewicz WINNICKI, PhD., Sliezska lekárska fakulta Katowice.

O AUTOROCH

AUTORI ZO SLOVENSKEJ REPUBLIKY

členovia Sekcie sociálnej pedagogiky Slovenskej pedagogickej spoločnosti

Slovenskej akadémie vied v Bratislave

Doc. PhDr. Zlatica BAKOŠOVÁ, CSc.

Vysokoškolská pedagogička, docentka v odbore pedagogika so zameraním na sociálnu pedagogiku. Pôsobí v pregraduálnom vzdelávaní sociálnych pedagógov v SR a v ČR. Od roku 1990 stála na FF UK v Bratislave pri zrode sociálnej pedagogiky ako učebného predmetu, študijnej špecializácie i vednej disciplíny. Je riešiteľkou a spoluriešiteľkou výskumných úloh VEGA, medzinárodného projektu OSN, projektu SPgS SAV, IMS Brno a Katowickej univerzity. Dve funkčné obdobia spolupracovala v pedagogicko-psychologickom tíme FF UK v Bratislave s tímom odborníkov Florida Atlantic Univeristy Boca Raton Florida. Je autorkou vysokoškolských učebníc: Sociálna pedagogika ako životná pomoc (2005), (2006) monografií Sociálna pedagogika ako životná pomoc, 3. rozšírené a aktualizované vydanie (2008), autorkou s kol. autorov Teórie sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty (2011), skript Sociálna pedagogika. Vybrané problémy (1994), editorka a spoluautorka stredoškolskej učebnice Sociálna pedagogika pre pedagogické školy, sociálne a pedagogické a kultúrne akadémie (2005), zostavovateľkou domácich aj medzinárodných zborníkov Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku (2000), Sociálny pedagóg (2006), Sociální pedagogika ve střední Evropě. Současný stav a perspektivy (2010), Sociální pedagogika ve střední Evropě. Inovace a nové trendy (2011). Vedie sekciu Sociálnej pedagogiky SPgS SAV v SR a je členkou Asociácie vzdelávateľov v sociálnej pedagogike v ČR, členkou odborových komisií pre udeľovanie PhD. na fakultách v SR a v ČR. Pracuje na PdF ako garantka Bc. študijného programu sociálna pedagogika.

Adresa pracoviska:

Univerzita Komenského

Pedagogická fakulta

Katedra pedagogiky a sociálnej pedagogiky

Moskovská 3

813 34 BRATISLAVA

zlatica.bakosova@gmail.com

Mgr. Marcela BIELIKOVÁ

Výskumná pracovníčka, pedagogička, ktorá pôsobí v Ústave informácií a prognóz školstva. Od roku 1978 realizuje celoslovenské sociologické reprezentatívne výskumy aktuálnych problémov mládeže v SR. Obsahová orientácia výskumov je zameraná na uplatnenie absolventov vysokých škôl, voľný čas, životný štýl, hodnotovú orientáciu, záškoláctvo, občiansku a spoločenskú participáciu mládeže, vzdelávanie a uplatňovanie ľudských práv. V súčasnosti pracuje ako vedúca oddelenia výskumu mládeže.

Adresa pracoviska:
Ústav informácií a prognóz školstva
Oddelenie prevencie a výskumov mládeže
Staré grunty 52
824 44 BRATISLAVA
marcela.bielikova@uips.sk

PhDr. Naďa BIZOVÁ, PhD.

Vysokoškolská pedagogička, ktorá pôsobí v pregraduálnom vzdelávaní sociálnych pedagógov. Orientuje sa na oblasť pedagogiky voľného času, na náhradnú rodinnú výchovu. Vo vedecko-výskumnej činnosti sa orientuje na skúmanie inklúzie vo výchovno-vzdelávacích a školských zariadeniach. Pôsobí ako odborná asistentka na PF Trnavskej univerzity v Trnave.

Adresa pracoviska:
Trnavská univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií
Priemyselná 4
918 43 TRNAVA
nada.bizova@truni.sk

PhDr. Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, PhD.

Vysokoškolská pedagogička, pôsobí v pregraduálnej príprave sociálnych pracovníkov na PF UMB v Banskej Bystrici. Od roku 2002 je koordinátorkou občianskeho združenia Centrum

dobrovoľníctva. V pedagogickej, vedecko-výskumnej a praktickej činnosti sa venuje problematike dobrovoľníctva, mimovládnych organizácií, manažmentu dobrovoľníckych projektov, etike sociálnej práce a sociálnej práci s rodinou. Od roku 2010 pôsobí v sociálnej oblasti ako akreditovaná supervízorka. V súčasnosti zastáva funkciu vedúcej Katedry sociálnej práce na PF UMB v Banskej Bystrici.

Adresa pracoviska:
Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta
Katedra sociálnej práce
Ružová 13
974 11 BANSKÁ BYSTRICA
alzbeta.gregorova@umb.sk

Prof. PaedDr. Ján DANEK, CSc.

Vedecko-pedagogický pracovník, ktorý sa podieľa na vzdelávaní budúcich učiteľov na FF UCM v Trnave. V pedagogickej činnosti sa orientuje na teóriu výchovy, na pedagogickú komunikáciu. Vedecko-výskumnú činnosť orientuje na pracovnú výchovu, výchovu charakteru a hodnotovú orientáciu mládeže. Je autorom monografií Výchova v súčasných podmienkach globálneho sveta (2005), Výchova ako súčasť života. Teória a prax (2007), Úvod do filozofie výchovy (2011). Pôsobil ako vedúci katedry pedagogiky, prorektor univerzity UCM v Trnave pre vedecko-výskumnú činnosť. V súčasnosti je dekanom FF UCM v Trnave.

Adresa pracoviska:
Univerzita sv. Cyrila a Metoda
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky
Nám. J. Herdu 2
917 01 TRNAVA
jan.danek@ucm.sk

Mgr. Miroslava DEBNÁRIKOVÁ

Sociálna pedagogička, ktorá pôsobí v praktickej oblasti sociálnej a liečebnej pedagogiky. Pôsobila aj ako samostatná poradkyňa na oddelení sociálno právnej ochrany a kurately. Podieľala sa na vzdelávaní zdravotných sestier na Strednej zdravotníckej škole v Lučenci. Vo vedecko-výskumnej a praktickej činnosti sa orientuje na teoretické a praktické otázky sociálnej starostlivosti, pomoci. V súčasnosti pracuje v sociálnej oblasti zameranej na zdravotne znevýhodnené deti a mládež.

Adresa pracoviska:
Domov sociálnych služieb
Dolná Slatinka 271
984 80 LUČENEC
mirroslawa@gmail.com

PhDr. Silvia DONČEVOVÁ, PhD.

Sociálna pedagogička, ktorá sa venuje vysokoškolskému vzdelávaniu pracovníkov v sociálnych službách a poradenstve na FSV UCM v Trnave. V rámci pedagogickej činnosti realizuje prednášky zo základov pedagogiky, rodových štúdií, teórie výchovy, sociálnej pedagogiky, systému sociálnej politiky, mládežníckej politiky vo verejnej správe. Z hľadiska vedecko-výskumnej činnosti sa orientuje na implementáciu princípov rodovej politiky do sociálnych vied a vied o výchove a vzdelávaní. Pôsobila ako prodekanka FSV UCM pre študijné záležitosti a akreditáciu. V súčasnosti je výkonnou redaktorkou časopisov Pedagogika.sk a Slovenská politologická revue a od roku 2013 je vedúcou koordinátorkou Centra dobrovoľníctva a celoživotného vzdelávania UCM.

Adresa pracoviska:
Univerzita sv. Cyrila a Metoda
Fakulta sociálnych vied
Bučianska 4/a
917 01 TRNAVA
silvia.donceva@gmail.com

Prof. PhDr. Ingrid EMMEROVÁ, PhD.

Pôsobí vo vysokoškolskej pregraduálnej príprave sociálnych pedagógov. V pedagogickej činnosti sa orientuje na penitenciárnu a postpenitenciárnu starostlivosť, probačnú a mediačnú činnosť, profesijnú etiku, kolokviu v sociálnej prevencii a terénnej praxi. Vo vedecko-výskumnej činnosti rieši otázky prevencie porúch správania sa detí, profesijné kompetencie sociálnych pedagógov, prevenciu sociálno-patologických javov a ďalšie otázky. Je autorkou monografií Prevencia sociálnopatologických javov v školskom prostredí (2007), spoluatorkou Hroncová, J., Emmerová, I.: Sociálna pedagogika, vývoj, súčasný stav (2004), Hroncová, J., Emmerová, I., Kraus, B. Dejiny sociálnej pedagogiky (2007), Hroncová, J., Emmerová, I., Walancik, M. a kol. Pedagogika sociálnej starostlivosti (2011). V súčasnosti pracuje ako zástupkyňa vedúcej katedry pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici.

Adresa pracoviska:
Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Ružová 13
974 11 BANSKÁ BYSTRICA
ingrid.emmerova@umb.sk

PhDr. Eva FÜLÖPOVÁ, CSc.

Vysokoškolská pedagogička, ktorá sa podieľala na vzdelávaní sociálnych pedagógov na PF UK v Bratislave. Pedagogickú činnosť orientovala na teóriu sociálnej pedagogiky, výchovu k tvorivosti, základy sociológie, výchovu a vzdelávanie nadaných detí, na sociálno-psychologický výcvik v komunikácii, zážitkové a aktivizačné výchovné metódy. Vo vedecko-výskumnej činnosti sa orientuje na humanizáciu výchovy a vzdelávania, na poruchy emocionality detí a mládeže, na rozvoj životných kompetencií detí a mládeže, na kultúru školy a na obsahovú diverzifikáciu študijných programov sociálna pedagogika, liečebná pedagogika, sociálna práca.

Adresa pracoviska:
Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania
Žehrianska 9

851 07 BRATISLAVA
eva.fulopova@gmail.sk

PhDr. et PaedDr. Dušan GALBAVÝ, PhD.

Sociálny pedagóg, ktorý sa podieľa na vysokoškolskej príprave sociálnych pedagógov. V pedagogickej činnosti sa zameriava na sociálnu pedagogiku I, II, základy andragogiky, teóriu výchovy, didaktiku. Vo vedecko-výskumnej činnosti sa orientuje na komunikáciu detí a rodičov zo sociálne znevýhodneného prostredia, na teoretické otázky vysokoškolskej prípravy sociálneho pedagóga. Pôsobil ako sociálny pedagóg v Krízovom stredisku pre sociálne znevýhodnené rodiny, deti a mládež. V súčasnosti pôsobí ako odborný asistent na PF TU Trnava.

Adresa pracoviska:
Trnavská univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií
Priemyselná 4
918 43 TRNAVA
dr.galbavy@post.sk

PhDr. Katarína GEŽOVÁ, PhD.

Je vysokoškolská pedagogička, ktorá sa podieľa na vysokoškolskom vzdelávaní andragógov. V pedagogickej činnosti sa orientuje na geragogiku, dejiny výchovy a vzdelávania dospelých, metodológiu výchovy a vzdelávania, miestnu a regionálnu kultúru, pedagogické kazuistiky. Vo vedecko-výskumnej činnosti sa orientuje na problematiku geragogiky a kultúrnej andragogiky.

Adresa pracoviska:
Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta
Katedra andragogiky
Ružová 13
974 11 BANSKÁ BYSTRICA

katarina.gezova@umb.sk

Doc. PaedDr. Ctibor HATÁR, PhD.

Je vysokoškolským pedagógom, docentom sociálnej pedagogiky. K jeho kľúčovým predmetom patrí sociálna pedagogika, sociálna práca, sociálna andragogika. Vo vedecko-výskumnej činnosti sa orientuje na teoreticko-metodologické, strategicko- koncepčné a praxeologické otázky uvedených disciplín. V poslednom období sa zaoberá sociálno-edukačnou starostlivosťou o seniorov v sociálnych zariadeniach. V súčasnosti pôsobí ako docent pedagogiky na PF UKF v Nitre a tiež ako prodekan pre vedecko-výskumnú činnosť a medzinárodné vzťahy.

Adresa pracoviska:
Univerzita Konštantína Filozofa
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Drážovská cesta 4
949 74 NITRA
chatar@ukf.sk

Prof. PhDr. Jolana HRONCOVÁ, PhD.

Je profesorkou sociálnej pedagogiky, ktorá sa podieľa na vysokoškolskej príprave sociálnych pedagógov. V pedagogickej aj vo vedecko-výskumnej činnosti sa zameriava na teóriu a históriu sociálnej pedagogiky, sociálnu patológiu, sociálnu starostlivosť. Je autorkou a spoluautorkou 12 domácich monografií, dvoch zahraničných, vysokoškolských textov a vedeckých štúdií, organizátorkou konferencií a zostavovateľkou zborníkov. Pôsobila v mnohých funkciách: vedúca oddelenia, vedúca katedry, prodekanka pre vedu a výskum na PF UMB v Banskej Bystrici. K najvýznamnejším monografiám patria samostatné aj v spoluatorstve: Hroncová, J., Emmerová, I. Sociálna pedagogika (2004), Hroncová, J., Emmerová, I., Kraus, B. (2007), Hroncová, J., Emmerová, I., Walancik, M. a kol. Vybrané problémy slovenskej a poľskej sociálnej pedagogiky (2009), Hroncová, J., Emmerová, I., Walancik, M. Pedagogika sociálnej starostlivosti (2011), Hroncová, J. a kol. Sociálna pedagogika na Slovensku (2012). V súčasnosti je garantkou odboru pedagogika, predsedníčkou odborovej komisie v odbore pedagogika, garantkou habilitačného

a profesorského konania v odbore pedagogika, vedúcou Katedry pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici a členkou Sekcie sociálnej pedagogiky SPgS SAV.

Adresa pracoviska:
Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Ružová 13
974 11 BANSKÁ BYSTRICA
jolana.hroncova@umb.sk

Prof. PhDr. Anna HUDECOVÁ, PhD.

Je profesorkou pedagogiky, ktorá sa orientuje na vysokoškolské vzdelávanie sociálnych pracovníkov. V pedagogickej činnosti prednáša v študijných programoch bakalárskeho a magisterského štúdia sociálna pedagogika, sociálna práca a andragogika. Vo vedecko-výskumnej činnosti sa orientuje na problematiku sociálnej pedagogiky, sociálnej práce s akcentom na problémy rodiny, náhradnej rodiny a sociálno-patologické javy v rodine a v škole. Bola a je riešiteľkou výskumných projektov. Je autorkou a spoluatorkou monografií: Sociálna práca s rodinou (2008), Náhradná rodinná starostlivosť – problémy a perspektívy (2008). Vykonávala funkciu vedúcej Katedry sociálnej práce na PF UMB v Banskej Bystrici. Je členkou Sekcie sociálnej pedagogiky SPgS SAV.

Adresa pracoviska:
Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Ružová dolina 13
974 11 BANSKÁ BYSTRICA
anna.hudecova@umb.sk

Doc. PaedDr. Peter JUSKO, PhD.

Je docentom v odbore pedagogika, vysokoškolským pedagógom sociálnej práce s mládežou, politiky zamestnanosti, sociálnej práci vo verejnej správe, venuje sa problematike kultov,

siekt, sociálnym problémom v EU. Vo svojej vedecko-výskumnej činnosti participoval a realizoval výskumné projekty, Sociálno-patologické javy vo vysokoškolskej príprave sociálnych pracovníkov a sociálnych pedagógov a Samosprávna politika miest a samosprávnych krajov voči mládeži na Slovensku. V súčasnosti je riešiteľom a spoluriešiteľom vedecko-výskumných projektov Kompetencie sociálnych pracovníkov v rámci intencionálnych, inštitucionálnych a interprofesných reflexií a Divácke násilie a jeho sociálna prevencia. Je autorom viac ako 15 knižných publikácií, napr. Sociálna politika pre sociálnych a misijných pracovníkov, Sociálne zabezpečenie a poisťovníctvo. V súčasnosti pôsobí ako prodekan PF UMB pre medzinárodnú spoluprácu a vzťahy s verejnosťou, je členom správnej rady Asociácie vzdelávateľov v sociálnej práci v SR a členom Sekcie sociálnej pedagogiky SPgS SAV.

Adresa pracoviska:
Univerzita Mateja Bela
Katedra sociálnej práce
Ružová 13
974 11 BANSKÁ BYSTRICA
peter.jusko@umb.sk

PhDr. Lucia KAMARÁŠOVÁ, PhD.

Vysokoškolská pedagogička, ktorá sa orientuje na sociálnu pedagogiku. V pedagogickej činnosti sa okrem sociálnej pedagogiky zameriava na sociológiu výchovy, prevenciu sociálnopatologických javov, dejiny pedagogiky. Vo vedecko-výskumnej činnosti sa zamerala na profesijné kompetencie sociálnych pedagógov v prevencii sociálnopatologických javov detí a mládeže, tiež na dôsledky transformačných procesov na rodiny v banskobystrickom kraji, na analýzu problémov koordinátorov prevencie drogových závislostí a iných sociálnopatologických javov v základných školách, tiež na spoluprácu inštitúcií verejnej správy so školami v oblasti prevencie sociálnopatologických javov so zreteľom na uplatnenie sociálneho pedagóga v banskobystrickom kraji. K jej publikačným aktivitám patrí monografia v spoluatorstve Niklová, M. Kamarášová, L. (2007). Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov. V súčasnosti pracuje ako odborná asistentka Katedry pedagogiky PF UMB v Banskej Bystrici.

Adresa pracoviska:
Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Ružová 13
974 11 BANSKÁ BYSTRICA
lucia.kamarasova@umb.sk

PhDr. Anna KASANOVÁ, PhD.

Vysokoškolská pedagogička, s orientáciu na sociálnu prácu. V pedagogickej činnosti sa orientuje na teóriu a prax sociálnej práce. Je autorkou a spoluatorkou odborných publikácií, spoluriešiteľkou medzinárodných projektov zameraných na celoživotné vzdelávanie. Je predsedníčkou občianskeho združenia FAROS zameraného na špecializované poradenstvo, materiálnu a potravinovú pomoc pre bezdomovcov a občanov v hmotnej a sociálnej núdzi. Pôsobí ako odborná asistentka na FSVZ UKF v Nitre.

Adresa pracoviska:
Univerzita Konštantína Filozofa
Fakulta sociálnych vied a zdravotníctva
Katedra sociálnej práce
Kraskova 1
974 01 NITRA
akasanova@ukf.sk

Prof. PhDr. Emília KRATOCHVÍLOVÁ, CSc.

Profesorka pedagogiky, vysokoškolská pedagogička. V pedagogickej a vedecko-výskumnej činnosti sa orientovala na problematiku voľného času na teóriu, históriu a metodiku a tiež na otázky všeobecnej pedagogiky. Je autorkou monografií a vedeckých príspevkov. Pôsobila na FF UK v Bratislave v študijnom programe učiteľstvo všeobecno-vzdelávacích predmetov a v študijnom programe sociálna pedagogika. V poslednom odbobí pôsobila ako garantka študijného programu Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo na PF TT v Trnave. Výsledky svojej činnosti sústredila do dvoch monografií Pedagogika voľného času (2004), Pedagogika

voľného času. Teória, metodika a prax (2010). Je tiež autorkou a vedúcou autorského kolektívu Kratochvílová, E. a kol. (2007). Úvod do pedagogiky.

Adresa pracoviska:
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra primárnej a predprimárnej pedagogiky
Šoltésova 4
813 34 BRATISLAVA
ekratoch@stonline.sk

Doc. PhDr. Nadežda KRAJČOVÁ, CSc.

Je vysokoškolská pedagogička, docentka v odbore pedagogika. V pedagogickej aj vo vedecko výskumnej činnosti sa orientuje na sociálnu pedagogiku, sociológiu výchovy, estetickú výchovu a teóriu rodinnej výchovy. Je spoluautorkou monografie Krajčová, N., Pastrenáková, L. (2009). Štýly výchovy v rodine v kontexte s hodnotovou orientáciou detí. Je tiež autorkou vedeckých štúdií a zostavovateľkou zborníkov. Vykonávala funkciu prodekanky FHPV v Prešove. V súčasnosti pôsobí ako dekanka Fakulty humanitných a prírodných vied v Prešove.

Adresa pracoviska:
Prešovská univerzita
Fakulta humanitných a prírodných vied
Katedra pedagogiky
Nám. 17. novembra 1
081 16 PREŠOV
nkrajcov@unipo.sk

Prof. PhDr. Jana LEVICKÁ, PhD.

Vysokoškolská pedagogička, profesorka sociálnej práce. V pedagogickej aj vo vedecko-výskumnej činnosti sa orientuje na sociálnu prácu: teóriu, metodiku, na sociálno-právnu ochranu. Je autorkou monografií a študijných textov: Metódy sociálnej práce (2002), Základy sociálnej práce s rodinou (2004), Základy sociálnej práce (2005) a ďalších. Vykonávala

funkciu vedúcej katedry sociálnej práce, prodekanky pre študijné záležitosti na FZSP TU v Trnave. V súčasnosti pôsobí na katedre sociálnej práce ako garantka študijného programu sociálna práca.

Adresa pracoviska:
Trnavská univerzita
Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce
Katedra sociálnej práce
Univerzitné nám. 1
918 43 TRNAVA
j.levicka@centrum.sk

Mgr. Kristína LIBERČANOVÁ, PhD.

Vysokoškolská pedagogička v odbore pedagogika. V pedagogickej a vedecko-výskumnej činnosti sa orientuje na sociálnu pedagogiku v študijnom programe Sociálna pedagogika a vychovávateľstvo a to v predmetoch: Sociálna pedagogika, Metodológia vied o výchove, Pedagogická a sociálna komunikácia, Metódy sociálnej pedagogiky, Drogové závislosti a ich prevencia. Vo výskumnej činnosti kladie dôraz na preventívnu činnosť sociálneho pedagóga.
V súčasnosti pôsobí ako odborná asistentka na PF TU v Trnave, v Centre pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, ako lektorka Občianskeho združenia Nelátkové závislosti a ako aktivistka vysokoškolákov pre dobrovoľnícke preventívne aktivity.

Adresa pracoviska:
Trnavská univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií
Priemyselná 4
918 43 TRNAVA
kristina.libercanova@gmail.com

Doc. PhDr. Mária MACHALOVÁ, CSc.

Je vysokoškolská pedagogička, samostatná vedecká pracovníčka v odbore psychológia, docentka v odbore andragogika s orientáciou na psychologické, andragogické disciplíny

a disciplíny sociálnej práce. V pedagogickej činnosti prednáša učebné predmety: Sociálne poradenstvo, Edukačné sociálne poradenstvo, Komunikácia v sociálnej práci, Biodromálna psychológia pre sociálnych pracovníkov, Edukácia psychológie dospelých, Sociálno-psychologický výcvik. Vo výskumnej činnosti je riešiteľkou výskumných úloh z oblasti sociálnej práce, edukačného a sociálneho poradenstva. Je členkou odborových komisií, členkou redakčných rád domácich a zahraničných časopisov. K jej významným publikáciám patria monografie a vysokoškolské skriptá: Psychológia vo vzdelávaní dospelých (2004), Biodromálna psychológia pre pomáhajúce profesie (2011), Komunikácia v sociálnej práci (2011).

Adresa pracoviska:
Prešovská univerzita
Pravoslávna bohoslovecká fakulta
Katedra kresťanskej antropológie a sociálnej práce
Masarykova 15
080 01 PREŠOV
machalova.maria@centrum.sk

Mgr. Silvia NESLUŠANOVÁ, PhD.

Vysokoškolská učiteľka, sociálna pedagogička na PF TU v Trnave. V oblasti vedecko-výskumnej aj pedagogickej činnosti sa orientuje na sociálnu pedagogiku, na uplatnenie sociálneho pedagóga na trhu práce v podmienkach Slovenskej republiky, predovšetkým na profesiu sociálny pedagóg v školskom prostredí. Je aktívnou členkou Sekcie sociálnej pedagogiky SPS SAV.

Adresa pracoviska:
Trnavská univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogických štúdií
Priemyselná 4
918 43 TRNAVA
sneslusanova@gmail.com

PhDr. Miriam NIKLOVÁ, PhD.

Je odbornou asistentkou, sociálnou pedagogičkou na PF UMB v Banskej Bystrici. V pedagogickej aj vedecko-výskumnej činnosti sa orientuje na sociológiu výchovy, sociálnu pedagogiku, sociálnu patológiu. Je autorkou monografie Prevencia drogových závislostí v školskom prostredí (2009) a spoluautorkou monografie Niklová, M. Kamarášová, L. (2007) Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov, tiež autorkou odborných štúdií, ktoré prezentuje na domácich aj zahraničných konferenciách. Je členkou sekcie Sociálnej pedagogiky SPS SAV.

Adresa pracoviska:
Univerzita Mateja Bela
Pedagogická fakulta
Katedra pedagogiky
Ružová dolina 13
974 11 BANSKÁ BYSTRICA
miriam.niklova@umb.sk

Prof. PhDr. Peter ONDREJKOVIČ, DrSc.

Je vysokoškolským pedagógom, profesorom sociológie, sociológie výchovy a sociálnej práce. V pedagogickej činnosti sa orientuje na prednášky z oblasti kriminality, metodológie spoločensko-vedného výskumu a súčasné sociologické teórie. Okrem uvedeného sa venuje otázkam socializácie a sociológie v pedagogike. Je zakladateľom štúdia sociológie na Univerzite Konštantína Filozofa v Nitre. Publikoval množstvo vedeckých štúdií na domácich a zahraničných konferenciách a v domácich a zahraničných karentovaných časopisoch. Pôsobil na domácich aj zahraničných vysokých školách. Vykonával funkciu dekana FZSP UKF v Nitre. Je autorom monografií Úvod do sociológie výchovy (1995), Protidrogová výchova (spoluautorka Poliaková, E.) (1999), Úvod do metodológie spoločenského výskumu (2007), je autorom aj spoluautorom monografie Sociálna patológia (1999, 2000, 2009) a ďalších. V súčasnosti pôsobí ako profesor v Ústave pedagogických vied FHS UTB v Zlíne.

Adresa pracoviska:
Univerzita Tomáše Bati
Fakulta humanitních studií

T.G. Masaryka 5555
760 01 ZLÍN
ondrejkovic@fhs.utb.cz

PhDr. Marianna PÉTIOVÁ, PhD.,

Je pedagogička, výskumná pracovníčka v Ústave informácií a prognóz školstva. Pôsobila ako vychovávateľka v detskom domove, v súčasnosti pôsobí externe aj na Vysokej škole zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave. Vo výskumnej činnosti sa zaoberá výskumom sociálno-patologických javov detí a mládeže. Je redaktorkou časopisu Mládež a spoločnosť.

Adresa pracoviska:
Ústav informácií a prognóz školstva
Oddelenie prevencie a výskumov v oblasti mládeže
Staré grunty 52
842 44 BRATISLAVA
petiova.marianna@gmail.com

Doc. PhDr. Jana SVETLÍKOVÁ, CSc.

Je vysokoškolská pedagogička, liečebná pedagogička s orientáciou na otázky sociálnej pedagogiky. V pedagogickej aj vedecko-výskumnej činnosti sa zaoberá výchovou intaktných detí a špeciálnou výchovou detí s poruchami správania a prežívania, a to v prostredí rodiny, školy, výchovných zariadení. Rozvíja špeciálne výchovné a psychoedukačné programy. Je autorkou spoluautorkou šiestich knižných publikácií: Hra vo výchove sociálne a emocionálne narušených detí (2005), Psychoedukácia (2008). Pôsobila ako vedúca Katedry sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva na PF UK v Bratislave. V súčasnosti pôsobí v Dubnickom technologickom inštitúte v Dubnici nad Váhom ako docentka v odbore pedagogika.

Adresa pracoviska:
Dubnický technologický inštitút
Sládkovičova 533/20
018 41 DUBNICA nad VÁHOM
svetlikova@gmail.com

Mgr. Ivo ŠEREŠ

Bol doktorandom FF UK v Bratislave, kde pôsobil aj v prednáškovej činnosti v špecializácii sociálna pedagogika v predmetoch Sociálna pedagogika a Pedagogika voľného času. Pôsobil aj ako vychovávateľ v domove sociálnych služieb. Vo vedecko-výskumnej činnosti sa zameriaval na uplatnenie sociálneho pedagóga v praxi, v doktorskej dizertačnej práci na vzťahy medzi sociálnou pedagogikou a sociálnou prácou. Zúčastnil sa domácich a zahraničných konferencií o sociálnej pedagogike. Pôsobil ako aktívny člen Sekcie sociálnej pedagogiky SPS SAV v Bratislave. V súčasnosti pracuje na Ministerstve zahraničných vecí SR.

Adresa pracoviska:
Ministerstvo zahraničných vecí SR
Hlboká cesta 2
833 36 BRATISLAVA
ivo.seres@gmail.com

Doc. PhDr. Albín ŠKOVIERA, PhD.

Vysokoškolský liečebný pedagóg, docent v odbore pedagogika so zameraním na liečebnú a sociálnu pedagogiku. V pedagogickej činnosti sa venuje problematike náhradnej rodinnej a ústavnej výchove, otázkam prevýchovy, využitím hudby, dramatizácie a rituálov v práci s deťmi sociálne a emocionálne narušenými. Vo vedecko-výskumnej činnosti sa orientuje na problémy psychoedukácie, problémy kultúry školy a prevýchovných zariadení. Je autorom monografií Trendy náhradnej rodinnej výchovy (2007), 10 dilem náhradnej rodinnej výchovy (2006). Vykonával funkciu riaditeľa Diagnostického centra. Pôsobil ako vedúci katedry pedagogiky a sociálnej pedagogiky na PF UK v Bratislave. V súčasnosti pôsobí ako docent na Katedre pedagogiky a sociálnej pedagogiky PF UK v Bratislave.

Adresa pracoviska:
Katolícka univerzita
Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1
034 01 RUŽOMBEROK
askoviera@gmail.com

Dr.h.c. Prof. PhDr. Miron ZELINA, DrSc.

Profesor, vysokoškolský pedagóg v odbore pedagogika a psychológia. V pedagogickej činnosti sa orientuje na predmety Teória výchovy, Psychológia výchovy, Psychológia tvorivosti, Experimentálna psychológia, Psychológia osobnosti. Vo vedecko-výskumnej činnosti sa zaoberá teóriami výchovy Teórie výchovy alebo hľadanie dobra (2010), psychológiou výchovy Stratégie a metódy rozvoja osobnosti (1994, 2011), realizuje výskumy v oblasti tvorivosti, alternatívneho školstva, kvality školy a tvorivo-humanistickej výchovy. Z každej oblasti vydal dve monografie. Pôsobil na viacerých pozíciách: vykonával funkciu dekana PF UK v Bratislave, pôsobil ako poradca ministra školstva SR a bol vo funkcii riaditeľa Ústavu humanitných štúdií PF UK v Bratislave. V súčasnosti je emeritným profesorom PF UK v Bratislave a pôsobí v Dubnickom technologickom inštitúte v Novej Dubnici ako profesor pedagogiky.

Adresa pracoviska:
Univerzita Komenského
Pedagogická fakulta
Katedra psychológie
Moskovská 3
813 34 BRATISLAVA
zelina@gmail.com

Mgr. Vladimíra ZEMANČÍKOVÁ, PhD.

Vysokoškolská pedagogička s orientáciou na sociálnu pedagogiku. V rámci pedagogickej činnosti sa orientuje na sociálnu pedagogiku, metódy sociálnej práce, sociálnopedagogickej práce. Vo vedecko-výskumnej činnosti i doktorskej dizertácii sa venuje problematike uplatnenia profesie sociálneho pedagóga v prostredí školy, tiež problematike detí a mládeže zo sociálne znevýhodneného prostredia. Je autorkou vysokoškolských skrípt Teórie výchovy (2008), a autorkou vedeckých štúdií na domácich a zahraničných konferenciách i v domácich a zahraničných pedagogických časopisoch. V súčasnosti pôsobí na Fakulte humanitných a prírodných vied Žilinskej univerzity v Žiline ako odborná asistentka. Ukončila externé štúdium na Katedre pedagogiky FF UK v Bratislave. Je aktívnou členkou Sekcie sociálnej pedagogiky SPS SAV v Bratislave.

Adresa pracoviska:
Žilinská univerzita
Fakulta humanitných vied
Katedra pedagogických štúdií
Univerzitná 821/1
010 26 ŽILINA
vladimira.zemancikova@fhpv.uniza.sk

ĎALŠÍ AUTORI ZO SLOVENSKEJ REPUBLIKY

PhDr. Zuzana ALNEROVÁ

Pedagogička, odborná pracovníčka neziskovej organizácie UNICEF v SR. Orientuje sa na ochranu detských práv detí a mládeže doma i v zahraničí. Je organizátorkou projektov, propagátorkou detských práv v školách, iniciátorkou prekladov medzinárodných publikácií v oblasti ochrany práv detí. Pôsobila v neziskovej organizácii UNICEF v SR v Bratislave a spolupracovala s mnohými školami v SR. Podieľala sa na realizácii praxí študentov Katedry pedagogiky, špecializácie sociálna pedagogika FF UK v Bratislave.

Adresa pracoviska:
UNICEF
Nám. SNP 13, P.O.Box 52
810 00 BRATISLAVA
zuzalner@gmail.com

Doc. PhDr. Zita BAĎURÍKOVÁ, CSc.

Vysokoškolská pedagogička, ktorá sa v pedagogickej a vedecko-výskumnej činnosti orientuje na otázky predškolskej pedagogiky, školskej pedagogiky a pedagogického poradenstva. Je riešiteľkou mnohých výskumných projektov, vedie, bakalárske, magisterské a doktorandské práce. Je autorkou a spoluautorkou monografie Školská pedagogika (2001), vedeckých štúdií a zostavovateľskou vedeckých zborníkov. Vykonávala funkciu vedúcej Katedry pedagogiky FF UK v Bratislave. V súčasnosti pôsobí ako docentka v odbore pedagogika.

Adresa pracoviska:

Univerzita Komenského
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky
Gondova 2
818 01 BRATISLAVA
zita.baudurikova@fphil.uniba.sk

Ing. Eleonóra ČERNÁKOVÁ, PhD.

Vysokoškolská pedagogička, ktorá pôsobí na Katedre pedagogiky a psychológie FEM SPU v Nitre. Orientuje sa na vysokoškolské vzdelávanie inžinierov, budúcich učiteľov praktických poľnohospodárskych predmetov s dôrazom na didaktické otázky. Prednáška v bakalárskom, magisterskom a inžinierskom programe, tiež v programe doplnkového pedagogického štúdia. Vo vedecko-výskumnej činnosti bola riešiteľkou výskumných projektov zameraných na aktivizujúce formy a metódy vyučovania, na rozvoj kognitívnych schopností študentov prostredníctvom problémového vyučovania so zameraním na stredné poľnohospodárske a potravinárske vzdelávanie: je spoluautorkou učebných textov Balačková, Ľ, Černáková, E., Všeobecná pedagogika (2008). V súčasnosti pracuje ako zástupkyňa vedúcej katedry pedagogiky a psychológie.

Adresa pracoviska:
Fakulta ekonomiky a manažmentu Slovenskej poľnohospodárskej univerzity
Katedra pedagogiky a psychológie
Trieda A. Hlinku 2
949 76 NITRA
eleonora.cernakova@fem.uniag.sk

Ing. Eva DZURINDOVÁ

Odborná pracovníčka Slovenského výboru UNICEF, riaditeľka Linky detskej istoty pri SV UNICEF. Zaoberá sa ochranou detských práv, dištančným poradenstvom. Organizuje odborné podujatia pre odborníkov psychológie, pedagogiky, práva, medicíny o stave, možnostiach a podmienkach detí a mládeže v Slovenskej republike. Spolupracovala a spolupracuje s vysokými školami (FF UK, PF UK Bratislava) ako konzultantka praxe pre študentov pripravujúcich sa na pomáhajúce profesie.

Adresa pracoviska:
Slovenský výbor pre UNICEF
Nám. SNP 13
810 00 BRATISLAVA 1
ldi@unicef.sk

Mgr. Drahomíra KUČÍRKOVÁ, CSc.

Vysokoškolská pedagogička, filozofka. Gestorovala a zaisťovala prednášky predmetov pedagogická komunikácia, pedagogická a sociálna psychológia, organizácia a riadenie školstva, environmentálna politika a ekofilozofia. V oblasti vedy a výskumu sa zameriavala na problematiku celoživotného vzdelávania, vzdelávania dospelých a riešenie neštandardných pedagogických situácií v stredných odborných školách. Pôsobila ako vedúca Katedry pedagogiky a psychológie FEM SPU v Nitre.

Adresa pracoviska:
Fakulta ekonomiky a manažmentu Slovenskej poľnohospodárskej univerzity
Katedra pedagogiky a psychológie
Tr. A. Hlinku 2
949 76 NITRA
drahomira.kucirkova@fem.uniag.sk

Doc. PhDr. Ľuboslava SEJČOVÁ, CSc.

Vo svojej pedagogickej a výskumnej činnosti sa venuje rozvíjaniu pedagogicko-psychologického poradenstva. Zameriava sa na výskum mládeže, prevenciu sociálno-patologických javov a poradenstvo vo výchove a vzdelávaní. Je docentkou odboru pedagogika na Katedre pedagogiky FF UK v Bratislave, kde garantuje študijné zameranie Pedagogické poradenstvo v odbore Pedagogika. Je autorkou monografií Deti, mládež a delikvencia (2002), Pohľad na kvalitu života dospievajúcich (2006) a ďalších.

Adresa pracoviska:
Univerzita Komenského
Filozofická fakulta

Katedra pedagogiky
Gondova 2
814 99 BRATISLAVA
sejcova@fphil.uniba.sk

PhDr. Katarína TRLICOVÁ

Je odborná pracovníčka v oblasti psychológie. Venuje sa dištančnému poradenstvu pre deti a mládež a problémom reálneho a virtuálneho sveta v Detskom centre pri Výskumnom ústave detskej psychológie a patopsychológie, kde pôsobí aj ako poradenská psychologička. Spolupracuje s vysokými školami ako konzultantka praxe študentov pripravujúcich sa na pomáhajúce profesie. K jej pracovným pozíciám patria: garantovanie národného projektu Linka detskej istoty pri Slovenskom výbore UNICEF.

Adresa pracoviska:
Slovenský výbor pre UNICEF
Nám SNP 13, P.O. Box 52
810 00 BRATISLAVA
katka@unicef.sk

JUDr. Eva VONDRÁKOVÁ, PhD.

Vysokoškolská pedagogička v odbore sociálno-právnych disciplín, ktoré prednáša a realizuje aj výskumne. Pôsobí ako odborná asistentka na FZSP UKF v Nitre, kde vedie bakalárske a magisterské práce.

Adresa pracoviska:
Univerzita Konštantína Filozofa
Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce
Katedra sociálnej práce
949 01 NITRA
e.vondrakova@ukf.sk

Prof. PhDr. et PaedDr. Martin ŽILÍNEK, CSc.

Je profesorom pedagogiky. V pedagogickej činnosti sú jeho nosnými oblasťami všeobecná teória výchovy, mravná a prosociálna výchova, multikultúrna výchova, pedagogická axiológia a profesijná etika. Vo vedecko-výskumnej činnosti sa orientuje na personálnu a sociálnu dimenziu výchovy, procesuálne aspekty mravnej výchovy. Je autorom monografie Étos a utváranie mravnej identity osobnosti (1997). Pôsobí na domácich a zahraničných univerzitách.

Adresa pracoviska:
Univerzita Komenského
Filozofická fakulta
Katedra pedagogiky
Gondova 2
814 99 BRATISLAVA
martin.zilinek@fphil.uniba.sk

AUTORI Z ČESKEJ REPUBLIKY

Doc. PaedDr. Stanislav BENDL, PhD.

Je vysokoškolským pedagógom, profesorom v odbore pedagogika, sociálna pedagogika. V pedagogickej aj vo vedecko-výskumnej činnosti sa orientuje na otázky sociálnej a školskej pedagogiky. Je autorom odborných štúdií, vedeckých monografií Školní kázeň. Metody a strategie (2001), Prevence a řešení šikany ve školách (2003), Školní kázeň v teoorii a praxi. Učebnice pro studentú učitelství. (2011) a ďalších. V súčasnosti je vedúcim Katedry školskej a sociálnej pedagogiky PF KU Praha.

Adresa pracoviska:
Karlova univerzita
Pedagogická fakulta
Katedra školní a sociální pedagogiky
Rettigové 4
11 639 PRAHA
stanislav.bendl@pedf.cuni.cz

PhDr. et Mgr. Antonín DOLÁK, Ph. D.

Je filozof, ktorý sa v pedagogickej činnosti venuje metodológii vedy a filozofii (predovšetkým L. Wittgensteina, E. Bondyho alebo F. Nietzscheho) v študijnom programe sociálna pedagogika na interdisciplinárnom základe. Vo výskumnej činnosti sa zameriava na analytickú filozofiu ale aj na skúmanie iracionálnej filozofie. Je odborným asistentom Katedry spoločenských vied v Inštitúte medziodborových štúdií v Brne.

Adresa pracoviska:
Institut mezioborových studií
Londýnske nám. 1 – 6 budova D
639 00 BRNO
antonin.dolak@imsbrno.cz

Mgr. Olga DOŇKOVÁ

Je psychologička, ktorá sa vo výuke venuje klinickej psychológii, psychológii zdravia, duševnej hygiene, aplikovanej psychometrike, vývojovej psychológii v interdisciplinárnom študijnom programe sociálnej pedagogiky. Pôsobí ako odborná asistentka Katedry psychológie Inštitútu medzioborových štúdií v Brne. Je autorkou vysokoškolských skrípt Aplikovaná psychometrika (2009).

Adresa pracoviska:
Institut mezioborových studií
Londýnske nám. 1 – 6 budova D
639 00 BRNO
olga.donkova@imsbrno.cz

Doc. PhDr. Miloslav JŮZL, PhD.

Vysokoškolský pedagóg, vedúci katedry sociálnej pedagogiky na IMS v Brne. V pedagogickej a vedecko-výskumnej činnosti je v centre jeho záujmu penitenciárna pedagogika, penitenciaristika a penológia. V súčasnej dobe skúma vplyv prizonizácie na zamestnancov väzenskej služby, zaoberá sa tiež dlhodobými trestami odňatia slobody aj problémami sexuálneho života žien vo výkone trestu odňatia slobody. V priebehu pracovnej dráhy pôsobil ako stredoškolský pedagóg, učiteľ v rezortnom vzdelávaní, vykonával funkciu

riaditeľa Institutu vzdělávání Vězeňské služby ČR, zastával funkciu vrchného riaditeľa generálneho riaditeľstva Vězeňské služby ČR. V súčasnosti pôsobí ako vedúci katedry sociálnej pedagogiky a vedúci Ústavu sociální pedagogiky. Je autorom skrípt s penitenciárnou problematikou aj teórie výchovy.

Adresa pracoviska:
Institut mezioborových studií
Londýnske nám. 1 – 6 budova D
639 00 BRNO
miloslav.juzl@imsbrno.cz

PaedDr. Libuše MAZÁNKOVÁ, Ph.D.

Je vysokoškolská pedagogička, odborná asistentka odboru Pedagogika. Vykonávala funkciu tajomníčky Ústavu sociálnej pedagogiky Inštitútu medziodborových štúdií v Brne. V pedagogickej činnosti vedie prednášky v interdisciplinárnom študijnom programe sociálnej pedagogiky predovšetkým zo Základov didaktiky, z Typológie výchovných problémov. Je autorkou skrípt Typologie výchovních potíží (2007). Vedie a oponuje bakalárske a magisterské práce a je členkou komisie pre štátne záverečné skúšky. Aktívne sa zúčastňuje domácich a zahraničných konferencií.

Adresa pracoviska:
Institut mezioborových studií
Londýnske nám. 1 – 6 budova D
639 00 BRNO
libuse.mazankova@imsbrno.cz

Doc. PhDr. Eduard RADVAN, CSc.

Vysokoškolský pedagóg, filozof. Pôsobil na UJEP (v súčasnosti MU) a VAAZ (v súčasnosti Univerzita obrany) v Brne. Bol vedúcim Katedry spoločenských vied IMS Brno. V pedagogickej a vedecko-výskumnej činnosti sa zaoberal filozofiou, metodológiou vedy, dejinami filozofie a vedy v súvislosti s funkciou filozofickej kritiky. Prednášal v študijnom programe sociálna pedagogika. Je autorom vysokoškolských skrípt Úvod do filozofie. Vybrané problémy (2004) a spoluautorom Kučera, J, Radvan, E. Vybrané problémy

metodologie vědy (2005), Radvan, E, Vavřík, M. Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách (2009).

Adresa:
E.Radvan@seznam.cz

Mgr. Petr SÝKORA, PhD.

Vyštudoval Pedagogickú fakultu Masarykovej univerzity, odbor Sociálna pedagogika a na Pedagogickej fakulte Univerzity Palackého v Olomouci doktorandské štúdium v odbore Pedagogika. Je žiakom prof. PhDr. Blahoslava Krausa, CSc. V súčasnej dobe pôsobí ako odborný asistent na Inštitúte mezioborových studií Brno, kde prednáša sociálnu pedagogiku, teóriu výchovy a metódy sociálne výchovnej práce. Je členom hlavného výboru Českej pedagogickej spoločnosti. Jeho odborný záujem smeruje do oblasti výchovného a preventívneho pôsobenia na deti a mládež. V poslednom období se venuje problematike dispozícií, okolností a možností podpory sociálnej adaptácie jedince. K vyššie uvedeným oblastiam aktívne publikuje v mezdinárodnom meradle.

Adresa pracoviska:
Institut mezioborových studií
Londýnske nám. 1 – 6 budova D
639 00 BRNO
petr.sykora@imsbrno.cz

PhDr. et Mgr. Zdeňka VAŇKOVÁ

Vysokoškolská a zároveň stredoškolská pedagogička, odborníčka na právne disciplíny. Prednáša právne disciplíny v bakalárskom i v magisterskom štúdiu v IMS Brno. Zaujíma sa o práva detí a mládeže. Je spoluautorkou vysokoškolských skrípt Hunger, P., Vaňková, Z. Teorie práva I. (2007).

Adresa pracoviska:
Institut mezioborových studií
Londýnske nám. 1 – 6 budova D
639 00 BRNO

zdenka.vankova@imsbrno.cz

Mgr. Michal VAVŘÍK, PhD.

Vysokoškolský pedagóg v odbore sociológia. V pedagogickej a vedecko-výskumnej činnosti sa orientuje na problematiku modernizácie a normatívne základy európskych byrokracií. V súčasnosti prednáša v študijnom programe Sociálna pedagogika v IMS Brno, zastáva funkciu odborného asistenta. Je autorom skrípt Úvod do sociálnej patológie (2009) a spoluautorom skrípt Radvan, E., Vavřík, M., Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách (2009).

Adresa pracoviska:
Institut mezioborových studií
Londýnske nám. 1 – 6 budova D
639 00 BRNO
michal.vavrik@imsbrno.cz

Doc. PhDr. Mojmír VÁŽANSKÝ, CSc.

Je vysokoškolský pedagóg, docent v odbore pedagogika. Pôsobí v Inštitúte celoživotného vzdelávania, oddelenia sociálnych vied Mendelovej univerzity v Brne. V pedagogickej činnosti pôsobil na rôznych typoch škôl. Vedecko-výskumná činnosť je orientovaná na problematiku voľného času detí a mládeže a kvalitu života seniorov. Je autorom vysokoškolských skrípt Voľný čas a pedagogika zážitku (1993) a autorom monografie Kvalita života starších dospelých a seniorov v kontexte sociálnej práce a sociálnej pomoci (2010) a mnohých vedeckých a odborných štúdií v domácich a zahraničných zborníkoch.

Adresa pracoviska:
Mendelova univerzita
Institut certifikovaného vzdělávání
Zemědělská 5
613 00 BRNO
mojmir.vazansky@mendelu.cz

Doc. PhDr. František VÍZDAL, CSc.

Vysokoškolský pedagóg, docent v odbore psychológia. V pedagogickej oblasti prednášal psychologické predmety v študijnom programe Sociálna pedagogika v IMS Brno. Prednášal predovšetkým všeobecnú psychológiu, sociálnu psychológiu, psychológiu riadenia. Vo vedecko-výskumnej činnosti sa zaoberal problematikou sociálnej psychológie, psychológie riadenia. Je autorom viacerých vysokoškolských skrípt: Techniky poznávania osobnosti (2005), Psychologie řízení (2007), Základy psychologie (2009). Pôsobil ako vedúci Katedry psychológie v Inštitúte medziodborových štúdií v Brne.

Adresa:
frantisek.vizdal@imsbrno.cz

AUTORI Z POĽSKEJ REPUBLIKY

Dr. Maciej BERNASIEWICZ

Vo vedecko-výskumnom zameraní sa sústreďuje na problematiku identity sociálne neprispôsobivých detí (osobitne detí ulice), na metodiku resocializačnej práce (hlavne na pedagogiku ulice a metodiku práce s rodinou), problém kultúry, sociálnu pedagogiku, súčasné problémy individualizácie a globalizácie, teóriu symbolickej interaktivity a sociológiu mládeže. Je autorom viac ako 40 vedeckých štúdií z oblasti resocializácie, populárnej kultúry a dvoch knižných publikácií: *Mlodziez i popkultura* – Mládže a popkultúra (2003), a *Interakcionizm symboliczny w teorii i praktktyce resocializacyjnej* – Symbolická interaktivita v resocializačnej teórii a praxi (2011). V súčasnosti je odborným asistentom Fakulty pedagogiky a psychológie Sliezskej univerzity Katowice a riaditeľom pedagogického inštitútu.

Adresa pracoviska:
Fakulta pedagogiky a psychológie
Sliezska univerzita
Katedra sociálnej pedagogiky
Grazynskiego 53
40 123 KATOWICE
macber@poczta.onet.pl

Dr. Monika NOSZCZYK – BERNASIEWICZ

Je doktorkou humanitných vied v odbore pedagogika, odborná asistentka Katedry sociálnej pedagogiky. Je autorkou viac ako 30 vedeckých príspevkov z oblasti resocializácie a sociálnej pedagogiky, knižných publikácií *Nieletni przestepcy w percepcji personalu i nadzoru resocijalizacyjnego oraz studentow resocjalizcji* Mladiství zločinci v percepcii personálu, resocializačného dozoru a študentov odboru resocializácie (2010). Spoluredaktorkou knihy s A.R. Wininnickim a B. Kromolickou *Pedagogika spoleczna w Polsce po roku 1989. Przemiany v nauce obecnosc miedzinarodowa, kregi tematyzcne prac badawczych* – Sociálna pedagogika v Poľsku po roku 1989. Zmeny vo vede, medzinárodná účasť, tematické okruhy vedeckej práce (2007). Autorka sa zaujíma predovšetkým o resocializačnú pedagogiku (kriminalitu mladistvých, symtomatológiu trestných činov, inštitucionalizovanú resocializáciu) a sociálnu patológiu.

Adresa pracoviska:
Fakulta pedagogiky a psychológie
Sliezska univerzita
Grazynskiego 53
40 – 123 KATOWICE
monikanoscyk@op.pl

Dr. Ewa BIELSKA

Je odbornou asistentkou Katedry sociálnej pedagogiky Fakulty pedagogiky a psychológie Sliezskej univerzity v Katoviciach. V pedagogickej aj vedecko-výskumnej činnosti sa orientuje na sociálnu pedagogiku, predovšetkým na metodologické otázky sociálnej pedagogiky. Je spoluautorkou vedeckej štúdie s A.R. Winnickim *Metodologicne dylematy w badaniach nad oporem spolecznym (2010).*

Adresa pracoviska:
Fakulta pedagogiky a psychológie Sliezska univerzita
Katedra sociálnej pedagogiky
Grazynskiego 53
40 – 123 KATOWICE

Dr. hab. Katarzyna BORZUCKA – SITKIEWICZ

Doktorka humanitných vied, odborná asistentka na Katedre sociálnej pedagogiky na Sliezskej univerzite v Katowiciach. Absolventka rehabilitácie pedagogiky a psychológie. Od roku 2008 pôsobí ako tajomníčka sociálnopedagogického časopisu Auxilium Sociale Novum. Je certifikovanou školiteľkou v oblasti agresivity. Odborné záujmy: sociálna pedagogika, výchova k zdraviu, sociálna prevencia.

Adresa pracoviska:
Fakulta pedagogiky a psychológie
Sliezska univerzita
Katedra sociálnej pedagogiky
Grazynskiego 53
40 – 123 KATOWICE

Dr. Joana BULSKA

Doktorka humanitných vied, pedagogička, odborná asistentka Katedry sociálnej pedagogiky. Prednáša na témy zdravotnej výchovy, verejného zdravia. Je autorkou kníh interdisciplinárne zameraných s akcentom na zdravie: utváranie zdravotných kompetencií ľudí v priebehu životnej etapy: *Ohrozenie zdravia civilizačnými chorobami, Carryng out the Education for Safety as a Chance to Minimise Risky Behaviour of School-age Children an Youth, Teacher´s Work Evaluaion as an Element of Eduacation Quality* publikované v The New Educational Review.

Adresa pracoviska:
Fakulta pedagogiky a psychológie
Sliezska univerzita
Katedra sociálnej pedagogiky
Grazynskiego 53
40 – 123 KATOWICE
joanna.bulska@us.edu.pl

Dr. Alina DWORAK

Vo vedecko-výskumnej oblasti sa orientuje na život detí so zdravotným postihnutím v rodinnom prostredí. V pedagogickej činnosti sa zameriava na biomedicínske základy rozvoja a výchovy, zdravotnú edukáciu, vybrané otázky z pediatrie, prevencie zdravia detí a mládeže. Je doktorka humanitných vied, sociologička, pedagogička, odborná asistentka.

Katedry sociálnej pedagogiky.
Adresa pracoviska:
Fakulta pedagogiky a psychológie
Sliezska univerzita
Katedra sociálnej pedagogiky
Grazynskiego 53
40 -123 KATOWICE
alina.dworak@interia.pl

Dr. Galina GUZY - STEINKE

Je odbornou asistentkou Katedry sociálnej pedagogiky Univerzity Kazimíra Veľkého v Bydgošti. Vedie prednášky zo sociálnej pedagogiky, sociálnej práce, sociálno-kultúrnej animácie na vysokých školách. Vedecký záujem je orientovaný na problematiku sociálnych vzťahov v životnom prostredí, aktivizáciu lokálnych spoločenstiev, sociálnu pomoc, kultúrnu edukáciu.

Adresa pracoviska:
Univerzita Kazimíra Veľkého
J.K. Chodkiewicza 30
85-064 BYDGOSZCZ
halinaguzy@wp.pl

Dr. hab. Ewa JAROSZ

Je docentkou odboru sociálna pedagogika, vedecká pracovníčka a vysokoškolská pedagogička Katedry sociálnej pedagogiky Fakulty pedagogiky a psychológie Sliezskej univerzity Katovice. Skúma problematiku ubližovania deťom (v rodinnom prostredí) a ich ochrany pred nežiaducimi javmi, monitorovanie práv detí a ich dodržiavanie. Je autorkou mnohých kníh

a vedeckých štúdií. K najdôležitejším z nich patria: *Premoc wobec dzieci* – Násilie páchané na deťoch, *Reakcje srodowisk szkolnych* Reakcie školského prostredia. *Dom, ktory krzywdzi,* Dom, v ktorom sa ubližuje. *Miedzynarodowe standardy preciwdzialania krzywdzeniu dzieci,* Medzinárodné štandardy eliminovania krívd. *Ohrana dzieci przed krzywdzeniem.* Ochrana detí pred ubližovaním. *Perspektiva globalna i lokalna.* Globálne a lokálne perspektívy. V súčasnosti vykonáva funkciu prodekanky pre pedagogickú činnosť FPP SU Katovice.

Adresa pracoviska:
Fakulta pedagogiky a psychológie
Sliezska univerzita
Katedra sociálnej pedagogiky
Grazynskiego 53
40 – 123 KATOWICE
ewa.jarosz@us.edu.pl

Dr. Magdalena JOACHIMOWSKA

Doktorka humanitných vied. Odborná asistentka Katedry sociálnej pedagogiky. Absolventka pedagogických vied na Fakulte sociálnych vied Univerzity Adama Miczkiewicza v Poznani. K hlavným vedeckým a bádateľským záujmom patrí široko poňatá problematika spoločenských vzťahov, okrem iného rodinných vzťahov, oddanosti, náhradného rodičovstva a reformy opatrovateľskej starostlivosti o deti a rodinu. Osobitnú pozornosť venuje aj environmentálnej edukácii.

Adresa pracoviska:
Univerzita Kazimíra Veľkého
J.K. Chodkiewicza 30
85 – 064 BYDGOSZCZ
mjoachim@ukw.edu.pl

Dr. Katarina KOWALCZEWSKA – GRABOWSKA

Doktorka humanitných vied, pedagogička, odborná asistentka Katedry sociálnej pedagogiky na Vysokej škole podnikateľstva Dabrowa Gornica. Je autorkou kníh a vedeckých článkov na tému diagnózy a prevencie sociálneho a zdravotného ohrozenia v lokálnych spoločenstvách.

Adresa pracoviska:
Fakulta pedagogiky a psychológie Sliezska univerzita
Katedra sociálnej pedagogiky
Grazynskiego 53
40 – 123 KATOWICE
kasia.kowlaczewska@wp.pl.

Prof. Dr. hab. Jerzy MODRZEWSKI

Vedúci Vedeckého inštitútu výchovných prostredí na Fakulte edukačných štúdií. Jeden zo zakladateľov Poznanskej sociálnopedagogickej školy. Vedecký záujem sústredil na problematiku socializácie detí a mládeže v rôznych typoch prostredí, osobitne v rodinách, medzi vrstovníkmi, ďalej na vplyv médií a edukačné inštitúcie, sociálnu účasť, sociálnu marginalizáciu všetkých vekových kategórií. Je autorom mnohých kníh. Medzi najvýznamnejšie patria: *Studia i skice socjalnopedagoiczne. Aktualia (2011).* Sociálnopedagogické skice a štúdie. Aktuality. Spolu s Slakom a Wojnowskim je vedeckým redaktorom zborníka *Relacje podmiotow (w) lokanej prezestrezni edukacyjnej (inspiracje...) 2008.*

Adresa pracoviska:
Fakulta edukačných štúdií
Univerzita Adama Kazimíra Mickiewicza
Szamarzewskiego 89
60-568 POZNAŃ
mjuam@amu.edu.pl

Dr. Adam ROTER

Doktor humanitných vied, odborný asistent Katedry sociálnej pedagogiky. Vedecké záujmy orientuje na výskum sociálneho a kultúrneho kapitálu a tiež holistického chápania tém z oblasti sociológie, pedagogiky, antropológie. V rokoch 2008 – 2010 pracoval ako zástupca riaditeľa pre didaktiku Pedagogického inštitútu Fakulty pedagogiky a psychológie Sliezskej univerzity v Katoviciach.

Adresa pracoviska:
Fakulta pedagogiky a psychológie
Sliezska univerzita
Katedry sociálnej pedagogiky
Grazdynskiego 53
40 – 123 KATOWICE
adam_roter@wp.pl

Dr. Agata RZYMELKA – FRACZKIEWICZ

Doktorka humanitných vied, sociologička, pedagogička, odborná asistentka Katedry sociálnej pedagogiky. Jej výuka sa orientuje na oblasť sociálnej politiky, sociológie výchovy a rodiny. Vedecko-výskumná orientácia sa sústreďuje na problematiku sociálnej politiky a sociológie výchovy: oblasť edukačných zmien vplyvom spoločenských zmien.

Adresa pracoviska:
Fakulta pedagogiky a psychológie
Sliezska univerzita
Katedra sociálnej pedagogiky
Grazynskiego 53
40 – 123 KATOWICE
arezymelka@poczta.onet.pl

Prof. hab. Ewa SYREK

Vedúca Katedry sociálnej pedagogiky Sliezskej univerzity Katowice. Jej pedagogické a vedecko-výskumné záujmy sa orientujú na sociálno-kultúrne a environmentálne problémy v súvislosti so zdravím človeka a v kontexte zdravotnej edukácie. Najdôležitejšie monografie: *Teoretické štandardy zdravia detí a mládeže v hornosliezskom regióne a ich závislosť na prostredí“ (1997), „Zdravie z hľadiska sociálnej pedagogiky“(2000), Kvalita života chorých, Sociálnopedagogické štúdie individuálnych prípadov (2001), Zdravie a výchova v súvislosti s kvalitou života“. Perspektívy a humanisticky orientované poznávanie (2008). „Psychologicko-sociálny kontext problémov so zdravím v rodine z perspektívy zdravotnej edukácie“. (redaktorka časopisu Chowanna, 2008, č. 2), Zdravotná edukácia (spoluautorka:*

K. Borzucka- Sitkiewicz). V súčasnosti vykonáva funkciu vedúcej Katedry sociálnej pedagogiky.

Adresa pracoviska:
Fakulta pedagogiky a psychológie
Sliezska univerzita
Katedra sociálnej pedagogiky
Grazdynskiego 53
40 – 126 KATOWICE
ewasyrekvus@edu.pl

Mgr. Karolina WALANCIK - RYBA

Absolventka Právnickej a administratívnej fakulty Sliezskej univerzity Katovice. Pracuje ako asistentka sudcu Obvodného súdu Katowice. Súčasne je doktorandkou Právnickej fakulty Katolíckej univerzity v Ljubline. Pracuje tiež ako poradca v Obvodnej komore právnych poradcov v Katowiciach. Svoje profesionálne záujmy zameriava na právne a pedagogické problémy patologických javov.

Adresa pracoviska:
Okresný súd
40-126 KATOWICE
kwalanczik@gamil.com

Dr. hab. Marek WALANCIK

Vysokoškolský pedagóg, docent v odbore pedagogika. Do roku 2011 odborný asistent Katedry sociálnej pedagogiky Fakulty pedagogiky a psychológie Sliezskej univerzity Katovice. Od roku 2010 bol zmocnenec rektora SWSZ gen. J. Zietka v Katowiciach. Zaoberá sa sociálnou pedagogikou, dejinami sociálnej pedagogiky v lokálnych prostrediach, aktuálnymi ohrozeniami detí a mládeže, teoretickými, filozofickými otázkami sociálnej pedagogiky. Od roku 2011 je dekanom Fakulty sociálnych a technických vied SWSZ v Katowiciach.

Adresa pracoviska:

Vyššia škola biznisu
Ul. Cieplaka 1 c
41 300 DABROWA GORNICA
marek.walancik@tlen.pl

Dr. Teresa WILK

Odborná asistentka Katedry sociálnej pedagogiky. V pedagogickej činnosti sa orientuje na sociálnu pedagogiku, sociálnu prácu, rodinnú pedagogiku. Vo vedecko-výskumnej činnosti sa zameriava na aktivizáciu lokálneho prostredia, na proces revitalizácie lokálneho prostredia s využitím divadelného umenia.

Adresa pracoviska:
Fakulta pedagogiky a psychológie Sliezskej univerzity
Grazynskiego 53
40-123 KATOWICE
teresavilk@op.pl

MUDr. Igor RADZIEWICZ - WINNICKI

Doktor medicínskych vied, vedecký pracovník Lekárskej fakulty Sliezskej univerzity v Katoviciach. Špecializuje sa na pediatriu a verejné zdravotníctvo, je tajomníkom Poľskej pediatrickej spoločnosti, členom Europen for Social pediatrics Health Europen Academy of Pediatrics. Vo vedecko-výskumnej činnosti sa sústreďuje na sociálnu pediatriu, predovšetkým na sociálno-ekonomické determinanty zdravia, stav zdravia v populácii detí a mládeže. Zúčastnil sa viac ako 50 vedeckých konferencií, je autorom 30 odborných publikácií.

Adresa pracoviska:
Inštitút zdravotnej starostlivosti a sociálno- medicínskej problematiky
Fakulta zdravotníckej starostlivosti Sliezskej univerzity
Grazynskiego 53
40- 123 KATOWICE
iwinnicki@gmail.com

Predhovor

Myšlienka spracovať Terminologický výkladový slovník zo sociálnej pedagogiky (TVSSP) vznikla na pôde Sekcie sociálnej pedagogiky Slovenskej pedagogickej spoločnosti (SPS) Slovenskej akadémie vied (SAV) v Bratislave v roku 2005, ktorá vtedy sídlila na FF UK v Bratislave. Výskumný projekt riešili vysokoškolskí pedagógovia všetkých slovenských vysokých škôl, kde sa rozvíja sociálna pedagogika ako akademická disciplína, študijná špecializácia v rámci odboru pedagogika ako aj odbor štúdia. Autormi sú aj odborníci vybraných českých a poľských vysokých škôl, ktorí sa v pedagogickej a vedecko-výskumnej činnosti orientujú na teoretické, praktické a empirické otázky sociálnej pedagogiky, ale aj príbuzných disciplín (sociálnej práce, psychológie, sociológie, filozofie, práva a medicíny), ktoré majú súvislosť so sociálnou pedagogikou. Celkovo pracovalo na tvorbe hesiel 69 autorov, z toho 41 autorov zo SR, 11 autorov z ČR, 17 autorov z Poľska. Slovenskú republiku zastupujú tieto fakulty vysokých škôl: Filozofická fakulta UK Bratislava, Pedagogická fakulta UK Bratislava, Pedagogická fakulta UMB Banská Bystrica, Pedagogická fakulta TU Trnava, Fakulta zdravotníctva a sociálnej práce TU Trnava, Pedagogická fakulta UKF Nitra, Fakulta ekonomiky a manažmentu SPU Nitra, Fakulta humanitných a prírodných vied PU Prešov, Fakulta humanitných a prírodných vied ŽU Žilina a Fakulta sociálnych vied UCM v Trnave. Ďalší autori zo Slovenskej republiky boli z pracovísk: Ústav informácií a prognóz školstva Bratislava, Národný ústav certifikovaných meraní vzdelávania, UNICEF a Ústav sociálnych služieb. Českú republiku zastupovali autori z troch vysokých škôl: Pedagogická fakulta KU Praha, Inštitút celoživotného vzdelávania Mendlova univerzita Brno, Institut mezioborových stúdií Brno. Poľskí autori sú zastúpení z troch univerzít a z jednej vyššej odbornej školy, kde sa rozvíja sociálna pedagogika: Fakulta pedagogiky a psychológie Sliezskej univerzity Katowice, Univerzita Adama Mickiewicza Poznań, Univerzita Kazimíra Veľkého Bydgoszcz.

Potreba vedeckého systematického spracovania poznatkov zo sociálnej pedagogiky vznikla ako reakcia na absenciu vedeckej literatúry a súčasne ako potreba spracovať najnovšie poznatky z vedných disciplín v kontexte edukačných vied. Bola prirodzenou reakciou na stav rozpracovania sociálnej pedagogiky ako vednej disciplíny, ktorá sa začala intenzívnejšie rozvíjať koncom 90. rokov 20. storočia. Uvedené potreby tak vyústili do projektu Sekcie sociálnej pedagogiky Slovenskej pedagogickej spoločnosti Slovenskej akadémie vied v Bratislave. Tak ako sa formovala sociálna pedagogika ako akademická disciplína, ako

vznikali študijné špecializácie v rámci odboru pedagogika, a ako vznikali odbory štúdia na univerzitách a fakultách pedagogického a humanitného zamerania, tak sa v sociálnej pedagogike postupne darilo zhromažďovať nové pojmy, poznatky, informácie. Vymedzenia kľúčových pojmov každej vednej disciplíny si zasluhuje pozornosť, nakoľko ich objasnenie a vedecké zdôvodnenie je predpoklad efektívneho riešenia spoločenských problémov. Osobitne zdôrazňujeme, že ústrednou vednou disciplínou, z ktorej tento projekt vychádza je pedagogika – veda o výchove a vzdelávaní. Nadväzuje však aj na celý rad príbuzných vedných disciplín, ako sme uviedli vyššie.

Etapy tvorby, ciele a metodika tvorby TVSSP

Proces tvorby TVSSP sa rozložil do niekoľkých etáp. P**rvá etapa** bola venovaná vysvetleniu a ujasneniu si cieľov, teoretickej koncepcie, metodologického postupu. **Druhá etapa** bola zameraná na výber a selektovanie navrhnutých hesiel. **Tretia etapa** bola zameraná na nadviazanie medzinárodnej spolupráce s Českou republikou a s Poľskom. **Vo štvrtej etape** sme uskutočnili korektúru textu hesiel a bibliografických údajov, preložili sme všetky heslá do českého jazyka. TVSSP mal podľa dohody zástupcov Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV a IMS Brno byť vydaný v českom jazyku. **V piatej etape** sme v dôsledku nevydania TVSSP v českom jazyku, vložili veľké úsilie redakčnej rady a dobrovoľníkov - vysokoškolských pedagógov do prekladu hesiel do slovenského jazyka a do ich odbornej jazykovej korektúry.

Ciele, obsah a metodika tvorby

Výber hesiel, ich tvorba a systematizácia má prispieť k jednotnému pojmovému vymedzeniu, k čistote pojmov, k ich pochopeniu v odbore i v príbuzných vedách, a to ako v teórii, tak aj v praxi výchovno-vzdelávacích, sociálnych zariadení štátneho i neštátneho sektora. Heslá sú spracovné podľa návrhu metodiky P. Ondrejkoviča a podľa cieľov a obsahu, ktorý navrhla Z. Bakošová a schválil autorský kolektív TVSSP. Usilovali sme sa podľa odporúčania P. Ondrejkoviča, aby heslá tvorili *„kategoriálny systém, t. j. základné pojmy, ktorých obsah tvoria najrozšírenejšie výpovede o sociálnej pedagogike ako vede (súcna)“*.

Cieľom TVSSP je vypracovanie pojmov sociálnej pedagogiky podľa najnovších vedeckých teórií a aktuálnych výsledkov empirických výskumov. Návrh metodiky a obsahového rámca bol predmetom internej oponentúry autorského tímu, ktorý sa zúčastnil pracovných stretnutí a diskusií členov Sekcie sociálnej pedagogiky Slovenskej pedagogickej spoločnosti SAV

v Bratislave v priebehu tvorby slovníka. Projekt tak predstavuje názory riešiteľského tímu. Heslá predstavujú kategoriálny systém, odrážajú vzájomné vzťahy, vzájomnú usporiadanosť predmetov, javov, procesov. Ide o logicky usporiadané teoretické, empirické a praktické poznatky o sociálnej pedagogike, o jej obsahu a to tak, aby poskytovali čo najúplnejší pohľad na jej predmet a metódy. Obsah tvorí teoretické východiská sociálnej pedagogiky opierajúce sa o históriu, výskum a metodológiu sociálnej pedagogiky, ako aj prax v sociálnych a výchovno-vzdelávacích zaradeniach. Zvláštnu skupinu hesiel tvoria heslá pedagogických vied (pedagogika, metodológia vied o výchove, teória výchovy, pedagogika voľného času, liečebná pedagogika, andragogika) i príbuzných vied (sociológia, metodológia sociálnych vied, sociálna práca, psychológia, právo, medicína), ktoré sociálna pedagogika považuje za dôležitú súčasť poznania i práce v odbore.

Základné heslá tvoria jadro konceptu. Sú napísané tak, aby vyjadrili podstatné znaky definovaného pojmu, a to nielen názov, ale aj obsah. Autori postupovali tak, aby vyjadrili genézu predmetu, javov, alebo procesov. V niektorých prípadoch sú definície upravené tak, že spresňujú kvalitatívne postupy pomocou komparatívnych alebo typologických ale aj metrických a kvantitatívnych pojmov.

TVSSP obsahuje aj **odvodené a odkazové heslá.** K redukovaniu počtu týchto hesiel došlo predovšetkým v tretej etape tvorby, keď do medzinárodnej spolupráce vstúpili zahraniční autori, ktorí argumentovali, že treba prezentovať iba najaktuálnejšie heslá. S prihliadnutím aj na ekonomické náklady vydania TVSSP sa autorský kolektív rozhodol tento argument akceptovať.

Slovník je tak pokus priblížiť čitateľom aktuálnu terminologickú výbavu sociálnej pedagogiky troch vybraných krajín strednej Európy s dôrazom na výber aktuálnych hesiel a najfrekventovanejšie pojmy.

Celkový počet spracovaných hesiel je 343. Heslá odrážajú stav poznania sociálnej pedagogiky zúčastnených krajín. Jadro hesiel, ktoré spracovali slovenskí autori obsahuje aj slovenskú legislatívu. Niektoré české pojmy sú tiež doplnené o legislatívu. Heslá neobsahujú vzájomnú komparáciu stavu jednotlivých krajín. Obsah TVSSP obsahuje aj zoznam autorského kolektívu, stručnú informáciu o každom autorovi, o jeho pedagogickej a vedecko-výskumnej činnosti, predhovor, poďakovanie všetkým, ktorí sa zaslúžili o vydanie TVSSP, heslá v abecednom poradí, register.

Poďakovanie

Moje úprimné poďakovanie patrí predovšetkým členom Sekcie sociálnej pedagogiky Slovenskej pedagogickej spoločnosti Slovenskej akadémie vied v Bratislave, ktorí akceptovali myšlienku pracovať dobrovoľne na realizácii TVSSP. Pri zrode myšlienky projektu, ktorou je zostavovateľka doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc., stáli s podporou od začiatku prof. PhDr. Peter Ondrejkovič, DrSc., prof. Mgr. L. Macháček, CSc., prof. PhDr. Viera Žbirková, CSc., prof. PhDr. Jolana Hroncová, CSc., prof. PhDr. Emília Kratochvílová, CSc., prof. PhDr. Miron Zelina, DrSc., a prof. Ing. Jozef Konôpka, CSc. Práce boli náročné na manažovanie a komunikáciu s autormi. V tejto fáze urobili záslužnú prácu vtedajší tajomníci sekcie PhDr. PaedDr. Dušan Galbavý, PhD., a doc. PhDr. Ctibor Határ, PhD. V následných etapách sa o kvalitu redakčných prác zaslúžila súčasná tajomníčka sekcie PhDr. Silvia Dončevová, PhD., svojou prácou na redakčných prácach prispeli ku kvalite slovníka aj Mgr. Ivo Šereš a v poslednej fáze slovenskej verzie Mgr. Silvia Neslušanová, PhD., ktorá okrem redakčných prác spracovala aj register TVSSP.

V tretej etape si zaslúži poďakovanie aj Ing. Miroslav Bargel, CSc., riaditeľ IMS v Brne, s prihliadnutím na ekonomické zabezpečenie prekladu hesiel z poľského a slovenského jazyka do českého. Poďakovanie za tvorbu hesiel patrí aj českým autorom, ktorí sa zaslúžili o prezentáciu interdisciplinárne poňatej sociálnej pedagogiky. Na oficiálnom stretnutí zástupcov SPS SAV v Bratislave a zástupcov IMS Brno vznikla dohoda o vydaní TVSSP v českom jazyku v IMS Brno. Zástupcovia sa tiež dohodli o copyrighte, ktorý má za slovenskú verziu SPS SAV a editorka doc. PhDr. Z. Bakošová, CSc. a za českú verziu IMS Brno pri rešpektovaní jej editorstva TVSSP. Slovník bol odovzdaný na technickú a cudzojazyčnú korektúru do IMS Brno riaditeľovi IMS Brno v marci 2012. Keďže dohoda o vydaní slovníka nebola zo strany IMS Brno dodržaná, zástupcovia SSP SPS SAV spolu s predsedom SPS SAV prof. Mgr. L. Macháčkom, CSc., editorkou doc. PhDr. Z. Bakošovou, CSc. a redakčnou radou sa rozhodli vydať slovník v Slovenskej republike. Po dovtedajšej náročnej práci sa redakčná rada zaslúžila o preklad TVSSP z českého jazyka do jazyka slovenského a o jeho dôslednú jazykovú korektúru. Na preklade sa podieľali doc. PhDr. Z. Bakošová, CSc., PhDr. S. Dončevová, PhD., PhDr. et PaedDr. D. Galbavý, PhD., Mgr. I. Marks, PhD., Mgr. S. Neslušanová, PhD., Mgr. V. Zemančíková, PhD. Za dôslednú slovenskú jazykovú korektúru patrí poďakovanie Mgr. V. Kalinovej.

Účasť poľských autorov na tvorbe TVSSP by nebola možná bez osobnej angažovanosti vedeckého a odborného záujmu prof. zw. Anrdrzeja Radziewicza Winnického, zakladateľa

Katowickej školy sociálnej pedagogiky, vtedajšieho prof. Sliezskej univerzity Katowice (v súčasnosti je prof. Univerzity Zelená Gora v Poľsku). Prof. A. R. Winnicki zainteresoval do tvorby slovníka tím odborníkov sociálnej pedagogiky z troch poľských univerzít a dal podnet k výberu hesiel, ktoré spracovali poľskí sociálni pedagógovia.

Preklad slovenských hesiel do českého jazyka urobila Mgr. Art. Eva Steiner a preklad poľských hesiel do jazyka českého zabezpečil Mgr. Jiří Mlejnek. Českú jazykovú korektúru urobil doc. PhDr. Miloslav Jůzl, CSc. Celú vedeckú redakciu, koordináciu a koordináciu s tímom 69 autorov s odborníkmi zodpovednými za jednotlivé krajiny, s recenzentmi, s prekladateľmi, s redaktormi koordinovala predsedníčka Sekcie sociálnej pedagogiky SPS SAV doc. PhDr. Z. Bakošová, CSc., ktorá je vedeckou redaktorkou TVSSP i autorkou hesiel.

Záverom si dovoľujem vyjadriť poďakovanie všetkým trom recnenzentom prof. zw. A. R. Winnickému, prof. Mgr. L. Macháčkovi, CSc. a doc. PaedDr. Jablonskému, PhD. Vyjadrujeme vieru, že TVSSP naplní nielen očakávania čitateľov pedagogickej obce troch krajín, ale stane sa aj vhodnou pomôckou v pedagogickom procese, vo vedeckom dianí i v praxi. Dúfame, že sa stretne so záujmom odborníkov z oblasti sociálnej politiky, kde pedagogická a sociálnopedagogická terminológia nachádza svoje uplatnenie. Môže byť vhodnou pomôckou pre pedagógov vysokých škôl odborov, ktorí pripravujú študentov pre pomáhajúce profesie. Môže slúžiť odborníkom pre výskum, pre výuku, pre vzdelávanie doktorandov, študentov sociálnej pedagogiky, andragogiky, sociálnej práce a iných príbuzných disciplín. Tešíme sa na odborné podnety, inšpirácie a poznámky.

Tento výstup TVSSP v elektronickej podobe na CD ROM vydáva Fakulta sociálnych vied UCM v Trnave s podporou PhDr. Petra Horvátha, PhD., dekana fakulty. Zaradili sme TVSSP do edičného plánu fakulty na rok 2013. Fakulta sociálnych vied UCM v Trnave sa po svojom vzniku profiluje bližšie k sociálnym vedám a do jej porfólia vedných disciplín nepatrí iba politológia a európske štúdiá, ale aj verejná politika a verejná správa. Sociálna pedagogika je dôležitou súčasťou odbornej prípravy študentov a ich uplatnenia v oblasti poradenstva, dobrovoľníctva a mediácie.

Za autorský tím a vydavateľa

Doc. PhDr. Zlatica Bakošová, CSc.,
vedúca sekcie sociálnej pedagogiky
Slovenská pedagogická spoločnosť SAV
Prof. Mgr. Ladislav Macháček, CSc.,
prodekan FSV UCM v Trnave pre vedecko - výskumnú činnosť
predseda Slovenskej pedagogickej spoločnosti SAV

Abecedný zoznam hesiel

A

Adopcia (angl. adoption)

osvojenie; právny akt, ktorým prestáva byť jedinec členom svojej biologickej rodiny a stáva sa riadnym členom novej (adoptívnej) rodiny. Osvojením v SR vzniká príbuzenský vzťah nielen v nukleárnej adoptívnej rodiny, ale tiež s ďalšími príbuznými v rámci adoptívnej rodine. Adopcia sa vyskytovala aj v starej egyptskej, židovskej, gréckej aj rímskej spoločnosti. Osvojencami boli väčšinou dospelé osoby a adopcia väčšinou súvisela s ekonomickými záujmami rodiny. V SR rieši problematiku osvojenia zákon o rodine. Podľa neho je možné si osvojiť iba neplnoleté dieťa, žiadateľmi (a po splnení zákonných podmienok zároveň novými rodičmi) sa môžu stať manželia, ale aj jednotlivec. O adopcii rozhoduje súd. Vo výnimočných prípadoch môže súd adopciu zrušiť do 6 mesiacov od rozhodnutia. Špecifickou formou je medzištátna adopcia. Dieťa je ponúknuté na osvojenie do cudziny len vtedy, ak bolo predtým opakovane ponúknuté k adopcii v SR. Orgánom, ktorý dohliada na zákonnosť celého procesu, je Centrum pre sociálnoprávnu ochranu. V Českej republike existuje možnosť osvojiť si len neplnoleté dieťa. Osvojenie sa nesmie realizovať z komerčných dôvodov. Osvojením zanikajú vzťahy osvojenca k pôvodnej rodine a zároveň vznikajú nové právne vzťahy medzi osvojencom a osvojiteľom a jeho rodinou - príbuzenstvom. U neúplného osvojenia nevzniká právny vzťah. Poznáme aj osvojenie, ktoré sa môže zrušiť a ktoré sa nemôže zrušiť. Preferuje sa osvojenie, ktoré sa nedá zrušiť. Zákon o rodine presne definuje podmienky pre obidva spôsoby osvojenia.

Literatúra:
Zákon NR SR č. 36/2005 Z. z. o rodine.
Zákon NR SR č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane a sociálnej kuratele.
Zákon o rodině č. 94/1963 Sb. V platném znění.
Zákon o sociálně právní ochraně detí č. 359/1999 v platném znění
HRUŠKOVÁ, M. KRÁLIČKOVÁ, Z. 2003. *České právo rodinné.* 2. opravené a doplňené vyd. Brno: MU 3003. 135 s.

Albín ŠKOVIERA
PF KU Ružomberok

Zdenka Vaňková, legislatíva ČR
IMS Brno

Agogika (angl. agogy), gréc. agein, agogo = viesť, vedenie

Všeobecná veda o výchove človeka v každej etape jeho ontogenézy. V slovenskej literatúre sa vyskytuje ako synonymum k termínu antropogogika, ktorý sa v porovnaní s agogikou používa častejšie. Nemeckí autori s odvolaním sa na tzv. holandský model, resp. sociagogiku ako alternatívu, integrujú termín, v ktorom je zahrnutá sociálna pedagogika aj sociálna práca. H. Böttcher (1975) agogiku definuje ako vedu, ktorá pomáha vychovávať a tiež ako vedu o výchovnej pomoci. Dá sa však povedať, že agogika sa najčastejšie vysvetľuje vo význame vedy o výchove, jej neoddeliteľnou súčasťou sú pedagogika (veda o edukácii detí a mládeže), andragogika (veda o edukácii dospelých) a geragogika (veda o edukácii seniorov). Nedostatočná metodologická precíznosť a prepracovanosť tohto pojmu odsúva agogiku na periférium edukačnej teórie a praxe.

Literatúra:

BÖTTCHER, H. 1975. *Sozialpädagogik im Überblick. Versuch einer systematischen Agogik.* Freiburg im Breisgau: Herder Verlag. 271 s. ISBN 3-451-17166-X.

HOTÁR, V., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. et al. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.

SCHILLING, J. 1999. *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce.* Trnava: TU. 272 s. ISBN 80-88908-54-X.

ŠVEC, Š. 1995. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS. 276 s. ISBN 80-88778-15-8.

Ctibor HATÁR
PdF UKF Nitra

Agresia (angl. aggression), lat. aggressio = výpad, útok

Útočné správanie, ktoré je zväčša reakciou na skutočné, príp. zdanlivé ohrozenie vlastnej moci, jeho najčastejším prejavom je hnev (Ondrejkovič, 2001, s. 71). Vyskytuje sa najčastejšie ako jednorázový útok. Rozpoznávame individuálnu, skupinovú a masovú agresiu. Môže mať navonok evidentné, alebo skryté prejavy. Rozpoznávame tri základné skupiny teórií, ktoré vysvetľujú výskyt agresie: vrodené sklony, reaktívna (frustrácia), sociálne učenie sa. Existuje napr. aj psychoanalytický prístup, ktorý pokladá agresiu do istej miery aj za pozitívny prvok: konštruktívny faktor – jeden z pudov, ktorý podnecuje život. Existuje niekoľko hľadísk, podľa ktorých môžeme rozlišovať agresiu: z hľadiska vonkajších prejavov na autoagresiu alebo heteroagresiu, z hľadiska spôsobov realizácie na verbálnu alebo brachiálnu, z hľadiska funkcie na inštrumentálnu alebo hostilnú.

Hostilita je jedna z možných zložiek agresivity, ktorá označuje všeobecný nepriateľský postoj voči ľuďom, voči spoločnosti. **Agresivita** je vlastnosť osobnosti, ktorá predpokladá opakovanú systematickú agresiu. Podľa Průchu (1988, s. 17) agresia predstavuje tendenciu prejavovať nepriateľstvo, presadzovať sám seba, presadzovať bezohľadne, nemilosrdne až brutálne svoje záujmy a ciele alebo tendenciu ovládnuť sociálnu skupinu. V prípade detí hovoríme o agresii až vtedy, keď je dieťa schopné samostatne zhodnotiť dopad svojho správania, prípadne ak úmyselne ubližuje a zároveň pociťuje radosť z ničenia a z cudzej bolesti.

Literatúra:

HATÁR, C. 2007. *Agresia žiakov očami sociálneho pedagóga*. Nitra: PdF. 100 s. ISBN 978-80-8094-103-1.

ONDREJKOVIČ, P. 2001. *Sociálna patológia*. Bratislava: VEDA. 270 s. ISBN 80-224-0685-6.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 292 s. ISBN 80-7178-252-1.

Kristína LIBERČANOVÁ
PdF TU Trnava

Akreditácia vysokých škôl (angl. accreditation colleges)

Počas stredoveku sa v západnej kultúre zrodil koncept univerzalizmu ľudskej výchovy, ktorý vychádzal z antiky, predovšetkým z Aristotelových predstáv. Aristoteles sa ako prvý pokúsil vytvoriť prehľadný systém vied. Aristoteles rozdelil vedy na vedy teoretické, praktické a tvorivé. Podľa tohto modelu sa v stredovekých podmienkach zrodili prvé univerzity, ktoré postupne získali od panovníkov, cirkvi a darcov vlastné práva, vlastnú moc, vlastnú autonómiu, tzv. „akademické práva a slobody“. V novoveku sa však objavuje snaha subsumovať (podriaďovať) celé vysoké školstvo pod rovnaké, všeobecne platné a všetkými uznávané normy. Ich cieľom bolo vylúčiť možnosť, aby sa na vysokých školách realizovalo také štúdium, ktoré by bolo nedôstojné pre vysoké školy. Mal to byť zároveň spôsob, ktorý smeroval k skvalitneniu vysokého školstva. Väčšinou túto funkciu, ktorá dohliada na kvalitu vysokých škôl, zabezpečuje a vykonáva štát. V Českej republike pôsobí pri MŠMT (Ministerstve školství, mládeže a tělovýchovy) tzv. akreditačná komisia, ktorá udeľuje vysokým školám a ich jednotlivým študijným programom a odborom akreditácie, t. j. súhlas realizovať výučbu a vôbec vzdelávať. Podobne aj v Slovenskej republike je akreditačná komisia poradným orgánom slovenskej vlády.

Súhlas od akreditačnej komisie je väčšinou časovo obmedzený a po uplynutí určitej doby je potrebné opäť predložiť komisii aktualizovanú, príp. úplne zmenenú koncepciu študijných programov, ich garantov (vedeckých pracovníkov s vysokou akademickou hodnosťou, ktorý zabezpečujú daný program alebo odbor a garantujú, že sa bude realizovať v patričnej a primeranej kvalite), zoznam predmetov daného programu alebo odboru, syláb (základných informácií o týchto predmetoch, spôsoboch výučby, spôsoboch skúšania, základnej, doporučenej a doplnkovej literatúre, počte kreditov, t. j. bodového ohodnotenia významnosti a obťažnosti týchto predmetov, informáciách o vyučujúcich atď.).

Následne komisia podľa vopred schválených noriem a štandardov vyhodnotí, či je možné udeliť danej vysokej škole, danému študijnému programu alebo odboru súhlas (schválenie), aby mohla realizovať výučbu. Neakreditované študijné programy sa nemôžu vyučovať, resp. ich výučba sa nepovažuje za vysokoškolskú, ich uchádzačom tým pádom nesmie byť ani udelený vysokoškolský diplom ani vysokoškolský titul, ktorý by potvrdil vysokoškolské vzdelanie.

Akreditačná komisia sa zvyčajne skladá z vedcov a vedeckých pracovníkov, ktorí už dosiahli v rámci svojej vedeckej a vzdelávacej práce mnoho výsledkov, majú potrebný titul a zároveň sú známi a uznávaní v akademickej obci. Spomínaní vedci a vedeckí pracovníci následne

rozhodujú podľa prísnych kritérií. Tieto kritériá stanovuje ministerstvo, príp. iný orgán (v stredoeurópskom priestore zvyčajne štátny).

V Českej republike musí mať akreditáciu nielen štátna inštitúcia, ale tiež súkromná inštitúcia, aj keď nie je dotovaná zo štátneho rozpočtu, ale samotnými študentmi. Súkromné školy totiž udeľujú rovnaké tituly ako štátne školy a týmto spôsobom chce štát zabezpečiť na oboch typoch škôl rovnakú kvalitu. Akreditačná komisia sa snaží zabezpečiť všetkým študentom, na súkromných aj štátnych školách, rovnaké podmienky v oblasti výučby a skúšania. Práca Akreditačnej komisie je potrebná a prispieva k zlepšeniu kvality výučby a vzdelávania vysokých škôl a zároveň sa snaží minimalizovať rozdiely v kvalite výučby medzi jednotlivými vysokými školami.

Literatúra:

http://www.akreditacnikomise.cz/ (internetové stránky akreditačnej komisie v České republike)

http://www.msmt.cz/vzdelavani/akreditovane-studijni-programy-vysokych-skol-s-uvedenim-kodu-studijnich-programu-a-oboru (internetové stránky k danej téme na MŠMT ČR)

http://www.akredkom.sk/ (internetové stránky akreditačnej komisee v Slovenskej republike)

Antonín DOLÁK
IMS Brno

Akulturácia (angl.acculturation)

Teória akulturácia vznikla v 20. a 30. rokoch 20. storočia v USA. Ide o špecifický druh socializácie, v ktorej priebehu jednotlivec preberá obsah, ktorý sa pôvodne odlišuje od pôvodne osvojenej kultúry. Proces akulturácie prebieha v dôsledku stáleho a bezprostredného kultúrneho kontaktu, ktorý umožňuje postupné zmeny v rámci kultúrnych systémov. Metamorfóza spočíva v adaptácii cudzieho obsahu do vlastnej kultúry, eliminácii niektorých pôvodných zvykov, modifikácii zostávajúcich prvkov a vytváraní synkretickej náplne. V dôsledku akulturácie prichádza k narastaniu podobenstva a nivelizácii rozdielov medzi kontaktujúcimi sa systémami. Akulturácia obsahuje spontánne pokusy a omyly v priebehu učenia (edukácia, indoktrinácia), ale aj zvnútornenie/interiorizáciu určitého správania v dôsledku tréningu. Akulturácia môže viesť k vzniku kvalitatívne novej kultúry. V dôsledku procesu akulturácie prišlo napr. k popularizácii sviatkov, ktoré sú netradičné pre našu

spoločnosť. Akulturácia zasahuje tiež do oblasti tradícií a trendov, ktoré sa postupne menia alebo zanikajú.

Literatúra:
SZTOMPKA, P. 2002. *Socjologia.* Kraków.
Nowa Encyklopedia Powszechna. 1995. Warszawa: PWN.

Halina GUZY - STEINKE
UKW Bydgoszcz

Altruizmus (angl. altruism) lat. alter - druhý, iný, blížny, jeden z dvoch

Termín zaviedol francúzsky filozof a sociológ A. Comte, ktorý ho formuloval ako „Vivre pour autrui“ (žiť pre iných). Comte postavil altruizmus do opozície k prirodzenému egoizmu človeka. Altruizmus je silný motivačný faktor a zdroj energie, altruizmus zase riadi a usmerňuje správanie človeka. Comte chápal altruizmus ako predpoklad stability a rozvoja spoločnosti. Človek by mal dokázať obetovať osobné záujmy v prospech záujmov kolektivity (Keller, 2007).

Altruizmus je konanie v prospech iných, je v protiklade k egoizmu. Predstavuje mravný princíp, ktorý požaduje od človeka potlačiť vlastný egoizmus. Ide o nesebecký charakter medziľudských vzťahov, ktorý sa prejavuje myslením, cítením a konaním v prospech druhých ľudí. Záujmy aktéra altruistického správania môžu stáť v pozadí záujmov druhých, jeho východiskom je princíp „poskytnúť druhému viac ako sebe“.

Altruizmus sa považuje za jednu z foriem prosociálneho správania. K formám prosociálneho správania patrí kooperatívne, pomáhajúce a altruistické správanie, ich spoločným znakom je prospech druhého človeka. Rozdiel je v odlišnej miere nákladov, resp. vlastného zisku. Altruistické správanie predstavuje najvyššiu formu prosociálneho správania, v rámci neho sa aktér vzdáva vlastných výhod v prospech druhej osoby, veľakrát sa od neho vyžaduje určitá obeť. Altruistické správanie, ktoré prispieva k blahu druhých ľudí, má nasledujúce znaky: konanie má účel samo o sebe a nie je zamerané na vlastný zisk, konanie sa realizuje dobrovoľne, konanie spôsobuje dobro (Leedsov, 1963 In Nakonečný, 2004).

Z hľadiska sociobiológie (Wilson, 1978, In Jandourek, 2001) rozlišujeme altruizmus tvrdého jadra a altruizmus mäkkého jadra. Altruizmus tvrdého jadra, tzv. „čistý altruizmus“, predstavuje nesebecké správanie jednotlivca v prospech druhej osoby. Aktér takéhoto

správania neočakáva reciprocitu, môžeme teda hovoriť o nezištnom altruistickom správaní. Tento typ altruizmu sa vysvetľuje ako iracionálny, pudový a spája sa s tzv. príbuzenským altruizmom (spočíva v podpore príbuzenských génov - dôležitá je miera genetickej príbuznosti). Altruizmus mäkkého jadra je naopak recipročný, jeho aktér očakáva za svoje správanie určitú odplatu, a to v rôznom časovom horizonte. Altruizmus mäkkého jadra je čiastočne uvedomovaný.

Literatúra:

HARTL,P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník.* Praha: Portál. 776 s. ISBN 978-80-7367-569-1.

JANDOUREK, J. 2001. *Sociologický slovník.* Praha: Portál. 286 s. ISBN 978-80-7367-269-0.

KELLER, J. 2007. *Dějiny klasické sociologie.* Praha: Slon. 530 s. ISBN 978-80-86429-52-6.

KON, I. S. et al. 1978. *Etický slovník*. Bratislava: Pravda. 288 s.

NAKONEČNÝ, M. 2004. *Sociální psychologie.* Praha: Academia. 288 s. ISBN 80-200-06-90-7.

VACEK, P. 2008. *Rozvoj morálního vědomí žáků*. Praha: Portál. 128 s. ISBN: 978-80-7367-386-4.

VAJDA, J. 2004. *Úvod do etiky*. Nitra: Enigma. 256 s. ISBN 80-89132-12-X.

Vladimíra ZEMANČÍKOVÁ
FHV ŽU Žilina

Andragogika (angl. andragogy) gréc. aner = muž, dospelý; agein, agoge = viesť, vedenie

Komplementárna autonómna veda o edukácii dospelého človeka, spolu s pedagogikou patrí do systému spoločenských vied; samostatný vysokoškolský študijný odbor, ktorý pripravuje pre oblasť sociálno-výchovnej, kultúrno-osvetovej a personálno-profesijnej práce s dospelým človekom.

Prvý, ktorý rozpracoval ucelený systém výchovy a vzdelávania dospelého človeka so zameraním na formálnu výučbu a vzdelávanie, bol Xenofón vo svojom (osemzväzkovom) diele „Kýrova výchova“ (Kýru paideia). Termín paideia sa vždy dotýkal všetkých vekových kategórií, resp. každej etapy života ľudského jedinca. J. A. Komenský začiatkom 17. storočia rozvinul svoj univerzálny výchovno-vzdelávací systém, ktorý je založený na pansofickom

poňatí sveta a človeka, v zmysle celoživotného kontinuálneho vzdelávania a výchovy človeka. Komenský bol toho názoru, že okrem detí a mládeže, je možné vychovávať aj dospelých v produktívnom aj seniorskom veku. Ustanovenie termínu andragogika predchádzala rozsiahla laická aj odborná diskusia, v rámci ktorej sa postupne profilovali rozmanité termíny, od ľudovýchovy, cez osvetu, výchovu a vzdelávanie dospelých, pedagogiku dospelých, až po súčasný termín. Z historických prameňov vieme, že ako prvý termín andragogika použil a vysvetlil nemecký učiteľ A. Kapp. Kapp vo svojom diele „Platons Erziuhungslehre als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik“ „1833“ spomenul vedu o výchove muža, čo v prenesenom význame znamenalo - veda o výchove v dospelom veku. Termín andragogika sa dlho nepoužíval a bol odmietaný. Až v dvadsiatych rokoch 20. storočia sa vďaka E. Rosenstockovi dostáva opäť do povedomia. Vo svojej štúdii „Andragogik“ (1924) jasne rozlišuje pedagogiku, demagogiku a andragogiku, ktorú odvodil zo samotnej pedagogiky a demagogiky a zahrnul do nej školské formy vzdelávania dospelých. R. von Erdberg rozpracoval andragogiku ako metódu, pomocou tejto metódy dospelí ľudia spolupracovali so skúsenými za účelom prehlbovania a získavania nových poznatkov. Tento model andragogiky sa však v praxi neujal. Zvláštny model v procese formovania andragogickej teórie a práce zohrala práca H. Hanselmanna „Andragogik. Wesen, Möglichkeiten, Grenzen der Erwachsenbildung“ (1951). V tejto práci autor definoval andragogiku ako pomoc pre dospelých a formu poradenstva pre dospelých v procese (seba)vzdelávania, (seba)výchovy a v rôznych životných situáciách. Hanselmannov model andragogiky má prevažne terapeutický, poradenský, kuratívny, preventívny a sociálno-výchovno-charitatívny rozmer. K nemenej známym súčasníkom nemeckej andragogiky ako praktickej činnosti a vedy patrí P. Pöggeler, ktorý zdôrazňuje jej didaktickú a autodidaktickú funkciu. Jeho názory značne ovplyvnili konštituovanie profesijnej andragogiky v našich podmienkach. Situácia neustáleho hľadania a terminologickej flexibilnosti, ktorá bola typická aj pre krajiny západnej Európy, trvala u nás do konca osemdesiatych rokov 20. storočia. Po roku 1989 sa pedagogika dospelých pretransformovala na novú koncepciu vedy o výchove dospelých, na integrálnu andragogiku. Začiatkom deväťdesiatych rokov 20. storočia sa v intenzívnej miere používajú dva termíny, a to andragogika ako veda o výchove a vzdelávaní dospelých (metodicko-vedecký aspekt) a výchova a vzdelávanie dospelých ako činnosť a obsah andragogiky ako vedy (pragmaticko-profesijný aspekt).

Súčasná slovenská andragogika stojí na troch základných subsystémoch - profesijná andragogika (zakladateľka V. Prusáková), kultúrna andragogika (zakladateľka R. Čornaničová) a sociálna andragogika (zakladateľ J. Perhács), to znamená, že v sebe integruje

sociálno-výchovnú a terapeutickú prácu s dospelými, androdidaktické a autoandrodidaktické pracovné modely, ako aj kultúrnu výchovnú a osvetovú prácu s dospelými, pričom rešpektuje sociálne a indivudálno-psychologické zákonitosti (auto)edukácie dospelých. Andragogika ako veda sa vnútorne diferencuje na základné (všeobecná andragogika, androdidaktika, teória výchovy dospelých, dejiny výchovy a vzdelávania dospelých, andragogický managment, metodológiu andragogiky, komparatívna andragogika), hraničné (sociálna andragogika, kultúrna andragogika, profesijná andragogika, andragogická psychológia a in) a aplikované (andragogika voľného času, zamestnávateľská andragogika, školská andragogika a ďalšie) andragogické disciplíny. Z profesijno-špecializačného hľadiska môžeme podľa Š. Šveca (2000) hovoriť o andragogickom učiteľstve, vychovávateľstve, managemente, metodike, poradenstve a o špeciálnej andragogike ako o určitých andragogických profesiách. K súčasným predstaviteľom andragogiky na Slovensku patrí J. Perhács, V. Prusáková, R. Čornaničová, J. Konôpka, A. Tokárová, G. Porubská, J. Matulčík, M. Krystoň a ďalší.

Literatúra:

BOGDANOVIČOVÁ, N., OGRIZOVIČ, M. et al. 1969. *Základy výchovy a vzdelávania dospelých*. Bratislava: SPN, 1969. 344 s.

HOTÁR, V., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. et al. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.

PERHÁCS, J. 2005. Od pedagogiky dospelých k andragogike a jej vybranej oblasti – sociálnej andragogike. In PERHÁCS, J. et al. *Multidimenzionálne aspekty výchovy a vzdelávania.* Nitra: PF UKF. s. 50-86. ISBN 80-8050-893-3.

PRUSÁKOVÁ, V., ČORNANIČOVÁ, R. 2005. Andragogika ako vedný a študijný odbor. In ŠVEC, Š., POTOČÁROVÁ, M. (eds.). *Rozvoj študijného a vedného odboru pedagogika na Slovensku : zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie k 80. výročiu Katedry pedagogiky FiF UK*. Bratislava: FiF UK. s. 301-304. ISBN 80-223-2027-7.

ŠVEC, Š. 2000. Teoreticko-metodologické základy andragogiky. In *Paidagogica*, roč. 15, s. 91-129.

Ctibor HATÁR
PdF UKF Nitra

Animátor (angl. animator)

lat. animo = živo, oduševnene, oživene animovať (niekoho, niečo) = rozveseliť, zabávať, povzbudzovať.

Pracovník - profesionál, dobrovoľník v oblasti voľného času v oblasti neformálnej edukácie, ktorý motivuje, aktivizuje do konkrétnej aktivity, organizuje, realizuje hlavne s deťmi a mládežou rekreačnú, zábavnú, spoločenskú, záujmovú, spoločensky prospešnú, vzdelávaciu a inú činnosť vo voľnom čase. Dôraz sa kladie na aktivitu, dobrovoľnosť, možnosť výberu, voľby, použitie nedirektívnych metód. Termín je prevzatý od Saleziánov Dona Bosca z Talianska, ktorý sa používa hlavne v kresťanských občianskych združeniach (eRko, DOMKA). Úlohy, ktoré realizuje v našich podmienkach animátor, sú spojené s činnosťou vychovávateľa, sociálneho pedagóga, sociálneho, kultúrneho, telovýchovného a iného pracovníka s deťmi a mládežou (profesionála aj dobrovoľníka) vo výchovných zariadeniach, vedúceho v záujmovej činnosti, v občianskych združeniach (organizáciách), v detských kútikoch v nákupných strediskách, v rekreačných, liečebných, zábavných, spoločenských, cirkevných zariadeniach, náboženských spoločnostiach a i.

Literatúra:

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi.* Bratislava: UK. 308 s. ISBN 80-223-1930-9.

IVANOVÁ - ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z. 1990. *Slovník cudzích slov.* Bratislava: SPN. 944 s. ISBN 80-08-00006-6.

Emília KRATOCHVÍLOVÁ
PdF UK Bratislava

Anómia (angl. anomy) gréc. nomos = zákon; a = nie

Špecifický stav spoločnosti, v ktorej viac, či menej prestávajú platiť sociálne normy a zákony. Stav, ktorý sa stáva jedným z charakteristických znakov globálnej spoločnosti, znamená doslovne nezákonnosť (avšak nie anarchiu). Pôvodne sa tento termín používal v stredovekej teologickej literatúre a označoval nielen protiprávnosť, ale aj morálnu bezúhonnosť. Anómia úzko súvisí s alienáciou (odcudzením), t. j. s premenou výtvorov ľudskej činnosti a ľudských

vlastností a schopností na niečo nezávislé od ľudí a ovládajúce ich. Vzniká tragický pocit izolovanej ľudskej bytosti, proti ktorej stoja nezvládnuteľné, neprehľadné a nepriateľské sily, dôsledky ich vlastných výtvorov, ktoré človeka rozdvojujú. V sociológii začal termín anómia používať E. Durkheim, ktorému sa pripisuje aj autorstvo termínu vo význame nedostatočnej sociálnej regulácie a sociálnej kontroly. Okrem Mertona aktuálne Lamnek považuje anómiu za sociálny stav, v rámci ktorého je oslabené kolektívne vedomie, ciele sociálneho riadenia sa stávajú nejasné, pretože v spoločnosti zlyhávajú zakotvené morálne presvedčenia. Anómia je jedným z aspektov súčasnej spoločnosti, v ktorej podľa Fukuyamu dominuje „č. 1 Veľký rozvrat". Najdramatickejší veľký rozvrat je podľa Fukuyamu spôsobený posunmi v sociálnych normách a uviedol:

1. reprodukciu,
2. rodinu,
3. vzťahy medzi mužmi a ženami.

Veľký rozvrat sa dotkol takmer každého občana rozvinutého sveta a vyvolal rozsiahle zmeny vo všetkých oblastiach života. Dimenzie anómie, o ktorých si myslíme, že platia v plnom rozsahu aj na území Slovenska sú:

- Svet sa v súčasnosti stal tak komplikovaný, že človek sa v ňom spravidla už neorientuje.
- Ak to chce človek niekam „dotiahnuť", je zvyčajne nútený robiť veci, ktoré nie sú správne.
- Človek sa často cíti osamelý.
- Jedinca práca často ani nebaví, ale je nútený ju vykonávať, aby získal veci, ktoré chce a potrebuje.
- Väčšinu našich dnešných problémov nemôže človek zmeniť, ani ovplyvniť.

Literatúra:

FUKUYAMA, F. 2006. *Velký rozvrat*. Praha: Academia

LAMNEK, S. 1994. *Neue Theorien Abweichenden Verhaltens*. München: W. Fink.

MERTON, R. K. 1968. Sozialstruktur und Anomie. In KÖNIG, R., SACK, F. (Hrsg.) *Kriminalsoziologie*. Frankfurt am Main 1968.

ONDREJKOVIČ, P. 2000. Modernizácia a anómia. In *Sociológia,* roč. 32, 2000, č. 4, s. 343-360.

RABUŠIC, L., MAREŠ, P. 1996. Je česká společnost anomická? In *Sociologický časopis,* roč. 32, 1996, č. 2, s. 175-187.

SEEMAN, M. 1959. On the Meaning of Alienation. In *American Sociological Review,* roč. 24, s. 783-791.

SCHENK, J. 2004. Anómia na Slovensku: pokus o meranie. In *Sociológia*, roč. 36, č. 2, s. 107-136.
SROLE, L. 1956. Social Integration and Cartain Corollaries: An Exploratory Study. In *American Sociological Review*, roč. 21, s. 709-716.

Peter ONDREJKOVIČ
FHS UTB Zlín

Antropogogika (angl. anthropogogy), (gréc. anthropos = človek; agein, agoge = viesť, vedenie)

Tiež antropagogika; prakticko-aplikovaná veda o výchove, vedení a usmerňovaní človeka na jeho ceste životom, a to od narodenia až po smrť. Termín antropogogika prvýkrát použil J. N. Medynskij v 20-tych rokoch 20. storočia a antropogogiku rozčlenil na dve línie - pedagogickú a andragogickú. U nás tento termín zaviedol Š. Švec (1988), ktorý pri jeho vymedzovaní vychádzal z medicinského modelu. Antropogogiku zaradil do systému aplikovaných odborov edukológie a z hľadiska biodromálneho ju rozčlenil na pedagogiku, andragogiku a geragogiku. V bežnej pedagogickej a andragogickej teórii sa termín antropogogika používa zriedkavo.

Literatúra:

HOTÁR, V., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. et al. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník.* Bratislava: SPN. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.
ŠVEC, Š. 1988. *Antropogogika = pedagogika + andragogika + geragogika*. In *Kultúra slova,* roč. 22, č. 7, s. 246-248.

Ctibor HATÁR
PdF UKF Nitra

Asertivita (angl. assertivity)

V medziľudských vzťahoch sa stretávame s rozmanitými reakciami: únik, boj, jednoduché, priame vyjadrenie potrieb. Asertivita je praktický spôsob medziľudskej komunikácie a správania človeka, týmto spôsobom vyjadruje človek otvorene, priamo svoje oprávnené

požiadavky. Autorom termínu je Američan A. Salter, ktorý učil ľudí vyjadrovať svoje stanovisko, argumentovať a prirodzene vyjadrovať svoje želania. Zároveň učil ľudí, ako sa majú vyrovnať s kritikou, s vlastnými chybami, ako majú požiadať o láskavosť. Podľa Vališovej asertívny človek koná tak, aby v rámci svojho správania neprekročil svoje práva, ale ani práva ostatných. K typológii a variantom členenia asertivity patria: základná, empatická, stupňovaná. Základná asertivita vychádza z jednoduchého, priameho vyjadrenia pocitov, predstáv, myšlienok. Empatická asertivita obsahuje aj citlivosť voči partnerom, s ktorými komunikujeme. Stupňujúca asertivita vyjadruje oprávnene svoje požiadavky a používa sa v prípade, ak partner nerešpektuje naše stanovisko a práva. Konfrontujúca asertivita vyjadruje požiadavku na doplnenie informácií a používa sa v prípade, ak slová a činy partnera sú vo vzájomnom rozpore. Asertívne správanie umožňuje človeku byť sám sebou, ponúka rozvoj zdravého sebavedomia, posilňuje medziľudské vzťahy, vytvára atmosféru spolupráce, umožňuje riešiť konflikty, umožňuje človeku byť zodpovedným za svoje správanie. K technikám nácviku asertívneho správania patrí „asertívne nie“, pokazená gramofónová doska, negatívne pýtanie sa, otvorené dvere, prijateľný kompromis. Asertívne nie spočíva v nácviku odpovede nie na neprijateľné požiadavky bez pocitov viny. Odmietať treba jasne, pokojne, bez afektu. Pokazená gramofónová doska je taktika, pomocou ktorej nacvičujeme vytrvalosť opakovať stále dokola požiadavku odmietnutia bez toho, aby sme vyjadrili svoju požiadavku. Metóda negatívneho pýtania sa je metóda, pomocou ktorej sa snažíme kritiku nielen negatívne prijať, ale zároveň aj vyzývame partnera, aby sa sám pýtal. Cieľom je dozvedieť sa o vlastných chybách. Metódou otvorených dverí je technika, ktorá učí akceptovať manipulatívnu kritiku tak, že priznáme, že na tom, čo kritik hovorí, je niečo pravdivé. Umožňuje nám však zostať konečným sudcom svojho správania. Metóda prijateľného kompromisu použijeme vtedy, ak chceme opakovane zdôrazniť našu požiadavku a zároveň uznať argumenty partnera. Selektívne ignorovanie sa použije vo fáze zvládania hnevu a zlosti. Jeho podstata spočíva v nereagovaní a vylučovaní informácií, ktoré sú pre nás nepodstatné a o ktorých vieme, že ich partner v komunikácii vyslovil v afekte. Opakom asertívneho správania je agresívne správanie, ktoré sa zakladá na impulzívnom, nekontrolovateľnom správaní. Ďalším prejavom neasertívneho správania je únik. Cieľom výchovy je eliminovať nežiadúce agresívne a únikové správanie a pomocou výchovy v rodine a v škole vytvárať návyky asertívneho správania.

Literatúra:

CAPPONI, V., NOVÁK, T. 1992. *Jak se prosadit. Asertivne do života.* Praha: Svoboda. 141 s. ISBN 80-205-0240-8.
VALIŠOVÁ, A. 1994. *Asertivita v rodině a ve škole.* Praha: Nakladatelství H&H. 152 s. ISBN 80- 85787-29-6

Zlatica BAKOŠOVÁ
PdF UK Bratislava

Autorita (angl. authority) lat. Auctōritās = záruka, istota, platnosť, vzor, vážnosť, vplyv, moc, právomoc, rada; auctor = podporovateľ, predchodca, pôvodca, poradca, poručník; augeō = podporovať v raste, povznášať, obdariť

Spoločenská realita však častokrát neodráža „etymológiu" termínu autorita. Často sa jej význam mení alebo posúva. K obtiažnosti jednoznačného vymedzenia autority prispieva aj skutočnosť, že v odbornej literatúre je chápanie autority veľmi závislé od spoločenskovednej disciplíny, ktorá sa ňou zaoberá. Autorita sa niekedy v odbornej literatúre vymedzuje ako vlastnosť (Slavík, 1997), atribút subjektu (Sak, 2005), inokedy ako vzťah (Kučerová, 1999), príp. ako prevaha (Fuchs, 1930), moc (Keller, 2006) alebo vplyv (Uher, 1938). Termín autority sa dopĺňa rôznymi prívlastkami: rodičovská, učiteľská, úradná, náboženská, panovníkova, vojenská, vedecká, odborná, charizmatická, tradičná, profesijná, osobná, účelová, globálna. Najčastejšie sa stretávame s rozlíšením autority na formálnu a neformálnu. Formálna autorita (právomoc) sa opiera o systém oficiálne stanovených práv a povinností, neformálna autorita je založená na uznaní (dobrovoľnom) zručností, schopností, znalostí, skúseností alebo charakterových vlastností nositeľa autority. Prítomnosť formálnej autority nevylučuje prítomnosť neformálnej autority.

Mnohí autori (Arendtová, 1994 a i.) sa pokúsili rozlíšiť termín autorita od termínov obsahovo blízkych, ako napr. moc, vplyv, nátlak, donútenie alebo sociálny status. Tieto pokusy boli iba čiastočne úspešné. V zásade väčšina autorov akceptuje, že sa autorita odlišuje od moci, ktorá je založená na priamom donucovaní tým, že táto moc je určitým spôsobom legitimizovaná. Autorom najznámejšej klasifikácie spôsobov legitimizácie moci je Max Weber, ktorý hovorí o autorite založenej na charizme, tradícii a racionálnej legitimite. Veľká zhoda panuje v názore, že autorita priamo vylučuje násilie, keďže násilie nastupuje až vtedy, ak autorita zlyhala. Napriek tomu sa otázky vzťahu autority a násilia opakovane vyskytujú a neustále sa o tomto vzťahu diskutuje. Za určitých okolností (napr. pri riešení krízových situácií) totiž

môže autorita súvisieť s násilím. Termín autorita je historicky podmienený. Menil sa nielen obsah termínu autorita, ale aj prostriedky na jej dosiahnutie. Podľa Jana Uhera sa v primitívnych spoločnostiach uplatňovala autorita založená na fyzickej sile, vonkajšej moci a určitých náboženských predstavách (viazali sa na určité osoby a symboly). Takejto podobe autority bola vlastná tvrdá disciplína. Počas kultúrneho vývoja sa menila aj forma autority, ktorá sa postupne zvnútorňovala a racionalizovala.

Chápanie autority v určitej dobe a spoločnosti korešpondovalo s podobou autority v škole. S postupným uvoľňovaním autority v spoločnosti a s postupnou individualizáciou začala prenikať do výchovy racionalizovaná autorita, ktorá sa opierala o dobrovoľné podriaďovanie sa vedenie učiteľa a školy. V tejto súvislosti hovorí napr. Jan Uher (1938) o demokratickej autorite, ktorá je založená na dobrovoľnom nasledovaní autority. Takáto autorita sa považuje v porovnaní s nanútenou autoritou za pevnejšiu a z výchovného hľadiska cennejšiu, pretože vyplýva z vlastného presvedčenia jedincov, ktorí sa jej podriaďujú.

S fenoménom autority je spojených veľa dilem. Jednou z nich je napr. problém mravnej autonómie a heteronómie. Na tento problém sa môžeme pozerať tak z hľadiska príjemcu, ako aj z pohľadu nositeľa autority. Problém sa týka otázky, či máme ako príjemcovia autority preberať hotový mravný poriadok a spoliehať sa na „cudziu“ autoritu, resp. či máme ako nositelia autority právo formovať druhého človeka a „vnucovať“ mu svoje videnie sveta. S tým sa spája aj otázka, či je správne a prípustné riadiť sa príkazmi autority, ktoré sú v rozpore s naším presvedčením, či dokonca svedomím. U neformálnej autority, ktorá sa všeobecne považuje za požadovanú, hrozí paradoxne väčšie zneužitie autority. Formálna autorita sa v porovnaní s neformálnou autoritou opiera o zreteľnejšie pravidlá. Z tohto dôvodu ju môžeme tiež lepšie kontrolovať, a teda ľahšie zamedziť zneužitiu. Naopak neformálna autorita nemá v porovnaní s formálnou autoritou presné a zreteľne stanovené hranice a pravidlá, tým pádom ju môžeme ťažšie kontrolovať (ku zneužívaniu neformálnej autority môže ľahko prichádzať napr. pomocou citového vydierania).

O autorite môžeme hovoriť za nasledujúcich podmienok. Vždy musí existovať: (a) nositeľ autority, (b) príjemca) autority, (c) sociálny vzťah medzi nositeľom a príjemcom autority, (d) asymetria medzi nositeľom a príjemcom autority, (e) vplyv nositeľa autority na príjemcu autority. V ideálnom prípade sa objavujú ešte ďalšie definičné znaky autority: (f) dobrovoľnosť, (g) dôvera. Autorita je forma sociálneho vplyvu, ktorá sa uskutočňuje prostredníctvom sociálneho vzťahu. Môžeme ju definovať ako vplyv subjektu (osoby, príp. sústavy názorov alebo organizácie), ktorý sa zakladá na určitých kvalitách (znalostiach, zručnostiach, skúsenostiach, zásluhách, charakteristických črtách) príslušného subjektu

(nositeľa autority), spolupodmieňovaný osobnosťou príjemcu sociálneho vplyvu (príjemcu autority), ktorý pôsobí okolnosťami a prejavuje sa v rôznych oblastiach spoločenského života (autorita morálna, profesijná, vedecká, politická).

Podstatou autority je teda vzťah medzi tým, kto pôsobí (aj nevedome) a tým, ktorý toto pôsobenie akceptuje. Akceptovanie môže prebiehať vo význame: prijímania vzorcov správania, rád, venovaniu pozornosti slovám autority alebo poslušnosti voči nej.

Pri absencii autority alebo naopak s nevhodne uplatňovanou autoritou, resp. vynútenou autoritou, sa v súčasnej dobe spája viacero sociálno-patologických javov. Takýmto príkladom je teória, ktorá spája neprítomnosť autority so sociálno-patologickými javmi, tzv. Broken Windows Theory (teória rozbitých okien).

V prípade nositeľa autority nie je dôležité iba byť autoritou, ale vedieť ju tiež vhodne a efektívne využívať a učiť a cielene s ňou pracovať v prospech jej príjemcu paradoxne, cieľom nositeľa autority by malo byť zmenšovanie asymetrie nositeľom autority a jej príjemcom a to takým spôsobom, že v konečnej fáze „žiak prerastie svojho učiteľa“, t. j. stane v danej oblasti napr. najkompetentnejším.

Literatúra:

ARENDTOVÁ, H. 1994. *Krize kultury.* Praha: Mladá fronta. 157 s. ISBN 80-204-0424-4.

FROMM, E. 1993. *Strach ze svobody.* Praha: Naše vojsko. 158 s. ISBN 80-206-0290-9.

FUCHS, A. 1930. *Autorita.* Praha: Melantrich. 133 s.

KELLER, J. 2006. *Úvod do sociologie.* 5. vydání. Praha: SLON. 204 s. ISBN 80-86429-39-3.

KUČEROVÁ, S. 1999. Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In: Vališová, A. a kol.: *Autorita ve výchově - vzestup, pád nebo pomalý návrat.* Praha, Karolinum, s. 69-85. ISBN 80-7184-857-3.

PACE, J., L. HEMMINGS, A. 2007. Understanding Authority in Classrooms: A Review of Theory, Ideology, and Research. In *Review of Educational Research,* roč. 77, č. 1, s. 4–27. ISSN 0034-6543.

SAK, P. 2005. Faktory vedoucí k erozi autority v současné české společnosti. In VALIŠOVÁ, A.; BRATSKÁ, M.; SLIWERSKI, B. a kol. *Relativizace autority a její dopady na současnou mládež.* Praha : ISV. s. 226 - 232. ISBN 80-86642-43-7.

SLAVÍK, J.; NOVÁK, J. 1997. *Počítač jako pomocník učitele: efektivní práce s informacemi ve škole.* Praha: Portál. 119 s. ISBN 80-7178-149-5.

UHER, J. Autorita. 1938. In CHLUP, O.; KUBÁLEK, J.; UHER, J. *Pedagogická encyklopedie. 1. díl.* Praha: Novina, s. 70 - 72.

VALIŠOVÁ, A. et al. 1999. *Autorita ve výchově: vzestup, pád nebo pomalý návrat.* Praha: Karolinum. 185 s. ISBN 80-7184-857-3.

Stanislav BENDL
PF KU Praha

Azyl (angl. asylum) gréc. útočisko, útulok

1. forma medzinárodnej ochrany cudzinca (utečenca) pred prenasledovaním; politické útočisko, ktoré poskytuje krajina, v ktorej utečenec žiadal o ochranu,
2. právne povolenie na pobyt v štáte udeľované utečencom (zvyčajne politickým utečencom) z dôvodov, ktoré sú uvedené v právnych predpisoch krajiny,
3. osoba, ktorá v prípade problémov poskytne ochranu cudzincovi (utečencovi),
4. miesto na prechodné ubytovanie osôb, ktoré potrebujú pomoc (azylové centrum, azylové stredisko, azylový dom, azylový tábor), **útulok** - inštitúcia z antiky a stredoveku, historická budova pre opustené deti, starých a chorých ľudí, termín sa často používa v spojení s pomocou pre opustené zvieratá.

Azylant - politický vysťahovalec, utečenec, ktorý požiadal inú krajinu o azyl; osoba ubytovaná v útulku na prechodné obdobie; bezdomovec; neplnoletý bez sprievodu (SR alebo neplnoletý bez sprievodu (ČR) v azylovom zariadení (cudzinec mladší ako 18 rokov, ktorý sa v danej krajine vyskytuje bez rodičov alebo zákonných zástupcov).

Utečenec - osoba, ktorá má opodstatnené obavy z prenasledovania z rasových, náboženských, národnostných, politických dôvodov alebo z dôvodu príslušnosti k určitej sociálnej skupine a z dôvodov týchto obáv sa nemôže alebo nechce vrátiť do krajiny pôvodu, ani využiť ochranu tejto krajiny (Dohovor o právnom postavení utečencov, 1951, čl. 1A).

Z pohľadu sociálnej pedagogiky / sociálnej práce sa jedná o integráciu azylantov do spoločnosti. Starostlivosť o azylanta spočíva nielen v materiálnom zabezpečení samostatnej funkčnosti azylanta v krajine: zamestnanie, bývanie, rekvalifikácia, výučba jazyka, vzdelávanie detí a dospelých, zdravotná starostlivosť, ale tiež v získaní sociálnej stability, efektívnej adaptácii azylanta na rozdielne sociálne a kultúrne prostredie (škola, pracovisko, komunita obce, entnikum.)

Sociálny pedagóg / sociálny pracovník

1. reflektuje sociálno-výchovné problémy azylantov a ich detí počas pobytu v záchytnom alebo pobytovom tábore, ako aj po ukončení pobytu,

2. vystupuje ako zástupca krajiny, v ktorej sa utečenec snaží získať azyl; sprostredkovateľ medzi azylantom a obyvateľmi, obhajca práv azylanta a detí v azylovom zariadení; dobrovoľník neziskovej organizácie zameranej na pomoc azylantom,
3. poskytuje sociálno-výchovné poradenstvo, sociálnu podporu, prevenciu (diskrimináciu), intervenciu v náročných sociálnych situáciách za účelom pomoci azylantovi v návrate do krajiny pôvodu alebo jeho integráciu v spoločnosti,
4. akceptuje a navádza obyvateľov (kolegov, spolužiakov, susedov) k akceptácii odlišnosti azylanta. Vnímanie azylanta (cudzinca) ako suverénneho člena spoločnosti je stále hlavným problémom obyvateľov krajiny, v ktorej utečenec o azyl požiadal.

Literatúra:

Dohovor o právnom postavení utečencov (Ženevský dohovor, 1951).
Protokol týkajúci sa právneho postavenia utečencov (Newyorský protokol, 1967).
PRŮCHA, J. 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
Zákon NR SR číslo 480/2002 Z. z. o azyle.
Zákon číslo 325/1999 Sb. o azylu.

Silvia NESLUŠANOVÁ
PF TU Trnava

B

Bezdomovci (angl. homeless)

Bezdomovci sú ľudia bez domova, ľudia s absenciou bývania, sociálne vylúčení a zároveň „začlenení“ do nebytových priestorov, búranísk, kontajnerov, pivníc, kanálov, železničných a autobusových staníc, ako aj ulíc, parkov a priestorov pod mostmi. Absenciu príjmu riešia zberom fliaš, papiera, železa, živia sa zvyškami jedla z kontajnerov, častým javom je žobranie. V prípade bezdomovca nejde len o stratu domova v zmysle straty obydlia. Môže mať prístrešok (ubytovňu, prenájom ubytovania, opustený dom a pod.), ale tento prístrešok nevytvára vhodné prostredie na udržiavanie sociálnych vzťahov, ktoré sa uskutočňujú v prostredí domova. V zmysle definície domova sa základné sociálne vzťahy vytvárajú v

rodine, na pracovisku alebo v rámci záujmových skupín. Pre ich vytváranie a udržovanie je potrebný práve domov. V užšom zmysle slova sú bezdomovci ľuďmi, ktorí sa zbavili domova, ktorý im už neposkytoval domov. Mimo domova sa sociálne vzťahy vytvárajú prevažne na základe príslušnosti k rovnakým sociálnym situáciám a problémom, ktoré sú s nimi spojené.

Hanlivo: bedári, žobráci, tuláci, chudoba, zavšivavení vagabundi - sú z najrôznejších dôvodov v momentálnej situácii bez možnosti trvalého alebo prechodného ubytovania, možnosti získania základných hygienických návykov a možnosti pravidelného stravovania. "Jedná sa o ľudí, ktorí sú neprispôsobiví voči spoločenským normám, ľudí, ktorí sa vracajú z výkonu trestu, alkoholikov, narkomanov, ale aj trvalo, či dočasne nezamestnaných" (Strieženec, 1996, s. 27-28). Veľakrát sa jedná aj o duševne chorých ľudí, drogovo závislých, ľudí v životnej krízovej situácii, napr. mladiství na úteku z domova; ich spôsob života je väčšinou poznamenaný sociálnymi patológiami.

1. zjavní bezdomovci - osoby, ktoré žijú na uliciach, staniciach, osoby, ktoré vyhľadávajú ubytovanie v azylových domoch, v nízkoprahových nocľaháreň ach , ktoré zriaďujú mestá alebo charitatívne organizácie.

2. skrytí bezdomovci - osoby, ktoré nebývajú v žiadnom náhradnom bývaní (v útulku, príp. inom type núdzového bývania), ale žijú v extrémne sociálnom vylúčení na ťažko prístupných miestach, v kanalizácii, v teplovodoch, vetracích šachtách, v podzemných systémoch chodieb, v opustených domoch (squate) apod.; vzťahuje sa na nich označenie "spoločensky neprispôsobivé osoby"; spravidla nevyhľadávajú pomoc žiadnych organizácií, organizovanej a priamo cielenej a ponúkanej pomoci sa vyhýbajú, pri sčítaní ľudu nie sú zahrnutí v žiadnych štatistikách, preto nepoznáme ich presný počet; v roku 2008 na Slovensku odhadom až 20 tisíc, v Európe približne 3 milióny bezdomovcov; spoločnosť ich spája s kriminalitou a alkoholizmom, s absenciou vôle, ignorovaním sociálneho poriadku. Wenzel et al. (1993) rozlišuje krátkodobé bezdomovectvo (do 12 mesiacov) a dlhodobé bezdomovectvo (nad 12 mesiacov. Dlhodobé bezdomovectvo považuje kolektív autorov za závažnejšie, spozorovali aj častejšie sa vyskytujúce duševné poruchy a závislosť na psychoaktívnych látkach vrátane alkoholu, objavuje sa tu aj výraznejšia sociálna izolácia.

3. potenciálni bezdomovci - (a) tí, ktorí žijú v neistých podmienkach nájomných bytov, veľakrát zdravotne nevyhovujúcich, v domoch určených k demolácii, v provizórnych bytoch, schátralých a preplnených bytoch, v bytoch nižšej kategórie, v podnájme, často bez elektriny, vody, možnosti kúrenia, (b) dospelé deti alebo mladé rodiny, ktoré nedobrovoľne bývajú u rodičov, čo je častým spôsobom riešenia bytovej situácie na Slovensku, (c) neplatiči

nájomného: nezamestnanosť a nepriaznivá bytová politika majú rozhodujúci vplyv na "rozvoj" bezdomovectva, (d) medzigeneračný prenos javu bezdomovectva, keď rodičia - bezdomovci majú dieťa, ktoré je nútené vyrastať v detskom domove, (e) osoby, ktoré čakajú na prepustenie z rôznych ústavov, väzenia, z detských domovov, ako aj tí, ktorí tvoria veľkú migračnú a exilovú skupinu. (Tvrdoň, Kasanová, 1994).

Podľa Mareša (1999, s. 56) zreteľnejšie ako v iných prípadoch chápe verejnosť bezdomovcov ako "underserving" chudobu a spája ju s kriminalitou a alkoholizmom, s nedostatkom vôle a integrovaním sociálneho poriadku. Komunitné projekty pomáhajú zabezpečiť týmto ľuďom jedlo, prístrešok, zdravotnú starostlivosť a možnosť zapojiť sa do protialkoholických a protidrogových programov.

Bezdomovectvo: 1. apatridita, apolita; situácia osoby bez štátnej príslušnosti, ktorá nepou
žíva ochranu ani výhody žiadneho štátu; 2. situácia osoby, ktorá nemá bydlisko, prespáva v parkoch, pod mostmi, v kanalizáciách, nepoužívaných vagónoch, v provizórnych lepenkových škatuliach a pod.; spoločenské vylúčenie sa prejavuje rôznymi formami chudoby: bezdomovectvo je jeho extrémnym prejavom a dnes sa dokonca považuje za subštruktúru spoločnosti: zavrhovanú, deformovanú, diskriminovanú, segregovanú a marginálnu.

Príčiny bezdomovectva: strata zamestnania a bývania, dlhy, zlyhanie základných funkcií rodiny, rozpad rodiny, rozchod partnerov, defektné rodinné podmienky, odchod z detských domovov, prepustenie z väznice, smrť niekoho blízkeho, samota, staroba, mentálna retardácia, somatická alebo psychická porucha alebo choroba, alkoholizmus, závislosť na iných psychoaktívnych látkach, patologické gamblérstvo a jeho dôsledky, utečenectvo, migrácia a vplyv iných krízových životných udalostí. Bezdomovectvo nie je stav, ale výsledok diania, aktívny proces - napráva spočíva v odstránení straty bývania: 1. získania ubytovania v útulku, 2. prebývanie, 3. prevencia straty bývania. Azylové ubytovne, útulky pre bezdomovcov a zotavovne poskytujú možnosť hygieny tela, možnosť pripraviť si stravu, prespať v riadnej posteli, ale sú to zároveň dočasné, provizórne prostredie, v ktorom sa kumuluje subkultúra chudobných, deklasovaných, underclass, prostre
die bohaté na sociálnu patológiu a osobné životné tragédie.

Literatúra:

MAREŠ, P. 1999. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: Sociologické nakladatelství. 1999. 248 s. ISBN 80-85850-61-3.

STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava: Sapientia. 255 s. ISBN 80-967589-0-X.
TVRDOŇ, M., KASANOVÁ, A. 2004. *Chudoba a bezdomovstvo*. Nitra: FSVaZ UKF. 2004. 141 s. ISBN 80-8050-776-7.
WENZEL, S. L. et al. 1993. *Judicators of chronic homelessness among veterans. Hosp Comm Psychiatry*, 44, s. 1172-1176.

Anna KASANOVÁ
FSVaZ UKF Nitra

Bieda (angl. misery, poverty)

1. veľký nedostatok, žiadny majetok, chudoba, bieda, extrémna chudoba, ktorá zabíja. Situácia, ktorá nedovoľuje jedincovi alebo skupine osôb uspokojovať potreby, ich uspokojovanie sa v danej spoločnosti považujú za samozrejmé. Termín bieda implikuje drastickejšiu formu chudoby. Spôsobuje sociálnu depriváciu a sociálne vylúčenie, degradáciu, marginalizuje postihnutých a tým znižuje ich šance vlastnú biedu prekonať. V porovnaní s chudobou sa bieda považuje za oveľa ťažšiu situáciu, v ktorej sa nachádza jedinec alebo sociálna skupina. Väčšinou sa používa v súvislosti s hladom, telesným alebo duševným utrpením alebo poškodzovaním, sociálnou potrebnosťou a pod. (Ondrejkovič, 2000, s. 57),
2. problémy, starosti, trápenie, biedne, s biedou = s veľkou námahou,
3. trieť biedu - žiť biedne.

Problém chudoby v celosvetovom meradle je neriešiteľný, je výrazom prehlbujúcej sa diskrepancie medzi expanzívnou tendenciou ľudskej populácie a obmedzenými zdrojmi planéty.

Literatúra:

ONDREJKOVIČ, P., BREZÁK, J., LUBELCOVÁ, G.,VLČKOVÁ, M. 2000. *Sociálna patológia*. Bratislava: Veda, ISBN 80-224-0616-3.
STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava: Sapientia. 255 s. ISBN 80-967589-0-X.

Anna KASANOVÁ
FSVaZ UKF Nitra

Biodromálna koncepcia vývinu (angl. biodromal concept of the development)

Psychický vývin. Na jednej strane sa vyznačuje aspektmi stálosti a trvanlivosti, na druhej strane pohybom, ktorým sa jednotlivec prispôsobuje zmeneným okolnostiam svojho života. Smerovanie k rutine a zvyku je brzdou psychického vývinu a ustavičná zmena smeru vo vývine je druhým extrémom, s možnými následkami psychických porúch.

Psychický vývin človeka determinujú zdedené dispozície (individuálne dedičstvo predkov), vrodené dispozície (získané v prenatálnom období) a vonkajšie okolnosti vývinu (vplyv prostredia, výchovy a vzdelávania).

Psychický vývin ako pohyb od nižšieho (jednoduchšieho) k vyššiemu (zložitejšiemu) je imanentný proces, v ktorom nižšia úroveň psychického v skrytej forme obsahuje tendenciu k vyššej úrovni. Vývin prebieha v špirále. Vyššie formy psychických kvalít človeka v sebe zahŕňajú všetky nižšie psychické kvality.

V procese vývinu sa striedajú obdobia, etapy a fázy pokojnejšie prebiehajúcich zmien s obdobiami rýchlejšie prebiehajúcich a radikálnejších vývinových zmien.

V biodromálnej koncepcii (grécky: bios - život, vzťah k človeku; dromos - cesta) je psychický vývin vnímaný ako proces vývinových zmien a tiež rozvojových zmien, ktoré sú výsledkom predovšetkým vlastnej aktivity a činnosti jednotlivca. Psychické zmeny, vzhľadom k psychologickým a sociálnym kritériám, sú adaptívne a neadaptívne. Podstatné však je, že dôležité zmeny a dokonca aj radikálna reorganizácia prežívania a správania jedinca sa deje aj v dospelom veku, v seniorskom veku, ako aj v starobe.

Subjektívnymi podnetmi aktualizácie a realizácie psychického potenciálu človeka v procese jeho vývinu sú dané tieto vlastnosti psychiky:

1. tendencia k vývinu a rozvoju,
2. tendencia k celostnému a riadnemu organizovaniu a vedeniu vlastnej osoby,
3. tendencia k prispôsobeniu sa okoliu.

Významnú úlohu zohrávajú individuálne dispozície, ale iba v súčinnosti s podnetmi z prostredia človeka (prírodného, kultúrneho, sociálneho prostredia).

Podľa biodromálnej koncepcie v psychológii, ktorú na Slovensku sformuloval a v poradenstve aplikoval J. Koščo spolu so spolupracovníkmi z Psychologického ústavu Univerzity Komenského, sa psychický vývin osobnosti chápe ako „proces permanentne sa odohrávajúcich zmien, s potenciálom pre rast, obohacovanie a zmenu aj v dospelosti aj v starobe. Vývinové zmeny sa teda odohrávajú vo všetkých fázach, štádiách a vo všetkých

bodoch životnej cesty. K podstatnejším zmenám a reorganizácii osobnosti môže prichádzať aj v dospelosti až do pokročilej staroby“ (Koščo et al., 1987, s. 55).

P. Říčan (2004) uvádza, že klasikou v tomto smere je kniha Ch. Bühlerovej (1933) Ľudský životný príbeh ako psychologický problém - od tej doby sa používa nemecký výraz Lebenslauf psychologie a anglický výraz Lifespan psychology. Sám P. Říčan uprednostňuje termín psychológia životnej cesty (2004), iní autori používajú termín biodromálna psychológia (Machalová, 2004, 2006, 2010). V chápaní psychického vývinu nás zaujali skutočnosti, ktoré uvádza P. Říčan (2004, s. 22 - 25):

Vývin je rad zákonitých zmien, ktoré nastávajú v zákonitom poradí, to znamená, že nie každá zmena sa týka vývinu. Zásahy do telesného a psychického vývinu spôsobujú rôzne následky, ktoré sa prejavujú v typických variantoch individuálneho vývinu.

Vývin má vzostupné a klesajúce štádium, t. z., že sa za vývin často považuje iba vzostupné štádium. S tým však nemôžeme súhlasiť. Vývin má aj stacionárne štádium - plató a klesajúce štádium - involúciu. Vývinový vzostup a klesanie sa časovo prekrývajú. Vývinový zostup nie je len úpadok - ide o dômyselnú prestavbu organizmu a psychiky.

Dve stránky vzostupného vývinu sú **integrácia a integrácia**, t. z. proces odlišovania - nové psychicky riadené činnosti vznikajú diferenciáciou tých, ktoré sú u jedinca už prítomné; proces zjednotenia a spojenia časti do jedného celku prisudzuje prežívaniu a správaniu kontinuitu v čase. V procese diferenciácie a integrácie sa zdokonaľuje štruktúra osobnosti, teda vnútorná psychická organizovanosť. Integrácia má dôležitú úlohu tiež pri psychickom poklese, v seniorskom veku a v starobe je potrebná nová, zjednodušená integrácia.

Vývin je iniciatíva, svet je príležitosťou k vývinu, t. z. iniciatíva je daná genetickým programom, ale aj tým, akým sa stal človek v danom prostredí. Iniciatíva vychádza z vnútra jedinca, teda z jeho psychických potrieb, z motívov, z vedomých zámerov, ale aj zvonku, teda z potrieb, z motívov, z vedomých zámerov rôznych, pre jedinca dôležitých sociálnych skupín - rodiny, rôznych inštitúcií, spoločnosti.

Učenie sa je mechanizmom vývinu, je prispôsobovaním sa podmienkam prostredia na základe skúsenosti. Živá bytosť sa nemôže naučiť čokoľvek, ale iba to, k čomu má prirodzené vlohy (pohotovosť, inštinkt, genetický program). Pretože genetický program človeka je voľnejší a otvorenejší, človek je prispôsobivejší, ale ako jednotlivec sa vyvíja pomaly.

Literatúra:

KOŠČO, J. et al. 1987. *Poradenská psychológia*. Bratislava: SPN. 1987. 446 s.

MACHALOVÁ, M. 2004. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých.* Bratislava: Rádioprint. 224 s. ISBN 80-969339-6-5.
MACHALOVÁ, M. 2006. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých.* Bratislava: Geralch Print. 224 s. ISBN 80-89142-07-9.
MACHALOVÁ, M. 2010. *Biodromálna psychológia pre pomáhajúce profesie (sociálnych pracovníkov, sociálnych pedagógov a andragógov).* Brno: IMS. 222 s. ISBN 978-80-87182-10-9.
ŘÍČAN, P. 2004. *Cesta životem.* Praha: Portál. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.

Mária MACHALOVÁ
PBF PU Prešov

Biológia dieťaťa (angl. biology of a child)

Biológia dieťaťa sleduje vekové obdobie od 0 do 15 rokov a je súčasťou biológie človeka. Zaujíma sa o genetické, morfologické, fyziologické, neurologické a iné aspekty vývinu dieťaťa; poskytuje poznatky o dospievaní detského organizmu, o jeho normálnom biologickom vývine, ale tiež o poruchách a poškodení detského organizmu (2003, s. 26). Patrí do skupiny vied o človeku, konkrétne do biológie človeka - antropológie a je súčasťou vývinovej antropológie (Váňová, 1995). Vývinová biológia sa zaoberá ontogenetickým vývinom organizmu; sleduje jedinca od počatia, cez vývin zárodku, plodu, mimomaternicový vývin - detstvo, dospievanie, rozmnožovanie (Hartl, 2000, s. 76). Jej obsahom je aj zdravotná výchova, prevencia, ktorá zabezpečuje zdravý vývin detí a mládeže. Vyučuje sa aj ako študijná disciplína v rámci lekárskeho aj učiteľského štúdia. V rámci učiteľského štúdia sa zameriava aj na informácie o podmienkach v školskom prostredí, ktoré zabezpečujú zdravý vývin žiakov.

Literatúra:

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2004. *Psychologický slovník.* Praha: Portál. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
VÁŇOVÁ, R. 1995. *Československé školství ve 30. letech* (Příhodovská reforma). Praha: PedF UK.

Eleonóra ČERNÁKOVÁ
FEM SPU Nitra

Bolesť (angl. pain, hurt, ill) lat. dolor

Psychický stav, ktorý vzniká v dôsledku mimoriadne silných alebo poškodzujúcich účinkov na organizmus. Je to stav, ktorý môže ohrozovať jeho existenciu alebo celistvosť. Bolesť je jedným z najcennejších výsledkov evolúcie živočíšneho sveta. Bolesť má špeciálne veľký klinický význam ako symptóm poruchy normálneho priebehu fyziologických procesov, pretože celý rad patologických procesov ľudského organizmu sa prejavuje bolestivými pocitmi ešte pred vznikom vonkajších príznakov ochorenia. Medzinárodná asociácia pre štúdium bolesti definovala bolesť ako nepríjemnú zmyslovú a emocionálnu skúsenosť spojenú so skutočným alebo potenciálnym poškodením tkaniva alebo popísanú v termínoch takéhoto poškodenia. Ch. Baudion považoval bolesť za zvláštny druh afektu, ktorý môže zaplaviť vedomie človeka a spôsobovať mu neznesiteľné utrpenie a obmedzí jeho život na obyčajné prežívanie, pokiaľ ho neprivedie k samovražde.

Literatúra:

NAKONEČNÝ, M. 1997. *Encyklopedie obecné psychologie.* Praha: Academia, 437 s. ISBN 80-200-0625-7
http://www.sandoz.sk/home.php?id=90&category=4&subid=205&l2_id=206
http://sk.wikipedia.org/wiki/Boles%C5%A5

Dušan GALBAVÝ
PF TU Trnava

Byrokracia (angl. bureaucracy)

Mnohoznačný termín, jeho uchopenie sa komplikuje súčasným výskytom v odbornom diskurze, ako aj v každodennom jazyku. Označenie pochádza z francúzskeho termínu *bureau* (úrad) a gréckeho - *kratia*, ktorý sa používal ako súčasť označenia pre typy vlády. V tomto zmysle sa teda byrokracia chápe skôr negatívne, ak ovláda úradníkov, a tak sa s termínom „byrokracia“ stretávame aj v každodennej komunikácii. V sociálnych vedách sa pojmom byrokracia označuje skupina osôb, ktorá sa zúčastňuje na správe a administratíve, jej kultúra

a sociálne praktiky sú v kontexte tzv. formálnych organizácií. Vo všeobecnosti samotná byrokracia obsahuje v sebe určité znaky, ktoré nájdeme vo všetkých „byrokraticky" fungujúcich organizáciách. V tejto súvislosti je známe klasické vymedzenie byrokracie podľa M. Webera (1925): byrokracia predstavuje sústavný výkon správy podľa formálnych, písaných pravidiel, v hierarchicky fungujúcich organizáciách s vymedzenými kompetenciami; osoby, ktoré uskutočňujú správu sú slobodné, vyberajú sa na základe kompetencií a ich činnosť v rámci správy je oddelená od okamžitého hmotného záujmu; odmenou za osobnú nestrannosť je potom pravidelný plat a kariérny postup. Weber videl byrokratizáciu ako súčasť širšieho trendu postupnej racionalizácie moderných spoločností v zmysle účelovej racionality. Weber považoval byrokraciu, ktorá fungovala v súlade so svojím ideálnym typom, za potenciálne najefektívnejší mechanizmus správy. V priebehu dvadsiateho storočia však môžeme identifikovať celý rad kritikov, ktorí upozorňovali na dysfunkčné prvky, ktoré pramenili zo samotnej povahy byrokratickej správy. Thorstein Veblen je autorom termínu „trénovaná neschopnosť", ktorá označuje situáciu, keď špecifická kompetencia v jednom čiastkovom aspekte vedie k neschopnosti kompetentne posúdiť podstatu veci. Robert K. Merton (1994) ukázal, ako dochádza v byrokratických organizáciách k „presunutiu cieľov" (z pôvodných obyčajných prostriedkov sa stávajú samotné ciele) spolu s ritualizáciou ich činnosti, obidva vedú k druhoradému postaveniu pôvodných cieľov vo faktickom rozhodovaní predstaviteľov byrokracie a prehnanej konformite, ktorá likviduje individualitu a kreativitu indivídua (porovnaj Whyte, 1968). Michel Crozier (1967, 1970) poukázal na existenciu „byrokratického fenoménu", ktorý spôsobuje neschopnosť organizácií, a potenciálne celých spoločností, pružne reagovať na zmeny. Zygmund Bauman (2003) poukázal na nebezpečnú kombináciu dehumanizujúceho prístupu byrokratických organizácií s absenciou individuálnej zodpovednosti. Tento druh kritiky byrokracie v mnohom koincidoval s kritkou štruktúr rozvinutého sociálneho štátu (napr. von Mises 2002).

Argumenty obhajcov byrokracie (du Gay 2000) sa spravidla sústreďujú na jej nezastupiteľnú úlohu pri ochrane zákonnosti a pri udržiavaní princípov rovnosti v spoločnosti. Podľa Pierra Bourdieu (2000) je nestrannosť zároveň bremeno aj kapitál byrokracie, takže nejde len o strategicky používanú masku, ale aj o nezanedbateľnú súčasť jej *habitu*. Zdanlivo čistá inštrumentálna snaha o univerzalizmus je aj „tou najspoľahlivejšou hybnou silou pokroku k univerzálnemu" (Bourdieu, 1998, s. 169).

Pracovníci v sociálnych službách, ako aj policajti, právni poradcovia, kontrolóri, vychovávatelia a učitelia sú v súčasnej dobe konceptualizovaní ako tzv. *línioví pracovníci* v byrokraciách (*street-level bureaucracy*, Lipsky 1980). Michal Lipsky tvrdí, že verejnej

politike môžeme najlepšie porozumieť podľa toho, ako funguje „v preľudnených kanceláriách a každodenných aktivitách líniových pracovníkov“, a nie podľa letmého pohľadu na legislatívu a zámery vysoko postavených úradníkov. (Lipsky, 1980: xii)

Ďalším konceptom, ktorý slúži ako popis fungovania verejných byrokracií na mikroúrovni, je *„verejné stretnutie“ (public encounter)* (Goodsell, 1981), rozumieme pod ním interakciu pracovnej povahy medzi úradníkom a občanom; nepatria pod neho aktivity priameho ovplyvňovania (lobbing, voľby, public relations). V zásade ide o zastrešujúci termín pre rôzne typy vzťahov medzi „líniovým pracovníkom“ a občanom, ktoré príslušné disciplíny študujú spravidla oddelene (vzťah sociálny pracovník - klient, policajt - občan, učiteľ - žiak atď.).

Tieto konceptuálne nástroje vedú k dialektickému, hermeneuticky orientovanému chápaniu byrokratických praktík namiesto predstavy mechanickej aplikácie noriem a predpisov. Zároveň sa tu objavuje otázka nielen technickej kompetencie verejných byrokracií, ale aj kultúrnej a sociálnej kompetencie.

Literatúra:

BAUMAN, Z. 2003. pův. 1989. *Modernita a holocaust*. Praha: Sociologické nakladatelství. 331 s. ISBN 80-86429-23-7.

BOURDIEU, P. 1998. pův. 1980. *Teorie jednání*. Praha: Karolinum. 179 s. ISBN 80-7184-518-3.

BOURDIEU, P. 2000. pův 1997. *Pascalian Meditations*. Stanford: Stanford University Press. 256 s. ISBN 0-80-47-3332-5.

CROZIER, M. 1967. pův 1964. *The Bureaucratic Phenomenon*. Chicago: University of Chicago Press. 320 s.

CROZIER, M. 1995. pův. 1970. *La societé bloquée*. Paris: Éditions du seuil. 222 s., ISBN 2-02-025653-3.

DU GAY, P. 2000. *In Praise of Bureaucracy: Weber, Organization, Ethics*. London: SAGE. 159 s. ISBN 0-7619-5504-6.

GOODSELL, Ch. T. The Public Encounter and Its Study. In Goodsell, Ch. T. (ed.) 1981. *The Public Encounter: Where State and Citizen Meet*. Bloomington: University of Indiana Press. s. 3-22. ISBN 0-253-15363-8.

LIPSKY, M. 1980. *Street-level Bureaucracy: Dilemmas of the Individual in Public Services*. New York: Russel Sage Foundation. 244 s. ISBN 0-87154-526-8.

MERTON, R. K. 1967. Bureaucratic Structure and Personality. In CLARK, H., CHANDLER, J., BARRY, J. 1994. *Organizations and Identities*. London: Thomson. 438 s. ISBN 1-86152-529-X.
VON MISES, L. 2002. pův. 1944. *Byrokracie*. Praha: Liberální institut. 204 s. ISBN 80-86389-22-7.
WEBER, M. 1925. Bureaucracy. In Weber, M., Roth, G., Wittich, C. (eds.) 1978. *Economy and Society*. Berkeley a Los Angeles: University of California Press. s. 956-1006. ISBN 0-520-03500-3.
WHYTE, W. H. 1968. pův. 1956. *Organizační člověk*. Praha: Svoboda. 391 s.

Michal VAVŘÍK
Institut mezioborových studií Brno

C

Celoživotné vzdelávanie (angl. lifelong learning)

Permanentný proces osvojovania si nových a prehlbovanie existujúcich poznatkov, názorov, postojov, skúseností, foriem správania a pod., a to v priebehu celého života človeka, teda od narodenia až po smrť. Celoživotné vzdelávanie sa v odbornej literatúre často nesprávne stotožňuje s ďalším vzdelávaním, príp. so vzdelávaním dospelých. V našom prípade však ide o model, ktorý stojí na štyroch vzdelávacích cykloch - primárne vzdelávanie, sekundárne vzdelávanie, terciárne vzdelávanie a ďalšie vzdelávanie. Celoživotné vzdelávanie sa môže zameriavať na individuálne (rozvoj osobnosti človeka) alebo celospoločenské (rozvoj človeka ako ľudského zdroja) ciele, a to v rovine profesijnej, občianskej, príp. záujmovej. Podľa dokumentu UNESCO „Learning: The treasure within“ (1996) hovoríme o štyroch pilieroch koncepcie celoživotného vzdelávania: 1) učiť sa vedieť, 2) učiť sa konať, 3) učiť sa žiť spolu 4) učiť sa byť. Celoživotné vzdelávanie zahŕňa rôzne formy vzdelávania, od formálneho a neformálneho, cez školské, mimoškolské a podnikové vzdelávanie, funkcionálne a intencionálne, až po kvalifikačné a rekvalifikačné vzdelávanie. Podľa G. Porubskej (2005) celoživotné vzdelávanie v sebe integruje možnosť aj nutnosť ľudí v ktoromkoľvek veku získavať, obnovovať, dopĺňať a používať už nadobudnuté vedomosti, zručnosti a návyky, ďalej, rozširovať si duševný obzor, zvyšovať kultúrnu úroveň, rozvíjať schopnosti a pozitívne

mravné a charakterové vlastnosti, získať novú kvalifikáciu alebo špecializáciu, teda po celý život kultivovať svoju osobnosť.

Literatúra:
HOTÁR, V., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. et al. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.
PORUBSKÁ, G., ĎURDIAK, Ľ. 2005. *Manažment vzdelávania dospelých*. Nitra: SLOVDIDAC. 215 s. ISBN 80-969303-0-3.
VETEŠKA, J., TURECKIOVÁ, M. 2008. *Kompetence ve vzdělávání*. Praha: Grada Publishing. 159 s. ISBN 978-80-247-1770-8.

Ctibor HATÁR
PF UKF Nitra

Ciele výchovy a vzdelávania (angl. goals of education)

Základná kategória pedagogiky, ktorá označuje očakávané, anticipované výsledky výchovnej a vzdelávacej činnosti. Ucelená, ideálna predstava predpokladaných a požadovaných vlastností človeka, ktoré sa majú získať výchovou a vzdelávaním. Cieľom výchovy a vzdelávania človeka je rozvoj jeho možností. Cieľom výchovy a vzdelávania je rozvoj osobnosti človeka v súlade s určitým výchovným cieľom. Výchovné ciele, ktoré sa majú dosiahnuť, vychádzajú zo zásady, že pedagogika je normatívna veda. Cieľ, predstava ideálneho výsledku bezprostredne motivuje a reguluje činnosť vychovávateľov. Ciele výchovy a vzdelávania sú súčasťou rôznych teórií výchovy. V pragmatickej filozofii výchovy je cieľom pripraviť človeka čo najlepšie pre praktický život. V kognitívnej filozofii je cieľom rozvoj poznávacích procesov a funkcií človeka. V tradičnej akademickej teórii je cieľom dať čo najkvalitnejšie vzdelanie, informácie žiakom, študentom. V humanistickej filozofii je cieľom výchova „dobrého“ človeka, t. j. zdôrazňovanie kultivácie mimokognitívnych stránok osobnosti. Rozlišujeme všeobecné a špecifické výchovné a vzdelávacie ciele. Ciele výchovy a vzdelávania sú formulované do kvalít predpokladaných výsledkov v podobe - kompetencií a - štandardov. Kompetencie a štandardy predstavujú cieľové požiadavky výchovy a vzdelávania na jednotlivých stupňoch škôl, v jednotlivých obdobiach života človeka. Programy pre dosiahnutie požadovaných cieľov výchovy a vzdelávania sú formulované v -

štátnych a školských vzdelávacích programoch, vo výchovných programoch. Uvedené programy sa ďalej konkretizujú do kurikula a osnov, do výchovných aktivít. Vzdelávacie ciele zdôrazňujú ciele v oblasti získavania znalostí, informácií, zručností, návykov, zatiaľ čo ciele v oblasti výchovy zdôrazňujú zámerné pôsobenie na rozvoj emócií, citov, motivácie, socializácie, komunikácie, hodnotovej orientácie, samoregulácie a tvorivosti. Ciele výchovy a vzdelávania sa najčastejšie konkretizujú do troch základných oblastí, domén: 1. psychomotorickej oblasti; 2. kognitívnej oblasti; 3. afektívnej oblasti (mimokognitívna). V psychomotorickej oblasti poznáme teóriu taxonómie cieľov M. Simpsona, ktorý rozlišuje tieto ciele: a) vnímanie činnosti, zmyslová činnosť, b) pripravenosť na činnosť, c) napodobňovanie činnosti, d) mechanická činnosť, e) komplexná automatická činnosť, f) prispôsobovanie činnosti, g) tvorivá činnosť. V kognitívnej oblasti poznáme taxonómiu vzdelávacích cieľov B. S. Blooma, ktorý rozlišuje tieto úrovne cieľov: a) znalosť, b) porozumenie, c) aplikácia, d) analýza, e) syntéza, f) hodnotenie. Bloomovu taxonómiu vzdelávacích cieľov upravili L. A. Anderson a D. R. Krathwohl do tejto podoby: a) zapamätanie, b) porozumenie, c) aplikácia, D) analýza, e) hodnotenie, f) tvorivosť. V afektívnej oblasti rozpracoval taxonómiu D. B. Krathwohl. Obsahuje: a) prijímanie, vnímavosť, b) reagovanie, c) ocenenie hodnoty, d) integrovanie hodnoty, f) začlenenie hodnoty do charakterovej štruktúry osobnosti. Z iného zorného uhla vypracoval taxonómiu výchovných (mimokognitívnych) cieľov M. Zelina. Jeho systém KEMSAK obsahuje ciele výchovy v týchto oblastiach: a) kognitivizácia, ktorá sa týka predovšetkým metakogníci, b/ emocionalizácia - ciele v oblasti rozvoja emócií a citov, c) motivácia a aktivizácia, d) socializácia a komunikácia, e) axiologizácia a sebaregulácia, f) kreativizácia. Ciele výchovy a vzdelávania odrážajú sociálne podmienky, v ktorých sa uskutočňuje výchova a vzdelávanie. Cieľom sociálnej pedagogiky je hľadanie a uskutočňovanie ciest, spôsobov interakcie sociálnych podmienok a vnútorných osobnostných predpokladov človeka do konečného produktívneho výsledku (cieľa), ktorý je užitočný pre človeka a jeho prostredie.

Literatúra:

PRŮCHA, J. 1997. *Moderní pedagogika*. Portál: Praha. 495 s. ISBN 80-7178-170-3.

KWIECZINSKI, Z., SLIWERSKI, B. 2003. *Pedagogika.* Warszawa: Wydawnictwo PWN. ISBN 83-01-14055-0.

Miron ZELINA

PdF UK Bratislava

D

Dedičnosť (angl. heredity)

Prenos znakov z jedinca na jeho potomkov, je umožnený prostredníctvom génov ako základných jednotiek genetickej informácie. Gény sa nachádzajú na chromozómoch, sú súčasťou každej ľudskej bunky, ktorá má jadro (vrátane pohlavných buniek). Každý gén má istú biochemickú štruktúru a je vymedzený úsekom vlákna dezoxyribonukleovej kyseliny (DNA). Človek má 46 chromozómov v 23 pároch. 22 párov chromozómov sú rovnakej veľkosti a tvaru (autozómy), 1 pár chromozómov môže mať rôznu veľkosť, tvar aj genetický obsah (heterozómy, ich hlavná úloha spočíva v určení pohlavia). Súbor všetkých génov, celková genetická výbava sa nazýva genotyp; človek ju získava počatím, spojením dvoch zárodočných buniek, na základe čoho dochádza ku kombinácii dedičných vlôh oboch rodičov. Nový jedinec tak získava polovicu genetickej informácie od matky a polovicu od otca. O prenesených znakoch a vlastnostiach hovoríme skôr ako o vlohách, dispozíciách. Iba niektoré z nich sa dedia priamo (napr. farba vlasov), väčšina znakov predstavuje dispozíciu, sklon, ktorá sa na jej základe v interakcii s prostredím prejaví alebo neprejaví. Súbor dedičných vlastností, ktoré sa prejavia pod vplyvom prostredia (súbor pozorovateľných vlastností jedinca) sa nazýva fenotyp. Pre každý genotyp je typická tzv. reakčná norma (má svoje vymedzené hranice), počas ktorej je schopný na vplyvy prostredia reagovať. Prostredie určuje kvalitu fenotypu v rámci hraníc vymedzených genotypom. Neustále sa diskutuje o vzťahu dedičnosti a prostredia. V rámci historických diskusií sa môžeme stretnúť s protichodnými názormi na podiel dedičnosti pri vytváraní osobnosti. Nativistický názor považuje vo vývine jedinca za prvoradú dedičnosť, vplyv prostredia a výchovy je druhoradý, empirický názor naopak dedičnosť podceňuje, za rozhodujúci faktor pri vytváraní osobnosti považuje prostredie a výchovu. Súčasná vedecká otázka však neznie: Ktorý činiteľ je rozhodujúci, alebo aký podiel zastáva daný faktor pri vytváraní osobnosti? Otázka znie: Akým spôsobom tieto faktory pôsobia? Posledné výskumy potvrdzujú prepojenie vplyvov dedičnosti a prostredia. Zistila sa tak vzájomná interakcia dedičstva a prostredia (Čáp, Mareš, 2001).

Dedičnosť je predmetom záujmu genetiky ako vedy o dedičnosti, ktorá sa rozvíja v rámci molekulárnej biológie. Základné znaky dedičnosti formuloval J. G. Mendel (1865, In Nakonečný, 1998).

Literatúra:
ČÁP, J., MAREŠ, J.. *Psychologie pro učitele*. 2001 Praha: Portál, 656 s. ISBN 80-7178-463-X.
Pedagogická encyklopédia. 1984. Slovenska. Bratislava: Veda, 743 s.
NAKONEČNÝ, M. *Encyklopedie obecné psychologie*. 1998. Praha: Academia 437 s. ISBN 80-200-0625-7.
NAKONEČNÝ, M. *Úvod do psychologie*. 2003. Praha: Academia, 508 s. ISBN 80-200-0993-0.
VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. 2000. Praha: Portál, 528 s. ISBN 80-7178-308-0.
VOKURKA, M., HUGO, J. 2000. *Praktický slovník medicíny*. Praha: Maxdorf, 496 s. ISBN 80-7345-009-7.

Vladimíra ZEMANČÍKOVÁ
Fakulta humanitných vied ŽU Žilina

Delikvencia (angl. deliquentation) , lat. deliquere = dopustiť sa chyby, previniť sa

Delikvencia znamená porušovanie práva, zákona. Je to širší termín ako kriminalita. Zahŕňa aj činy inak trestané (ak by ich spáchali dospelí), spáchané neplnoletými osobami, ktoré nemajú do veku 14 rokov trestno-právnu zodpovednosť ako aj ostatné osoby bez trestno-právnej zodpovednosti. (Ondrejkovič , s. 21-23)

Delikventné správanie = všetky formy konania, ktoré porušujú sociálne normy chránené právnymi predpismi vrátane priestupkov. (Matoušek, 2003, s. 315)

Delikt je v porovnaní s trestným činom širší termín, je to priestupok voči sociálnej norme, resp. nedodržiavanie sociálnej normy. Patrí do prejavov delikventného správania, ktorý je širším termínom a zahŕňa aj disociálne, asociálne, antisociálne a kriminálne správanie.

Literatúra:
KRAUS, B., HRONCOVÁ, J. 2007. *Sociální patologie*. Hradec Králové: Gaudeamus. 251 s. ISBN 978-80-7041-896-3.
ONDREJKOVIČ, P. 2001. *Sociálna patológia.* Bratislava: VEDA. 577s. ISBN 80-224-0685-6.
MATOUŠEK, O. 2003. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál. 340 s. ISBN 80-7178-771-X.

Kristína LIBERČANOVÁ
PF TU Trnava

Deontológia (angl. deontology)

Náuka o povinnostiach. Deontológia a deontologická teória a systémy, ktoré posudzujú morálnosť správania človeka na základe toho, či je jeho správanie v súlade s určitými pravidlami a povinnosťami. Ak človek dodržiava svoje povinnosti, správa sa morálne. Ak nedodržiava svoje povinnosti, správa sa nemorálne. Deontológiu môžeme vnímať aj ako časť etiky, ktorej predmetom je systém noriem upravujúcich povinnosti odborníka ku klientovi, svojej profesii a spoločnosti - profesijná etika.

Literatúra:

ONDREJKOVÁ, A.: 2001. *Etika profesie*. Banská Bystrica: FHV UMB. 96 s. ISBN 80-8055-566-4.
VAJDA, J. 2004. *Úvod do etiky*. Nitra: Enigma, 251 s. 1SBN 80-89132-12-X.

Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Determinácia (angl. determination)

Zákonitá súvislosť a príčinná podmienenosť, súvislosť, závislosť vo výchove - determinácia výchovy na osobnosti (jej vnútorných - genetických, biologických faktorov), na vonkajších podmienkach a vplyvoch, vrátane podmienok a vplyvu sociálneho prostredia, výchovy a vzdelávania, samoregulácie a vlastnej aktivity, ktoré sa prejavujú a pôsobia vo vzájomnom pôsobení, v interakcii.

Literatúra:

KICZKO, L. a kol. 1997. *Slovník spoločenských vied. Filozofia, politológia, sociológia, psychológia, estetika, právo.* Bratislava: SPN, 1997. 333 s. ISBN 80-08-02592-1.

Emília KRATOCHVÍLOVÁ
PdF UK Bratislava

Devalvácia (angl. devaluacion)

Devalvácia znamená znehodnocovanie, znižovanie hodnoty osobnosti prostredníctvom prejavov neúcty, ľahkomyseľnosti, netaktnosti alebo nedostatočného rešpektu voči nej. Predstavuje hrubé, bezohľadné, necitlivé, znevažujúce a ponižujúce správanie voči druhému. V rámci interakcie, komunikácie prichádza na verbálnej aj neverbálnej (bez slov, činmi) úrovni k vzájomným prejavom úcty, vážnosti a uznania, alebo naopak k prejavom neúcty, ľahkomyseľnosti, či neuznaniu. Väčšina interakcií tak neprebieha v neutrálnej rovine. Zatiaľ čo devalvácia predstavuje degradáciu osobnosti, jej opakom je evalvácia alebo zvyšovanie hodnoty osobnosti. Prejavy devalvácie zasahujú jadro osobnosti, jej dôsledkom je znižovanie sebavedomia. K jej konkrétnym prejavom zaraďujeme: obviňovanie (zámerné, krivé, neoprávnené obviňovanie a podozrievanie, odopieranie možnosti vlastnej sebaobrany), ohováranie a osočovanie, vysmievanie (ironizovanie, sarkazmus, uštipačnosť), urážanie, podceňovanie (spochybňovanie schopností), šikanovanie (úmyselné kladenie prekážok do cesty), opovrhovanie (prejavovanie odporu, hnusu), ignorovanie (zámerné nerešpektovanie, ľahostajnosť), zvecňovanie (správanie sa ku klientovi ako k veci, poradovému číslu), zdetinšťovanie (správanie sa ku klientovi ako k dieťaťu), zavádzanie (klamanie, podvádzanie), zneužitie dôvery, kritizovanie za prítomnosti druhých, nedodržanie pravidiel s cieľom získať niečo, čo mal získať druhý. K devalvujúcim prejavom patria aj komunikačné zlozvyky. Devalvujúco tak pôsobí neodôvodnená zmena témy pri rozhovore, neustále skákanie do reči, nerešpektovanie pri rozhovore, pasívne počúvanie a nepočúvanie, neodpovedanie na otázky, pozdrav a pod.

Literatúra:

BALKOVÁ, D. et al. 2006. *Gerontologické ošetrovateľstvo*. Prešov: PU. 152 s. ISBN 80-8068-525-8.

KRISTOVÁ, J. 2004. *Komunikácia v ošetrovateľstve.* Martin: Osveta. 156 s. ISBN 80-8063-160-3.

KŘIVOHLAVÝ, J. 1988. *Jak si navzájem lépe porozumíme.* Praha: Svoboda. 235 s.

MATOUŠEK, O. 2003. *Slovník sociální práce.* Praha: Portál. 272 s. ISBN 978-80-7367-368-0.

Vladimíra ZEMANČÍKOVÁ
Fakulta humanitných vied ŽU Žilina

Divergentné (angl. divergent) lat. di = dvojitý; VERGER = obracať, nakláňať

Používa sa v spojení divergentné myslenie. Ide o „ rozbiehavé“, rozdielne neohraničené, slobodné myslenie, pri ktorom subjekt pri riešení problému tvorí nové hypotézy, predpoklady, vyslovuje niekoľko riešení. Pomocou divergentného myslenia rieši problémy, hľadá nové spôsoby riešenia úloh, vykonáva zlepšenie, racionalizuje činnosť, robí vynálezy a objavy. Opakom je konvergentné myslenie, pri ktorom subjekt použije "zbiehavé" myslenie, čo znamená, že pri probléme, úlohe musí objaviť jedno správne riešenie, jeden správny spôsob, postup riešenia úlohy. Divergentné myslenie nehľadá jeden správny postup riešenia problému, ale produkuje rôzne smery myslenia, používa neštandardné postupy. Pri riešení úloh, problémov sa odmietajú staré postupy a hľadá sa nový smer, postup. J. P. Guilford, objaviteľ tohto termínu (1956), označil divergentné myslenie za základný druh myslenia, na ktorom je založená tvorivosť, tvorivé myslenie. Divergencia znamená hľadanie logických alternatív z daných informácií alebo tvorenie logických alternatív z daných informácií. Tvorivé myslenie má širší význam ako divergentné myslenie.

Literatúra:

JURČOVÁ, M. 2009. *Tvorivosť v každodennom živote a vo výskume*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-42-6.

HLAVSA, J. 1985. *Psychologické základy teórie tvorby*. Praha: Academia.

ŽÁK, P. 2004. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press. 315 s. ISBN 80-251-0457-5.

ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže.* Bratislava: SPN.

Miron ZELINA

PdF UK Bratislava

Dobro (angl. good, welfare, well-being)

Jedna z najdôležitejších kategórii etiky a základnej kategórie etickej axiológie. Predstavuje najvšeobecnejšiu podobu /formu/ vyjadrenia morálneho hodnotenia, ktorá umožňuje oddeliť mravné od nemravného, bez čoho by vlastne nebolo morálky a čo tvorí základ každého hodnotiaceho súdu. Idea dobra je súčasťou každej morálnej kategórie, je alfou a omegou systému mravných hodnôt, pretože vo svojom najvšeobecnejšom význame je dobro stotožnené s mravnosťou, kým jeho intenzita - zlo- je synonymum nemravnosti. Dobro je univerzálnou mravnou hodnotou v tom zmysle, že priorita prirodzených všeľudských

záujmov určuje vždy jeho najvšeobecnejší význam. To sa vzťahuje na každé vývojové obdobie. Skutky a činy pre dobro človeka a ľudstvo a boj proti zlu mali vždy v hierarchii mravného hodnotenia rovnakú hodnotovú určenosť. Hodnotovosť dobra je to všeľudské v morálke, čo určuje kultúrno-duchovnú kontinuitu jeho historického vývoja i časovú súvislosť a spojitosť. V osobnom žití človeka je dobro to, čo teší a uspokojuje, čo je dokonalé, a teda žiadúce, čo možno považovať, pokladať za cieľové smerovanie človeka.

Literatúra:
ANZENBACHER, A. 1994. *Úvod do etiky*. Praha: Zvon. 292 s. ISBN 80-7113-111-3. 2
OLŠOVSKÝ, J. 2005. *Slovník filozofických pojmu současnosti*. Praha: Academia. 262 s. ISBN
SMREKOVÁ, D., PALOVIČOVÁ, Z. 2003. *Dobro a cnosť.* Bratislava: IRIS. 164 s. ISBN 80-89018-15-7
ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti.* Bratislava: IRIS. 232 s. ISBN 80-88778-60-3.

Martin ŽILÍNEK
FF UK Bratislava

Dobročinnosť (angl. charity, philanthrophy)

Rôzne aktivity motivované láskou k blížnemu a snahou pomoci človeku, komunite alebo ľudstvu všeobecne prevyšujúca pomoc blízkemu okruhu príbuzných a priateľov. Podstatu dobročinnosti tvorí darcovstvo, ktoré môže mať podobu materiálnu (vecné dary) a finančnú (peňažné dary) a dobrovoľníctvo (môže byť vnímané tiež ako darovanie napr. času, energie, a pod.)

Literatúra:
BARÁT, J. et al. 2000. *Čítanka pre pokročilé neziskové organizácie*. Bratislava: PDCS. 310 s. ISBN 80-968095-3-9.
MAJCHRÁK, J., STREČANSKÝ, B., BÚTORA, M. (ed.) 2004. *Keď ľahostajnosť nie je odpoveď*. Bratislava: IVO. 398 s. ISBN 80-88935-73-3.

Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ

PF UMB Banská Bystrica

Dobrovoľníctvo (angl. volunteering)

Činnosť vykonávaná na základe vlastnej slobodnej vôle v prospech iných (jednotlivcov, skupín, komunít, organizácií, životného prostredia mimo členov rodiny a domácnosti dobrovoľníka) bez nároku na odmenu. Formálne dobrovoľníctvo, to sú dobrovoľnícke aktivity vykonávané v rámci alebo prostredníctvom organizácií, ktoré môžu pôsobiť v rámci verejného, podnikateľského, ale najčastejšie v rámci tretieho sektora. Neformálne dobrovoľníctvo označuje priamu pomoc poskytovanú jednotlivcom mimo rodiny a ľudí žijúcich v domácnosti dobrovoľníka / dobrovoľníčky. Okrem týchto dvoch základných druhov dobrovoľníctva sú dobrovoľnícke aktivity klasifikované na ďalšie typy. Najčastejšie sa rozoznávajú štyri typy dobrovoľníctva: 1. vzájomná pomoc a svojpomoc, 2. služba iným; 3. participácie; 4. advokácie a vedenie kampaní. Dobrovoľníctvo v rámci týchto typov môže mať rôzne podoby, od spontánnych jednorazových susedských vzájomne prospešných aktivít až po formálnu, zmluvne upravenú činnosť založenú na systematickej, pravidelnej a dlhodobej službe.

Literatúra:

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A., MARČEK, E., MRAČKOVÁ, A. 2009. *Analýza dobrovoľníctva na Slovensku.* Banská Bystrica: PdF UMB, OZ Pedagóg, PDCS, PANET. 113 s. ISBN 978-80-8083-844-7.

MYDLÍKOVÁ, E. et al. 2002. *Dobrovoľníctvo na Slovensku, alebo čo si počať s dobrovoľníkom.* Bratislava: ASSP. 55 s. ISBN 80-968713-0-7.

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

Zákon č. 406/2011 Z. z. o dobrovoľníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov

Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Domáce násilie (angl. domestic violence)

Fyzické, psychické, sexuálne násilie, ktoré sa vyskytuje v rodine a v domácnosti. Jeho zvláštnosťou je, že sa vyskytuje v cykloch a pretrváva dlhodobo. Násilie môže smerovať od ktoréhokoľvek člena rodiny ku ktorémukoľvek členovi rodiny. Môže ho páchať muž na ženu, žena na mužovi, rodič na dieťati i dieťa na rodičovi. Ale najčastejšie sa ho dopúšťajú muži na ženách a rodičia na deťoch. V 90% sú obeťami ženy a deti. V 90% je páchateľom muž (manžel, partner, bývalý partner), 69,9 % trestných činov ktorých obeťou bola žena, sa spáchalo v domácnosti, 70,6% vrážd žien (takmer), 63% ublíženia na zdraví žene, 87,7% činov násilia voči jednotlivcovi – žene sa odohralo v domácnosti. Násilie – je každá forma ubližovania, vyhrážania, sexuálneho a psychického nátlaku, prejavov nadvlády a zneužívania moci jednou stranou. Je to teda akékoľvek jednanie, ktoré negatívne ovplyvňuje alebo ohrozuje život, fyzickú, psychickú integritu, alebo osobnú slobodu, alebo ktoré vážne poškodzuje vývoj osoby, na ktorej je páchané násilie. Spravidla označuje týranie a násilné jednanie, odohrávajúce sa medzi osobami žijúcimi spolu v spoločnom byte alebo dome, kde jedna násilná osoba získava a udržuje nad druhou moc a kontrolu. Domáce násilie je chovanie, ktoré u jednej osoby vyvoláva strach z druhej osoby, pričom medzi týmito osobami existuje alebo niekedy v minulosti existoval blízky vzťah. Domáce násilie nie je závislé na veku, sociálnom postavení, vzdelaní, etnickej a náboženskej príslušnosti, na temperamente, ako aj na materiálnej výbave agresora a obeti. Domáce násilie môže mať rôzne formy, v praxi sú často tieto formy násilia od seba ťažko oddeliteľné. Väčšinou je fyzické násilie sprevádzané psychickým sexuálnym i fyzickým a psychickým násilím a pod. Formy domáceho násilia:

• fyzické násilie (bitie, spôsobovanie rán a popálenín rôzneho druhu)

• psychické násilie (ponižovanie, vyhrážanie, citové vydieranie, pohŕdavé zaobchádzanie a pod.)

• sociálne násilie (zakazovať stretávanie s rodinou, blízkymi, chodiť do zamestnania, zákaz študovať, zamykanie v byte, zablokovanie telefónu apod.)

• ekonomické násilie (neodôvodnené obmedzovanie prístupu k majetku, ktorý má obeť právo užívať, obmedzený prístup k spoločným peniazom a pod.)

• sexuálne násilie (znásilnenie, všetky nanútené sexuálne činy, nútenie k iným sexuálnym praktikám).

Literatúra:

DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z. 1995. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dítě*. Praha: Grada Publishing, 248 s. ISBN 80-7169-192-5.
http://prison-education.oad.sk/sk/text5.html
http://www.branadozivota.sk/domcensilie/?PHPSESSID=e802b0189656c452a8eba931978a966a
http://www.ligabeznasilia.sk/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=15&Itemid=28

Dušan GALBAVÝ
PF TU Trnava

Domáce násilie (angl. family violence)

Predstavuje jav zastúpený v sociálnom prostredí všetkých kultúr a spoločností v najrôznejších obdobiach. Obeťami a páchateľmi násilia v rodine môžu byť rôzne osoby. V súvislosti s tým špecifikujeme manželské (partnerské) násilie (angl. abuse, intimate violence). Obeťami môžu byť aj muži, deti (angl. child abuse and neglect), staršie osoby (angl. Elder abuse), súrodenci (angl. siblings abuse). V mnohých literárnych dielach sa uvádza taktiež násilie detí voči rodičom (angl. battering of parents). Termín domáce násilie je dnes používaný nielen v situáciách, keď dané správanie prebieha v rodine, chápanej v tradičnom význame, týka sa aj iných situácií, kedy obeť a násilníka spája (alebo skôr spájal) osobný zväzok. Pojem domáceho násilia zahŕňa teda aj neformálne partnerstvá (druh/ družka), formálne rozdelené rodiny (v dôsledku rozvodu, separácia, odlúčenie). Pojem domáce násilie sa používa v širšom význame v súvislosti s výskumom rôznych aspektov tohto javu a väčšieho množstva informácií. Ako násilie je definované stále viac druhov správania. Existuje mnoho definícií a charakteristík domáceho násilia:

ako všetky činnosti a podmienky, brzdiace spontánny rozvoj vrodených potencionálnych možností alebo aj ovplyvňovanie ľudí, v dôsledku čoho je aktuálny rozvoj telesného a duševného charakteru horší ako potencionálny, uznávajúci, že sa jedná o každé intencionálne použitie fyzickej sily alebo inej prevahy, alebo vo forme ohrozenia, s dôsledkom úrazu, smrti, psychické škody, záporne ovplyvňujúce rozvoj alebo spôsobujúce depriváciu, považujúcich za domáce násilie akýkoľvek čin, zanedbanie zo strany jedného člena rodiny voči iným členom, čo vedie k ohrozeniu života, telesnej alebo psychickej integrity alebo slobody alebo vo veľkej miere brzdí rozvoj osobnosti. S ohľadom na rôzne možnosti chápania javu domáceho násilia exponujeme základné, konštitutívne vlastnosti. Patrí k nim: nerovná pozícia

oboch strán (páchateľa a obete) vedúca k zneužívaniu vlastnej prevahy, predmetné traktovanie závislého člena rodiny, narušovanie práva, dôstojnosti a osobného dobra, spôsobovanie utrpenia, ukrivdenia, škodenia (negatívnych dôsledkov pre rozvoj a fungovanie jednotlivca), vychádzania za hranice sociálnej akceptácie. Akcentuje sa tiež, že násilie nie je náhodný jav, dôsledok momentálnej straty kontroly nad vlastnou osobou, istým prechodným výbuchom emócií, ale že sa jedná o určitý typ vzťahov rozvíjajúcich sa medzi jednotlivými členmi rodiny.

Domáce násilie sa prejavuje v rôznych formách: fyzické, psychické (emocionálne), sexuálne, ekonomické, sociálne, aj ako zanedbávanie. Jednotlivé formy domáceho násilia obyčajne nie sú izolované, ale sa vzájomne prekrývajú. Obete pociťujú iba zriedka dôsledky len jednej formy nevhodného zaobchádzania. Domáce násilie vyvoláva početné negatívne dôsledky u obetí: zdravotné problémy, negatívne vnútorné pocity, slabá psychická kondícia a pozície v spoločnosti. K najčastejšie uvádzaným dôsledkom patrí posttraumatická stresová porucha (Post Traumatic Stres Disorder - PTSD). Psychická situácia obetí domáceho násilia je tu chápaná ako permanentný alebo dlhšiu dobu trvajúci (cyklicky sa vracajúci) stav traumy. Konzekvencie domáceho násilia siahajú aj mimo individuálne hranice, začínajú predstavovať sociálny problém (napr. ekonomické náklady v dôsledku pracovnej absencie, zdravotné neschopnosti, liečenie úrazov a chorôb). Somatické a psychické poruchy vyžadujú lekárske návštevy, náklady na ambulancie, pobyty v nemocniciach, lieky atď., je nutné angažovanie zdravotníckych služieb, intervencia polície, práce prokurátorov (v ČR prokurátorov) a súdne výdavky. Ku konzekvenciám domáceho násilia okrem toho patria psychické problémy, napr. zakódovaná bezradnosť, traumatické závislosti (štokholmský syndróm), psychická pasca, apod.

Medzi názormi a koncepciami, vysvetľujúcimi vznik násilných domácich javov, sa objavili ako prvé tzv. teória monokauzálnosti, zdôrazňujúca význam jedného faktora (napr. teória osobnostné, psychopatologické, neurologické, fyziologické a štrukturálne, feministické, systémové, didaktické a taktiež evolučné a biologicko-sociálne). V súčasnej dobe sú v popredí teórie integračné, akcentujúce rozhodujúci vplyv mnohých faktorov na popisovaný jav a zložitosť reálií, v ktorých k násiliu dochádza. V súčasnosti je všeobecne uznávaný ekologický model domáceho násilia, ktorý reprezentuje názor, že na vznik domáceho násilia majú vplyv dôsledky vzťahov medzi individuálnymi faktormi, charakterom rodinného zväzku a následne kontextuálne prvky lokálneho a celospoločenského rázu (Krug, 2002). Tento model bol predstavený v správe WHO na rok 2002 ako univerzálna interpretácia charakteristických čŕt násilia. V ekologickom modeli sú obsiahnuté početné faktory ovplyvňujúce domáce násilie:

Faktory individuálne (obetí a páchateľov) - vek, pohlavie, sociálne údaje (charakter vykonávanej práce, finančná situácia, nízke vzdelanie), poruchy osobnosti a iné psychické problémy, povahové črty (oi impulzívnosť, autoritárstvo, egocentrizmus a komplex menejcennosti), špecifické symptómy obetí (napr. u detí malá váha pri narodení, vývinové problémy, chorobnosť, fyzická alebo duševná zaostalosť).

Faktory rodinné: štrukturálne vlastnosti (jeden rodič, viacdetná rodina), sociálne (nízke zárobky, nevyhovujúce bytové podmienky), manželské konflikty, narušené relácie medzi členmi rodiny, nepostačujúce funkcie rodinného systému, permanentný stres, sociálna izolácia rodiny.

Environmentálne faktory (charakter lokálnej spoločnosti): značná sociálna mobilnosť, heterogénna lokálna spoločnosť, slabé sociálne zväzky, anonymita života a sociálnej izolácie, nadmerná hustota obyvateľov, vysoký stupeň nezamestnanosti a chudoby, environmentálne normy, týkajúce sa rodinných relácií, pozície žien, detí a starších osôb, chýbajúce adekvátne sankcie v dôsledku páchaní násilia voči členom rodiny (formálne i etické), malý záujem spoločnosti o intervenciu v rodine (vysoký stupeň štatútu súkromia rodinného života), nedostatočné inštitucionálne zastúpenie (pôsobenie kompetentných služieb, združení a organizácií podporujúcich rodinu a chýbajúce reakcie v prípade násilia).

Faktory celospoločenského charakteru: kultúrne normy, aprobujúce násilie ako metódu riešenia konfliktov, normy sankcionujúce dominanciu jedných členov rodiny nad inými (deťmi, ženami), normy nadmerne chrániace súkromie rodiny, značná sociálna nerovnosť z hľadiska pohlaví a sociálno-ekonomického statusu, nízka úroveň sociálneho zabezpečenia, nevhodná zdravotná politika, chýbajúce alebo málo funkčné právne riešenia týkajúce sa problematiky domáceho násilia, vojnové a sociálne konflikty, obdobie sociálnej transformácie, pauperizáciou spoločnosti.

Aktivity nivelizujúce javy domáceho násilia sú tesne späté s koncepciami na tému mechanizmov ich fungovania. Návrhy foriem a smerov pôsobenia sa opierajú o etiologické faktory identifikované bádateľom. Odlišujeme dve základné protikladné koncepcie názorov na domáce násilie a jeho odstraňovanie: metódy kriminalizujúce a nekriminalizujúce daný jav. V rámci prvého štýlu uvažovania sú navrhované činnosti, principiálne bazírujúce na autorite právneho systému a konzekvencie výmeru spravodlivosti. Hlavná myšlienka spočíva v exekuovaní zodpovednosti páchateľov a prísnych reštrikciách voči ich osobám. Táto varianta zdôrazňuje normatívnu úlohu právneho systému a zastrašujúcu vplyv reštrikcií. Druhá možnosť, "dekriminalizácie", poukazuje na malú efektivitu restrikčnej metódy, ba

dokonca má negatívne dôsledky. Dôležitú úlohu pri riešení problému predstavujú podporujúce činnosti, rôzne edukačné aktivity a terapeutická pomoc v rámci narušenej rodiny. Boj s domácim násilím - na základe ekologického modelu - by mal byť organizovaný na troch úrovniach: univerzálna prevencia (činnosti, ktoré profylakticky nedopúšťajú objavenie sa domáceho násilia), rýchla intervencia (týkajúce sa pomoci rodinám obzvlášť ohrozeným syndrómom násilia), a nakoniec terapia (snaha zvládnuť a nivelizovať domáce násilie, eventuálne znemožniť opätovné objavenie sa problému). Univerzálna úroveň navrhuje rokovania s nasledujúcim efektom:
eliminovanie sociálnych noriem, akceptujúcich a podporujúcich násilie v spoločnosti a rodine, nivelizovanie sociálnej nerovnosti a zmierňovanie stresov, ktoré vyvolávajú, rozvíjanie siete a foriem pomoci rodinám, tvorenie inštitúcií, organizácií, pomáhajúcich pri riešení problémov a zmenšovanie sociálnej izolácie, zmena postojov, tolerujúcich nepriaznivú pozíciu žien a detí v spoločnosti, zvyšovanie výchovných kompetencií, rodičovskej kvality súčasných i budúcich otcov a matiek. K základným formám pôsobenia patria: kampane vysvetľujúce zavádzanie postulátov sociálnej politiky, podporujúcich rodinu, právnu a administratívnu reguláciu, mnohostrannú sociálnu edukáciu. Ku konkrétnym univerzálnym prostriedkom patria: edukačné programy pre rodičov, pre budúcich rodičov (napr. páry čakajúce dieťa, adolescentov), programy pomoci rodičom zo strany formálnych aj neformálnych inštitúcií (svojpomocné skupiny), programy inštruujúce opatrovateľov starších osôb, programy zvládania domácich manželských konfliktov, činnosti manželských a rodinných poradní, programy rozvoja životných kompetencií detí a mládeže a programy prevencie rizika budúceho domáceho násilia (alkohol, narkománia, agresia), ale aj uzákonenie trestnej zodpovednosti za domáce násilie a ďalej zavedenie zákazu fyzických trestov (v školách, zo strany rodičov) .
Čo sa týka prevencie intervencie, je vhodné používať v rodine a voči osobám so zvýšenou pravdepodobnosťou použitia násilia miernejšie formy perzekúcie. Rýchla intervencia spočíva v zisťovaní rizikových rodín, hodnotení nedostatkov a zanedbania, a v dôsledku zoslabenia alebo odstránenia (kompenzácia) záporných faktorov (rizika). Spolupráca s rodinou má skôr charakter dohľadu a pomoci. K základným typom rokovania tu patria: rôzne formy sociálnej podpory a pomoci v oblasti poskytovania starostlivosti, rozvoja životných kompetencií a zručností, terapeutické programy určené pre (potenciálnych) páchateľov alebo celú rodinu. Ako príklad konkrétnej činnosti rýchlej intervencie uvádzame svojpomocné skupiny (súčinnosť s obeťami, ohrozenými osobami, napr. samotnej matky, ale aj s páchateľmi domáceho násilia). Terapia a kontrola je určená pre rodiny s vážnymi problémami v oblasti

domáceho násilia. Jedná sa tu o zastavenie a eliminovanie násilia pomocou terapeutických metód a kontroly. V niektorých prípadoch je potrebná právna intervencia. K špeciálnym formám pomoci patrí: väzba a odsúdenie páchateľov, konzultačná činnosť (informácie z oblasti práva), zabezpečenie azylu obetiam domáceho násilia alebo náhradná starostlivosť, sociálno-opatrovateľská pomoc rodine a rôzne druhy individuálnej alebo skupinovej terapie pre páchateľa a obete. Iným príkladom sú cvičenia smerujúce k zvládaniu agresie a hnevu, relaxačný tréning, zvládanie interpersonálnej komunikácie, riešenie problémov, programy poznávacie, programy reštrukturalizácie, ale aj výchova k pozitívnemu rodičovstvu a tréning rodičovských zručností. Okrem uvedeného pôsobia terapeuticko-svojpomocné skupiny ovplyvňujúce páchateľa, skupinová i individuálna terapia a svojpomoc pre obete.

Sociálna konfrontácia s javom, ktorá smeruje k jeho obmedzeniu, by mala byť viacdimenzionálna a organizovaná na rôznych úrovniach: celospoločenské, lokálne, aj v rámci danej rodiny. Ide o využitie prostriedkov obmedzujúcich jav domáceho násilia: oslabovanie vplyvu rizikových faktorov, ktoré znásobujú individuálne ohrozenia rodín domácim násilím, rozvíjanie blízkych medziľudských vzťahov, tvorby zdravých rodinných vzťahov v rámci environmentálnych podmienok, profesionálnu pomoc a podpora rodiny pri plnení jej rôznorodých funkcií, eliminácia nerovností medzi pohlaviami v spoločenskom zmysle slova, zmena alebo kompenzovanie kultúrnych a ekonomických faktorov, ktoré majú vplyv na domáce násilie.

Literatúra:

STRAUS, M., A., GELLES, R., J., STEINMETZ, S., K. 2006. *Behind close doors*. Transaction Publishers.

BROWNE, K., HERBERT, M. 1997. *Preventing family violence*. Chichester: John Wiley &Sons Ltd.

LOSEKE, D., R., GELLES, R., J., CAVANAUGH, M., M. 2005. *Current controversies on family violence* . SAGER.

HERMAN, J., L., 1998. *Przemoc – uraz psychiczny i powrót do równowagi, tłum A. i M. Kacmajor*. Gdańsk: GWP.

HERZBERGER, S. 2002. *Przemoc domowa. Perspektywa psychologii społecznej*. Warszawa: PARPA.

JAROSZ, E. 2008. *Ochrona dzieci przed krzywdzeniem. Perspektywa globalna i lokalna*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.

KRUG, E., G., DAHLBERG, L., L., MERCY, J., A., ZWI, A., B., LOZANO, R. 2002. *World report on violence and health*. Geneva: World Health Organization.
LIPOWSKA-TEUTSCH, A. 1998. *Wychować wyleczyć wyzwolić*. Warszawa: PARPA.
MELLIBRUDA, J. 2009. *Przeciwdziałanie przemocy domowej*. Warszawa: Instytut Psychologii Zdrowia.

Ewa JAROSZ
Sliezska univerzita Katowice

Dominancia (angl. dominance)

Všeobecne ide o potrebu ovládať druhých, ktorá je sprevádzaná vysokým stupňom egocentrického sebapresadzovania, sebazdôrazňovania a sebauznávania, takmer vždy na úkor blaha iných jedincov. Dominancia je v úzkom poňatí opakom submisivity, sklonu k sebapodceňovanie a patologickému prispôsobovaniu. Dominancia pre sociálnu psychológiu znamená vedúce postavenie v skupine, čo vsugerováva dojem skôr pozitívnej výpovednej hodnoty. Dominancia je však v spoločenskom styku a v medziľudských vzťahoch viac menej hodnotou s negatívnymi dôsledkami, pretože nadraďovanie seba samého nad akýmikoľvek sociálnymi partnermi smeruje k nerovnosti vo vzťahu: v komunikácii, spolupráci, partnerstve a pod. Dominantné správanie (najmä extrémne formy) nie je z hľadiska sociálnej pedagogiky vhodné a prijateľné v žiadnej rovine sociálneho kontaktu, pretože nabúrava takmer všetky pozitívne princípy efektívneho medziľudského vzťahu (kooperácia, dôvera, láska, otvorenosť, lojalita, aktívnosť, pracovitosť, disciplinovanosť a pod) a naštartováva negatívne procesy, ako je stres, trauma, nedôvera, klamstvo, nenávisť, sebapoškodzovania, závislosti, suicidálne správanie apod.

Niektorí odborníci z radov psychológov, sociológov alebo pedagógov sa domnievajú, že dominancia je do istej miery prirodzenou vlastnosťou niektorých jedincov (rodičov, mužov). Často pri svojich úvahách vychádzajú z biológie a z výkladu toho, ako to v prírode funguje. Avšak často tiež pri tom zabúdajú, že žijeme v civilizovanom svete, kde sa riadime nie "zákonmi džungle", ale ľudskými zákonmi, vychádzajúcimi z medzinárodne platných dokumentov o ľudských právach a slobodách, o rovnosti a spravodlivosti. Je preto neustále potrebné zaujímať sa aj o to, čo znamená dominantné správanie a konanie jednotlivcov pre životy tých, ktorí žijú v ich tieni, a či je dominancia v medziľudských vzťahoch naozaj nutná.

V reálnom živote sa dominancia prejavuje pocitom nadradenosti, prevahy moci a sily jedinca nad svojím sociálnym prostredím, napr. rodičia nad dieťaťom, nadriadeného nad podriadeným, muža nad ženou apod. Všetky menované "podriadené" skupiny tvoria aj veľkú časť klientov sociálnych pedagógov a sociálnych pracovníkov, ak ide o domáce násilie, alkoholizmus a iné závislosti, záškoláctvo a šikanovanie alebo iné sociálnopatologické javy.

Literatúra:
HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2004. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
GEIST, B. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář. ISBN 80-86226-07-7.

Silvia DONČEVOVÁ
FSV UCM Trnava

Doprovod – doprevádzanie (angl. attendance, guidance)

Patrí medzi základné spôsoby profesionálneho riadenia v pomáhajúcich profesiách. Samotný spôsob realizácie sprevádzania je závislý od viacerých faktorov, čo spôsobuje, že v praxi rozlišujeme niekoľko odlišností v chápaní tohto pojmu. 1. Doprovod ako terapeutická aktivita. Podľa Eriksona sprevádzanie slúži k navodeniu a rozvíjaniu dobrého a bezpečného kontaktu klienta. 2. Sprievod ako metóda v sociálnej práci. Základom tohto druhu sprevádzania je skutočnosť, že niektorí klienti sociálnej práce potrebujú dlhodobú, niekedy až celoživotnú pomoc pri zvládaní svojich každodenných povinností. Sociálny pracovník v takýchto prípadoch zaberá úlohu facilitujúceho profesionála, ktorého hlavnou úlohou je podpora a rozvoj klientových sociálnych kompetencií. Sprevádzanie, ako profesionálny výkon, od sociálneho pracovníka vyžaduje schopnosť vedieť vytvárať a udržiavať profesionálny pomáhajúci vzťah. V tomto spôsobe práce nadobúdajú osobitný význam požiadavky na profesionálne zručnosti sociálneho pracovníka. Ako najdôležitejšie sa javia nasledujúce zručnosti:
vedieť správne vytýčiť a dodržiavať hranice vzťahu, dodržiavať dohodnuté pravidlá, viesť otvorený dialóg. Doprovod ako agogická metóda, ktorá sa využíva v príprave pomáhajúcich profesionálov. Podľa Scherpnera (1999, s 34) "Doprovod v praxi je didaktický prostriedok prípravy na povolanie sociálneho pracovníka/sociálneho pedagóga a využíva sa počas všetkých fáz praxe. Slúži k integrácii odborných vedomostí a zručností. Okrem toho

podporuje rozvoj a hľadanie profesionálnej identity. "Doprovod v praxi zahŕňa informácie, tréning, prehĺbenie vedomostí a postupné profesionálne osamostatňovanie. Sprievod sa uskutočňuje vo vzťahovom procese, ktorý spoluvytvárajú sprevádzajúca osoba (v odbornej literatúre označovaná tiež ako supervízor) a sprevádzaný (supervidovaný). Supervízor musí disponovať dostatočným množstvom teoretických vedomostí, vlastnými skúsenosťami z praxe sociálnej práce a tiež znalosťami, schopnosťami a skúsenosťami z oblasti sprevádzania (supervízia).

Literatúra:
LEVICKÁ, J. 2006. *Na ceste za klientom. Metódy, formy a prístupy v sociálnej práci.* Trnava: ProSocio. 311 s. ISBN 8096945408.
LUDEWIG, K. 1994. *Systemická terapie. Základy klinické teorie a praxe.* Praha: Institut pro systemickou zkušenost. 150 s. ISBN 80-901710-0-1.
SCHERPNER, M., RICHTR- MARKET, W., SITZENSTUHL, I. 1999. *Sprevádzanie v praxi (vedenie), poradenstvo a učenie: princípy sociálnej práce.* Dolný Kubín: Vydavateľstvo Petra Huba.

Jana LEVICKÁ
FZaSP TU, Trnava

Dospelosť (angl. adult age)

Etapa životného cyklu človeka spravidla vymedzená medzi 20. a 60. rokom života. Primárne je určená biologicky (vekom), pretože jej psychosociálne poňatie je oveľa zložitejšie, pretože u každého človeka má rôznu časovú lokalizáciu a rozdielne tempo. Podľa M. Beneša (1997) možno za dospelého považovať takého človeka, ktorý dosiahol fyzickú zrelosť (biologické hľadisko), vykonáva mnoho sociálnych rolí (sociologické hľadisko), má ustálené správanie, myslenie a prežívanie (psychologické hľadisko), je právne zodpovedný a spôsobilý (právne hľadisko) a podieľa sa na výchove novej generácie (pedagogické hľadisko). Z hľadiska ontogenetického sa dospelý vek vnútorne člení na obdobie mladej dospelosti (od 20. do 35. roku života), strednej dospelosti (od 35. do 45. roku života) a staršej dospelosti (od 45. do 60. roku života). Dosiahnutie psychickej dospelosti býva najčastejšie spájané s väčšou sebaistotou a sebadôverou. Mladý dospelý človek sa vyznačuje postformálnym myslením, diferenciáciou mužských a ženských rolí, vytváraním stabilnejších, spravidla monogamných partnerských

vzťahov a neskôr aj ich inštitucionalizáciou (manželstvo), prijatím rodičovskej a profesijnej roly. Obdobie strednej dospelosti sa často nazýva aj krízou stredného veku. Človek má tendenciu bilancovať doteraz prežité, uvažovať o budúcnosti a hľadať zmysel života. Mení sa aj jeho vzťah k profesijnej úlohe a charakter úlohy rodičovskej. Možno tiež hovoriť o prvých príznakoch starnutia. V tomto veku dochádza k niekoľkým zmenám, najmä však v oblasti identity. Človek mení svoj postoj k sebe samému aj k svojmu okoliu. Obdobie staršej dospelosti je sprevádzané úpadkom telesných a psychických funkcií, zmenou hodnotového systému, ďalším rozvojom postformálneho myslenia, často aj postupným uzatváraním profesionálnej kariéry, preberaním starorodičovskej roly, reálnym pohľadom na manželské vzťahy a premenou vlastnej identity (Vágnerová, M., 2000). Otázkami ľudskej ontogenézy sa podrobnejšie zaoberá vedná disciplína vývinová psychológia.

Literatúra:

BENEŠ, M. 1997. *Úvod do andragogiky.* Praha: Karolinum. 129 s. ISBN 80-7184-381-4.

HOTÁR, V., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. et al. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník.* Bratislava: SPN. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.

PORUBSKÁ, G., ĎURDIAK, Ľ. 2005. *Manažment vzdelávania dospelých.* Nitra: SLOVDIDAC. 215 s. ISBN 80-969303-0-3.

VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie.* Praha: Portál. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.

Ctibor HATÁR
PF UKF Nitra

Dôvera (angl. confidence, dependance)

V intenciách sociálno-pedagogickej praxe je to schopnosť pomáhajúceho aj klienta dovoliť tomu druhému vstúpiť do svojho života, aby tak spoločne vytvorili vzťah, ktorý by bol založený na vzájomnom porozumení, úcte, záujme a istote, že sa budú sprevádzať v nezávislom raste a dozrievaní. Je to otvorenie sa nápomocne tak, aby sa mohol stať oporou a povzbudením klienta aj vtedy, ak klient odkryje aj slabú a krehkú časť svojej osobnosti. Dôvera je jedným zo základných predpokladov úspešnosti a efektívnosti sociálno-pedagogickej práce.

Literatúra:
http://www.upc.uniba.sk/index.php?option=com_content&task=view&id=554&Itemid=121
Cyklus úvah o láske: sekcia Dary lásky, UPC, Bratislava; Pondelok, 12. 2. 2007**,** 14. Dôvera, Milan Bubák, SVD
http://www.ecavba.sk/kazne_old_detail.php?o=172&r=2 Archív kázní, 5. nedeľa po Sv. Trojici, Prvá kniha kráľov 17, 7-16, Ján Grešo
STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálneho pracovníka.* Trnava: AD. 255 s. ISBN 80-967589-0-X.

Ivo ŠEREŠ
MZV SR Bratislava

Dramatizácia (angl. dramatization)

Je prezentácia deja, situácie, literárnej predlohy slovom a pohybom s použitím rekvizít. Predstavuje jednu zo základných techník dramatickej výchovy. Uplatňuje sa v kultúrno-umeleckých záujmových činnostiach a v dramatoterapii. Medzi základné formy dramatizácie patrí monológ, dialóg a hra väčšieho počtu osôb. Z hľadiska obsahu a výrazu rozlišujeme pohybovú, mimickú a dialogickú dramatizáciu. Reprodukcia textovej predlohy pri dramatizácii môže byť presná alebo voľná. Súčasťou dramatizácie je improvizácia, ktorá rozvíja detskú tvorivosť.

Literatúra:
MAJZLANOVÁ, K. 2004. *Dramatoterapia v liečebnej pedagogike*. Bratislava: IRIS. 196 s. ISBN 80-89018-65-3.
VALENTA, J. 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy.* Praha: Grada. 352 s. ISBN 978-80-247-1865-1.
VALENTA, M. 2007. *Dramaterapie.* Praha: Grada. 252 s. ISBN 978-80-247-1819-4.

Naďa BIZOVÁ
PF TU Trnava

Droga (angl. drug)

Svetová zdravotnícka organizácia (WHO) prijala a publikovala v roku 1969 túto definíciu: Droga je látka (substancia), ktorá, pokiaľ je aplikovaná do živého organizmu, môže zmeniť jednu alebo viac jeho funkcií (Urban, 1973, s. 11). Najčastejšie používanou definíciou je: Droga je akákoľvek látka, ktorá po vstupe do živého organizmu je schopná pozmeniť jednu alebo viac jeho funkcií, pôsobí priamo alebo nepriamo na centrálny nervový systém a môže mať priznané postavenie lieku (Novomeský, 1995, s. 12). Droga je teda akákoľvek látka prírodnej alebo syntetickej povahy, ktorá po pravidelnom užívaní vyvoláva závislosť organizmu, teda drogovú závislosť, toxikomániu.

Drogová závislosť (angl. drug abuse) je psychický a niekedy aj fyzický stav, vyplývajúci zo vzájomného pôsobenia medzi živým organizmom a drogou charakterizovaný zmenami správania a inými reakciami, ktoré vždy zahŕňajú nutkanie brať drogu stále alebo pravidelne pre jej psychické účinky a niekedy tiež preto, aby sa zabránilo nepríjemnostiam z jej neprítomnosti. "(Pavúk, 1997, s. 10). Závislosť predstavuje súbor príznakov alebo symptómov, ktoré vznikajú následkom pôsobenia príslušného podnetu na organizmus alebo psychiku, ale najmä pri jeho absencii. Psychická závislosť na droge je duševný stav človeka, prejavujúci sa túžbou znovu drogu užívať. Fyzická (somatická) závislosť vzniká vtedy, keď sa droga stala súčasťou metabolizmu človeka, a preto už organizmus reaguje určitými, prevažne negatívnymi príznakmi pri jej absencii. Organizmus už drogu zahrnul do svojej látkovej výmeny a na nedostatok drogy telo reaguje. Podľa Ondrejkoviča (2000, s. 161) sa vynecháva spoločenská závislosť (napr. disko kultúra, techno - scéna, a ďalšie), spravidla spojená s ritualizáciou. Súčasťou ritualizácie a kolektívnej konzumácie drog býva aj vznik osobitnej subkultúry závislých a vznik osobitného spôsobu komunikácie, vyjadrovania, špecifických výrazov, ktorým často iný ani nerozumie, ba až celého slangového slovníka.

Literatúra:

URBAN, E. 1973. *Toxikománie.* Praha : Avicenum. 196 s.

NOVOMESKÝ, F. 1996. *Drogy. História – medicína – právo.* Martin : Advent-Orion. 120 s. ISBN 80-88719-49-6.

PAVÚK, A. 1997. *Primárna prevenci drogových závislostí na základných a stredných školách*. Prešov: PU. 99 s. ISBN 80-88885-00-0.

ONDREJKOVIČ, P. et al. 2000. *Sociálna patológia.* Bratislava: VEDA. 270 s. ISBN 80-224-0616-3.

Ingrid EMMEROVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Drogová závislosť (angl. drug addiction)

Psychický a niekedy aj fyzický stav, vyplývajúci zo vzájomného pôsobenia medzi živým organizmom a drogou, charakterizovaný zmenami správania a inými reakciami, ktorý je vždy nutkaním brať drogu stále alebo pravidelne pre jej psychické účinky a niekedy tiež preto, aby sa zabránilo nepríjemnostiam z ho neprítomnostiam. (Pavúk, 1997, s 10). Závislosti vznikajú následkom pôsobenia príslušného podnetu na organizmus alebo psychiku, ale najmä pri jeho absencii. Drogová závislosť môže byt psychická a fyzická (somatická). Psychická závislosť na drogy je duševný stav človeka, prejavujúci sa túžbou znova drogu užívať. Fyzická (somatická) závislosť vzniká vtedy, keď sa droga stala súčasťou metabolizmu človeka a preto už organizmus reaguje určitými, zväčša negatívnymi príznaky pri ho absencii. Organizmus už drogu zahrnul do svojej látkovej výmeny a na nedostatok drogy telo reaguje. Podľa P. Ondrejkoviča (2000, s 161) sa vynecháva spoločenská závislosť (napr. disko - kultúra, techno - scéna, a i), spravidla spojená s ritualizáciou. Súčasťou ritualizácie a kolektívnej konzumácie drog býva aj vznik osobitnej subkultúry závislých a vznik osobitného spôsobu komunikácie, vyjadrovania, osobitných výrazov, ktorým často iní ani nerozumieme, ba až celého slangového slovníka.

Literatúra:

ONDREJKOVIČ, P. et al. 2000. *Sociálna patológia.* Bratislava: VEDA. 270 s. ISBN 80-224-0616-3.

PAVÚK, A. 1997. *Primárna prevencia drogových závislostí na základných a stredných školách*. Prešov: PU. 99 s. ISBN 80-88885-00-0.

Ingrid EMMEROVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Dysfunkčnosť (angl. dysfunction)

Z medicínskeho pohľadu ide o poruchu jednej alebo viacerých funkcií organizmu alebo ide o neschopnosť odhaliť vlastnosti alebo splnenie účelu prijímaných ako normálne alebo

skutočné. V rámci sociálnej pedagogiky môžeme hovoriť o rôznych dysfunkciách, napr. dysfunkcia rodinného prostredia alebo dysfunkčná rodina.

Literatúra:
Collins English Dictionari. 2010. 30th Anniversary Edition. Collins Tenth Edition. 978-0-00-732119-3. [online] dostupné na: http://www.mobilephonetalk.com/showthread.php?66237-Collins-English-Dictionary-2010-Complete-amp-Unabridged-Full-(Offline-Install)

Dušan GALBAVÝ
PF TU Trnava

Ďalšie vzdelávanie (angl. further education)

Ďalšie vzdelávanie sa definuje ako 1. vzdelávací proces a ako 2. vzdelávací systém. Vzdelávací proces zahŕňa vzdelávacie aktivity realizované ako školské vzdelávanie dospelých, ktoré sú určené k získaniu určitého stupňa vzdelania, a ako ďalšie vzdelávanie dospelých (Palán, 1997).

Vzdelávací proces (vrátane vzdelávacích aktivít) je zameraný na cieľavedomé, systematické sprostredkovanie a osvojenie si znalostí, návykov a zručností, ako aj foriem správania osôb, ktoré už skončili určitý stupeň školského vzdelania a profesijnú prípravu a vstúpili na trh práce.

Vzdelávací systém zahŕňa:

a) inštitucionálne organizované vzdelávacie aktivity,

b) individuálne sebavzdelávacie aktivity.

Ďalšie vzdelávanie zahŕňa iba také vzdelanie, ktoré nadväzuje na ucelené školské vzdelanie (resp. počiatočné, iniciálne vzdelanie). Ďalšie vzdelávanie je pokračovaním vzdelávania dospelých alebo opätovným zaradením dospelých do organizovaného vyučovania po ukončení prvej fázy ich vzdelávania. Prvá fáza vzdelávania končí vstupom a zaradením sa jednotlivca v rámci pracovného trhu, keď začne byť zárobkovo činnou osobou. Táto fáza sa končí získaním príslušného stupňa vzdelania - základného, stredného, vysokoškolského.

Ak nie je prvá fáza vzdelávania zavŕšená získaním príslušného stupňa vzdelania, záujemcom poskytuje možnosť vzdelávať sa v rámci druhošancového školského vzdelania (v náhradnom školskom vzdelávaní). Záujemcom je ponúknutá príležitosť získať stupeň vzdelania, ktorý

z rôznych dôvodov nezískali v detstve a v mladosti. V štruktúre systému ďalšieho vzdelávania, ktorú uvádza J. Matulčík (2003, s. 44), ďalšie vzdelávanie obsahuje:

a) profesijné vzdelávanie, ktoré zahŕňa pokračovacie, t. j. kvalifikačné vzdelávanie a preškolenie, t. j. rekvalifikačné vzdelávanie;

b) neprofesijné vzdelávanie.

Ďalšie profesijné vzdelávanie úzko súvisí s kvalitou pracovnej činnosti jednotlivcov. Strategickým miestom ďalšieho vzdelávanie je totiž samotné pracovisko. Prichádza tu k integrácii „pracovného a vzdelávacieho procesu, a to je v oblasti vzdelávania dospelých cesta k vyššej efektívnosti vzdelávania“ (Prusáková, 1998, s. 27).

Z publikácie „Súčasný stav v oblasti vzdelávania dospelých na Slovensku“ (Engelshoven et al., 1995, s. 23 - 35) vyberáme nasledujúce delenie ďalšieho vzdelávania dospelých.

- Pokračovacie (kontinuálne) odborné vzdelávanie je vzdelávanie poskytované osobám, ktoré dokončili riadne denné školenie ako počiatočný (iniciálny) cyklus vzdelávania, v detstve a v mladosti. Realizuje sa v školskom aj v mimoškolskom - rezortnom, podnikovom, firemnom systéme vzdelávania.
- Odborné rekvalifikačné vzdelávanie je vzdelávanie zamerané na získanie nových spôsobilostí (vrátane znalostí, postojov, foriem správania), ktoré sa vyžadujú pri realizovaní úloh v rámci profesijnej činnosti a svojou povahou sú odlišné od doposiaľ vykonávanej činnosti a profesie. Realizuje sa v školskom aj v mimoškolskom štátnom, verejnom a súkromnom systéme vzdelávania - v systéme inštitúcií a organizácie vzdelávania.
- Sociokultúrne vzdelávanie dospelých je zameraná na záujmové aktivity v kontexte sebarealizačných sociokultúrnych aktivít dospelých. Kultúrna osvetová činnosť je v súčasnosti dôležitým a rozvinutým systémom vzdelávacích aktivít, ktorými sa ovplyvňuje orientácia a obsah voľnočasových záujmových aktivít dospelých. Realizuje sa v rozmanitých štátnych,, verejných a súkromných organizáciách, inštitúciách, zariadeniach, ale predovšetkým v kultúrno-osvetových zariadeniach.
- Občianske vzdelávanie dospelých je vzdelávanie ako spôsob podpory aktívneho občianstva; je súčasťou systému vzdelávania dospelých. Realizuje sa v regionálnych a miestnych kultúrnych centrách, v akadémiách vzdelávania a sporadicky v školskom alebo mimoškolskom systéme inštitúcií a organizácií vzdelávania.

Literatúra:

ENGELSHOVEN, P. V. et al. 1995. *Súčasný stav v oblasti vzdelávania dospelých na Slovensku a vzdelávanie dospelých v Európe. Vybrané dokumenty projektu.* Bratislava: ÚIPŠ. 21 s. ISBN 80-7098-057-5.
MATULČÍK, J. 2003. Od výchovy a vzdelávania dospelých k celoživotnému učeniu sa. In ŠVEC, Š. (ed.) *Pojmoslovné spory a ich definičné riešenia vo výchovovede.* Bratislava: Stimul, s. 38-54. ISBN 80-88982-73-1.
PALÁN, Z. 1997. *Výkladový slovník vzdělávání dospělých*. Praha: DAHA, 159 s. ISBN 80-902232-1-4.
PRUSÁKOVÁ, V. 1998. Analýza andragogických kompetencií manažéra vzdelávania dospelých z aspektu profesijnej andragogiky. In PERHÁCZ, J. (ed.) *Profesionalita vo výchove a vzdelávaní dospelých : Zborník z vedeckej konferencie.* Bratislava: FF UK, s. 25-30.

Mária MACHALOVÁ
PBF PU Prešov

E

Egocentrizmus (angl. egocentrism)

Pohľad na svet, človeka, v ktorom prevláda zameranie sa na seba s malými ohľadmi na ostatných. U dieťaťa je to prirodzený stupeň vývoja v ranom detstve, keď je samo sebe stredom všetkého diania. U mládeže a dospelých je egocentrizmus považovaný za skôr negatívny súbor vlastností (sebeckosť, bezohľadnosť) (Průcha, 2003, s. 55). Je to forma individualizmu, egoizmu - upútavaním pozornosti na seba (je typický pre hystériu). S egocentrizmom súvisí egománia - chorobná zameranosť na seba, a tiež tendencia presadzovať vlastnú osobu neprimeraným nepriateľstvom a agresivitou voči ostatným (Hartl, Hartlová, 2000, s. 134). Jednostranné zdôrazňovanie vlastnej osoby, vlastného ja (Ivanová-Šalingová et al., 1979, s. 237).

Literatúra:

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 2003. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál, 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M., MÁNIKOVÁ, Z. 1979. *Slovník cudzích slov*. Bratislava: SPN. 943 s. ISBN 80-08-00006-6.

Eleonóra ČERNÁKOVÁ
FEM SPU Nitra

E-learning (angl. e-learning)

nástroj využívajúci sieťové technológie na vytváranie, distribúciu, administráciu a neustálu aktualizáciu vzdelávacích materiálov. Najmodernejší spôsob multimediálnej výučby na báze internetu. Elektronické vzdelávanie, ktoré využíva počítačovú sieť na realizáciu, interakciu a podporu výučby (počítačovou sieťou sa rozumie lokálna sieť LAN, rozľahlá sieť WAN alebo celosvetová sieť Internet).

Metóda vzdelávania - predstavuje on-line zverejňovanie informácií, komunikáciu, vzdelávanie a nácvik (tréning), poskytuje nové nástroje, ktoré pridávajú hodnotu tradičným výučbovým metódam, štúdiu prostredníctvom učebníc, CD-ROM-ov a počítačovo podporovaných foriem výučby. Nenahrádza klasické triedy, ale povyšuje ich na vyššiu úroveň, využívajúc výhody nového obsahu a distribučných technológií na umožnenie vzdelávania.

Formy: a) samoštúdium (alebo asynchrónne "riadená" výučba), b) kurzy pre samoštúdium na internete alebo intranete (kurzy ponúkané bezplatne, študent študuje on-line priamo zo študijných materiálov uložených na serveri prostredníctvom Internetu alebo off-line - študent si môže študijný materiál uložiť na akékoľvek prenosné médium), c) vyučujúcim vedené štúdium (synchrónne "živá, v reálnom čase vedená výučba"). Študent si je vedomý prítomnosti ostatných študentov, vyučujúci usmerňuje priebeh štúdia podľa potreby vyučovaného, vyučujúci i vyučovaní pracujú s témou spoločne. d) hybridný (zmiešaný) spôsob výučby (výučba prebieha s podporou prostriedkov IKT s možnosťou kombinácie s klasickým spôsobom výučby "tvárou v tvár"). e) virtuálne triedy pre on-line štúdium na internete (výučba prebieha prostredníctvom konkrétneho softvérového vybavenia (VRVS alebo EVO) - umožňuje stretávať sa, komunikovať a spolupracovať bez nutnosti osobnej prítomnosti. Prístup do virtuálnej triedy je obmedzený na určitú dobu.

Literatúra:
BURGEROVÁ, J. 2003. *Nové technológie v edukácii.* Prešov: Pokus, 91 s. ISBN 80-968897-1-0.
FRK, B. 2010. [on-line]. [cit. 2011-12-13]. *E-learning a online vzdelávanie dospelých*. Dostupné na: http://www.casopispedagogika.sk/rocnik-1/cislo-2/E-learning%20a%20online%20vzdelavanie%20dospelych.pdf
KOZÍK, T. et al. 2006. *Virtuálna kolaborácia a e-learning.* Nitra: PdF UKF. 113 s. ISBN 978-80-8094-053-9.

Drahomíra KUČÍRKOVÁ
FEM SPU Nitra

Etika (angl. ethic) grec. ethos a éthos = zvyk, mrav, obyčaj, charakter, mravná povaha, zamýšľanie, chovanie, mravnosť

V najširšom slova zmysle zahŕňa náuku, vedu o morálke, resp. vedu o mravnosti. Často sa tiež nazýva morálnou filozofiou alebo praktickou filozofiou. Jej staršie pomenovanie je mravoveda alebo mravnosť. Etika sa vyvíja viac ako dvetisíc rokov a je jednou z najstarších humanistických disciplín v rámci duchovných vied. V základnej východiskovej teoretickej pozícii je etika ukotvená vo filozofickej vede. V predmetnom zábere skúmania a rozkladu morálnych obsahov sa prehlbujú vzťahové väzby s ďalšími vednými disciplínami - sociológiou, psychológiou, pedagogikou a ďalšími. Podľa typu teoretických problémov, ktorými sa etika zaoberá, má svoju vnútornú štruktúru (etika teoretická, deskriptívna, metaetika, normatívna etika, aplikatívna etika a ďalšie). Etika skúma morálne javy v najširšom slova zmysle cez humanitu - ľudskosť a ľudskú dôstojnosť. Je to bytostne normatívny fenomén ľudského správania a konania v jeho intrapersonálnej, interpersonálnej aj najširšie sociálne vzťahovej pozícii. V kreovaní osobnosti v tomto etickom zameraní majú svoju pozíciu pedagogické vedy.

Literatúra:
ANZENBACHER, A. 1994. *Úvod do etiky*, Praha: Zvon. 292 s. ISBN: 80-7113-11-3.
OLŠOVSKÝ. J. 2005. *Slovník filozofických pojmů současnosti*. Praha: Academia. 261 s. ISBN 80-200-1266-4.

ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: IRIS. 232 s. ISBN 80-88778-60-3.

Martin ŽILÍNEK
FF UK Bratislava

Etnická menšina (angl. ethnic minority)

Skupina jedincov, ktorí sa od ostatných líšia svojou etnicitou alebo súhrnom faktorov kultúrnych, rasových, teritoriálnych a jazykových. Niekedy sa pojem používa aj vo význame národnostnej menšiny, ktorých kultúra sa líši od kultúry väčšinovej. Etnikum je termín, ktorý pochádza z antickej gréčtiny, v ktorej etnos znamenal kmeň, rasu, národ. Je to skupina ľudí, ktorá má spoločný rasový pôvod, spoločný jazyk aj kultúru.

Literatúra:

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
JANDOUREK, J. 2001. *Sociologický slovník* . Praha: Portál. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.

Denisa SELICKÁ
FF UKF Nitra

Exklúzia (angl. exclusion)

Proces, prostredníctvom ktorého sú niektorí jednotlivci, spoločenské skupiny, minority alebo členovia náboženských či národnostných skupín, vylúčení, vytláčaní, izolovaní alebo vypustení zo spoločnosti, resp. skupiny na jej okraji a je im zabránené plne na nej participovať v dôsledku svojej chudoby, diskriminácie, nedostatku základných zručností a príležitostí k vzdelaniu, v dôsledku dlhodobej nezamestnanosti alebo prejavu odlišnosti. Toto ju vzďaľuje a izoluje od možností a príležitostí vzdelávania, ako aj sociálnych a komunitných sietí a aktivít, obmedzuje ich možnosť zapojiť sa do spoločenských aktivít, vrátane osobnej snahy zamestnať sa. Sociálne vylúčení nemajú možnosť získať služby, pomoc inštitúcií alebo využívať vzdelávacie príležitosti, ktoré zabezpečuje občanom štát alebo zodpovedajúce pracovné zaradenie, môžu sa ich týkať dopady prejavu rasizmu, xenofóbie, diskriminácie, antisemitizmu a extrémneho nacionalizmu. S pojmom exklúzia je úzko spojený pojem →

chudoby. Jednotlivci alebo skupiny obyvateľstva ohrozené chudobou a vylúčením sú tieto: nezamestnaní a dlhodobo nezamestnaní, niektoré rodiny s deťmi (s vyšším rizikom v neúplných rodinách a rodinách s väčším počtom detí), rómske komunity, etnické skupiny, iné menšiny, zdravotne postihnutí ľudia, migranti, → bezdomovci a ostatné zraniteľné skupiny obyvateľstva ako drogovo závislí, gambleri, týrané a zneužívané deti, → deti s poruchami správania a prežívania v rodinách a v školskom prostredí, obete domáceho násilia, občania vo resp. po výkone trestu odňatia slobody, deti a mládež po ukončení ústavnej alebo ochrannej výchovy, prípadne ľudia s originálnymi, netradičnými myšlienkami, názormi, ideami. V dôsledku chudoby môže vzniknúť mnohonásobné znevýhodnenie počínajúc nezamestnanosťou, cez nízky príjem, zlé bývanie, nedostatočnú zdravotnú starostlivosť až po prekážky v prístupe k zamestnaniu, vzdelaniu, kultúre, športu či rekreácii. Exklúzia sa v súčasnosti chápe skôr ako dôsledok zlyhania spoločnosti ako zlyhanie jednotlivca. Rozlíšiť môžeme dobrovoľnú a nedobrovoľnú exklúziu (Giddens, 2001). Dobrovoľná exklúzia sa dotýka v prvom rade elít (privilegovaných), ale na druhej strane aj takých jednotlivcov, napr. chudobných, ktorí si zvolili také postavenie ako prejav svojho životného štýlu. V prípade väčšiny chudobných však ide o nedobrovoľné vylúčenie z tých príležitostí, ktoré spoločnosť umožňuje získať svojim členom.

Literatúra:

GIDDENS, A. 2001. *Sociologie*. Praha: Argo, 831 s. ISBN 80-7203-124-4.

GIDDENS, A. 2003. *Důsledky modernity*. Praha: Slon, 269 s. ISBN 80-86429-15-6.

JANDOUREK, J. 2001. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 384 s.ISBN 80-7178-535-0.

KELLER, J. 1997. *Úvod do sociologie.* 4.vyd. Praha: SLON, 425 s. ISBN 80-85850-25-7.

ONDREJKOVIČ, P. et al. 2001. Sociálna patológia. Bratislava: Veda, 580 s. ISBN 80-224-0685-6.

Velký sociologický slovník I. svazek A-O. 1996. Praha: Karolinum, 747 s. ISBN 80-7184-164-1.

Velký sociologický slovník II., svazek P-Z. 1996. Praha: Karolinum, 749 – 1627 s. ISBN 80-7184-340-5.

Eva FÜLÖPOVÁ

NÚCEM Bratislava

Extrovert (angl. extrovert) lat. extra = von; vertere = obracať (sa)

Termín používaný pri niektorých typologických koncepciách osobnosti; označuje jednotlivca zameraného na vonkajší svet. Eysenckov obraz extroverzie je podobný Jungovej, ale nie je s ním identický. Podľa Eysencka je typický extrovert družný, má rád spoločnosť, má veľa priateľov, je ukecaný, nerád sám číta alebo študuje. Smädom po vzrušení rád riskuje, pohotovo využíva príležitosti, rád sa predvádza. Koná na základe momentálnych podnetov a vcelku je impulzívnym jedincom. Rád vtipkuje, má vždy pohotovú odpoveď a má v obľube zmeny. Je bezstarostný, optimistický, vyhľadáva zábavu. Významovo je protipólom termínu introvert. Typický introvert je kľudný, utiahnutý, nenápadný typ človeka so záľubou skôr v knihách ako v ľuďoch. Je zdržanlivý a udržuje si odstup od ľudí, s výnimkou jemu najbližších osôb. Má sklon dopredu plánovať, má vo zvyku veci si dobre zvážiť, nedôveruje rozhodnutiam a činom na základe momentálnych podnetov. Nemá rád vzrušenie, každodenné záležitosti berie s patričnou vážnosťou a má dobre usporiadaný spôsob života.

Literatúra:
EYSENCK, H. J., EYSENCK, J. G . B., SENKA, J. 1988. *B-J.E.P.I - Osobnostný dotazník pre deti.* Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy n.p. Bratislava, s. 45.

Ľuboslava SEJČOVÁ
FF UK Bratislava

F

Fanatizmus (angl. fanaticism)

Prehnaná viera; vášnivé zaujatie; nekritické nadšenie, nadmerná horlivosť, prejavuje sa ako krajný stupeň oddanosti nejakej myšlienke alebo veci, založený na slepej viere v správnosť svojich názorov a činov. Sprevádza ho neznášanlivosť voči inému presvedčeniu a názorom, neschopnosť zaujať kritický postoj k sebe a svojim skutkom. Fanatizmus pramení elementárnym spôsobom v ľudskej psychike, zameraný na žiarivé ideály, napr. etické hodnoty a ciele. Religiózny imperatív dokonalosti, politické ciele, osobné záujmy sú obsahy, ktoré môžu smerovať do extrémneho postoja. Základným východiskom je nadšenie, schopnosť nechať sa strhnúť, schopnosť identifikácie. Podnetom môže byť potreba dokonalého šťastia,

ideálneho usporiadania života, potreba autority, sklon k totálnemu podriadeniu, ale aj potreba vlastnej dôležitosti. Zlyháva vnútorná regulácia prostredníctvom svedomia tým, že sa podcenia etické dôsledky extrémnych postojov. Tiesnivé sociálne pomery samy o sebe môžu plodiť sklon k extrému vo forme radikálnosti. Základným znakom fanatizmu je nápadná až abnormálna intenzita, s akou fanatik sleduje svoje ciele. Sklon k extrému je spôsobený enormnou vnútornou dynamikou; je to primárny sklon, a teda vnútorný, pôvodný proces, ktorý vychádza z vlastnej vôle.

Literatúra:
HOLE, G. 1998. *Fanatismus: sklon k extrému a jeho psychologické kořeny.* Praha: Portál. 152 s. ISBN 80-7178-183-5.
ENROTH, R. et al. 1995. *Průvodce sektami a novými náboženstvími*. Praha: Návrat domů. 210 s. ISBN 80-85495-29-5.

Nadežda KRAJČOVÁ
FHPV PU Prešov

Filantropia (angl. philanthrophy)

Ľudomilnosť, dobročinnosť; úsilie alebo inklinácia k zvýšeniu blahobytu a prosperity ľudstva prostredníctvom charitatívnej pomoci alebo poskytovaním darov; modernejšia forma dobročinnosti, označujúca dobročinnosť, ktorá sa snaží riešiť problémy spoločnosti podporou vzdelávania, inovácií a rozvojom schopností človeka, aby si boli schopní pomôcť sami.

Literatúra:
BARÁT, J. et al. 2000. *Čítanka pre pokročilé neziskové organizácie*. Bratislava: PDCS. 310 s. ISBN 80-968095-3-9.
KOVÁČIKOVÁ, D. 2000. *Základné otázky dejín sociálnej práce.* Žilina: EDIS. 101s. ISBN 80-7100-718-8.

Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ
PdF UMB Banská Bystrica

Formálna edukácia (angl. formal education)

Školská výchova a vzdelávanie - výchovno-vzdelávací proces v školách (základných, stredných, vysokých) a vyšších vzdelávacích inštitúciách, profesionálne zaisťovaný (učiteľmi, lektormi, majstrami odbornej výchovy), povinný pre väčšinu účastníkov (žiakov, študentov). Zodpovedá spoločenským potrebám. Má legislatívne stanovené funkcie, ciele, obsah (učebné osnovy), spôsoby hodnotenia (klasifikácia), ukončený oficiálne uznávaným dokladom (vysvedčením, certifikátom) o úrovni vzdelania, kvalifikácii Podľa Memoranda o celoživotnom vzdelávaní (2000) jedna z troch základných kategórií účelných vzdelávacích aktivít je: formálne edukácia, non-formálne edukácia, informálna edukácia.

Literatúra:

Memorandum celoživotního vzdělávání. Brusel, 2000.

M. du BOIS REYMOND: *Studie vazeb mezi formálním a neformálním vzděláváním*. CDEJ. Strasbourg, 2002 (21)

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Bratislava: UK. 308 s. ISBN 80-223-1930-9.

Emília KRATOCHVÍLOVÁ

PF TU Trnava

Fundraising (angl. fundraising)

Cielená a plánovaná činnosť (najčastejšie mimovládnych neziskových) organizácií, ktorá vedie k získavaniu finančných a nefinančných zdrojov pre ich vlastné fungovanie a realizáciu verejne prospešných programov.

Literatúra:

ETCHART, N., DAVIS, L., MESSING, J., GUŠTAFÍK, P. 2001. *Príručka podnikania neziskových organizácií.* Bratislava: PDCS. 69 s. ISBN 80-968095-8-X.

MAJDUCHOVÁ, H. et al. 2004. *Neziskové organizácie*. Bratislava: SPRINT. 180 s. ISBN 80-88848-59-8.

POLAČKOVÁ, Z. 2005. *Fundraisingové aktivity*. Praha: Portál. 120 s. ISBN 80-7178-694-2.

Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ

PF UMB Banská Bystrica

Funkcie sociálnej politiky (angl. functions of social policy)

Sociálna politika v spoločnosti nie je iba zabezpečenie občana vyplývajúce zo zákona (poistný systém, štátna sociálna podpora a sociálna pomoc) pred nepriaznivými situáciami, ale obsahuje širokú škálu sociálnej starostlivosti. Rozlišujú sa funkcie sociálnej politiky: ochranná, prerozdeľovacia, regulačná, hospodárska a spoločenská. (Strieženec, rok 1996, s.65). Funkciami sociálnej politiky sa rozumie schopnosť vyvolávať určité efekty alebo účinky vo vzťahu k objektom (cieľovým skupinám), schopnosť sledovať a realizovať určitú vedomú, cieľovo zameranú činnosť a úlohy. Najčastejšie sa uvádzajú tieto funkcie: ochranná, rozdeľovacia a prerozdeľovacia, homogenizačná, stimulačná a preventívna. (In Tokárová, 2002, s. 238).

Funkcie sociálnej politiky:

- Ochranná - riešenie už vzniknutých sociálnych problémov,
- Rozdeľovacia a prerozdeľovacia - nejde len o rozdeľovanie dôchodkov, ale aj o účelové začlenenie ľudí do spoločnosti,
- Homogenizačná - má za cieľ smerovať k určitému príjmovému vyrovnaniu, na zmierňovaniu soc. rozdielov v životných podmienkach soc. subjektov a odstraňovaniu neodôvodnených rozdielov,
- Stimulačná - podporuje, podnecuje žiaduce sociálne správanie jednotlivcov a sociálnych skupín v ekonomickej oblasti i mimo nej,
- Preventívna - má snahu predchádzať určitým škodám na živote, zdraví, predchádzať nepriaznivým sociálnym situáciám.

Literatúra:

STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálneho pracovníka.* Trnava: Sapientia, 255 s. ISBN 80-967589-0-X.

TOKÁROVÁ, A. 2002. *Sociálna práca. Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce.* Prešov: FF PU, 571 s. ISBN 80-8068-086-8.

Eva VONDRÁKOVÁ
FSVaZ UKF Nitra

G

Gambling (angl. gambling)

Patologické hráčstvo; podľa medzinárodnej klasifikácie chorôb patrí medzi návykové a impulzívne poruchy. Spočíva v častých a opakovaných epizódach hráčstva, ktoré prevládajú na úkor sociálnych, materiálnych, rodinných a pracovných hodnôt a záväzkov. K najčastejším druhom hazardných hier patria hracie automaty, kasína, kartové hry, športové stávky a pod. Patologické hráčstvo sa rozvíja v troch fázach: vyhrávacie štádium, prehrávacie štádium a strata kontroly nad hraním. Prevencie patologického hráčstva sa delia na primárne, sekundárne a terciárne a realizujú sa napr. v poradenských zariadeniach, krízových centrách, telefonických linkách pomoci, detoxikačných centrách apod.

Literatúra:

HRONCOVÁ, J., KRAUS, B. et al. 2006. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov.* Banská Bystrica: PdF UMB. 252 s. ISBN 80-8083-223-4.

PRUNNER, P. 2008. *Psychologie gamblerství*. Plzeň: Aleš Čeněk. 273 s. ISBN 978-80-7380-074-1.

Peter JUSKO

PF UMB Banská Bystrica

Gangy (angl. gangs)

Neformálne skupiny zložené z jednotlivcov, ktoré vyvíjajú spoločné aktivity, väčšinou nezákonné, združenia (organizácie) osôb najmä mládeže, ktoré páchajú trestnú činnosť, zločinecká banda.

Literatúra:

JANDOUREK, J. 2001. *Sociologický slovník*. Praha: Portál. 288s. ISBN 80-7178-535-0.

ŠALING, S., IVANOVÁ- ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z. 2000. *Veľký slovník cudzích slov*. Bratislava: SAMO. 1328 s. ISBN 80-967524-6-4.

Peter JUSKO

PF UMB Banská Bystrica

Genocída (angl. genocide)

Čiastočné alebo úplné vyvraždenie skupiny osôb alebo jej ťažkej duševnej či telesnej poškodenosti s cieľom zničiť ju, zvyčajne z náboženských, rasových, jazykových, národnostných, niekedy aj kultúrnych či politických príčin. Známa je napríklad genocída židovského obyvateľstva počas druhej svetovej vojny, ako aj genocída arménskeho obyvateľstva v období pred a počas 1. svetovej vojny. Je tým najťažším zločinom proti ľudskosti. Podľa medzinárodného práva je genocída nepremlčateľný medzinárodný zločin. Na genocídu sa vzťahuje Dohovor o zabránení a trestaní zločinu genocídy (OSN 1948 In: HENHAM et al.) A Dohovor o nepremlčateľnosti vojnových zločinov proti ľudskosti (OSN 1968 In: Slovenský helsinský výbor). Podľa týchto dohovorov je genocída akýkoľvek z nasledujúcich činov, ak sú spáchané s úmyslom zničiť národnú, etnickú, rasovú alebo náboženskú skupinu:

a) usmrtenie príslušníkov skupiny,

b) ťažké telesné alebo duševné ublíženia členom skupiny,

c) opatrenia na zabránenie rodenia detí skupiny,

d) násilné prevádzanie detí z jednej skupiny do druhej.

Za pôvodcu slova sa považuje Raphael Lemkin, právnik poľsko-židovského pôvodu. Pri svojich štúdiách v Ľvove sa zaoberal vyvražďovaním Arménov v Osmanskej ríši v roku 1915. Štyri druhy komunít, proti ktorým sa genocída zvyčajne zameriava: prvé sú pôvodní obyvatelia ekonomicky zaujímavých území, ktorí podľa politickej a ekonomickej elity stoja v ceste pokroku. Druhý typ genocídy sa vyskytuje v krajinách, ktoré sa práve zbavili koloniálnej nadvlády. Elita nového štátu sa násilnými útokmi proti menšinám snaží oslabiť alebo rovno zničiť akúkoľvek potenciálnu opozíciu. Tretieho typu genocídy sa dopúšťajú znepriatelené, etnicky definované skupiny počas vojny alebo dekolonizácie. A konečne štvrtý typ genocídy je namierený proti menšinám, v ktorých ideológia hľadá "vnútorného nepriateľa".

Príklady:

• Turecká genocída Arménov (1915-1917),

• genocídy páchané Sovietskym zväzom v čase vlády Stalina,

• genocídy páchané nacistickým Nemeckom v okupovaných krajinách a holokaust,

• kambodžská genocída červených Khmérov,

• rwandská genocída vyvraždenie viac ako 800 000 Tutsiov a umiernených Hutov militantnými skupinami Interahamwe a Impuzamugambi,

• tzv. "etnické čistky" v bývalej Juhoslávii medzi Srbmi a Bosniakmi.

Literatúra:

LEMKIN, Raphael and Samantha Power. 2005 *Axis Rule In Occupied Europe: Laws Of Occupation, Analysis Of Government, Proposals For Redress*. Lawbook Exchange, 2005. ISBN 1-58477-576-9.

PEČENKA, Marek; LUŇÁK, Petr A KOL.2007 *Encyklopedie moderní historie*. Praha: Libri. 2007. ISBN 978-80-85983-95-1

Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide. The Czech Republic became a party to the Genocide Convention on February 22, 1993. Czechoslovakia had signed the Convention on December 28, 1949 and ratified on December 21, 1950.

TERNON, Yves 1997 Genocidy 20. století : Zlocinný stát, Praha : Themis, 1997. ISBN 80-85821-45-1

HENHAM, Ralph J.; CHALFONT, Paul; BEHRENS, Paul (Editors 2007). *The criminal law of genocide: international, comparative and contextual aspects,* Ashgate Publishing, Ltd., ISBN 0754648982

Úmluva o nepromlčitelnosti válečných zločinů a zločinů proti lidskosti. Vyhlášena 26. 11. 1968 Valným shromážděním OSN v New Yorku. Praha: Český helsinský výbor

Peter ONDREJKOVIČ
FHS UTB Zlín

Geragogika (angl. geragogy) grec. geron = starec, agein, agoge = viesť, vedenie

Vedná oblasť (disciplína) edukológia a gerontológia, ktorá sa zaoberá teóriou, praxou, metodikou a profesiou edukácia ľudí v seniorskom veku. Táto sa uskutočňuje prostredníctvom cieľovo a vekovo špecifických ponúk edukácie dospelých. Geragogika je určená starším ľuďom, ale aj deťom, mládeži a dospelým v produktívnom veku, pretože podrobne analyzuje prirodzené procesy starnutia, potreby, záujmy a práva starších spoluobčanov, poukazuje na funkcie edukácie seniorov, na medzigeneračné vzťahy a spôsoby, ako je možné optimalizovať a vylepšovať. R. Čornaničová (1998) v súvislosti s edukáciou seniorov, a teda aj predmetom geragogiky, hovorí o preseniorskej (príprave na starobu), vlastné seniorské (edukácia v séniu) a proseniorské (formovanie pozitívneho vzťahu k starším ľuďom a k starobe) edukácii. Z hľadiska metodologického geragogika v našich

podmienkach doteraz nenadobudla štatút autonómnej vedy, ako napr. pedagogika alebo andragogika, a preto jej metodologické základy vymedzujeme v kontexte výchovovedy a gerontológie. Keďže seniori spadajú do adultnej vekovej kategórie, je možné geragogiku a jej základné metodické, teoretické a profesijné otázky koncipovať v rámci andragogickej vedy. Zo systémového hľadiska nám teda vyplýva, že v užšom slovazmysle patrí geragogika do sústavy vedných disciplín andragogiky. Podľa R. Čornaničová (1998) je špecializovanou disciplínou vied o výchove vzhľadom k tomu, že edukačný proces chápeme v biodromálnom kontexte, zároveň tiež špecializovanú andragogickú disciplínou a pre svoje zameranie na cieľovú skupinu seniorov ju považujeme za gerontologickú disciplínu. Vychádzajúc zo špecializačných aspektov andragogiky môžeme za predmet geragogiky považovať i kultúrno-osvetovú prácu so seniormi, sociálno-edukačnú prácu so seniormi, ako aj odborné a ďalšie vzdelávanie seniorov. Z historického hľadiska je potrebné uviesť, že prvé systémové a metodické základy výchovy a vzdelávania starších ľudí v bývalom Československu uviedol v roku 1979 E. Livečka, ktorý do svojej gerontopedagogiky zahrnul výchovu a vzdelávanie v starobe. Metodologické základy geragogiky na Slovenskú ako prvá rozpracovala R. Čornaničová.

Literatúra:

BALOGOVÁ, B. 2005. *Seniori.* Prešov: Akcent Print. 158 s. ISBN 80-969274-1-8.

ČORNANIČOVÁ, R. 1998. *Edukácia seniorov.* Bratislava: UK. 156 s. ISBN 80-223-1206-1.

HATÁR, C. 2008. *Edukácia seniorov v sociálnych zariadeniach.* Nitra: EFFETA. 126 s. ISBN 978-80-89245-08-6.

PÖGGELER, F. 2004. [online]. *Abstract: Gerontagogik.* cit. [2004-03-24]. Dostupné na internete: http://info.uibk.ac.at/c/c6/c603/cd-paed/abstract/geront.html

ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS. 318 s. ISBN 80-89018-31-9.

Ctibor HATÁR
PF UKF Nitra

Gerontológia (angl. gerontology) grec. geron = starec, logos = slovo, náuka

Humanitná veda o jednotlivcoch v seniorskom veku, ktorá prostredníctvom svojich troch základných odvetví (teoretická, klinická a sociálna gerontológia) zastrešuje rôzne aspekty

života človeka v starobnom dôchodku; veda o zákonitostiach starnutia človeka i celej populácie. Historické korene pojmu gerontológia siahajú do začiatku 20. storočia. V roku 1903 ho prvýkrát použil a zároveň zaradil do sústavy vied o človeku Elie Metchnikoff, učenec rusko-francúzskeho pôvodu. V súčasnosti však neexistuje jednotná, všeobecne prijateľná definícia gerontológia, a to predovšetkým z dôvodu rozmanitosti tém týkajúcich sa seniorskej problematiky. Autori PB Baltes a M. Baltesová (1992) zahrnuli do predmetu jej vedeckého bádania deskripciu, explanáciu a modifikáciu telesných, psychických, sociálnych, historických a kultúrnych aspektov starnutia a staroby, vrátane analýzy relevantných a konštitutívnych v prostredí staroby, resp. starnutie v sociálnom prostredí. Predmetné vymedzenie gerontológie zahŕňa nielen osobnostné parametre procesu starnutia a staroby ako stavu, ale tiež teritoriálne a sociokultúrne dimenzie starnutia a staroby. Ku kvalitatívnemu a kvantitatívnemu progresu gerontológie ako vedy v našej proviniencii prispel predovšetkým L. Hegyi, a to najmä prostredníctvom vlastných vedecko-výskumných aktivít, ktoré vykonával v druhej polovici 20. storočia vo Výskumnom ústave gerontológie, založenom na jeho podnet v Malackách. Okrem uvedeného k vedeckému rozvoju slovenskej i svetovej gerontológie nesporne prispieva aj slovenská gerontológia a geriatrická spoločnosť aj odborné periodikum geriatrii. Podľa V. Pacovského a H. Hermanovej (1981) sa súčasný vedný systém gerontológia v našich podmienkach vnútorne diferencuje na tri základné oblasti - teoretickú, v rámci ktorej gerontológia usiluje o objasnenie niekoľkých stránok procesu starnutia, hľadá optimálne metódy vedeckého i nevedeckého poznávania staršieho človeka a sprostredkováva základné teoretické a metodologické východiská pre konkrétnu prácu so seniorom; klinickú, ktorá sa zameriava na analýzu a deskripciu ochorení seniorov, ako aj skúmanie symptomatológie, patogenézy a etiológie samotných chorôb. Tiež môžeme hovoriť o geriatrii, tj. o odvetví medicíny, ktoré skúma chorobu a ochorenia starších ľudí a zároveň sa zaoberá aj ich liečbou a prevenciou; sociálne, v rámci ktorej gerontológia podrobuje komplexnejšiu analýzu vzájomnej relácii medzi gerontom a spoločnosťou, ktorej je súčasťou. V neposlednom rade dbá na napĺňanie sociálnych potrieb a práv seniorov.

Literatúra:

HOTÁR, V., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. et al. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.

BALTES, P. B., BALTESOVÁ, M. 1992. Gerontologie: Begriff, Herausforderung und Brennpunkte. In BALTES, P. B., MITTELSTRASS, J. *Zukunft des Alterns und gesellschaftliche Entwicklung*. Berlin: Walter de Gruyter, s. 1-34.
MARCINKOVÁ, D., HROZENSKÁ, M., VAŇO, I. 2005. *Vybrané kapitoly z gerontológie*. Nitra: FSVaZ UKF. 124 s. ISBN 80-8050-878-X.
PACOVSKÝ, V., HEŘMANOVÁ, H. 1981. *Gerontologie*. Praha: Avicenum. 304 s.

Ctibor HATÁR
PF UKF Nitra

Globalizácia (angl. globalization)

Globalizáciu je možné analyzovať ako starý proces, ktorý začali veľké zemepisné objavy. Nasledovala ďalšia etapa, epocha veľkého kolonializmu a migrácia dedinčanov do miest v dôsledku rozvoja industrializmu, ktorý priaznivo ovplyvnil urbanizáciu. Tretia etapa globalizácie prebieha v súčasnosti. Stanovenie diagnózy procesu globalizácie má, bez ohľadu na vedecké a ideologickej spory, svoje zdôvodnenie: je totiž nevyhnutná. Globalizácia je proces "zhustenie" a intenzifikácia zväzkov a závislostí: ekonomických, finančných, politických, vojenských, kultúrnych, ideologických, medzi ľudskými spoločenstvami, ktoré vedú následne k uniformite sveta v uvedených oblastiach. Vznikajú teda sociálne putá, solidarita a totožnosť na na lokálnej a nadnárodnej úrovni (Sztompka, 2002, s. 598). Na intenzifikáciu celosvetových relácií upozorňuje tiež A. Giddens. Podľa jeho názoru sú vzdialené miesta spájané tým spôsobom, že lokálne udalosti sú ovplyvňované inými, ku ktorým dochádza na druhom konci sveta. V ekonomickom hľadisku sa viaže globalizácia k posilneniu moci nadnárodných korporácií, hľadajúcich lacnú pracovnú silu a nové miesta odbytu pre svoje tovary. Rýchly obrat kapitálu potom v konzekvencii vedie k tragickému deleniu sveta na bohatých a chudobných (proti ktorému protestujú antiglobalisti). Podobné dichotomické členenie nie je plne reprezentatívne ani v zjednodušenom chápaní. Čím ďalej častejšie sa hovorí o delení sveta z hľadiska globálnej výmeny tovarov a služieb na centrá sveta (v radikálnej verzii sa jedná iba o superveľmoc a policajta sveta USA), poloperiféria, snažiaci sa integrovať s centrami a tretej periférie, krajiny tretieho a štvrtého sveta. Niekedy zohrávajú úlohu centier veľké mestá v perifémych krajinách, zúčastňujúcich sa svetovej výmeny tovaru a služieb (napr. Rio De Janero, Bombaj, Šanghaj), a to vďaka návštevám bohatých turistov z celého sveta. Sociológovia tvrdia, že sme svedkami masového

dvojsmerného procesu, vzájomného ovplyvňovania univerzalizácie partikularizmu a partikularizácie univerzalizmu (Wnuk-Lipiński, 2004, s. 29). Tento proces dostal názov "glokalizácia" a spočíva v úprave globálneho produktu do takej formy, ktorá by bola stráviteľná pre lokálne spoločenstvá a obrátene: poukázanie na atraktívnosť lokálneho produktu a jeho umiestnenie vďaka marketingu na globálnom trhu. Globálna produkcia samozrejme zohráva rozhodujúcu a oveľa intenzívnejšiu úlohu (diktátori módy z Paríža dominujú nad kolekciami z Budapešti). Takto chápané ekonomicko-sociálne aspekty nám signalizujú, ako znie výzva pre edukačné procesy: ak chceme uspieť v čase straty istôt (v čase, keď jedinú istotu na trhu sociálnych služieb, konjunktúry a ekonomického správania predstavuje permanentná zmena), musíme ísť v smere štandardizácie diplomov, požiadaviek a ponúk na vzdelanie. Týka sa to najmä poloperifernýchch a periférnych oblastí, ktoré sú dodávateľmi lacnej pracovnej sily pre centrá. Obyvateľstvo týchto krajín ovládajú tzv. neprítomní vlastníci, ktorí nedisponujú pocitom solidarity. Vládnu z diaľky a akonáhle dochádza k vzrastu nákladov, zatvárajú podniky a prenášajú kapitál do vhodnejších a pokojnejších miest (Bauman, 2000, s. 17). Tento proces poukazuje na nutnosť mobilnej inovačnej pozície v trhovom makroekonomickom svete.

Nemenej zaujímavý je aj pohľad na kultúrne dimenzie globalizácie. Podľa Wnuk-Lipinského sa svet stal globálnym mestom, s jeho inštitucionalizovanými pomermi a medziľudskými vzťahmi. Práve taký je výsledok Metropolizácia. Mesto je anonymné, tu sa pácha 90% všetkých trestných činov. Tu je tiež najviac viditeľná sociálna nerovnosť (svet luxusu vedľa úbohosti). Jednoznačné a uzavreté definovanie procesu globalizácie nie je ľahké, pretože rovnako ako väčšina iných procesov podlieha neustálym zmenám.

Literatúra:

BAUMAN, Z. 2000. *Globalizacja. I co z tego wynika*? Warszawa: PIW.

Encyklopedia socjologii, tom 1. 1998. Warszawa: Oficyna Naukowa.

GIDDENS, A. 2004. *Socjologia*. Warszawa: wyd. PWN.

RADZIEWICZ-WINNICKI, A. 2008. *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Akademickie i Profesjonalne.

ROBERTSON, D. 2005. *Słownik Polityki*. Warszawa: wyd. Sic!

WNUK-LIPIŃSKI, E. 2004. *Świat międzyepoki. Globalizacja, demokracja, państwo narodowe*. Kraków: wyd. Znak.

Adam ROTER

Sliezska univerzita Katowice

Grant (angl. catamnosis)

Určitá finančná podpora pridelená grantovou komisiou na výskumný alebo pracovný projekt.
Kultúrna a edukačná grantová agentúra MŠVVaŠ SR (KEGA).
Kultúrna a edukačná grantová agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenského republiky (ďalej len "KEGA") je vnútorným grantovým systémom zameraným na finančnú podporu projektov aplikovaného výskumu v oblasti školstva, pedagogiky a tvorivého a interpretačného umenia, iniciované riešiteľmi z verejných vysokých škôl alebo Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky v stanovených tematických oblastiach z inštitucionálnych finančných prostriedkov verejných vysokých škôl. Základné dokumenty, ktoré vymedzujú pôsobenie a činnosť KEGA. Jedná sa o štatút, pravidlá a rokovacie poriadky orgánov KEGA. Tematické oblasti určuje minister a vychádzajú z dlhodobého zámeru ministerstva v oblasti školstva. Zvláštnu tematickú oblasť tvoria projekty z oblasti tvorivého umenia. Vyhlásenie výberového konania a jeho organizáciu vrátane návrhov na pridelenie finančných prostriedkov zabezpečujú orgány KEGA - predsedníctvo KEGA a komisie KEGA. Členovia orgánov KEGA sú pedagogickí, vedeckí, umeleckí a ďalší zamestnanci vysokých škôl menovaní ministrom na návrh vysokých škôl.
Vedecká grantová agentúra MŠVVaŠ SR a SAV (VEGA)
Vedecká grantová agentúra Ministerstva školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky a Slovenská akadémia vied (ďalej len "VEGA") je vnútorným grantovým systémom pre rezort školstva a SAV, ktorý zabezpečuje vzájomne koordinovaný postup pri výbere a hodnotení projektov základného výskumu riešených na pracoviskách vysokých škôl a vedeckých ústavov SAV. Navrhuje ministrovi školstva, vedy, výskumu a športu SR a predsedovi SAV výšku dotácie, ktorá sa má poskytnúť na riešenie vybraných nových a pokračujúcich vedeckých projektov z inštitucionálnych finančných prostriedkov. VEGA sa vo svojej činnosti riadi základnými dokumentmi - štatútom, pravidlami VEGA pre podávanie a prijímanie žiadostí o dotáciu, resp. o finančný príspevok (pre organizácie akadémie) a kritériami hodnotenia projektov a volebným a rokovacím poriadkom orgánov VEGA.
VEGA vo svojej činnosti vychádza: z poznania svetových a domácich trendov rozvoja vedy a techniky, z dlhodobého zámeru štátnej vednej a technickej politiky a priorít výskumu a vývoja, z úloh v oblasti vedy a techniky vyplývajúcich pre ministerstvo a akadémiu z členstva Slovenskej republiky v Európskej únii a z hlavných úloh ministerstva alebo akadémie v

oblasti vedy a techniky na jednotlivé roky a z úloh pridelených ministrom alebo predsedníctvom akadémie.

Literatúra:
www.cudzieslova.sk,
www. minedu.sk

Marianna PÉTIOVÁ
ÚIPŠ Bratislava

H

Hodnota (angl. value)

Kvalita prispievajúca k životnej orientácii človeka. Hodnota je základom celkového životného štýlu a znamená presvedčenie, činnosť aj celkové správanie človeka v prostredí. Predstavuje veci, vzťahy, aktivity a všetko, čo človeka usmerňuje v živote a čo mu pomáha pri riešení životných súvislostí a problémov. Je bezprostredne spojená s celkovým životným názorom, náboženstvom i životným štýlom každého jedinca. Na druhej strane hodnota je materialistická alebo duchovná skutočnosť vytvorená alebo používaná človekom a znamenajúca jeho životnú orientáciu. Podstatou hodnoty je prístup k niečomu, dobro a služba, čo každému jedincovi poskytuje životný zmysel a orientuje ho v zložitých podmienkach spoločenského života. Môže to byť morálna kvalita, tradícia alebo historický fakt, čo umožňuje každému človeku nachádzať seba samého a hľadať nové poznanie. Je to ekvivalent skúseností a orientácie spájajúce jedinca so životom vzhľadom na jeho vlastnosti, schopnosti a normy, ktoré je potrebné rozvíjať a usmerňovať v procese výchovy.

Literatúra:
SOUKHANOV, A. H., ELLIS K. (eds.) 1984. *Webster´s*. Boston: The Riverside Publishing Company. 1536 s. ISBN 0-395-33957-X.
KAČÁNI, V., VIŠŇOVSKÝ, Ľ. et al. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS. 227 s. ISBN 80-89018-25-4.

Ján DANEK
FF UCM Trnava

Hodnotový systém (angl. value system)

súhrn hodnôt usmerňujúcich celkovú činnosť, presvedčenie a rozhodovanie človeka. Predstavuje kvality života, ktorými sa jednotlivec alebo skupina riadi na životných cestách a vo vzájomných vzťahoch. Je to skutočnosť celkovej ideológie spoločenského života a rebríčka hodnôt každého jedinca. Ovplyvňuje celkový charakter človeka a spôsob jeho života v súčasných podmienkach a motivuje k individuálnej i kolektívnej pracovnej činnosti pri hľadaní vlastnej životnej pozície a cieľov. Hodnotovým systémom sa rozumie súhrn hodnôt v určitom poradí podľa kvality života, ktoré uprednostňuje každý jednotlivec. Najvýraznejšou hodnotou v hodnotovom systéme je zdravie, potom šťastie, rodina, spoločenská pozícia a ďalšie. Utváranie hodnotového systému je závislé na celkových kvalitách a hodnotách spoločnosti a postavenie človeka v nej. Ďalšou súčasťou systému hodnôt je aj priestor pre jedinca pri riešení aktuálnych spoločenských problémov ako súčasti kvality života. V tomto zmysle aktuálnymi súčasťami hodnotového systému sú indikátory kvality života v obsahu zdravia a choroby, životného prostredia, osobnej a kolektívnej bezpečnosti, úrovne bývania, medziľudských vzťahov, voľného času, sociálnych a technologických charakteristík práce, možností podielu na riadení spoločnosti, sociálnych istôt a občianskych slobôd.

Literatúra:

ONDREJKOVIČ, P. 2006. *Úvod do metodológie sociálnych vied*. Bratislava: Regent, 229 s. ISBN 80-88904-44-7.

DANEK, J. 2000: *Spoločnosť a výchova charakteru.* Bratislava: Elán, 111 s. ISBN 80-89018-25-4.

Ján DANEK
FF UCM Trnava

Hra (angl. game, play)

základná forma ľudskej činnosti. Všeobecne sa považuje za taký druh činnosti, ktorý prináša zábavu, rozptýlenie a uspokojenie. Chápe sa ako spontánna činnosť poskytujúce slobodné sebauplatnenie. Nie je činnosťou na rozkaz a chýba jej vedomie zodpovednosti. Pojem hra má

mnoho významov: činnosť pre zábavu, športové stretnutia, športové súťaže, dramatický literárny útvar, herecký výkon, hra na hudobný nástroj, hra svetla a tieňov, hra náhody, špinavá hra, vysoká hra, dvojaká hra, hazardná hra, hra so životom, hra ako pretvárka. Pod pojem hra sa teda zaraďujú rôzne činnosti a definovať ju vcelku nie je dosť dobre možné. Preto je zvykom na definíciu hra používať jej vlastnosti, ktoré ju odlišujú od ostatných činností. Sú to: radosť a zábava, neprítomnosť vonkajšieho cieľa, spontánnosť a dobrovoľnosť, vnútorná angažovanosť, vzťah ku kognitívnemu a sociálnemu fenoménu (napr. tvorivosť, riešenie problémov, jazykový vývoj, vývoj rolí) (Garvey); nonliteralita, pozitívny afekt vnútornej motivácie, flexibilita (Kransor a Pepler); vzťah ku skutočnosti, poriadok a pravidlá, možnosť sebauplatnenia (Mišurcová, Fišer, Fixl); zmysluplnosť, autotelizmus (samoúčelnosť) pocit slobody, herné zdvojovanie, používanie hračky, prežitie špecifického času hry, hranice priestoru nie sú obmedzením, existujúce pravidlá hry, ktoré ju umožňujú. Hra predstavuje funkciu ľudskej fantázie a má križujúce postavenie medzi vedomými a nevedomými procesmi. Podľa Kooij je hra komplexné činnosť, v ktorej sa prekrývajú rôzne dimenzie života. V pedagogike má hra funkciu zábavno-rekreačnú, výchovnú, diagnostickú, terapeuticko-vzdelávaciu a integračnú. Považuje sa za metódu aj prostriedok pedagogiky. Hra je vhodná a žiaduca vo výchove, pretože je pre dieťa prirodzenou činnosťou a je pre ňu vnútorne motivovanou, uľahčuje kontakt, rozvíja všetky funkcie osobnosti, objavujú sa v nej vývojové potenciálnosti a nadanie dieťaťa, predchádza nude, pomáha prekonávať negatívne emócie, je školou sociálneho správanie, do výchovy vnáša potešenie a radosť, uľahčuje výchovu vychovávaným aj vychovávateľom. Existuje veľké množstvo hier, v ktorých orientáciu uľahčujú početné klasifikácie používajúce rôzne kritériá pre triedenie. Psychologické delenia sa opierajú najmä o vývojový aspekt a vnútorný zmysel hry, ktorý má pre hráčov.(Claparéde, Príhoda, Millarová, Bühlerová, Callois). Z pedagogického hľadiska sa hry delia na dve základné kategórie: hry tvorivé a hry s pravidlami. Okrem toho sa hry členia podľa požadovaných zručností a schopností, predmetov hry, množstva hráčov, veku, pohlavia, dĺžky trvania hry, miesta. Uplatnenie hier vo výchove závisí od cieľov, možností hráčov a prostredia, uplatňované organizačné formy a dramaturgia, herné akcie.

Literatúra:

KOOIJ, R.v.d. 1991. *Das Spiel in einer zunehmenden Bedeutung fuer das Kind.* In: Pädagogik - Handbuch fuer Studium und Praxiis. Hrsg. Leo Roth. Ehrenwirth verlag GmbH Muenchen.

SVETLÍKOVÁ, J. 2005. *Hra vo výchove emocionálne a sociálne narušených detí*. Bratislava: LINGOS. ISBN 80-89113-23-0

SVETLÍKOVÁ. J. 2000. *Výchova hrou.* Bratislava: Humanitas. ISBN 80-968053-2-0.

Jana SVETLÍKOVÁ
DTI Dubnica nad Váhom

Humanizácia (angl. humanization) lat. humanus = ľudský; humanitas = ľudstvo, kultúrnosť, vzdelanosť

Snahy a úsilie poľudštiť človeka, zľudštiť svet - prostredie, život, kultúru. Humanizácia v pedagogike, psychológii a sociálnej pedagogike vychádza z humanizmu ako filozoficko-etického stanoviska, v ktorom sa hlavné miesto prisudzuje človeku, jeho dôstojnosti, blahu, potrebám a záujmom. Všetky definície humanizmu v oblasti filozofie majú v centre svojej pozornosti človeka, rozvoj jeho osobnosti, vzdelania a rastu. Vychádza sa predovšetkým z pohľadu filozofie a filozofických definícií, ktoré sa k nemu viažu z hľadiska nielen interpretačného, ale popisujú ho ako aj filozofický smer. Výklad pojmu humanizmus sa najčastejšie uvádza ako: etický, vedecký a filozofický svetonázor, ktorý zmenil svet. Jeho korene nachádzame u filozofov a básnikov starého Grécka a Ríma, v konfuciánskej Číne a v hnutí Carvaka v klasickej Indii. Humanistickí umelci, spisovatelia, vedci a myslitelia modelujú modernú éru vývoja sveta už dlhšie ako pol tisícročia. Moderný humanizmus vznikol v období renesancie, kedy viedol k položeniu základov modernej vedy. V priebehu osvietenstva splodil nové myšlienky sociálnej spravodlivosti a inšpiroval demokratické revolúcie našich čias. Humanizmus pomáhal vytvárať nové etické názory zdôrazňovaním hodnoty slobody a šťastia, ako aj ceny všeobecných ľudských práv. Humanizácia je proces kultivácie, zdokonaľovania a poľudšťovania človeka a sústreďuje sa najmä na vyššie duchovné hodnoty, sebeaktualizačné potreby, potreby rastu, autonómie, slobody, tvorivosti, lásky. Humanizácia vo výchove kladie dôraz na osobnosť žiaka, na jeho rozhodovacie procesy, podporuje a učí žiaka samostatne sa produktívne rozhodovať a preberať za rozhodnutie zodpovednosť oproti dedičnosti a prostrediu ako síl, ktoré rozhodujú o človeku. Humanizácia je edukačný proces zdôrazňujúci rastový potenciál každého človeka, potenciál pre kreatívne a pozitívne činy. Humanistická pedagogika verí v dobro každého človeka a to, že sa dobro nie vždy prejavuje, je spôsobené sociálnym prostredím, v ktorom človek žije. Úlohou sociálnej pedagogiky v tomto kontexte je skúmať podmienky a procesy, ktoré bránia pozitívnu sebarealizáciu človeka. Humanizácia vo výchove podporuje vlastnú tvorbu hodnôt a cieľov človeka a prispieva k zdokonaľovaniu samoregulácie, ako podmienky uskutočnenia

životných cieľov. Výchova v zmysle humanizácie človeka sa zaoberá otázkami zmyslu života, je sústredená na dieťa a jeho prežívanie, na emocionálnu výchovu, na radosť a záujem o život, vzájomné rešpektovanie dieťaťa a dospelého, potrebu emancipácie dieťaťa od rodičov a odmietaním pocitov viny, čím pozitívne orientuje výchovu a obohacuje ju. Humanizácia sa týka procesov - vzdelávanie i výchovy. V rozvoji osobnosti sa humanizácia orientuje na citovú výchovu, motiváciu a aktivizáciu človeka, na jeho socializáciu, medziľudské produktívne vzťahy, na komunikáciu, na výchovu k hodnotám, na kultiváciu sebakontroly, samoreguláciu a sebatvorbu a zvyšovanie tvorivosti. Humanizácia v pedagogike bola reakciou na prílišné zdôrazňovanie vzdelávania, učenia, drilu v tradičnej pedagogike, na odľudštenie vzťahov medzi žiakmi a učiteľmi, na to, že žiak sa bral ako "objekt formovania", zatiaľ čo humanizačná koncepcia výchovy vníma žiaka ako "sebatvoriaci sa subjekt". Učiteľ, vychovávateľ sa stáva partnerom sebarealizácie žiaka. Humanizácia výchovy nadväzuje na vznik humanistickej psychológie (1963) a inšpiruje sa ňou. K jej autorom sa radí C. Rogers, A. Maslow, E. Fromm, GW Allport, Ch Bühlerová, K. Horneyová a ich žiaci a nasledovníci. Zásady humanizmu sa uplatnili v pedagogike a sociálnej pedagogike, vznikla koncepcia tvorivo - humanistickej výchovy (M. Zelina, M. Zelinová), ktorá sa stala základom školskej reformy napr na Slovensku v rokoch 2007 -2012.

Literatúra:

MIHÁLIK, L. 1996. *Humanistická orientácia základnej školy*. Bratislava: ŠPÚ. ISBN 80-85756-26-9.

ROGERS, C. 1995. *Ako byť sám sebou*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-88778-02-6.

FUDALY, J. 1989. *Wychowanie humanistyczne v sredniej szkole ogólnokształcacej*. Lódz: Wydawnictwo Uniwersytetu Lódzkiego. ISBN 83-7016-370.

ZELINA, M. (ed.) 2006. *Tvorivo-humanistická výchova znevýhodnených a rómskych žiakov*. Bratislava: Poľana s.r.o.

Miron ZELINA
PF UK Bratislava

Hypotéza (angl. hypothesis)

Operacionalizovaný predpoklad; pokus nájsť ukazovatele, schopné vypovedať (potvrdiť alebo zamietnuť) predstavy o našich predpokladoch. Kerlinger uvádza, že hypotéza je najmocnejší

nástroj, ktorý človek vynašiel, aby dosiahol spoľahlivého vedenia. Hypotézy sú vlastne pracovnými nástrojmi teórie. Ide o tvorivý proces vo vede o poznanie toho, čo nepoznáme a vrcholí vo vývoji a potvrdením teórie. Najdôležitejším spojovacím článkom sa tu stáva práve formulácia a testovanie hypotéz. Hypotézy môžu byť dedukované z teórie, ale aj z iných hypotéz. S ohľadom na veľký význam hypotéz v aplikácii kvantitatívnych metód výskumu v oblasti spoločenských vied ich budeme podrobnejšie charakterizovať.

Vedeckovýskumná hypotéza (domnienka) predstavuje nemálo otvorených otázok. Pokúsime sa vysvetliť, čo sú hypotézy, ako k nim dospievame a prečo musíme rozlišovať medzi jednotlivými druhmi hypotéz. Hypotéza je podmienene pravdivý výrok o vzťahu medzi dvoma alebo viacerými javmi, o príčinách, existencii alebo zmene nejakého javu alebo objektu. Možno ju verifikovať (potvrdiť) alebo falzifikovať (vyvrátiť). Pritom je preukázateľná príp. falzifikovateľná je len tá hypotéza, ktorá používa presne definované termíny a ktorá je teda jednoznačná aj terminologicky. Hypotéza súčasne spája doteraz známe a poznané s novým, predpokladaným poznaním. Podľa Mikšíka (1990) sa to deje definovaním základných, kľúčových faktorov, ktoré sa rozhodujúcim spôsobom podieľajú na existencii daného javu, vyjadrovaním predpokladaného vzťahu medzi týmito faktormi (vyjadrujúc predikcie o tomto vzťahu) a konečne definovanie podmienok a okolností, za ktorých predkladané vzťahy platia (zdroje jeho variability). Stretávame sa aj s názormi, podľa ktorých hypotéza nie je domnienkou bádateľa, a teda podmienečne pravdivým výrokom, ale logickým dôsledkom teórie, ktorý sa vzťahuje ku skutočnosti, ktorú chceme pozorovať. Podľa týchto názorov, pokiaľ nie je teória, nemožno hovoriť o hypotézach. Úlohou hypotézy je podľa týchto názorov umožniť verifikáciu teórie. Hypotéza je potom premostením teórie a empírie, ktorá je postavená na observačných premenných. Známe sú aj teórie napr. Rudolfa Sponsela (2002), podľa ktorých je najmä výpočet signifikantnosti v súvislosti s hypotézami iba gigantickým divadlom a numerologickou hrou s číslami, ktoré spôsobujú iba zmätok.

To, čím sa majú vedecké hypotézy zaoberať, musí byť viditeľné. Ak má byť hypotéza potvrdená, musí súhlasiť so všetkými faktami, ktorých sa týka. Stanovujeme ju na základe vyhodnotenia predchádzajúcich poznatkov, skúseností i omylov. Často sa stretávame s názormi, podľa ktorých je podiel externosti vzniku a vývoja hypotézy irelevantný. Známe sú prípady, kedy sa vedeckému pracovníkovi, zamyslenému do výskumného problému "zdalo" o znení hypotézy. Pôvod hypotézy, či už má svoj pôvod v externých či interných poznávacích procesoch, v induktívnej extrapolácii dát alebo vo vzťahovej analýze kontextov, nehrá pri posudzovaní ich pravdivosti (verifikácia alebo pozmeňovanie) žiadnu rolu. Tzv. vedecká hypotéza musí byť formulovaná tak, aby bola overiteľná a následne overená alebo sfalšovaná.

Overiteľnosť hypotézy musí spočívať na kognitívno prístupných (zmyslových) údajoch a konštrukciách, ktoré sa z nich skladajú. Overiteľnosť preto vedie k sfunkčneniu relevantných pojmov.

Hypotézy členíme na:

Predvolené hypotézy, tj. vychádzajúce z poznania a analýzy problému, ktorý chceme vo výskume riešiť. Predvolené hypotézy majú spravidla podobu úvah, plnia funkciu orientácie. Môžu byť značne všeobecné, môžu mať aj podobu základu pre predvýskum. Môžu mať podobu výpovede o príčine istého javu, o povahe súvislostí, ktoré sú predmetom výskumu, podmienok, za ktorých bude hypotéza platiť.

Pracovné hypotézy, ktoré sú konkretizáciou východiskových hypotéz, majú podobu podmienečne pravdivého výroku, niekedy majú len čiastkovú podobu. Niekedy sú výsledkom predvýskumu.

Štatistické hypotézy, ktoré sú koncipované tak, aby mohli byť pomocou empirických (nameraných, zistených) dát potvrdené alebo vyvrátené. Majú spravidla podobu tzv. nulovej hypotézy (H 0), čo znamená, že predpokladáme skutočný nulový rozdiel (napr. medzi variantmi skúmaných štatistických znakov). Nulová hypotéza je tá, ktorú by výskumník rád zamietol. Alternatívne hypotézy, ktoré tvoria náprotivok nulovej hypotézy (predpokladajúci rozdiel medzi skúmanými znakmi, príp. existenciu závislosti medzi premennými). Sú to situácie, v ktorých neplatí nulová hypotéza.

Uvedené tri druhy hypotéz sa líšia stupňom všeobecnosti výpovede. Stupeň všeobecnosti klesá od východiskovej po štatistickú hypotézu, naopak stúpa stupeň precíznosti. Stupeň exaktnosti štatistickej hypotézy je najvyššií, čo je súčasne aj podmienkou jej štatistického spracovania. Po stanovení nulovej a alternatívnej hypotézy je nutné zvoliť si prijateľnú úroveň chybovosti (hladine významnosti a - alfa) a odporučiť možno aj výpočet testovacieho kritéria, ako základ pre úvahy o hodnote významnosti (p). Pri výpočte štatistickej významnosti, (napr. pri testovaní hypotéz), zamietame nulovú hypotézu, tj. preukazujeme odchýlku, resp. rozdiel alebo závislosť medzi premennými. Pre svoju jedinečnú názornosť uvádzame vynikajúcu charakteristiku troch základných vlastností hypotéz, ktorú nazval Gavora "zlatými pravidlami hypotézy":

1. Hypotéza je tvrdenie. Vyjadruje sa oznamovacou vetou. Na konci výskumu musíme toto tvrdenie prijať (je to pravda), alebo vyvrátiť (nie je to pravda).
2. Hypotéza vyjadruje vzťah medzi dvoma premennými.
3. Hypotéza sa musí dať testovať. Jej premenné sa musia dať merať alebo kategorizovať.

Gavorove "zlaté pravidlá hypotézy" možno označiť ako podmienku sine qua non o stanovovaní a testovaní hypotéz. Dôležité upozornenie: v kvantitatívnom výskume si hypotézy nemožno zamieňať s definíciami a sociálnymi zákonmi, a to ani v prípade, ak nie sú dokázané a majú hypotetický charakter. V ich prípade nehovoríme o pravdivosti, resp. verifikácii alebo napodobňovaní, ale o platnosti, príp. fungovaní.

Príklady hypotéz:

• H 0: Skupiny chlapcov a dievčat sa v priemere nebudú líšiť vo svojich postojoch k štúdiu. Inak formulované: Medzi oboma skúmanými skupinami respondentov neexistuje významný rozdiel vo vzťahu k znaku "postoj k učeniu" ($\mu = \mu = \mu =$)

• HA = Obe skupiny respondentov (chlapci i dievčatá) sa líšia svojím postojom k učeniu (ui # u 2)

• H *: Skupina dievčat bude v priemere významne lepšia v postojoch k učeniu ako skupina chlapcov (U 1> u 2).

Príklad definície, ktorú nemožno verifikovať v podobe hypotézy, len konštatovať jej platnosť alebo neplatnosť:

• "Sociálna rola označuje požiadavky spoločnosti na nositeľa pozícií."

Príklady nesprávne stavaných argumentov ako hypotéz, ktoré sa nedajú ani verifikovať, ani falzifikovať:

1. "Profesori musia veľa vedieť".

2. "Ak majú zamestnanci v práci veľkú zodpovednosť, mali by byť aj dobre platení".

Tieto argumenty možno správne formulovať tak, aby boli preukázateľné alebo falzifikovateľné napr. nasledovne:

1. "Profesori vedia o svojom odbore viac ako študenti".

2. "Ak majú zamestnanci v práci veľkú zodpovednosť, potom sú dobre platení".

Problematika verifikácia a pozmeňovanie hypotéz predstavuje jednu z veľkých výziev filozofie vedy a logiky. Aj v súčasnosti sme svedkami trvalých diskusií zástancov - »Popperove teórie vedy, justifikacionistického (poznávacieho) programu vo vede a ich odporcov. Známa je tzv. »Lakatošova výčitka (Popper). Podľa Lakatoša po stáročia sme rozumeli pod poznaním dokázané poznatky, a to buď "silou myslenia" (rozmyslu), alebo zreteľnosťou významu. Patrí sem klasický racionalizmus, klasický empirizmus a probabilizmus. Probabilizmus v teórii poznania predstavuje stanovisko, podľa ktorého nie je možné dosiahnuť absolútnu istotu poznania, ale iba určitý stupeň pravdepodobnosti.

Hoci Gavorova "zlaté pravidlá hypotézy" možno označiť ako podmienku sine qua non v

stanovovaní a testovaní hypotéz, nezriedka sa ich aplikácia vzťahuje aj na dlhšie časové obdobie. V takom prípade musíme počítať s verifikáciou hypotéz pomocou časových radov. V takom prípade sledujeme detailnejšie jeden alebo aj viac javov, ktoré nastávajú v čase. Pritom je nutné sledovať nielen samotný jav, ktorý je predmetom výskumu, ale aj prostredie a jeho zmeny, v ktorých sa sledovaný jav vyskytuje. Pritom sledujeme tzv. sezónne výkyvy, ale aj celkové zmeny v stanovenom intervale. Sledované údaje musia byť pritom od seba rovnako vzdialené. Dôvodom skreslenia výsledkov porovnávanie časových radov môže byť sledovanie javu v tzv. kritických momentoch alebo pokojných fázach (každodennosť) a ich vzájomnej asimilácie. Záverom možno konštatovať, že časové rady je vhodné pri formulácii hypotéz predpokladať:

- Pri dlhodobo sledovaných sociálnych javoch a procesoch,
- Pri javoch, ktoré sú charakteristické svojou cyklickosťou,
- Pri sledovaní variability konkrétneho sociálneho javu,
- Pri hypotézach, ktoré predpokladajú významnú dynamiku sledovaného sociálneho javu,
- Pri hľadaní príčin, ktoré spôsobujú zmeny sledovaných javov v čase.

Literatúra:

GAVORA, P. 2008 *Úvod do pedagogického výskumu*. Bratislava: UK, ISBN 978-80-223-2391-8

KERLINGER, F.N. 1972 *Základy výzkumu chováni*. Praha: Academia ISBN 978-80-7363-152-9

LAKATOS, I. 1970 *Falsifikation and the Methodology of Scientific Research Programmes*. In: Lakatos, I., Musgrave, A. (ed.) 1970 Criticism and the Growth of Knowledge. London:: Cambridge University Press ISBN 0 521 09623-5

MIKŠÍK, O. 1990 *Vymedzenie vedeckej hypotézy*. In: Maršálová, L. Mikšík, O. a kol. Metodológia a metódy psychologického výskumu. Bratislava: SPN 1990. ISBN 80-08-00019-8

ONDREJKOVIČ, P. 2007 *Úvod do metodológie spoločenskovedného výskumu*. Bratislava: VEDA, ISBN 978-80-224-0970-4

OPP, K.D. 2005 Methodolgie der Sozialwissenschaften. Stuttgart: Kohlhammer ISBN 978-3-17-020936-7

POPPER, K.R. 1997 *Logika vědeckého skoumání*. Praha: Oikoymenh ISBN 80-86005-45-3

SPONSEL, R. 2002 *Spiritualität. Eine psychologische Untersuchung* Güllesheim: Silberschnur Verlag ISBN 3-931 652-44-0

SPONSEL, R. 2002 *Handbuch der AD-H-D-Diagnostik und Differentialdiagnostik bei Erwachsenen. AD-H-D-Test, verbale Grundschul-Zeugnis-Analyse, DSM-IV-Rückblick mit Teilleistungsschwächen, Alltagsauswirkungen und Lebenszufriedenheitskurve. Differentialdiagnostische Diskussion und Fallbesprechungen, auch schwieriger Komorbiditäts-, Grenz- und Problemfälle.* Erlangen: IEC-Verlag ISBN sine

Peter ONDREJKOVIČ
FHS UTB Zlín

CH

Charita (angl. charity) lat. cáritás

Veľká cena, drahota; vážnosť, úcta; láska, obľuba, láska k blížnemu, všetky city lásky ku všetkým. V slovenskom a českom jazyku slovo charita stotožňujeme s pojmami dobročinnosť, ľudomilnosť, láska k blížnemu. Pojem charita v súčasnosti v našom kontexte získava niekoľko významov:

Charita všeobecne súvisí s túžbou a vôľou človeka konať dobro. Vysvetľuje sa ako altruistické správanie jednotlivca alebo inštitúcií. Označuje dobrovoľné poskytovanie pomoci ľuďom v núdzi v akejkoľvek forme. Charita v kresťansko-teologickom význame predstavuje lásku Boha voči človeku alebo človeka voči iným ľuďom. V tomto chápaní slova hovoríme o láske k Bohu, ktorá má plody v láske k blížnemu. Ak používame pojem "charita", myslíme súčasne na Boha i človeka. Charita neplní len úlohu zmierňovať utrpenie (sociálne milosrdenstvo), snaží sa aj naprávať spoločnosť (politická spravodlivosť). Charita ako inštitúcia sústreďuje dobrovoľne poskytnuté prostriedky (peniaze, predmety, iné formy pomoci) od jednotlivcov alebo organizácií s cieľom ich ďalšieho prerozdeľovania pre tých, ktorí ich potrebujú.

Literatúra:

http://www.caritas.sk/index.php?Cat=14 - Úvodná stránka > Identita > Z etymológie, Autor: Caritas e-mail | 5. 2. 2008 | 18.38

http://www.revia.sk/presscentrum/clanok27/ - Na ceste za filantropiou, Peter Guštafík

http://www.cudzieslova.sk/slovnik/9

http://www.cpf.sk/files/File/Filantropia_Strecansky%201.doc - Boris Strečanský, Na ceste za filantropiou, charitou, mecenstvom a sponzorstvom. Centrum pre filantropiu, September 2000
TOKÁROVÁ, A. a kol. 2009. *Sociálna práca. Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce*. Prešov: Akcent print. 572 s. ISBN 978-80-89295-15-9

Ivo ŠEREŠ
MZV SR Bratislava

Chronický stav (angl. chronistic)

Dlhodobý stav, neriešenie, ktoré trvá dlhší čas, pomaly sa vyvíjajúce, opak akútneho. V sociálnej pedagogike sa tento pojem používa v súvislosti s opakovanými, dlhodobými sociálnymi problémami. Vážne sociálne problémy alebo neriešené sociálne deviácie u detí, mládeže alebo dospelých môžu vyústiť do chronického stavu, ktorý môže mať negatívny vplyv na psychické alebo fyzické zdravie jedinca alebo celej rodiny ako napr. chronický (notorický) alkoholizmus a pod. Rovnako tak dlhodobý vplyv pôsobenia nežiaducich sociálnych javov ako je nezamestnanosť, chudoba, bezdomovectvo a pod. môžu prejsť u človeka do chronického stavu sprevádzaného rôznymi zdravotnými problémami.

Literatúra:

Anglický výkladový slovník so slovenskými ekvivalentmi. 1994. Bratislava: SPN. 698 s. ISBN 80-08-02418-6.
SIARSKY, J. 1991. *Slovensko-nemecký slovník*. Bratislava: Amos. 729s. ISBN 80- 85290-01-4.

Miriam NIKLOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Chuligán (angl. hooligan)

Chuligánstvo (futbalové, divácke) je plánované a manifestačné použitie sily, rasistické a extrémistické prejavy, vandalizmus a výtržnosti vykonávané organizovanou skupinou osôb - futbalových chuligánov. Futbalových chuligánov považujeme za rizikovú subkultúru, resp. až kontrakultúry súčasnej mládeže. K základným formám futbalového chuligánstva radíme vniknutie na hraciu plochu, hádzanie predmetov na hraciu plochu a na aktérov hry (hráčov,

rozhodca), výtržnosti a vandalizmus, konflikty s využitím verbálneho i brachiálneho násilia, rasistické a xenofóbne prejavy, atď. K možnostiam sociálnej prevencie chuligánstva na športoviskách patria najmä fanprojekty, terénna sociálna práca, miesta vyhradené pre fanúšikov a probačné a nápravné programy.

Literatúra:
MAREŠ, M., SMOLÍK, J., SUCHÁNEK, M. 2004. *Fotbaloví chuligáni*. Brno: Centrum strategických studií. 182 s. ISBN 80-903333-0-3.
JUSKO, P. 2009. *Sociálna práca s mládežou a sociálnopatologické javy*. Banská Bystrica: PdF UMB. 257 s. ISBN 978-80-8083-705-1.

Peter JUSKO
PF UMB Banská Bystrica

I

Ideál (angl. ideal)

Počiatky tohto pojmu môžeme hľadať u jedného z hlavných zakladateľov európskej filozofie, ktorým je bezpochyby Platón. Tento grécky filozof sa preslávil svojím učením o ideách. Idey sú nemenné entity mimo čas a priestor, tento svet je len ich nedokonalá kópia, napodobňovaním. Platón vo svojich úvahách vyšiel z pytagorizmu, v ktorom sa Pytagoras a jeho nasledovníci domnievali, že podstatu sveta tvoria tiež ideálne entity, ideálne matematické a geometrické entity, čísla a číselné pomery. U Platóna sa stretávame s ideálnymi vzormi, podľa ktorých je tvorený svet - patrí sem idea človeka, spravodlivosti, krásy, najvyššia idea je potom idea dobra. Každá vec tu na svete má svoj ideálny pravzor v ríši ideí, pre nedokonalosť hmoty, pre jej priestorovú rozpriestranenosť a pominuteľnosť danú časom sú však veci tu na svete iba nedokonalými "odtieňmi" ideí.
Platón sa domnieval, že pri poznávaní vecí tohto sveta sa rozpomíname na ich ideálny pravzor a prapríčinu v ríši ideí, že teda každé poznanie je iba rozpomínanie, pretože naša nesmrteľná duša pred naším narodením (pred jej pádom do nedokonalej hmoty tohto sveta a nedokonalej hmoty vlastného tela) prebývala v blaženosti v ríši ideí, všetko si pamätá, len to čiastočne zabudla, pri poznávaní nedokonalých vecí tu na svete.

Platón (a novoplatónci ešte viac) vo svojej etike vyzýval k tomu, aby naša duša často kontemplovala, snažila sa zrútiť čisté idey, nesledovala tento nedokonalý svet, ale snažila sa dospieť do sveta ideálneho.

To je základom pojmu ideál, ktorý bezpochyby značí nejaký vzor, limit a hranicu niečoho, dokonalé prevedenie niečoho, v etike potom cieľ snaženia, dosiahnutie cnosti, dosiahnutie dokonalého mravného života. Tým sa zaoberá axiológia, teda teória hodnôt. Všetky hodnoty sú do značnej miery ideály, ktoré chceme dosiahnuť, ktoré potrebujeme, o ktoré sa usilujeme. Môžu sem patriť hodnoty základné, fyziologické, ale aj tie hodnoty najvyššie, duchovné, smerujúce k sebarealizácii, sebatranscendencii a všeobecne nadprirodzenu obmedzeného egoistického jástva.

Sociálna pedagogika teda môže pracovať s pojmom ideál ako s niečím, čo značí posledný limit úsilia, čo sa má dosiahnuť, ale je nereálne, že by to niekedy dosiahnuté bolo v úplnosti, môžeme sa však k tomu len stále viac a viac približovať ako práve k "neoceniteľnému ideálu", ktorý nás však motivuje, udáva smer a cieľ a zameranie všetkému nášmu snaženiu.

Ideál teda patrí do sféry "má byť", do sféry hodnôt, nie do sféry "je", teda nie do sféry faktov. GE Moore formuloval "naturalistický omyl", ktorého sa dopúšťa rad dogmatických naturalistov a Scientisti - odvodzujú to, čo byť má, z toho, čo je, pretože im to, čo je, pripadne byť "prirodzeným", teda aj tým, čo sa má. Je to však omyl, ideál sa (ako ukazoval aj sám Platón) v prírode nenachádza, je to niečo, čo nie je, ale byť by malo, o čo by sme sa teda mali snažiť, nie v zhode s prirodzenosťou a prírodou, ktoré už sú, ale skôr proti nim. Je to úsilie a snaha vybudovať niečo nové, na prírode nezávislé, novú ríšu mravných ideí a ideálov.

Otázkou zostáva, či táto koncepcia nie je až príliš idealistická. Mnohí sa domnievajú (v zhode s Platónom a kresťanstvom), že mravné hodnoty, a teda ideály estetické, etické, ale aj pedagogické a ďalšie existujú už niekde nezávisle mimo tento svet, iní zase, že to sú len subjektívne a intersubjektívne ľudské konštrukty, ktoré je treba ešte len ľudskou prácou, úsilím a obeťami vytvárať.

Sociálna pedagogika má veľa ideálov, ktoré sama formuluje a ktorých sa snaží dosiahnuť, patrí medzi ne určite kvalitná socializácia a resocializácia, snaha rozvíjať v človeku všetky zložky jeho osobnosti, pomáhať mu k jeho sebarealizácii a skvalitneniu života všetkých ľudí všeobecne (teda medzi jej ideály iste patrí kvalita života).

Literatúra:

GADAMER, H. G. 1994. *Idea dobra mezi Platónem a Aristotelem.* Praha: Institut pro středoevropskou kulturu a politiku. 114 s. ISBN 80-85241-46-3.

PLATÓN. 2000. *Faidón.* Praha: OIKOYMENH. 105 s. ISBN 80-86005-26-7.
TUGENDHAT, E. 2004. *Přednášky o etice.* Praha: OIKOYMENH. 311 s. ISBN 80-7298-086-6.

Antonín DOLÁK
Institut mezioborových studií Brno

Imidž (angl. image)

Predstavuje súbor dynamických názorov, predstáv, pocitov, postojov, myšlienok a úsudkov o určitom objekte (osobe, inštitúcii, tovare, značke, politike a pod), ktorý je výsledkom zámerného alebo nezámerného pôsobenia príslušného objektu na jedinca a spoločnosť ("verejnú mienku"). Na základe tohto komplexu sa vytvára a formuje vzťah jedinca alebo spoločnosti k tomuto predmetu a podľa súčasného stavu "obrazu" sa volia ďalšie formy pôsobenia. Ide o komplex kladných alebo záporných pocitov, symbolický obraz ponúkaného výrobku, značky, služby, podniku apod. Vo vedomí príjemcu predstavy obsahujú určité očakávania. Pojem image bol použitý v oblasti výskumu odbytu a spotreby v roku 1955 B. Gardnerom a S. Levym, odkiaľ sa rozšíril do mnohých iných oblastí, čím sa oživilo jeho používanie, ale v inom použití a význame. Image môže mať každý objekt, o ktorom môžeme mať úsudky, pocity, názory a pod. Zvyčajne sa rozlišuje image o značke alebo výrobku, firme (inštitúcii) a náborový image. Prvé dva sa vzťahujú predovšetkým k marketingu, druhý pár na public relations. Pri využití v týchto oblastiach je potrebné rozlíšiť medzi "imidžom", ktorý zámerne tvoria o uvedených objektoch pracovníci inštitúcií a ktorého obsah sa do značnej miery kryje s vymedzením HE Wolfa (1969 - imidž chápe ako obraznú predstavu o predmete, ktorá existuje nezávisle na tom, kto zaujíma postoj, ktorému je daný dopredu a voči jeho osobnej skutočnosti je indiferentný) a medzi "imidž", ktorý skutočne o danom objekte majú jedinci alebo spoločnosť. Výskumu a vytváraniu "imidžu" sa venuje veľa pozornosti, hlavne jeho stabilite, intenzite, názornosti, racionálnej a emočnej zložke, rozsahu, apod. V oblasti odbytu je možné prehnane tvrdiť, že spotrebiteľ nekupuje tovar, ale jeho imidž. Podobne je tomu v oblasti public relations. Imidž môžeme klasifikovať podľa niekoľkých kritérií. Najčastejšie sa môžeme stretnúť s nasledujúcou klasifikáciou obrazu: podľa nositeľov (internej, externej), požiadaviek (reálny, ideálny imidž), pôsobnosti (univerzálny, špecifický imidž), subjektov (vlastný, cudzí imidž) a objektu (image firmy, produktu, služby , osôb).
Literatúra:

SVOBODA, V. 2006. *Public relation moderne a účinne.* Praha: Grada Publishing, 240 s. ISBN 978-80-247-2866-7.

Marcela BIELIKOVÁ
ÚIPŠ SR Bratislava

Individualizácia (angl. individualization)

Individualizácia je začiatok druhej fázy socializačného procesu, ktorý sa vo svojom vývoji líši ako svojou kvalitou, tak aj intenzitou, aj keď sa s 1. a 2. fázou navzájom prelínajú, môžu spomaliť, alebo naopak urýchliť. Napríklad osvojovanie kultúry pravdepodobne nebude môcť predchádzať sociabilizácii apod. Podrobnejšie iné publikácie (Ondrejkovič, 1997).

Priebeh procesu socializácie:

1. Fáza sociabilizácie a začínajúcej individualizácie.
2. Fáza individualizácie a personalizácie.
3. Fáza enkulturalizácie a socializácie.

Sociabilizácia a začínajúca individualizácia procesu socializácie: keď zanedbáme prenatálnu fázu ľudského života, "prvé násilia", spáchané na novorodencovi, ktoré sa volá pôrod, potom proces socializácie začína vlastne od chvíle, kedy začína dieťa rozlišovať seba od svojej matky (v nadväznosti na psychoanalytickú freudovskú školu by sme mohli povedať, že po skončení tzv. orálnej fázy). Mnohí významní psychológovia i sociálni psychológovia zhodne potvrdzujú, že práve toto obdobie má mimoriadne veľký význam z hľadiska celého ďalšieho rozvoja psychična dieťaťa, a tým aj pre kvalitu socializačného procesu. V uvedenej fáze rozvoja je dieťa zamerané na jednu osobu. Je len samozrejmé, že je to takmer vždy matka. Ostatné vplyvy okolia sa často sotva v tomto období výraznejšie dostávajú k slovu, príp. tvoria len akúsi (sociálne) kulisu.

Význam tohto obdobia zdôraznil ako prvý S. Freud, neskôr W. Stern, Ch Bühlerová (a mnohí ďalší).

Význam matky vystupuje z hľadiska sociológie výchovy zvlášť do popredia v 1. fáze socializácie najmä preto, že matka predstavuje pre dieťa nielen seba, ale zároveň reprezentuje aj celú štruktúru rodiny (najprv len rodiny), v ktorej dieťa vyrastá a neskôr aj spoločnosti a kultúry, do ktorej dieťa vrastá. Matka sa stáva teda nielen predstaviteľkou seba, ale aj dôležitým článkom, ktorý spája dieťa s okolím, transformujúcim ho a pretavujúcim do podoby, prijateľnej viac či menej možnostiam dieťaťa. Už v tejto fáze teda dochádza k

budovaniu základov pre osvojovanie určitých vzorcov správania dieťaťa pri tvorbe jeho vlastného ja, ako podmienka ďalšieho začleňovania sa do spoločnosti.

Druhú etapu socializácie nazývame fázou individualizácie. (O odlišnom poňatí procesu individualizácie v postmodernej spoločnosti pozri Ondrejkovič, P.: Negatívne stránky individualizácie mládeže, Bratislava: PdF UK 1997 ako aj Ondrejkovič, P.: Globalizácia a individualizácia mládeže. Bratislava: Veda 2002) a personalizácie (Len pre úplnosť poznamenávame, že existuje aj odlišné nazeranie na jednotlivca, nie ako na autonómne karteziánsky subjekt (cogito - ergo sum). Podľa názorov predovšetkým Foucault neexistuje bytostná identita človeka, nezávislá na jazyku. To, čo takmer mimovoľne nazývame ako, "ja", považuje Foucault za spoločensky konštruovanú fikciu, aj keď skutočnú. Je to ale produkt jazyka a špecifických diskurzov, ktoré sú spojené s deľbou poznania. Preto aj pocit individuality a autonómie jednotlivca je sám o sebe spoločenským konštruktom a nie poznaním prirodzenej skutočnosti). Predchádzajúca etapa vo vývoji vlastne vytvárala základy pre proces socializácie, spôsobovala pre dieťa vlastný priebeh začleňovania do spoločnosti. Predpokladajme teda, že pôda pre túto etapu, tj. pre individualizáciu a personalizáciu je pripravená. Vtedy dochádza k postupnej negácii pôvodného vzťahu matka - dieťa. Pre mladého človeka v tomto období nadobúda čoraz väčší význam otec, príp. ďalší príslušníci rodiny. Dieťa s matkou tvorili dlho vlastne akúsi podskupinu v rodine. Túto podskupinu dieťa opúšťa a stáva sa členom skupiny, ktorú by sme mohli označiť ako "celá rodina". Súčasne so začleňovaním sa do rodiny sa začína rozlišovať pohlavie dieťaťa, a to prostredníctvom diferenciácie vzťahov, napr. v obliekaní, hrách a pod. Tento moment je veľmi dôležitý aj z hľadiska vývoja psychiky i z hľadiska procesu socializácie. V dôsledku pohlavnej diferenciácie sa napr. už chlapci nemôžu orientovať na matku ako na svoj vzor. Dieťa si všíma rodičov a uvedomuje si, že sa musí riadiť odlišnými vzormi, správať sa podľa rôznych noriem, vychádzajúc pritom z princípu odlišnosti opačného pohlavia. Súčasne s tým nastupuje ako logický dôsledok kontrola správania dieťaťa, opierajúc sa o normy a vzory, ktoré si dieťa doteraz osvojilo. Táto kontrola je veľkým kvalitatívnym skokom v procese socializácie, pretože sa robí "vo vlastnej réžii", nie iba nariadeniami, príkazmi a zákazmi matky. Proces individualizácie býva teda sprevádzaný vznikom kontroly vlastného správania (ako sociologickým tak aj sociálno psychologickým činiteľom) a vznikom individuálneho psychického života (ako psychologickým faktorom).

Názorne si to môžeme ukázať na príklade. Prechod z chápania "teraz sa mamička na mňa hnevá" na "mamička sa na mňa vždy hnevá, keď vyleje polievku" znamená pokrok. Keď si dieťa uvedomí, že matkino odmietanie „vylievanie polievky“ zdieľajú aj otec, sestra, brat,

babička, príp. ďalší, začína si vlastne osvojovať platnosť určitej normy. Rozhodujúci krok dieťa urobí, keď si uvedomí, že proti rozlievaniu polievky má vlastne každý niečo. Tým sa vytvorili predpoklady pre všeobecnú normu "polievka sa nemá rozlievať". Práve toto "sa nemá" a dieťa začína vzťahovať na seba, ale už ako člena skupiny, člena celku nejakej spoločnosti, realizujúce prostredníctvom prijatej normy kontrolu správania dieťaťa. Kontrolou normy kontroluje dieťa, ktoré sa stalo jej členom.

Na tento vývoj existujú však aj iné pohľady. "Akonáhle sa dieťa stane predmetom vykorisťujúcej lásky, ktorá mu je prezentovaná ako láska - ozajstná-, dôjde k zásadnému skresleniu jeho náhľadu na život. Nadobudne dojem, že nie je v nepráve ten, ktorý mu pôsobí utrpenie, ale že jeho vlastné vnútorné bytie je chybné "- uvádza Arno Gruen (2011). To sa stane úplne konkrétne zjavným, keď niekto ako dobrú obhajuje matku, vykorisťujúcu, manipulujúcu a dominujúcu, obdobným spôsobom aj v prípade niektorých otcov. Takáto "životné lož" zapiera, že jedinec sa zo slabosti odovzdal vôli kohosi iného a stratil vlastnú autentickosť, aby sa mohol podieľať na moci (napr. rodičov). Účasť na moci ako stratégia prežitia a kompenzácia pocitu slabosti na druhej strane jedinca núti k trvaniu na životné lži - uvádza ďalej Gruen. V tomto prípade máme jednoznačne čo do činenia s negatívnou stránkou procesu socializácie.

Literatúra:

ONDREJKOVIČ, P. 1997. *Socializácia mládeže ako východisková kategória sociológie výchovy a sociológie mládeže.* Bratislava: VEDA, 203 s. ISBN 80-224-0476-4.

GRUEN, A. 2011. *Šílenství normality*. Praha: Lumír, ISBN 80-902970-0-5.

ONDREJKOVIČ, P. 2002. *Globalizácia a individualizácia mládeže*. Bratislava: Veda, ISBN 80-224- 0689-9.

Peter ONDREJKOVIČ
FHS Zlín

Individuálne zvláštnosti (angl. individualism)

Nadraďovanie jednotlivca nad skupinu ľudí; uplatňovanie záujmov jednotlivca bez ohľadu na záujmy kolektívu, spoločnosti, celku. (Ivanová-Šalingová, Maníková, 1979, s. 398). V súčasnej pedagogike sa často spomína individualizácia výučby, tj prispôsobenie cieľov,

obsahu, metód, foriem výučby individuálnym osobitostiam, schopnostiam a záujmom žiakov. (Obdržálek, Horváthová, 2004, s. 114).

Literatúra:
IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z. 1979. *Slovník cudzích slov* A/Z. Bratislava: SPN. 943 s. ISBN 80-08-00006-6.
OBDRŽÁLEK, Z., HORVÁTHOVÁ, K. et al. 2004. *Organizácia a manažment školstva. Terminologický a výkladový slovník.* Bratislava: SPN. 419 s. ISBN 80-10-00022-1.

Eleonóra ČERNÁKOVÁ
FEM SPU Nitra

Informálna edukácia (angl. informal education, informal learning)

Neinštitucionálna, záujmová výchova a vzdelávanie ako prirodzená súčasť života a najstaršia forma výchovy. Vychádza zo sociálnych skúseností, môže prebiehať aj neúmyselne a nedopatrením. Uskutočňuje sa v rodine, medzi vrstovníkmi, v sociálnom prostredí mnohostrannými vplyvmi bez vzdelávacích zámerov. Prispieva k formovaniu a rozvoju osobnosti jedinca.

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

Emília KRATOCHVÍLOVÁ
PdF UK Bratislava

Inklúzia (angl. inclusion)

Spoločenský vzťah medzi triedami; chemické uzavretie / vakuola / v bunke obsahujúca zásobné látky, farbivá a anorganické kryštalické látky; kontaminácia hmoty v hornine alebo v neraste; Inklúzia je proces začleňovania, prostredníctvom ktorého sa spoločnosť snaží o zachovanie svojej stability. Inklúzia neznamená začleňovanie (→ integráciu) len do určitej sociálnej skupiny (triedy, vrstvy), ale skôr začlenenie do hlavného univerzálneho poriadku, alebo života spoločnosti, skupiny. Čiže s doteraz najčastejšie zdôraznenou ekonomickou

integráciou bude spojená aj integrácia politická, kultúrna a sociálna. Koncept procesu inklúzie je riešený v kontexte širšieho poňatia spoločnosti a jej profilových procesov, ako sú integrácia, participácia a solidarita. Sociálna integrácia je chápaná ako proces integrácie jednotlivcov alebo skupín do života spoločnosti, prebiehajúce v troch rovinách - v rovine štátu (legislatíva), v rovine trhového hospodárstva (najmä trhu práce) a v rovine občianskej spoločnosti (napríklad dobrovoľné neštátne organizácie).

Sociálna inklúzia znamená odstránenie prekážok začlenenia jednotlivcov a skupín vo vyššie uvedených rovinách a zároveň posilnenie prvkov solidarity, reciprocity, spoluzodpovednosti a zdieľania a je predpokladom a súčasťou sociálnej súdržnosti, ktorú chápeme ako proces. Sociálna inklúzia ako pojem nemá univerzálne uplatnenie, jeho aplikácia je obmedzená predovšetkým geograficky, najmä v rámci národných štátov alebo širšieho spoločenstva, akým je napríklad Európska únia. Špecifickosť inklúzie vyplýva zo skutočnosti, že tvorcovia inkluzívnych politík musia vedieť, koho inkludovať a kam, to znamená, musia vedieť identifikovať tak → marginalizované skupiny a jasne definovaný celok. To znamená, že nestačí určiť, či sa jednotlivec začlenil (do spoločnosti, sociálnej skupiny), ale aj do akej miery. Sociálna inklúzia neznamená len absenciu vylúčenie, má aj svoju kvalitu či hĺbku.

Literatúra:

GIDDENS, A. 2001. *Sociologie*. Praha: Argo, 2001. 831 s. ISBN 80-7203-124-4.

KELLER, J. 1997. *Úvod do sociologie*. 4.vyd. Praha: SLON, 1997. 425 s. ISBN 80-85850-25-7.

ONDREJKOVIČ, P. et al. 2001. *Sociálna patológia*. Bratislava: Veda, 2001. 580 s. ISBN 80-224-0685-6.

Eva FÜLÖPOVÁ
NÚCEM Bratislava

Inovačné teórie sociálnej pedagogiky (angl. innovative theories of social pedagogy)

Inovácie v teóriách Sociálnej pedagogiky odrážajú súčasný stav vývoja najmä v krajinách strednej Európy. Nadväzujú na tradície, zvolené paradigmy sociálnej pedagogiky o vzťahu sociálneho prostredia výchovy. Inovácie vyjadrujú výskumnú orientáciu sociálno-pedagogickej teórie v Nemecku, Poľsku, Slovinsku, v Slovenskej a Českej republike a

poukazujú na jej rozmanitosť obsahu. K významným súčasným autorom patria Hupertz, Schinzler, Hering, Winnicki, Pilch, Hetka, Syrek, Kantowicz, Hroncová, Hudecová, Ondrejkovič, Bakošová, Emmerová, Határ, Kraus, Bendl, Knotová, Sekera a ďalší. Z obsahovej orientácie uvedených teoretikov Sociálnej pedagogiky sme definovali nasledujúce aspekty: aspekt pomoci, aspekt prevencie, aspekt sociálnych kompetencií, aspekt zdravia, aspekt resocializácie. Aspekt pomoci je známy z histórie z obdobia filantropizmu a pietizmu. Samostatná teória sociálnej pedagogiky pomoci bola vypracovaná až v poslednom desaťročí. Možno hovoriť o teóriách pomoci v rovine antropologickej, pri poznávaní dimenzií osobnosti: zmyslovej, biologicko-vitálnej, emocionálno-afektívnej, kongnitívno-racionálnej, etnickej, psycho-motorickej, sociálno-komunikačnej (Schilling). Ďalej v rovine sebarozvoja: (Ludewig), v rovine pomoci deťom, mládeži, dospelým (Bakošová, 2005, 2006, 2008). Cieľom je premena ľudí v spoločnosti prostredníctvom výchovy. Ide o proces výchovnej starostlivosti, opatery, ochrany smerujúce k integrácii a stabilizácii osobnosti (Bakošová, 2008). Adresátmi pomoci je zdravá a ohrozená generácia.

Teória prevencie je historicky staršou a využívaná najmä v Nemecku, Poľsku, v súčasnosti aj v Slovenskej republike. Zameranie sociálnej pedagogiky na prevenciu je v našich podmienkach rozvoja sociálnej pedagogiky známa v poslednom desaťročí. Základy na preventívnu orientáciu boli položené na konferencii "Súčasný stav Sociálnej pedagogiky na Slovensku" v roku 1999. Na to nadviazala Banskobystrická škola Sociálnej pedagogiky pod vedením J. Hroncovej, (aj v spolupráci s B. Krausom), I. Emmerovej, L. Kamarášovej, M. Niklovej výskumným rozpracovaním preventívneho charakteru sociálnej pedagogiky. Ďalším pokračovateľom preventívneho charakteru rozvoja sociálnej pedagogiky je C. Határ (2010, s. 82), ktorý sociálno-pedagogickú prevenciu chápe ako "koncepčné, vedecký podložené, zámerné, cieľavedomé, systematické, plánovité a koordinované pôsobenie na potenciálnu alebo reálnu príčinu podmienok sociálno - výchovných problémov, porúch správania, emocionality, alebo sociálno-patologických javov s cieľom odstrániť alebo eliminovať, prípadne obmedziť ich negatívne symptómy paralelne podporovať vytváranie priaznivých spoločenských podmienok pre intaktné bio-psycho-aociálny a duchovný vývoj jednotlivca ". Preventívny charakter sociálnej pedagogiky je možné uplatniť v praxi v škole i v širšom sociálnom prostredí.

Sociálna pedagogika orientovaná na rozvoj sociálnosti, sociálnych kompetencií a sociálnej výchovy. Absencia sociálnej výchovy v rodine, v škole, v spoločnosti v MKP, stav vyspelosti človeka v oblasti sociálnych vzťahov, sociálnych rolí, sociálnych interakcií poukazuje na akútnu potrebu rozvoja tejto teórie a utváranie žiaducich návykov

kultivovaného človeka. Z autorov, ktorí zo širšieho pedagogického hľadiska upozorňujú na potrebu rozvoja tejto teórie, patria R. Olivar, Valenta, Pelikán, Žilínek. Z aspektu rozvoja sociálnej pedagogiky patrí k teoretikom Vízdal (aspekt psychologický) Bakošová (sociálno-pedagogický). Sociálna pedagogika orientovaná na sociálnu výchovu je zameraná na monitorovanie stavu sociálnej vyspelosti detí, mládeže, dospelých, seniorov, empirické overenie na základe zisteného stavu prostredníctvom zámernej, cieľavedomej, systematickej ale aj neúmyselnej výchovy utvárať žiaduce návyky. Ide o návyky v sociálnych vzťahoch, v komunikácii, v sociálnych pozíciách, rolách tak, aby bol človek sociálne obratný pri dosahovaní cieľov v medziľudských vzťahoch.

Teórie sociálnej pedagogiky orientované na resocializáciu a reedukáciu. Je teória, ktorá sa sústreďuje na rozvíjanie osobnostného potenciálu tých osôb, ktoré neakceptujú sociálne normy. Takto orientovaná teória má svoje korene v Poľsku: Konopczynski, Urban, Satanik, alebo v v Českej republike: Sekera, Kurelová, Kubíčková, Jůzl, alebo v SR Ondrejkovič, Komárik, Škoviera. Resocializácia je chápaná rôznymi autormi rôzne: na návrat k spoločensky prijateľnému spôsobu života, ako intervencia zameraná na začlenenie jedinca do spoločnosti, ako náprava, liečba. **Reedukácia** je považovaná ako súbor špeciálnych pedagogických metód zameraných na výcvik poškodeného orgánu. Teórie sociálnej pedagogiky orientovanej na resocializáciu a reedukáciu je komplexný proces, ktorého súčasťou sú ciele, obsah, metódy. Najčastejšie sa využívajú psychodynamické, behaviorálne a interakčné modely pri prevýchove znevýhodnenej, vylúčenej a ohrozenej populácie.

Teórie sociálnej pedagogiky orientovanej na zdravie majú korene v osvietenstve a sú spojené s rozvojom humanitných vied. Rozvoj zaznamenali najmä v Poľsku, kde je sociálna pedagogika orientovaná na zdravie súčasťou učebných plánov sociálnej pedagogiky (pedagogika społecznej). K priekopníkom patrí Demme, Mazurkiewicz. Podporovateľom tejto koncepcie je A. Winnicki a súčasnou zakladateľkou je E. Syrek z univerzity Katowice. Pedagogika zdravia vychádza z holistického prístupu k človeku a akcentuje fakt, že zdravie je najväčšou hodnotou jednotlivca i spoločnosti. Je orientovaná na zdravotnú edukáciu, na zmiernenie rizikových faktorov ohrozujúcich zdravie. E. Syrek považuje za základ zdravia životné prostredie. V SR sociálna pedagogika orientovaná na zdravotnú výchovu nie je rozpracovaná. V ČR patrí k teoretickom niektorých vybraných problémov teórie zdravia B. Kraus, M. Vážanský a M. Žumárová.

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z. 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: SPgS SAV. ISBN 978-80-970675-0-2.
HRONCOVÁ, J. , KRAUS, B. a kol. 2006. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov.* Banská Bystriaca: UMB, 251 s. ISBN 80-8083-223-4.
KRAUS, B. 2008. *Základy sociální pedagogiky.* Praha: Portál 2008, 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
SEKERA, J. 2008. *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty I. Mezilidské vztahy personálu v resocializačních zařízeních pro adolescenty.* Ostrava: PF OU, 2008, s. 233 s. ISBN 978-80-7368-534-8.
SYREK, E. 2008. *Wieloczynnikowe značenie srdowiska zyczia dla zdrowia czlowieka.* In: MODRZSEWSKI, J., SMIALEK, M., J., WOJNOWSKI, K. *Relacje podmiotow w lokalnej przestrzeni edukayjnej (inspiracje.)* Klaisz – Poznan, 2008, s. 1287 – 202. ISBN 978-83-927082-3-0.

Zlatica BAKOŠOVÁ
PdF UK Bratislava

Inštitucionalizácia sociálnej pedagogiky (angl. social pedagogy institutionalisation)

Inštitucionalizácia podložená právnymi normami konkrétnej spoločnosti znamená zvýšenie možností uplatnenia sociálnych pedagógov v praxi, ale aj kvalitatívne vyššiu úroveň sociálno-výchovného pôsobenia sociálnych pedagógov v jednotlivých inštitúciách a zariadeniach sociálnych služieb.

V tejto súvislosti je potrebné reagovať na spoločenské požiadavky a utvárať nové možnosti uplatnenia sociálnych pedagógov súvisiace s ich profesijným zameraním. Medzi prioritné úlohy sociálnej pedagogiky v tejto súvislosti patrí to, aby sa so svojimi kompetenciami presadila na trhu práce. V súlade s inštitucionalizáciou sociálnej pedagogiky je nevyhnutné, aby sa v legislatíve rezortov MPSVR, MŠVVaŠ SR, MV SR, MZ SR akceptovali profesie sociálny pedagóg ako pomáhajúca profesia. Sociálny pedagóg môže kompetentne vykonávať preventívnu, výchovnú, vzdelávaciu, prevýchovnú, intervenčnú a poradenskú činnosť.

Vláda SR prispela k tomuto kroku schválením legislatívneho rámca o pedagogických zamestnancoch, v ktorom je medzi učiteľmi uvedená aj profesia sociálneho pedagóga. V návrhu zákona sú definované jednotlivé kategórie a podtriedy pedagogických pracovníkov

ako skupiny charakterizované konkrétnym druhom a zameraním vykonávanej činnosti v nadväznosti na profesijné štandardy a kvalifikačné predpoklady. Medzi tieto skupiny patria aj odborný pracovník vykonávajúci výchovno-poradenskú a terapeuticko-výchovnú činnosť v školách, školských zariadeniach, v zariadeniach výchovného a psychologického poradenstva alebo špeciálno-pedagogického poradenstva (napr. školský psychológ, **sociálny pedagóg,** špeciálny pedagóg, liečebný pedagóg).

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z. 2006. Sociálny pedagóg a jeho kompetencie. In: BAKOŠOVÁ, Z. (ed.) *Sociálny pedagóg.*: *Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Bratislava: UK. s. 23-30. ISBN 80-223-2205-9.

PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.

ŠALING, S., IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z. 2000. *Veľký slovník cudzích slov*. Bratislava: SAMO. 1328 s. ISBN 80-967524-6-4.

Zákon NR SR číslo 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

Anna HUDECOVÁ
PdF UMB Banská Bystrica

Integrácia (angl. integration)

Proces zjednocovania jednotlivcov a činností v nový systém. To znamená, že menšinové a väčšinové skupiny si tak upravia svoj spôsob života, aby obsahoval elementy hodnôt a ideálov oboch skupín. Pojem znamená, že každý si nájde miesto v spoločnosti. Je chápaná v dimenziách kultúrnych, normatívnych, komunikačných a funkčných.

Literatúra:

DUBAYOVÁ, M. 2001. *Rómovia v procesoch kultúrnej zmeny*. Prešov: PU. ISBN 80-8068-059-0.

Denisa SELICKÁ
FF UKF Nitra

Interiorizácia (angl.interiorisation)

Všeobecné zvnútornenie, začleňovanie myšlienok, postojov, hodnôt, sociálnych noriem do psychiky jednotlivca; zvnútornenie, prijatie skúsenosti do psychiky; osvojovanie si sociálnych noriem a iných prvkov kultúry.

Literatúra:
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1998. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál. 336 s. ISBN 80-7178-252-1.
www.cudzieslova.sk

Miroslav IVÁNEK
FEM SPU Nitra

Intervencia (angl. intervention)

zásah, zákrok, opatrenie na zabezpečenie niečoho, akcia v prospech alebo v neprospech niekoho, proces alebo postup zvolený na dosiahnutie zmeny alebo prerušenia správania u jedinca. Môže byť chápaná v širšom zmysle ako všetkyčinnosti na odstránenie problému v prospech subjektu (jedinca, skupiny, komunity), alebo v užšom zmysle ako metóda alebo etapa intervencie, často nazývaná medicínskym pojmom terapia. V pedagogike a psychológii ide o vopred plánovaný a systematický zásah sledujúci spravidla riešenie určitého problému jedinca, rodiny, skupiny a pod (Průcha et al., 2003, s 92). Samostatnou oblasťou je podľa Horňákovej (2010, s 7) včasná intervencia, ktorá predstavuje starostlivosť o deti s poruchami vývoja od narodenia do troch, resp. došiestich rokov (do zaškolenia), ako aj o ich rodiny. V sociálnej práci je intervencia jadrom činnosti, plánovaný koordinovaný postup pri riešení problému v bežnej alebo akútnej situácii, ktorého cieľom je klient. Bežná intervencia je určená klientovi, ktorého problém umožňuje postupné pokojné riešenie, kedy sa pracuje počas pravidelných dohodnutých stretnutí na základe plánu (Levická, 2004, s 47).

Krízová intervencia je okamžitá pomoc v kríze, zvládnutie akútneho problému, riešenie krízovej situácie, ktorá vznikla v živote jedinca. Strmeň, CH. Raiskup (1998, s 121) ju považujú za psychoterapeutickú pomoc poskytovanú v krízových situáciách, ako je predávkovanie drogou, samovražedný pokus, nápor náhlej depresie a pod, a to buď 140 telefonicky (linka dôvery) alebo priamym kontaktom. Vodáčková (2002, s. 60) ju definuje ako odbornú prácu s klientom v situácii, ktorú osobne prežíva ako záťažovú, nepriaznivú,

ohrozujúcu, ktorá pomáha sprehľadniť a štruktúrovaťklientovo prežívanie a zastaviť ohrozujúce či inak kontraproduktívne tendencie v jeho správaní. Podľa Matouška (2003, s. 129) je nielen individuálnym psychoterapeutickým zásahom, ale aj zásahom na úrovni rodiny, sociálnej intervencii a v potrebných prípadoch aj v psychofarmakologickej intervencii. Sociálny pedagóg poskytuje krízovú intervenciu v rozsahu akútnej situácie s odkazom na kvalifikovaného odborníka.

V sociálnej pedagogike sa pôsobenie rozširuje o pedagogický aspekt, vedenie jedinca k obnoveniu sebadôvery, k svojpomoci, k obnoveniu dôvery v iných, k pomoci iným, tiež môže ísť o pozorovanie správania jedinca s dôrazom na posúdenie aktuálneho psychického stavu, rozhovor smerovaný na základnú orientáciu o príčinách krízového stavu a pod. Ide o odborný zásah resp. všetky opatrenia, ktoré majú zabrániť ďalšiemu prehlbovaniu problému. Uplatňuje sa v situáciách, keď človek stráca reálnu schopnosť zvládnuť svoj problém pomocou poradenstva, konzultácií alebo vysvetľovanie, napr. drogovo závislý v pokročilom štádiu, alkoholik viacnásobne poškodzujúci vlastné zdravie a pod. (Bakošová, 2008, s 62). Intervencia môže byť zameraná na problém alebo subjekt v ideálnom prípade zahŕňa aj návrh opatrení.

Sociálno-výchovná intervencia (angl. social-education intervention) v školskom prostredí je pedagogická práca a odborná aktivita inštitucionálneho systému, ktorú vykonáva sociálny pedagóg pri prebiehajúcej výučbe, a ktorá má cieľový sociálno-výchovný program s viac-menej dominantným ťažiskom vo výchovnom pôsobení v sociálnom priestore, sociálnej službe školy a sociálno-výchovnej starostlivosti o žiaka vškolskom prostredí.

Literatúra:

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

HORŇÁKOVÁ, M. 2010. Včasná intervencia orientovaná na rodinu: Vysokoškolské učebné texty pre liečebných pedagógov a ich tímových spolupracovníkov. Bratislava: UK. 260 s. ISBN 978-80-223-2915-6.

LEVICKÁ, J. 2002. Metódy sociálnej práce. Trnava: Prosocio, 2002. 122s. ISBN 80-89074-38-3.

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

NESLUŠANOVÁ, S. 2011. Intervencia sociálneho pedagóga v školskom prostredí. In Sociální pedagogika v souvislostech globální krize: Zborník z mezinárodní konference. Brno: IMS.
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2003. Pedagogický slovník. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
STRMEŇ, L., RAISKUP, CH. J. 1998. Výkladový slovník odborných výrazov používaných v psychológii. Bratislava: IRIS. 322 s. ISBN 80-88778-69-7.
VODÁČKOVÁ, D. 2002. Krizová intervence. Praha: Portál. 544 s. ISBN 80-7178-696-9.

Silvia NESLUŠANOVÁ
PF TU Trnava

Intra-, inter- a transdisciplinarita sociálnej pedagogiky (angl. intra- inter- and transdisciplinary of social pedagogy)

Vyjadruje vzťah sociálnej pedagogiky k iným vedám a vedným disciplínam. V rámci edukačnej antropológie, resp. jej vedných subsystémov, môžeme hovoriť o troch úrovniach (stupňoch) vzťahov:

1) úroveň (stupeň) - intradisciplinárna, resp. intraodborové vzťahy - ide o vzájomné relácie, ktoré vznikajú vo vnútri jednej vedy medzi jej vednými oblasťami (napr. vzťah medzi sociálnou pedagogikou a inými pedagogickými disciplínami - teórií výchovy, pedagogikou sociálne a emocionálne narušených v systéme pedagogickej vedy);

2) úroveň (stupeň) - interdisciplinárne, resp. interodborové vzťahy - ide o vzťah medzi dvoma vedami, resp. ich vednými disciplínami (napr. vzťah medzi sociálnou pedagogikou, tj. oblasť pedagogickej vedy a sociálnej andragogiky, tj. oblasť andragogickej vedy);

3) úroveň (stupeň) - trans-alebo multidisciplinárne, resp. trans-alebo viacodborové vzťahy - ide o najvyšší stupeň medzivednej a mezidisciplinárnej prepojenosti, ktorý je vyjadrený vzájomným vzťahom medzi tromi alebo viacerými vedami, alebo ich vednými oblasťami (napr. vzťah medzi sociálnou pedagogikou, sociálnou andragogikou a teóriou sociálnej práce). Problematika tretej úrovne vzťahov je v našej literatúre nedostatočne rozpracovaná, o čom svedčí deficit odborných prác podobného charakteru na našom knižnom trhu. Skúmaním a analýzou vzťahu sociálnej pedagogiky k iným vedám a vedným disciplínam, najmä však k sociálnej práci (resp. k jej vedeckej teórii) a sociálnej andragogike sa zaoberali a stále zaoberajú mnohí domáci aj zahraniční autori, ako napr. Z. Bakošová, J. Hroncová, P.

Ondrejkovič, O. Baláž, Š Strieženec, A. Tokárová, J. Perhács, E. Kratochvílová, L. Macháček, A. Žilová, C. Határ, J. Sekera, P. Mühlpachr, A. Bužek, E . Marynowicz-Hetka, Z. Wiatrowski, J. Schilling a iní. Napriek tomu tento problém ešte nie je dostatočne vyriešený v prospech uvedených vedných oblastí.

Literatúra:

BALÁŽ, O. 2000. Možnosti a potreba interdisciplinárnej súčinnosti sociálnej pedagogiky. In BAKOŠOVÁ, Z. (ed.). *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku : Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Bratislava: FF UK, s. 11-17. ISBN 80-223-1419-6.

HATÁR, C. 2006. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca v kontexte teoretických, profesijných a vzťahových reflexií*. Nitra: PF UKF. 150 s. ISBN 80-8094-015-0.

MACHÁČEK,L.2008. *Úvod do politickej sociológie mládeže.* Trnava, UCM, 184 s. ISBN 978-80-8105-012-1.

Ctibor HATÁR
PF UKF Nitra

J

Juvenológia (angl. iuvenology)

Sústava vied o mládeži ako o sociologickej a psychologickej kategórii; často dochádza k zámene so sociológiou mládeže; rieši otázky vymedzenia mládeže ako sociálnej kategórie.

Literatúra:

BAACKE, D. 1987. *Jugend und Jugendkultur Juventa.* Weinheim und Munchen. ISBN 3-8100-2663-8,

Peter ONDREJKOVIČ
FHS UTB Zlín

K

Katamnéza (angl.catamnesis)

Ide o sledovanie priebehu postihnutia alebo narušenia od konca nápravy, pedagogického pôsobenia, prakticky až do konca života postihnutého. V sociálnej pedagogike sa s katamnézou stretávame najmä pri metóde prípadovej štúdie (kazuistiky), ktorá sa skladá z niektorých častí a to: 1. Anamnéza, 2. Katamnéza, 3. Diagnóza, 4. Prognóza.

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. 1. vyd. Bratislava: UK, 2005. 219 s. ISBN 80-89236-00-6

Dušan GALBAVÝ
PF TU Trnava

Klient (angl. client)

Subjekt prichádzajúci alebo nachádzajúci sa v starostlivosti sociálneho pedagóga. Pričom subjekt je zároveň objektom sociálno-pedagogickej práce a rozumieme ním jednotlivca, skupinu, rodinu alebo komunitu. Historicky sa s termínom klient stretávame už v starovekom Ríme, kde sa pod ním rozumela osoba právne aj ekonomicky závislá na svojom ochrancovi (patricij), tzv. klientský systém (Matoušek, 2007). Šírka termínu klient sa odráža v skutočnosti, že pod neho spadajú osoby s odlišnými potrebami (pacient, zákazník, žiadateľ, kupujúci, atď.). Preto nachádza uplatnenie v rôznych profesiách, nielen profesiách pomáhajúceho charakteru. K nám prenikol z anglo-amerického prostredia a v rámci pomáhajúcich profesií nahradil existujúce termíny - žiadateľ (predovšetkým sociálnej práce), pacient (klinická psychológia). Klientom sociálneho pedagóga sú deti, mládež i dospelí z rôznych typov prostredia. V súlade s ofenzívnym a preventívnym zameraním sociálnej pedagogiky sú jej klientmi nielen ohrozené, rizikové alebo marginalizované skupiny obyvateľstva, ale klientelu tvoria aj zdravé, neohrozené skupiny. Z hľadiska motivovanosti klienta k spolupráci ho rozlišujeme na dobrovoľných (väčšinou vyhľadávajúcich pomoc, spoluprácu) a nedobrovoľných klientov (distribuované treťou stranou bez motivácie k spolupráci). Z iného hľadiska rozlišujeme klientov na štandardne sa správajúcich a rizikových

klientov – tzv. neštandardne sa správajúci klienti (Strieženec, 1996), tu patrí napr. klient v odpore, pasívny, agresívny, manipulatívny, depresívny, samovražedný klient.

Literatúra:
BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: public promotion. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
BALOGOVÁ, B., GERKA, M. 2002. *Úvod do sociálnej práce*. Prešov: PBF PU. 80 s. ISBN 80-8068-120-1.
GABURA, J., PRUŽINSKÁ, J. 1995. *Poradenský proces*. Praha: Slon. 96 s. ISBN 80-85850-10-9.
MATOUŠEK, O. 2007. *Základy sociální práce*. Praha: Portál. 310 s. ISBN 978-80-7178-473-9.
NOVOTNÁ, V., SCHIMMERLINGOVÁ, V. 1992. *Sociální práce, její vývoj a metodické postupy*. Praha: UK. 129 s. ISBN 80-7066-483-5.
STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava: Sapientia. 255 s. ISBN 80-967589-0-X.

Vladimíra ZEMANČÍKOVÁ
FHV ŽU Žilina

Kohézia (angl. cohesion) lat. co a haerere = prispôsobiť

Vo fyzike predstavuje súhrn síl, ktorými sa navzájom pútajú častice tej istej hmoty, v politike Európskej únie predstavuje posilnenie hospodárskej a politickej súdržnosti v spoločenstve, najmä zmenšovaním rozdielu medzi regiónmi. V sociológii je známa ako skupinová súdržnosť (anglicky: group cohesion, francúzsky: Cohesion de groupe, nemecky: gruppen-kohesion) a používa sa k charakteristike sociálnych pút a vzájomných väzieb členov spoločenskej skupiny alebo organizácie. Je daná prevahou spoločných záujmov a vyjadruje mieru vnútorného zomknutia skupiny, jej spôsobilosť na výkon pri spoločných aktivitách orientovaných na dosiahnutie spoločných cieľov. Je veľmi dôležitá z hľadiska zistení výkonnosti danej skupiny.

Literatúra:
Velký sociologický slovník. Praha: UK, Karolinum. 498 s. ISBN 80-7184-164-1.

Marianna PÉTIOVÁ
ÚIPŠ Bratislava

Kompenzácia (angl. compensation) ako metóda

V Poľskej sociálnej pedagogike patrí pojem kompenzácie spolu s profylaxiou medzi kľúčové pojmy z oblasti sociálnej pedagogiky. Pojem kompenzácia sa chápe ako vyrovnávanie, vyvažovanie nedostatkov alebo záporných javov a stavov v zmysle pozitívneho vývoja u detí a mládeže (Wroczynski, 1968, s. 65). Vyrovnanie sa v sociálnej pedagogike môže aplikovať aj ako metóda. Na Slovensku (Bakošová 2008, s. 60) ju poníma ako metódu kompenzácie nevhodných podnetov skupinovej alebo individuálnej povahy. Táto metóda podľa Bakošovej spočíva v náhrade chýbajúcich podnetov z prostredia, ktoré narúšajú integritu osobnosti človeka. Ide o náhradu nedostatkov z prostredia prostredníctvom rôznych alternatív.

Literatúra:

Anglický výkladový slovník so slovenskými ekvivalentmi. 1994. Bratislava: SPN. 698s. ISBN 80-08-02418-6.

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

SIARSKY, J. 1991. *Slovensko-nemecký slovník*. Bratislava: Amos, 729s. ISBN 80- 85290-01-4.

WROCZYŇSKI, R. 1968. *Sociálna pedagogika*. Bratislava, 309 s.

Miriam NIKLOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Komplementarita metód (angl. komplementarity of methods)

V humanitných i sociálnych vedách by bolo vhodné pokúšať sa o komplementárne využívanie metód kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu, pričom je nevyhnutné vysporiadať sa s rozpormi oboch paradigiem a pokúsiť sa o ich vzájomné dopĺňanie na miestach, ktoré sme označili ako ich nedostatky. Takýto postup určite nie je jednoduchý, ale môže poskytovať priestor pre kvantitatívne a kvalitatívne analýzy, ktoré nebudú prebiehať súčasne, ale jedna aj druhá budú poskytovať vhodné podklady (napr. etapové), najmä pre tímovú prácu. Pri tejto

komplementarite vychádzame zo zásady, že kvalitatívny výskum predchádza kvantitatívnemu a kvantitatívny výskum dopĺňa a súčasne podmieňuje kvalitatívny výskum. Vhodný priestor pre komplementárne využívanie kvalitatívnych aj kvantitatívnych metód poskytujú prípadové štúdie a postup, všeobecne nazývaný triangulácia. Samotný pojem triangulácia pochádza z oblasti geodézie. Zememerači používajú pri meraní a následne zakresľovaní nutne východiskový bod (na kartografickej mape, na pláne), ako aplikáciu siete trojuholníkov, aby tento bod dokázali fixovať. V oblasti spoločenských vied tento postup prvýkrát použili a pokúsili sa o jeho aplikáciu Campbell a Fiske a následne Webb. V metódach sociálnej psychológie zblízka používa Plichtová (2002) termín multimetodový prístup. V pozadí týchto úvah a prístupov stáli poznatky o tom, že predmet výskumu je sám ovplyvnený voľbou príslušnej metódy a postupy merania, aj keby to bolo zredukované na čo najmenšiu mieru podľa požiadaviek paradigmy kvalitatívnych postupov. Aby bolo možné vyhnúť sa tejto dileme, mala byť "nasadená" kombinácia rôznych postupov a metód (multitrait-multimethod-matrix), aby bolo možné nakoniec preskúmať, či hypotézy obstoja v konfrontácii série komplementárnych testovacích metód. Denzin (1978) stavia trianguláciu do úlohy validizačnej stratégie v kvalitatívnych stratégiách. Pritom rozlišuje rôzne oblasti triangulácie. Ako dátovú trianguláciu požaduje skúmanie fenoménov v rôznom čase, na rôznych miestach a pri rôznych probandoch. Za investigačnú trianguláciu označuje "nasadenie" rôznych pozorovateľov, resp. realizátorov interview, aby bolo možné kontrolovať vplyv rôznych výskumníkov na výsledky výskumov. Rozoznáva ešte trianguláciu teórií, keď hovorí o interpretácii dát vo vzťahovom rámci rôznych teoretických výkladov. Centrálnym konceptom sa však stáva u Denzina triangulácia metód, ktorú chce prekonať reaktivitou metód ich mnohonásobné kombinácie. Táto triangulácia "between-methods" sa líši od triangulácie "within-method", čím rozumie vlastne variáciu sfunkčnenia kategórií. Tento postup bol podrobený niekoľkokrát kritike. Denzin sa snaží postihovať realitu postupom, v ktorom je sporné práve to, ktorý z rôznych aplikovaných teoretických výkladov, resp. ktorí výskumníci, príp. v ktorom okamihu a na ktorom mieste majú nárok na väčšiu platnosť ako ostatné? A na základe akých kritérií? Domnievame sa, že z uvedeného vyplýva, že kombináciou rôznych postupov je možné príslušný výskum prehĺbiť, príp. rozšíriť o nové dimenzie, ale nemožno dosiahnuť ciele: priblížiť sa k objektívnej pravde, resp. skutočnosti. Významný, ba rozhodujúci význam princípu komplementarity pripisuje aj Juraj Schenk. Voľne interpretované, jeho závery zdôrazňujú, že v určitých stavoch spoločnosti môže individuálne správanie zohrať rozhodujúcu úlohu. V súvislosti s analýzou štruktúr problém stability spoločnosti, resp. sociálnych systémov nemožno vysvetliť bez nepredvídateľných prvkov,

napr. udalostí. Práve v stave vysokej nevyváženosti, ako jazýček na váhach môže individuálne správanie významne ovplyvniť celú spoločnosť. V systémovom ohraničení je preto potrebné rozvíjať aj metodologický individualizmus. Práve princíp komplementarity "... umožňuje zjednotiť ... zdanlivo protikladné názory, a tým napomáha prekonávať paradoxy spôsobené dôrazom na výlučnosť iba jedného z možných prístupov .... Metodologický individualizmus môže poskytnúť vysvetlenie istého individuálneho správania (trajektórie: tento termín trajektórie používame v spoločenských vedách nielen v súvislosti s predvídaním, ale aj pri skúmaní akejkoľvek sociálnej zmeny. Podmienkou však je dostatočný počet dostupných parametrov). Ale na systémovej úrovni sa tu spoločenský proces javí len ako komplex súhrnných efektov protikladných zámerov jednotlivých sociálnych aktérov. Vzhľadom k tomu "..... je v súlade so striktnými zásadami metodologického individualizmu ... ťažké vysvetliť zachovanie, stabilitu a fungovanie systému. Na druhej strane metodologický individualizmus môže dobre vysvetliť, kde a prečo vzniká lokálna inovácia ", ako uvádza Schenk (1993). V literatúre sa stretávame s niekoľkými pokusmi preklenúť priepasť medzi kvantitatívnym a kvalitatívnym prístupom vo výskume. Stretávame sa s pojmom metodologický pragmatizmus (Laudan a kol. 1986). Pojem vychádza z predstavy kolektívu autorov pod vedením Laudana, podľa ktorej žiadna teória poznania nie je vierohodná, ak nemusí byť potvrdzovaná empirickým preverovaním na báze vedeckej praxe. Ale nie čisto logicky, ako žiada Popper zdôvodnenie teórie a metodológie, ale má byť potvrdená z rekonštrukcie praxe výskumu. Iným pokusom o riešenie rozdielnosti je pojem nekonštruktívy spoločenskovedný výskum. Snaží sa určiť, pre ktoré rozdielne otázky, ktoré chce spoločenskovedný výskum skúmať, je vhodný kvantitatívny a pre ktoré kvalitatívny prístup. Pri tom rozoberá najmä problémy typológie týchto otázok, ich miesto v teórii a najmä validitu ich interpretácie (Bohnsack, R. 1999). Všetky uvedené pokusy však majú čiastkové charaktery a nemožno ani o jednom z nich konštatovať, že boli vedeckou komunitou jednoznačne prijaté. Rovnaký tzv. "Metodický dualizmus" znamená odklon od výhradne deduktívne-nomologického "vysvetľovania" (prečo sa tak niekto chová), ako jedinej metóde a súčasne k aplikácii rekonštrukcie subjektívne mieneného správania, jeho "porozumenie" (ako niečo funguje). Iba vysvetľovanie (kauzálnych vzťahov, aj keď s využitím pravdepodobnosti) nemôže byť jediným cieľom sociálnych vied. Porozumenie subjektívnej stránky správania zúčastnených aktérov je neodmysliteľnou súčasťou spoločenskovedného výskumu. Zdá sa, že máme čo do činenia s jedným zo špecifických atribútov sociálnych vied. Prihovárame sa preto za pragmatické stanovisko ako filozofickú reflexiu vývoja posledných desaťročí, ktoré je dnes k dispozícii pri hľadaní komplementarity kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu v

spoločenských vedách. Toto stanovisko môže byť spojovacím článkom medzi analytickým a hermeneutickým prístupom, ale aj pre možnú syntézu transcendentálneho a pozitivisticky orientovaného prístupu, ktorý nakoniec vyústi do konsenzu kvalitatívne i kvantitatívne orientovaných bádateľov v spoločenských, najmä v sociálnych vedách.

Zdá sa, že nakoniec bude potrebné v súčasnom stave spoločenskovedného výskumu a pri súčasnej koexistencii plurality výskumných metód a techník predovšetkým pokúsiť sa "... porozumieť, čo vlastne humanitné vedy sú". (Uvedomujeme si, že termín humanitné vedy ako súhrn vied o človeku a spoločnosti, obsahujúce aj kultivačnú, resp. pedagogickú funkciu sú širšie ako sociálne vedy. Často sú označované ako spoločenské vedy, v ktorých sa stretávame s väčšou mierou kvantifikácie, aj keď viesť prísny rozdiel medzi nimi sa zvyčajne neodporúča). Ich metodologické sebauvedomenie sa spája s celkom našej "skúsenosti sveta", ako to žiada Gadamer (1990, 1981/83). Zatiaľ bude nevyhnutné uspokojiť sa s metodologickým realizmom, tj. s tým, že vedecký výskum a vedecká analýza sa zameria na to, čo sa vzťahuje na ľudskú existenciu a objektivizáciu v spoločnosti. Lebo aj keď akokoľvek postuluje komplementarita kvalitatívnych a kvantitatívnych stratégií v zameranom výskume, zostáva otvorenou napr. otázka, akým spoločným princípom sa má riadiť subsumácia numerických a ne-numerických dát.

Jedným z možných riešení je analyzovať povahu "kríza novovekého typu racionality" a formovať jej metodologickú výbavu. Trojica autorov Čemík, V., Vicenik, J. a Višňovský, E. (1997) uvádzajú, že sa konštituujú nové metódy, zodpovedajúce stratégii neklasickej vedy:

1. Dialektická analýza. Hlbší typ analýzy, ktorej úlohou je odhaliť podstatný rozdiel vo vnútri rovnakých predmetov a udalostí, vrátane ich interakcie.

2. Dialektická abstrakcia. Abstrakcie od nepodstatného, vyčlenenie podstatných vlastností, vzťahov a príčinných súvislostí. Až poznanie semena systému sa môže stať východiskom pre myšlienkovo konkrétne zobrazenie.

3. Dialektická alebo inherentne dynamická indukcia. Vedľa vzťahových, kauzálnych a klasifikačných indukcií sa otvára problém hlbšieho typu indukcie, s cieľom vyčleniť inherentný zákon celostných systémov.

4. Explanačná dedukcia. V jej rámci deduktívne usudzovanie nutne predpokladá moment indukcie, nebude chápaná len ako forma usudzovania, ale aj ako spôsob vysvetľovania. Kým formálna dedukcia sa stavala proti indukcii ako niečomu vonkajšiemu, explanačná dedukcia s ňou počíta, čo vystupuje ako "dve do seba navzájom prechádzajúce formy ľudského poznania a usudzovania".

5. Zjednotenie analýzy, abstrakcie, indukcie a štruktúrne-genetické postupy.

Literatúra:

BOHNSACK., R. 1999 *Rekonstruktive Sozialforschung*. Opladen: Láske u. Budrich, 1999 ISBN x656444079

CAMPBELL, D., FISKE, D. 1959 *Convergant and discriminant Validation by the Multitrait - Multimethod-Matrix.* In: Psychological Bulletin, č. 56, roč. 1959, str. 81-105. ISSN: 0033-2909

ČERNÍK, V.VICENÍK, J., VIŠŇOVSKÝ, E. 1997 *Historické typy racionality*. Bratislava: Iris, 1997. ISBN 80-88778-45-X.

DENZIN, N. K. 1978 *The Research Act*, New York: 1978. Uvádza Schründer-Lenzen, A.: Triangulation und idealtypisches Verstehen in der Re-konstruktion subjektiver Theorien. München: Juventa, 1997, s. 107. Viz též DENZIN, N. K.., LINCOLN Y. S. 1995 Collecting and Interpreting Qualitative Materials. London: Sage 1995, ISBN 0761926879,

GADAMER, H. G. 1981/83 *Reason in the Age of Science*. Cambridge, Mass.: MIT 1981/1983

GADAMER, H. G. 1990 *Wahrheit und Methode, Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* Tübingen: Mohr 1990, ISBN 978-3- 86596-263-8

HEISENBERG, W. 1996. *Část a celek, Rozhovory o atomové fyzice*, Olomouc: Votobia 1996.

LAUDAN, L., DONOVAN, A., LAUDAN, R., BARKER, P., BROWN. H., LEPLIN, J., THAGARD, P., WYKSTRA, S. 1986 *Scientific Change. Philosophical Models and Historical Research*. In: Synthese, roč. 1986, s. 141 - 223

ONDREJKOVIČ, P. 2003. *K otázkam komplementarity kvalitatívneho a kvantitatívneho výskumu* (V sociológii výchovy a mládeže) Sociológia 2003 Vol. 35 (No. 4: 333-350) ISSN 0049-1225, ISSN 1336-8613

ONDREJKOVIČ, P. 2007. *Úvod do metodológie spoločenskovedného výskumu*. Bratislava: Veda. ISBN 978-80-224-0970-4

PLICHTOVÁ, J. 2002. *Metódy sociálnej psychológie z blízka*. Bratislava: Média ISBGN 80-967525-5-3

SCHENK, J. 1993 *Samoorganizácia sociálnych systémov*. Bratislava: Iris 1993, s. 196 a nasl.

WEBB, E. J., CAMPBELL, D. T., SCHWARTZ, R. D., SECHREST, L. 1975 *Nichtreaktive Messverfahren.* Weinheim: Beltz 1975. Orig.: Webb, Eugene John et. al.: Unobtrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Science, Chicago: 1966.

Peter ONDREJKOVIČ

FHS UTB Zlín

Komunikácia sociálnych pedagógov (angl. communication of social educationists)

vychádza z disciplín pedagogická a sociálna komunikácia, sociálna pedagogika, spojenie dvoch základných disciplín pedagogiky a psychológie. Samotný pojem komunikácie vychádza z latinského slova communicare, čo znamená "robiť niečo spoločne alebo hovoriť spolu". Komunikácia je súčasťou interakcie ľudí, je to proces vzájomného dorozumievania komunikujúcich partnerov. Ide o výmenu informácií, sprostredkovanie poznania, odovzdanie emócií, postojov a vzťahov. Člení sa na verbálnu, neverbálnu, písomnú a komunikáciu prostredníctvom elektronických médií. Súčasťou procesu je obsahová, procesuálna a vzťahová rovina. Verbálna komunikácia je komunikácia hovoreným slovom. Základnou formou verbálnej komunikácie je rozhovor, v ktorom používame jazykové prostriedky spisovného jazyka. V rozhovore je podstatná zrozumiteľnosť, vecná správnosť, vhodná artikulácia a technika reči. Neverbálna komunikácia je založená na neverbálnych prejavoch ako sú mimika, gestikulácia, haptika, proxemika, teritorialita, posturológia, kinezika, paralingvistika, úprava zovňajšku. Reč ľudského tela predstavuje až 55% informácií. Neverbálne informácie zopakujú alebo podporia verbálne informácie, môžu ich vyvrátiť, nahradiť alebo zmeniť tok verbálnych informácií. Komunikácia sociálnych pedagógov je špecifická v tom, že má byť efektívna: vyjadrená popisne, asertívne a diplomaticky. Nakoľko klientmi sociálnych pedagógov sú okrem zdravej populácie detí, mládeže, dospelých a seniorov aj sociálne znevýhodnené skupiny, je potrebné, aby sociálni pedagógovia eliminovali devalvujúce komunikačné prostriedky, ktoré sú špecifické pre verbálne a neverbálne prejavy uvedených klientov. Ide o necitlivé komunikovanie, skákanie do reči, povýšené rozprávanie, používanie irónie, zámerné nepovedanie celej pravdy, používanie klamstiev, bagatelizovanie a ďalších. Sociálny pedagóg má byť príkladom, vlastnou komunikáciou má utvárať návyky efektívnej komunikácie založenej na slušnosti, úcte, zrozumiteľnosti. Predíde tým závažnejším dôsledkom zo strany klientov, ako je strata motivácie pre interakciu a komunikáciu. Komunikácia sociálneho pedagóga má byť založená na porozumení, pozornom aktívnom počúvaní, na empatii, altruizme, vhodnom kladení otázok, na odovzdávaní a prijímaní spätnej väzby.

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z. a kol.. 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty*. Bratislava: SPN. 185 s. ISBN 978-80-970675-0-2.

BAKOŠOVÁ, Z. 2003. *Efektívna komunikácia.* In: Mládež a spoločnosť. roč. 9, 2003, č. 4, s. 26 – 35.

Zlatica BAKOŠOVÁ
PdF UK Bratislava

Komunita (angl. community)

v sociálno-pedagogickom chápaní liečebné resp. výchovné spoločenstvo. V širšom význame je to forma riadenia práce zariadení, ktorá je založená na obojsmerných informáciách aj významnej participácie hierarchicky "nižšieho" personálu a klientov na rozhodovaní. Ide o "bezpečné prostredie, v ktorom je podporované otvorené vyjadrovanie názorov, pohľadov a pocitov všetkých jej členov (permisivita)" (Sekera, 2008, s 35). V užšom zmysle je to na demokratických princípoch založené pravidelné denné či týždenné výchovné resp. terapeutické stretnutie klientov a zamestnancov, ktoré reflektuje aktuálne dianie v danom zariadení, je priestorom pre zdieľanie a riešenie problémov. Využíva sa najmä v psychiatrických sanatóriách, po r 1980 sa tento model práce (jeho prvky) začal na Slovensku uplatňovať aj vo viacerých prevýchovných zariadeniach, po roku 1990 i v nápravných strediskách pre drogovo závislých.

Literatúra:

LABÁTH,V. 2004. *Rezidenciálna starostlivosť.* Bratislava: OZ Sociálna práca. 114 s. ISBN 80-89185-03-7.
SEKERA, J. 2008. *Komunitní systém v resocializačních zařízeních pro adolescenty.* Ostrava: PdF OU. 225 s. ISBN 978-80-7368-534-8.

Albín ŠKOVIERA
PF KU Ružomberok

Koncepcia (angl. concept)

sústava názorov, spôsob nazerania na niektoré javy, všeobecná idea, myšlienka, ktorá sa rešpektuje pri postupoch. Koncepcia sociálnej pedagogiky bola zo začiatku orientovaná na riešenie praktických sociálno-výchovných problémov a pomoc ľuďom v núdzi. S takýmto zameraním sa stretávame už od 12. storočia. Išlo o koncepciu praktickej sociálno-výchovnej

starostlivosti predovšetkým o opustené a osirelé deti. K rozvoju doterajšej koncepcie dochádza začiatkom novoveku - dôraz na preventívne opatrenia. V ďalšom období zaznamenávame kvalitatívny posun odrážajúci sa v skvalitnení výchovnej starostlivosti. V súčasnosti sa v sociálnej pedagogike môžeme opierať o niektoré koncepcie, ktoré objasňujú zameranie a obsahový rámec tejto disciplíny. Ide o koncepcie Sociálnej pedagogiky: H. Radlinskej a R. Wroczynského, G. Bäumerovej, K Mollenhauera, H. Nohla, H. Gieseckého, H. Tierscha, J. Schillinga, O. Baláža, B. Krausa, J. Hroncovej, Z . Bakošovej a iných.

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z. 2006. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Lorca. 192 s. ISBN 80-968437-5-3.

HRONCOVÁ, J., HUDECOVÁ, A., MATULAYOVÁ, T. 2000. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica: PdF UMB. 293 s. ISBN 80-8055-427-7.

HRONCOVÁ, J., WALANCIK, M et al. *Vybrané problémy slovenskej a poľskej sociálnej pedagogiky. História – súčasnosť – perspektívy*. Banská Bystrica: PdF UMB. ISBN 978-80-8083-749-5.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. 2001. *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido. 200 s. ISBN 80-7315-004-2.

Anna HUDECOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Konflikt (angl. conflict)

Nezhoda, rozpor, konflikt záujmov, spor. zrážka dvoch protikladných postojov, presvedčenia či motívov, rôznych činov, ktoré sa navzájom vylučujú alebo majú tendenciu uplatňovať svoju nadvládu v tej istej oblasti (Strieženec, 1996, s 99).

Sociálny konflikt (angl. social conflict) rozpor medzi jednotlivcami a skupinami, sociálnymi vrstvami alebo spoločenskými triedami.

Literatúra:

STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálneho pracovníka.* Trnava: Sapientia. 255 s. ISBN 80-967589-0-X.

Ingrid EMMEROVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Konformita (angl. conformity)

zhodou sa v sociálnych vedách rozumie všeobecne také správanie, ktoré je v súlade s ustanovenými hodnotami a normami danej kultúry. Určitá miera konformity je nutnou súčasťou členstva v sociálnych skupinách a jednou z podmienok ich sociálnej súdržnosti. Za opak konformity považujeme sociálnu deviáciu. Vplyv skupinovej príslušnosti na postoje a správanie jednotlivca bol rozsiahlo študovaný v rámci sociálnej psychológie; početné pokusy ukázali značný sklon človeka k skupinovo konformnému rokovaniu (S. Ash, S. Milgram, 1974). Sklon ku konformite je ovplyvnený charakteristikami príslušnej skupiny a ďalšími faktormi, napríklad osobnostnými, kultúrnymi i rodovými.

V sociálno - pedagogicky orientovaných aktivitách, ak sa zameriavajú na sociálno patologické javy, sa veľmi často pracuje so štrukturálnym poňatím, ktoré v konformite vidí jednu z možných adaptačných stratégií na štrukturálny tlak. V ľudských spoločnostiach bežne existuje nesúlad medzi cieľmi, o ktoré má zmysel usilovať sa a sociálne sankcionovanými cestami k ich dosiahnutiu. RK Merton (1938) identifikuje nasledujúce stratégie adaptácie na vzťah cieľov a prostriedkov vlastných určitej sociálnej pozícii:

• Konformita spočíva v akceptovaní cieľov i prostriedkov, pričom sa predpokladá, že jedinec má dôvod očakávať, že plánované ciele nakoniec dosiahne.

• Ritualismus tiež predstavuje stratégiu prijatia prostriedkov, ale jedinec na dosiahnutie cieľov rezignuje, hoci sa k nim môže príležitostne navonok hlásiť.

• Inovácia je stratégia usilujúca sa o spoločensky hodnotné ciele pomocou nelegitímnych prostriedkov, sem patrí celý rad sociálno deviantných typov správania.

• Stiahnutie sa je reprezentované napríklad životom ťažko drogovo závislých alebo niektorých skupín bezdomovcov; jedná sa o rezignáciu na spoločensky cenené ciele aj na prostriedky na ich dosiahnutie.

• Rebélia je špecifická stratégia usilujúca sa o celospoločenskú premenu, ktorá by znamenala nastolenie nového normatívneho poriadku, v ktorom by dominovali nové hodnoty.

Teória sociálnych väzieb, napr. Hirschi (2004) vychádza z predpokladu, že konformita so spoločensky uznávanými hodnotami a normami nie je prirodzená, ale treba ju vysvetľovať pomocou faktora začlenenia do sociálnych väzieb. Vypočítava pritom štyri typy "väzieb": emotívne väzby k osobám alebo skupinám, prijatie záväzkov sledovať spoločensky

oceňované ciele, participáciu na konvenčných aktivitách a akceptácii spoločensky uznaného systému hodnôt.

Literatúra:
HIRSHI, T. 2009. 1969. *Causes of Delinquency*. New Brunswick: Transaction Publishers. 309 s. ISBN 978-0-7658-0900-1.
MERTON, R. K. 1938. Social Structure and Anomie. In *American Sociological Review*, roč. 3, čís. 5, s. 672-682.
MILGRAM, S. 1974. *Obedience to Authority: An Experimental View*. New York: Harper and Row Publishers. 224 s. ISBN 0-422-74580-4.

Michal VAVŘÍK
Institut mezioooborových studií Brno

Kongruencia (angl. congruency) lat. zhoda, preberanie medzi organizmom a obrazom o sebe (Self), determinuje zrelosť, adjustácia.

Kongruencia vyžaduje kontinuálne zvažovanie a prehodnocovanie vlastných hodnôt. V sociálnej pedagogike a psychológii sa kongruencia používa ako jedna zo základných požiadaviek vytvorenia pozitívneho vzťahu medzi vychovávaným a vychovávateľom. Koncepciu kongruencie zdôrazňoval najmä C. Rogers (1997), ktorý ku kongruencii priradil empatiu a prijateľnosť a hovorí o nich ako o troch nevyhnutných podmienkach vytvorenia nedirektívneho, poradenského vzťahu medzi klientom a psychológom. Teória kongruencie, empatie a akceptácie sa významne uplatňuje aj v sociálnej pedagogike, ako základ tvorivo-humanistického vzťahu medzi vychovávateľom a vychovávaným. Kongruencia hovorí o tom, že vychovávateľ, učiteľ, poradca má byť úplne úprimný, otvorený a pravdivý vo vzťahu k žiakovi, chovancovi, klientovi, má otvorene a úprimne komunikovať. Čím je vychovávateľ úprimnejší vo vzťahu k vychovávanému, tým je vyššia pravdepodobnosť, že aj vychovaný bude otvorenejší a úprimnejší k vychovávanému. Z hľadiska neverbálnej komunikácie má byť prejav vychovávateľa v súlade s tým, čo hovorí. Kongruencia spolu s empatiou a akceptáciou sú základnými stratégiami utvárania vzťahu medzi ľuďmi. Opakom kongruencie je inkongruencia, štylizácia do rolí, správanie, ktoré nie je človeku vlastné, predstieranie, klamanie, neúprimnosť.

Literatúra:
ROGERS, C., R. 1997. *Spôsob bytia*. Modra: IRO. ISBN 80-967832-0-3.
ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. Bratislava: IRIS. 234 s. ISBN 80-967013-4-7
BUDA, B. 1987. *Čo vieme o empatii*. Bratislava: Pravda. 312 s.

Miron ZELINA
PF UK Bratislava

Konštruktivizmus (angl. constructivism)

Smer v teórii vedy, podľa ktorého údaje, sprostredkované vedeckým výskumom, nemožno považovať za nezávislé na výskumníkovi. V oveľa väčšej miere je potrebné považovať výsledky vedeckej práce za konštrukciu, ktorá vznikla prostredníctvom teórie a nástrojov merania vedca, výskumného pracovníka. Do tej miery nemožno tieto údaje a výsledky výskumu považovať za nezávislú skúšobnú inštanciu (tj. inštanciu vo význame typizácia návykových akcií typov konajúcich - podľa Bergera a Luckmanna) teórie. Adekvátne tomu nie je možné súhlasiť ani s princípom falzifikácie. Ak odporujú získané dáta prijatú teóriu, je treba hľadať "rušivé varianty", teóriu vyhadzovať, od tej doby však už bude považovaná za zaťaženú. Mimoriadny význam prikladá sociologický konštruktivizmus jazyku, ktorý svet nielen zobrazuje a vyjadruje, ale aj spoluvytvára (Garfinkel) a stáva sa konštitúciou sociálneho života. Významy sociálnych objektov nie je možné len odkrývať, ako by boli v nich už vopred prítomné, pretože významy sú do nich iba následne vkladané účastníkmi sociálneho života. Tak, ako sa menia významy, ktoré sa objektom prisudzujú interpretačnými a komunikačnými aktivitami, tak sa mení aj povaha sociálnej skutočnosti.

Pre radikálnych konštruktivistov, ako napr. Watzlawick alebo Niklas Luhmann, neexistuje žiadny svet, ktorý existuje nezávisle na vedomí poznávajúceho subjektu. Tu sa stretávajú teórie poznania a teórie pravdy (Wirklichkeitstheorie). Implicitným základom teórie radikálneho konštruktivizmu je obraz človeka (ľudí), ktorý tento obraz chápe ako systém bez reálnych vzťahov k vonkajšiemu svetu, ktorý interaguje iba sám so sebou, so svojimi vnútornými stavmi. Práve kvôli tomu sa radikálnemu konštruktivizmu vytýka neprípustný redukcionismus. V súhrne spočíva nebezpečenstvo radikálneho konštruktivizmu v tom, že teóriu imunizuje zásadne voči každej kritike.

Literatúra:
BERGER, P., LUCKMANN, TH. 1999 *Sociální konstrukce reality*. Brno: Centrum pro studium demokracie a kulktury. ISBN 80-85959-46-1.
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2008. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 105 s. ISBN 978-80-7367-416-8.
BERTRAND, Y. 1998. *Soudobé teorie vzdělávání*. Praha: Portál, 1998. ISBN 80–7178–216–5.
MACEK, Z. 2001. Konstruktivizmus v pedagogické praxi – základní východiská. In *Vzdělávat učitele. Příspěvky o inovatívní praxi.* Brno: Paido. ISBN 80-7315-013-1.

Peter ONDREJKOVIČ
FHS UTB Zlín

Konvencia (angl. convention), lat. = dohoda, zmluva o plate v peniazoch i naturáliách, právo: dohovor, dohoda, zmluva; Matematika a logika: dohoda, ktorou sa zavádza symbolika, názvoslovie a axiómy; bežne: pravidlo, zvyk, dohoda, spoločenská obyčaj, zvyklosť, ktoré sú v spoločnosti , v inštitúciách a sociálnych skupinách dodržiavané, ich obsah bol v písanej forme určený, predpísaný (napr. konvencie v obliekaní, vyjadrovaní, správaní k druhým a podobne). Konvencia v písanej podobe je väčšinou výsledkom medzinárodných zmlúv, dohôd, s právotvornými účinkami, najmä humanitárneho charakteru napr. v oblasti ochrany ľudských práv, práv dieťaťa, pri prevencii sociálno-patologických javov a podobne. Napríklad: Bolonský proces (1999), ktorému predchádzala Sorbonská deklarácia (1998) o úsilí zladiť vysokoškolský sektor krajín Európskej únie, Konvencia OSN o utečencoch z roku 1951, Dohovor OSN o právach dieťaťa z roku 1989, Bernský dohovor, Haagsky dohovor, Parížsky a Viedenský dohovor, Ramsarský dohovor o mokradiach atď. Väčší počet konvencií majú v tých krajinách, ktoré pristúpili k jej podpisu, právnou silou zákona.

Literatúra:
JANDOUREK, J. 2001. *Sociologický slovník.* Praha: Portál, 384 s. ISBN 80-7178-535-0.
Velký sociologický slovník I. svazek A-O. 1996. Praha: Karolinum, 747 s. ISBN 80-7184-164-1.

Eva FÜLÖPOVÁ

NÚCEM Bratislava

Konvergencia (angl. corvengent) lat. zbiehavý, súbežný, paralelný, zbližovanie

Konvergentné myslenie smeruje k jednému správnemu riešeniu úlohy, problému. Subjekt vylučuje postupne iné, nesprávne alternatívy a smeruje k jednému postupu a riešeniu úlohy. Konvergentné myslenie neprekračuje zadanie riešenia úlohy a spôsoby jej riešenia. Úloha je koncipovaná tak, že existuje zvyčajne len jedno správne riešenie, pomocou jedného správneho postupu. Subjekt pri riešení úlohy myslí takým spôsobom, aby úlohu vyriešil štandardným postupom. Príkladom konvergenčnej úlohy môže byť výpočet obsahu štvorca pomocou štandardného vzorca, pomocou známeho postupu. JP Guilford (1967) dal pri analýze tvorivého myslenia do protikladu konvergentné a divergentné myslenie. Divergentné myslenie považoval za základné pre tvorivé myslenie, ale tvorivé myslenie obsahuje v sebe aj konvergentné aj divergentné myslenie.

Literatúra:

ŽÁK, P. 2004. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press. 315 s. ISBN 80-251-0457-5.

STERNBERG, R. J. (ed.) 1999. *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press. 490 s. ISBN 0 521 57604.

GUILFORD, J. P. 1967. *The Nature of Human Intelligence.* New York: Mc Grow Hill Book Comp.

Miron ZELINA

PdF UK Bratislava

Koordinácia (angl. coordination)

Uvedenie do súladu, spolupráca jednotlivých zložiek niečoho; radenie, nastavenie podľa určitého pravidla; zladenie činnosti, pohybov; ekonomická koordinácia je riadenie, ovládanie a organizovanie ekonomiky, spôsoby ekonomickej koordinácie podľa zákonov trhu alebo podľa centrálneho plánu; politika: môže ísť o stratégiu zamestnanosti, koordinácie jej tvorby a realizácie, politika trhu práce, v sociálnej pedagogike spôsob riadenia, vedenie a organizovanie činnosti sociálnej skupiny, sociálno- právna ochrana detí a koordinácia štátnej rodinnej politiky v rámci koordinácie systémov sociálneho zabezpečenia. Pri diagnostike porúch správania sledované poruchy motorickej koordinácie pri poruchách psychického

vývoja a pri špecifických poruchách vývoja pohybové funkcie vážne oneskorenie vývoja motorickej koordinácie. Zhoršenie koordinácie ako súčasť príznakov sociálnej lenivosti ako jednotného úsilia, vedľa straty osobnej zodpovednosti, zníženej motivácie členov tímu vzhľadom na spoločnú odmenu. Sociálna lenivosť sa prejavuje tam, kde je úloha v skupine vnímaná ako nedôležitá alebo príliš ľahká, členovia sa domnievajú, že osobný prínos k splneniu tímovej úlohy sa nedá konkretizovať a členovia tímu sa domnievajú, že ich spolupracovníci sa ulievajú.

Literatúra:
JANDOUREK, J. 2001. *Sociologický slovník*. Praha: Portál, 384 s. ISBN 80-7178-535-0.
Velký sociologický slovník I. svazek A-O. 1996. Praha: Karolinum, 747 s. ISBN 80-7184-164-1.

Eva FÜLÖPOVÁ
Bratislava

Korelácia (angl. correlation), lat. correlatio = vzájomný vzťah, súvislosť

Používa sa v rámci analytickej štatistiky pre zisťovanie vzťahu medzi dvoma premennými, pričom sa zisťuje, "aký vzťah, aká súvislosť" existuje medzi niektorými premennými. Testovaním hypotéz korelácií sa skúma, ako silno navzájom premenné súvisia. Intenzitu väzby vyjadruje korelačný koeficient. Tento pojem sa uplatňuje vo všetkých vedných odboroch, pričom je najviac používaný v štatistike. Koreláciu delíme na: jednoduchú (meria vzťah medzi dvoma premennými X a Y), viacnásobnú (meria súvislosť medzi premennou Y a viac premennými X1 až Xn) a parciálnu koreláciu, ktorá zisťuje súvislosť medzi dvoma premennými Y a X1 s vylúčením akéhokoľvek vplyvu ďalších premenných X2 až Xn). Korelácia sa v štatistickom programe na vyhodnotenie sociologických výskumov (SPSS) meria dvoma druhmi testov, pričom tzv. Pearsonov korelačný koeficient sa používa pri meraní súvislostí dvoch intervalových (kardinálnych) premenných a Spearmanov koeficient je určený pre dve ordinálne premenné alebo pre kombináciu ordinálne a kardinálne premenné. Program vygeneruje číslo, ktoré sa pohybuje v intervale od -1 po +1 a výsledné číslo bližšie k hodnote +1 hovorí o existencii silnejšej kladnej korelácie a ak je výsledné číslo bližšie k -1, vtedy existuje silnejšia záporná korelácia. Ak je výsledné číslo 0, tak hovoríme o perfektnej nezávislosti a je zrejmé, že vzťah medzi skúmanými premennými neexistuje. Pozitívna

korelácia je zistená vtedy, ak s rastúcimi hodnotami jednej premennej rastú aj hodnoty druhej premennej. Ak rastú hodnoty jednej premennej a hodnoty druhej premennej klesajú, hovoríme o zápornej korelácii.

Literatúra:
Velký sociologický slovník. 1996. Praha: UK Karolinum. 1627 s. ISBN 80- 7184-164-1.
PAVLÍČEK, J., DOBRÍKOVÁ, P. 2007. *Sociálny výskum a štatistické spracovanie dát*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety. 81 s. ISBN 978-80-89271-16-0.

Marianna PÉTIOVÁ
ÚIPŠ Bratislava

Krádež (angl. theft)

Je privlastnenie si cudzieho majetku bez vedomia majiteľa. Krádeže môžu byť epizodické, ale aj fázové. Môžu mať rôzne podoby - lúpež, podvod, vylákanie. Krádeže patria k častým deviantným formám správania, ktoré sú typické pre školský vek, samozrejme vyskytujú sa aj v predškolskom období i neskôr.

Literatúra:
EMMEROVÁ, I. 2007. *Prevencia sociálnopatologických javov v školskom prostredí.* Banská Bystrica: PF UMB. 129 s. ISBN 978-80-8083-440-1.
EMMEROVÁ, I. 2008. *Poruchy správania u žiakov základných a stredných škôl – ich prevencia a riešenie*. Banská Bystrica: PdF UMB. 140 s. ISBN 978-80-8083-622-1.

Ingrid EMMEROVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Kreativita (angl. creare)

Tvorivosť je taká interakcia subjektu s objektom, pri ktorej subjekt mení okolitý svet, vytvára nové, užitočné pre subjekt, referenčnú skupinu alebo pre populáciu významné hodnoty. Tvorivosť je produkcia nových a hodnotných nápadov, riešení, myšlienok, činov. Kreativita je pokrok v subjektovo-objektových vzťahoch, pri ktorom vzniká novým spôsobom a spolu s formovaním vedomia nový produkt. Podstatné pre tvorivosť sú dva atribúty: novosť a

užitočnosť nápadu, činu. Novosť sa skúma z pohľadu infrekvencie daného nápadu v určitom referenčnom rámci, napr. triede, škole, národe. Užitočnosť posudzujú odborníci alebo sa tvorivosť potvrdzuje v praxi, praktickou činnosťou. Užitočnosť a novosť určitého nápadu, riešenie môže byť len pre samotného človeka, vtedy ide o subjektívnu tvorivosť. Vyššiu hodnotu má tvorivá myšlienka, riešenie, ak prináša úžitok širšiemu okruhu ľudí, spoločenstiev. Tvorivosť sa prejavuje v každej časti tvorivého procesu, tj. tvorivosť sa prejavuje pri identifikácii problému (všímavosť, zvedavosť), tvorivosť sa prejavuje v procese (metódach, spôsoboch) hľadania riešenia a tvorivosť sa prejavuje v produkte tvorivého procesu. Sú štyri základné axiómy tvorivosti: 1. Kreatívny môže byť každý človek - tvorivosť je univerzálnou ľudskou vlastnosťou. Tvorivosť sa u každého človeka prejavuje na jeho úrovni rozvoja. Aj mentálne retardovaný človek na svojej úrovni "objavuje" pre seba nové a užitočné skúsenosti. 2. Tvorivosť sa môže prejaviť v každej činnosti, ale nie každá činnosť poskytuje rovnaké možnosti pre tvorivosť. Práca vo fabrike za pásom poskytuje menej možností pre tvorivosť, ako práca v projekčnej kancelárii. 3. Tvorivosť je cvičiteľná psychická funkcia; tvorivosť sa dá rozvíjať, meniť. Nie každý môže rozvinúť svoju tvorivosť na úroveň geniality, ale každý môže zvyšovať svoje možnosti kreativity. Základom je systematický tréning tých mentálnych procesov, ktoré predstavujú základy tvorivosti a tvorivého myslenia (divergentné myslenie, fantázia, vytrvalosť, motivácia pre tvorivosť a pod). 4. Aby dosiahla tvorivosť spoločenskú hodnotu, nielen subjektívne, vyžaduje intenzívnu duševnú prácu, do ktorej sú zapojené kognitívne charakteristiky človeka (pamäť, myslenie, hodnotenie, a i), ako aj mimokognitívne vlastnosti človeka, napr. zvedavosť, citová zaujatosť, vytrvalosť, imaginácia, sebaovládania, ale aj hravosť, motivácia, otvorenosť. Základom tvorivého myslenia je - divergentné myslenie. Divergentné myslenie obsahuje procesy fluencie, flexibility, originality a elaborácie. Fluencia je produkcia množstva myšlienok; flexibilita je produkcia rozmanitých myšlienok, nápadov; originalita je produkcia ojedinelých, vzácnych nápadov, myšlienok a elaborácia je zhodnotenie a dopracovanie nápadov, riešení, myšlienok. Fázy, etapy tvorivého procesu: 1. preparácia - prípravná fáza, definovanie problému, zber informácií; 2. inkubácia - potlačenie, človek vedome nepracuje na probléme, odklad riešenia; 3. iluminácia - osvietenie, nájdenie riešenia, heuristický moment tvorivého procesu, je to fáza objavenia riešenia; 4. verifikácia - kritické skúmanie, zhodnotenie náhľadu, riešenia, výsledku a jeho overovanie. Pre sociálnu pedagogiku, pedagogiku a psychológiu je významné poznanie, že kreativita sa v tradičnej škole rozvíja nedostatočne, a preto reformy školstva v mnohých krajinách zdôrazňujú zintenzívnenie školskej práce na kultivovanie kreativity detí a mládeže. Rozvoj, kultivovanie kreativity sa realizuje pomocou: a)

protichodných úloh, v ktorých sa vyžaduje fluentné, flexibilné, originálne a elaboratívne myslenie, b) projektového, problémového učenia, heuristického učenia, objavujúceho učenie, c) úloh na cvičenie fantázie, imaginácie, obrazotvornosti, predstavivosti, hravosti, intuície, dôvtipu, postrehu, citlivosti na problémy, senzitivity, otvorenosť k svetu, na rozvíjanie myšlienkovej, asociačnej činnosti, d) úloh na tvorivé riešenie, kde dominantné postavenie majú heuristické metódy, akými sú napr. DITOR, Synektika, IDEALS, INVENTIKA, ale aj metódy brainstormingu, Hobo metóda, Philips 66 a iné. Okrem toho sa súbežne s kreatívnym myslením v programoch rozvoja tvorivosti posilňujú aj motivačné a emocionálne vlastnosti subjektov, samoregulácie charakteristiky, hodnotové zameranie a pod. Súčasťou aktivít a programov zvyšovania kreativity sú aj metódy a techniky na prekonávanie bariér kultivácie a uplatnenie tvorivosti. Rozoznávame: 1. percepčné bariéry tvorivosti; 2. bariéry kultúry a prostredia; 3. emočné a motivačné bariéry, napríklad efekt "vyhorenia"; 4. intelektové a výrazové bariéry. Kvalitná kreativita má vždy sociálny charakter, prináša niečo nové a užitočné pre ľudí, komunity, spoločenstvá. Sociálna pedagogika má nezastupiteľné miesto v podpore, stimulácii a kultivácii kreatívne a sociálne užitočnej.

Literatúra:

STERNBERG, R. J. (ed). 1999. *Handbook of Creativity*. Cambridge University Press. ISBN 0 521 57604.

JURČOVÁ, M. 2009. *Tvorivosť v každodennom živote a vo výskume*. Bratislava: IRIS. ISBN 978-80-89256-42-6.

HLAVSA, J. 1985. *Psychologické základy teórie tvorby*. Praha: Academia. 353 s. ISBN 80-7658-2-2.

ŽÁK, P. 2004. *Kreativita a její rozvoj*. Brno: Computer Press. 315 s. ISBN 80-251-0457-5.

ZELINA, M., ZELINOVÁ, M. 1990. *Rozvoj tvorivosti detí a mládeže.* Bratislava: SPN. 136 s. ISBN 80-08-00442-8.

Miron ZELINA
PdF UK Bratislava

Kriminalita (angl. criminality) lat. crimen: 1. obvinenie, žaloba, 2. vina, previnenie, prečin, zločin

Súhrn trestných činov, ktoré spáchali či už úmyselne alebo z nedbanlivosti trestne zodpovední jedinci, na rovnakom mieste a za rovnaké obdobie (spravidla v štáte za jeden rok) (Heretik, 1994, s 39). Trestný čin je čin nebezpečný pre spoločnosť a jeho znaky sú uvedené v trestnom zákone. O kriminalite možno hovoriť až po získaní trestnej zodpovednosti (deliktuálne spôsobilosti) páchateľa, ktorú súčasný trestný zákon vymedzuje hranicou 14 rokov. Stavom zločinnosti v spoločnosti, jej príčinami a podmienkami, osobnosti páchateľov a prevenciou kriminality sa zaoberá kriminológia. Sociálna pedagogika sa zameriava na prevenciu kriminality na úrovni primárnej, sekundárnej a terciárnej prevencie.

Literatúra:

HERETIK, A. 2004. *Forenzná psychológia*. Bratislava: SPN. 376 s. ISBN 80-10-00341-7.
HRONCOVÁ, J. et al. 2006. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. Banská Bystrica: PdF UMB, 252 s. ISBN 80-8083-223-4.
ONDREJKOVIČ, P. et al. 2000. *Sociálna patológia*. Bratislava: VEDA. 270 s. ISBN 80-224-0616-3.

Jolana HRONCOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Kult (angl. cult) lat. cultus = deštruktívny, zhubný; nekritické uctievanie niekoho alebo niečoho.

Používa sa na vyjadrenie toho, že deštruktívne komunity sprostredkujú svojim prívržencom duchovnú skúsenosť prostredníctvom kultových prvkov, ako sú obrady, uctievanie osôb, slávnosť, utopením v meditácii a pod. Deštruktívne kulty a sekty sa od normálnych spoločenstiev líšia niektorými typickými znakmi, ako napr. autoritárske vedenie, elitárstvo a výlučnosť, presné pravidlá a zásady pre život členov, prenasledovanie, sankcie a tresty, alebo zneužitie psychickej manipulácie. K základným typom deštruktívnych kultov patria náboženské kulty, politické kulty, "psychoterapeutické-výchovné" kulty a komerčné kulty. K možnostiam prevencie kultovej závislosti patrí napr. deprogramováné, výstupové poradenstvo a strategický interakčný prístup.

Literatúra:

ABGRALL, J. M. 2000. *Mechanismus sekt*. Praha: Karolinum, 254s. ISBN 80-7184-774-7.

HASSAN, S. 2007. *Uvoľniť putá, dať ľuďom silu myslieť za seba. Nový prístup pomoci obetiam siekt.* Liptovský Mikuláš: Tranoscius, 342s. ISBN 978-80-7140-284-8.
JUSKO, P. 2009. *Sociálna práca s mládežou a sociálnopatologické javy*. Banská Bystrica: PdF UMB. 257s. ISBN 978-80-8083-705-1.

Peter JUSKO
PF UMB Banská Bystrica

Kultúra mládeže (angl. youth culture)

Mládež predstavuje rozvojovú a sociálnu kategóriu, akcentovanú v periodizácii ľudského života vzhľadom na rozvojovú špecifikáciu. Práve toto rozvojové kritérium obdobia prechodu od detstva k dospelosti priťahuje pozornosť pedagógov a psychológov a stáva sa hlavným objektom ich záujmu. Je tomu tak preto, že obdobie puberty, utváranie totožnosti, rozhodovanie ohľadom vlastnej profesijnej kariéry a výbere manželského partnera robí výchovu mladého pokolenia na danej etape obzvlášť ťažkú. Sociológovia a antropológovia kultúry vyčleňujú mladosť z iných období ľudského života z ohľadu na kultúrne kritériá. Prvý preto, že mládež má vlastný systém noriem, hodnôt, vzorov trávenia voľného času, atď., rôzniacich sa od dominujúcej kultúry, druhí potom tvrdia, že predstavuje vlastný objekt kultúrne transmisie, prebiehajúce v rámci iniciácie do kultúry dospelých. Vek je jednou z dôležitých podmienok, ale nepostačujúce ku vzniku javu "mládež ako sociálna a kultúrna kategória". V 18. storočí vyrastala väčšina detí v roľníckych alebo remeselníckych rodinách a školské vzdelanie a zmena povolania neboli nutné. Dieťa začínalo byť využívané ako pracovná sila medzi 8. a 10. rokom života. Z týchto dôvodov existoval názor, že sociálny fenomén definovaný ako mládež (mladosť) vznikol až po konštituovaní sa meštianskej spoločnosti, ku koncu 18. storočia. Kultúra mladých vznikla však až v 20. storočí. Anglický termín young adults odráža zmenu, ktorá prebehla v 20. storočí v súvislosti s mládežou a jej statusom a právom na vytváranie vlastnej nezávislej kultúry. Termín young adults slúži na opis spôsobu nazerania detí a všeobecne mladých v 19. storočí (Lawson, Garrord, 2003, s 305). V tomto historickom čase pojem mladosť prakticky neexistuje. Jednalo sa o obdobie, kedy normy, zvyky dospelých boli vnucované mladým ľuďom od najútlejšej mladosti. Kultúra mládeže sa objavila spolu so zmenou náhľadu na obdobie detstva a mladosti v západných spoločenstvách, vyhlásením moratória, odročením mnohých povinností s výnimkou samotnej edukácie. Jej vznik umožnilo predlžujúce sa edukačné obdobie, viac

voľného času, financie na využitie tohto voľného času v súlade s vlastnými individuálnymi preferenciami, následne rozvoj zábavného a odevného priemyslu, orientujúceho sa na mládež, priemyslu so špecifickým tovarom a módnym artiklom. Taktiež ostré sociálne konflikty v 60. rokoch 20. storočia, budiace rôzne protikultúrne a subkultúrne hnutia.

Ešte v medzivojnovom období boli tanečné lokály, kiná, športové areály a reštaurácie sústredené na dospelého návštevníka, teda ponuka zábavy pre mládež bola ignorovaná. Dnes potom predstavuje významný target zábavného priemyslu. Početný vzrast zámožnej mládeže a tiež hlbšie uvedomovanie si triednych rozdielov viedli k rozvoju populárnej kultúry (popular culture) v prostredí mládeže, obzvlášť v oblasti hudby, ktorá sa stala spájajúcim článkom a základom protestu voči dominantnej kultúre. Mládež charakterizoval špecifický životný štýl (flower-power, punk, rock, grunge, EMO generation, rap), považovaný inými za výraz jej hyperkonzumpcionizmu (MTV generation, globálny teenager, cooltura teenagera). Dnes sa nehovorí o jedinej kultúre mládeže v oblasti severoatlantickej civilizácie, ale o mnohosti životných štýlov a o pokoleniach, ktoré tvoria svoj vlastný komunikačný jazyk (slang), vlastnú módu, vzory práce a odpočinku (yuppie, Yettim, milkie, bobos) a taktiež zvláštny svetonázor. Mládežnícka kultúra sa vďaka masmédiám stala hlavnou oblasťou socializácie, vedľa rodinnej tradície, vplyvu rovesníkov, skrytého i verejného školského programu a slabnúceho vplyvu cirkvi.

Literatúra:

BERNASIEWICZ, M. 2009. *Młodzież i popkultura. Dyskursy światopoglądowe, recepcja i opór*. Katowice: Wyd. UŚ.

LAWSON, T., GARROD, J. 2003. *Complete A-Z Sociology Handbook.* London: Hodder and Stoughton.

MELOSIK, Z. 2004. *Kultura popularna jako czynnik socjalizacj.* [w:] Kwieciński, Z., Śliwerski, B. (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki.* t. 2, Warszawa: PWN.

RICHARDSON, J. 2005. *Youth and culture.* Lancashire: Causeway Press.

TILLMANN, K., J. 2005. *Teorie socjalizacji*. Społeczność, instytucja, upodmiotowienie. Warszawa: PWN.

Maciej BERNASIEWICZ
Sliezska univerzita Katowice

Kultúrna antropológia (angl. cultural anthropology)

v mnohých krajinách, napríklad v Spojenom kráľovstve, nazývaná sociálna antropológia alebo sociokultúrna antropológia, je súčasťou antropologických štúdií, teda vied o človeku. Vznikla v druhej polovici 19. storočia ako reakcia na staršie názory západných bádateľov založených na opozícii kultúry a prírody, podľa ktorých niektorí ľudia dodnes žijú "podľa prírody". Antropológovia tvrdia, že kultúra je tým prírodným - prirodzeným stavom ľudí, že každý človek má schopnosti klasifikovať svoje zážitky a vnemy, kódovať tieto klasifikácie symbolicky a symbolické abstrakcie odovzdávať ostatným členom spoločenstva. Kultúrna antropológia teda študuje vzťah človeka a spoločnosti, úroveň sociálneho života človeka (tj. rodinné vzťahy, formy sexuálneho života, životnú hygienu, príbuzenské, náboženské, ekonomické a ďalšie systémy a organizácie, ktoré majú pre život v ľudskej spoločnosti základný význam).

Literatúra:

CRAPO, R., H., 1990. *Cultural Anthropology*. Connecticut: Dushkin Publ. Group., 0879678135.

HAVILAND, W., A., 1996. *Cultural Anthropology*. Fort Worth: Harcourt Brace College Publishers

Dušan GALBAVÝ
PF TU Trnava

Kuratela (angl. guardianship)

Odstraňovanie, neutralizácia alebo zmierňovanie vzniknutých sociálnych, negatívnych, dysfunkčných procesov a prvkov týkajúcich sa jednotlivcov, skupín, komunít a spoločenstiev (forma podpory, dávky, využívanie sankcií). Sociálna kuratela je súbor opatrení na odstránenie, zmiernenie a zamedzenie prehlbovania alebo opakovania porúch psychického vývoja, fyzického vývoja a sociálneho vývoja dieťaťa a plnoletej fyzickej osoby a poskytovanie pomoci v závislosti od závažnosti poruchy a situácie, v ktorej sa nachádza dieťa alebo plnoletá fyzická osoba.

Literatúra:

TOKÁROVÁ, A. 2003. *Sociálna práca*. Prešov: Akcent Print. 212 s. ISBN 80-8068-8.

Zákon NR SR číslo 305/2005 Z. z. o sociálno-právnej ochrane detí a sociálnej kuratele.

Denisa SELICKÁ
FF UKF Nitra

L

Lokálna spoločnosť (angl. local society)

Kľúčový pojem, ktorý je súčasne kontraverzný, pokiaľ sa jedná o sociologické alebo pedagogické myslenie. Samotná koncepcia vyplynula z dvoch myšlienkových sociologických prúdov. Prvý sa vzťahuje k teritóriu, na ktorom je organizovaný spoločenský život. K predstaviteľom tohto prúdu patrí aj Park, Burgess a McKenzie. Lokálna spoločnosť v tomto poňatí označuje "skupinu ľudí, obývajúcich daný priestor, na ktorom existuje rad inštitúcií, uspokojujúcich individuálne i spoločenské potreby bez nutnosti nadmerných obmedzení a ďalej taký systém sociálnych vzťahov, kedy medzi jeho členmi vzniká spolupatričnosť a pocit určitej identifikácie so skupinou a obcou "(Górnikowska-Zwolak, 1992, s 301). Radziewicz-Winnick definuje lokálnu spoločnosť ako "spoločnosť, osídľujúcu určité spoločné územie (lokálne prostredie, priestor pre vlastnú existenciu) čiže zoskupenia pomerne sebestačných jednotlivcov, ktoré spája trvalý zväzok sociálnej interakcie a taktiež istý spoločný záujem, vyplývajúci zo zužitkovania a obhospodarovania ich teritória" (Radziewicz-Winnick, 2007, s 416-417).

K charakteristickým vlastnostiam lokálnej spoločnosti patria: určitý zaujímaný priestor, daná spoločnosť ľudí, ktorí tu žijú, právo na historické dedičstvo vzniknutých materiálnych statkov, kultúrne tradície, účasť členov na kolektívnom živote, vedomé tvorenie lokálnej jednoty, schopnosť spoločne konať. Typická pre lokálnu spoločnosť je tiež intenzita sociálnych vzťahov, ktorá sa prejavuje v rámci bydliska, ktoré charakterizuje samosprávna spoločnosť. Každý sociálny systém môže mať charakter obyčajného zoskupenia, ale aj organizovanej spoločnosti. Rozhoduje tu rozsah a intenzita sociálnych relácií v rámci obývaného.

Termín lokálna spoločnosť býva tiež používaný v širšom význame a týka sa všetkých samosprávnych lokálnych skupín bez ohľadu na ich veľkosť alebo druh prevládajúcich sociálnych relácií. Jedná sa teda o dediny, mestečká, stredné mestá alebo viac ako miliónové

metropoly. Podobné chápanie lokálnej spoločnosti má svoje odôvodnenie, pretože "v podmienkach priemyselnej a tiež postindustriálnej epochy majú lokálne spoločnosti v klasickom zmysle skôr reliktný charakter" (Dyoniziak et al., 1997, s 66). Uvedené definície analyzujú sociálne zväzky v kontexte miesta alebo teritória ako vedúci princíp organizácie sociálneho života. Existuje taká druhá orientácia, ktorá interpretuje tento pojem trochu iným spôsobom, a síce podľa reprezentácie tejto orientácie. Durkheim, Simmel a Tönnies sa odvolávajú na špecifickú pospolitosť spájajúcu a integrujúcu niektoré spoločnosti (nemusia byť nutne viazané spoločným miestom osídlenia), pre ktoré je charakteristická emocionálna spojitosť a sociálna harmónia, vyjadrená prežívaním a delením rovnakých symbolov, rešpektovaním princípov vzájomného chápania a kooperácie atď.

Môžeme konštatovať, že v dôsledku priemyselnej civilizácie a prebiehajúcich ekonomických procesov, spôsobujúcich priestorovú koncentráciu materiálnych statkov a ľudí, je možné dnes hovoriť o početnejších lokálnych spoločnostiach, pre ktoré je typický vzrast anonymity teritoriálneho systému. Dôležité je tiež to, že v procesoch civilizačných zmien dochádza k zmenšeniu rozsahu medziľudských vzťahov, vyplývajúcich z priamej teritoriálnej blízkosti.

Literatúra:

AMBROZIK, W. 1991. *Wychowawcze funkcjonowanie średniego miasta uprzemysłowionego.* Poznań.

DYONIZIAK, R., IWANICKA, K., KARWIŃSKA, A., NIKOŁAJEV, J., PUCEK, Z. 1997. *Społeczeństwo w procesie zmian. Zarys socjologii ogólnej*. Kraków- Szczecin-Zielona Góra.

GÓRNIKOWSKA-WOLAK, E. 1992. Przeobrażenia środowisk lokalnych. In RADZIEWICZ-WINNICKI, A. () *Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku*. Katowice.

JAŁOWIECKI, B., SZCZEPAŃSKI, M. S. 2002. *Rozwój lokalny i regionalny w perspektywie socjologicznej*. Tychy.

KOWALSKI, S. 1979. *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa.

MARKOWSKI, D. 1997. Endogenne i egzogenne czynniki rozwoju środowiska lokalnego. In MALIKOWSKI, M. *Społeczne aspekty transformacji ustrojowej*. Rzeszów.

RADZIEWICZ-WINNICKI, A. 2007. Modernizacja środowisk lokalnych w świetle zmiany społeczne.j In MARYNOWICZ-HETKA, E. *Pedagogika społeczna*. Warszawa: PWN.

RADZIEWICZ-WINNICKI, A. 2004. *Społeczeństwo w trakcie zmiany. Rozważania z zakresu pedagogiki społecznej i socjologii transformacji.* Gdańsk: GWP.

Katarzyna KOWALCZEWSKA-GRABOWSKA

M

Mainstreaming (angl. mainstreaming)

Všeobecne: uplatňovanie hľadiska (v politike).

Pedagogický rozmer: označuje snahy a opatrenia na to, aby deti so špeciálnymi vzdelávacími potrebami, najmä so zdravotným postihnutím, boli integrované do bežných tried a vzdelávané nie oddelene, ale súčasne s ostatnou populáciou detí. Uplatňuje sa aj v stredoškolskom a vysokoškolskom štúdiu.

Uplatňovanie hľadiska pohlavia (angl. gender mainstreaming)

Proces sledovania dôsledkov akejkoľvek plánovanej akcie na ženy aj na mužov, vrátane legislatívy, politiky, alebo programov vo všetkých oblastiach a na všetkých úrovniach. Je to stratégia zameraná ako na ženy aj na mužov, súbor skúseností z uplatňovania rodovej rovnosti v plánovaní, implementácii, monitorovaní a hodnotení politík a programov vo všetkých politických, ekonomických a spoločenských oblastiach tak, že ženy aj muži profitujú rovnako a nerovnosť nie je akceptovaná. Zapojenie rodovo špecifickej perspektívy do všetkých rozhodovacích procesov a využívanie každého rozhodovacieho procesu v prospech dosiahnutia rodovej rovnosti. Žiadne opatrenia, žiadna politika nie je rodovo neutrálna (vo svojich predpokladoch či dôsledkoch) a tejto skutočnosti sa musí prihliadať pri ich príprave a realizácii.

Pojem gender mainstreaming sa po prvýkrát objavil v medzinárodnom kontexte na III. svetovej konferencii OSN o ženách (Nairobi 1985) v diskusii Komisie OSN pre postavenie žien (CSW) o úlohe žien v spoločnosti. Hoci sa pojem udomácnil v mnohých medzinárodných dokumentoch a bežne sa používa na národných a medzinárodných fórach, jeho obsah nebol vždy jednoznačný a jeho použitie často závisí na konkrétnom kontexte: môže byť chápaný ako primiešanie "ženského pohľadu" do rozhodovacích procesov na všetkých úrovniach, iné definície ho spájajú s konkrétnymi akciami a stratégiami, ktorých cieľom je dosahovanie rovnosti, ďalšie chápanie sa spája s prestavbou spoločenských inštitúcií tak, aby zohľadňovali špecifické potreby žien.

Definícia vypracovaná skupinou odborníkov a odborníčok Rady Európy (1998) zohľadňuje komplexnosť a mnohorozmernosť tohto pojmu: "Uplatňovanie hľadiska rodovej (gender

mainstreaming) je (re) organizácia, zlepšenie, rozvoj a vyhodnocovanie politických procesov takým spôsobom, ktorý včleňuje rodovú rovnosť do všetkých opatrení na všetkých úrovniach "(Rada Európy, 1998). Všeobecne sa dá chápať ako nástroj pre dosiahnutie rovnosti demokracie alebo rovnosti príležitostí. Je to princíp posúvajúci do popredia záujmu rodové pomery. Termín vošiel do povedomia až vďaka politike EÚ, hoci jeho korene siahajú do celosvetového ženského hnutia, aktivít a odporúčaní vydaných na svetových konferenciách žien. Rodovo špecifický prístup by sa mal zohľadňovať pri každom politickom opatrení, a to od plánovania až po konečnú kontrolu úspešnosti. V praxi sa použitie pohlavia stáva nástrojom, pomocou ktorého možno dosiahnuť usporiadanie rodových pomerov v súlade s formulovanými cieľmi.

V kontexte svetovej ženskej politiky to znamená, že vlády vo všetkých oblastiach politiky a v každom jednotlivom prípade posúdia, aký vplyv má ich politika na situáciu žien a akým spôsobom plánované opatrenia zlepšia špecifickú situáciu žien v zmysle cieľov zakotvených v medzinárodných dokumentoch.

Literatúra:

UN WOMEN. [online]. United nations Entity for gender quality and the Empowerment of Women. cit. [5.4.2008]. Dostupné na internete:
http://www.un.org/womenwatch/osagi/gendermainstreaming.htm

Programme of Action for the mainstreaming of gender equality in Community Development Co-operation. [online]. Brusel. 2001. cit. [5.4.2008].
Dostupné na internete:
http://www.iiav.nl/epublications/2004/toolkit_on_mainstreaming_gender_equality.pdf

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.

MACHÁČEK, L. (Ed.). 2006. *Rod - gender v pedagogickom výskume a praxi.* Trnava: SPaS, FF UCM. 199 s. ISBN 80-89220-39-8

Silvia DONČEVOVÁ
FSV UCM Trnava

Majorita (angl. majority)

skupina v príslušnom sociálnom celku, ktorá je dominantná, pričom nemusí byť v početnej prevahe. Vo vzťahu k minoritám vykazuje majorita často znaky nadradenosti alebo nepriateľstvo až agresivitu.

Literatúra:
STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava: sapientia. 225 s. ISBN 80-967589-0-X.

Denisa SELICKÁ
FF UKF Nitra

Manipulácia (angl. manipulation)

Manipulácia je nežiaduce spoločenské správanie, ktoré sa stalo súčasťou medziľudských vzťahov. Je charakterizovaná ako násilné, podvodné správanie, ktoré využíva taktickú prevahu manipulátora, na jeho ciele. U účastníka interakcie vyvoláva stratu schopnosti riadiť sa vlastnými zámermi, poznatkami. Dotýka sa osobnej cti, dôstojnosti človeka. K základným prejavom manipulatívneho správania podľa Osowskej (In Wróbel, 2009) je lichotenie, zaobchádzanie s človekom ako s tovarom na dosiahnutie svojich cieľov, demonštratívne upieranie práv, ktoré človeku patria, rozhodovanie o človeku bez jeho vedomia, znehodnotenie hodnôt, ktoré človek uznáva. Wróbel uvádza aj ďalšie formy manipulácie: obmedzenie slobody myslenia, neustále zmeny pravidiel, vyvolanie dojmu osobnej slobody, vyvolávanie pocitu viny, lichotenie, blokovanie prístupu k informáciám, vytváranie nedostatku alebo nadbytku hmotných statkov. Manipulátor podľa Nazare Aga (1999) spochybňuje kvality druhého človeka, nenápadne kritizuje, hovorí s dešpektom, podnecuje podozrievavosť, snaží sa robiť dojem, nehovorí pravdu. Celá výchova detí a mládeže má byť orientovaná na to, aby sa naučili rozoznať jej formy a prejavy, vedeli sa brániť a nenechali sa vtiahnuť do manipulatívneho procesu. Silný manipulačný vplyv má neúmyselné ovplyvňovanie detí a mládeže prostredníctvom masovo-komunikačných prostriedkov. Šokujúce informácie ako vraždy, tragédie, honba za ziskom, alebo druhý extrém - telenovely bez hlbšieho obsahu sú ponúkané divákom na úkor vzdelávacích programov, objektívnych správ, relaxačných programov alebo ponúkanie pozitívnych vzorov a iných hodnotovo akceptovateľných programov. Ciele výchovy a vzdelávania by mali byť zamerané na to, aby

rodičia, učitelia a sociálni pedagógovia používali výchovné, interakčné metódy založené na partnerstve, nie na zneužívaní moci nad inými s devalvujúcimi následkami.

Literatúra:
BÉREŠ, M. 2007. *Jak manipulovat s lidmi.* Brno: Computer press, a.s. 128 s. ISBN 978-80-251-1840-5.
NAZARE-AGA, I. 1996. *Nenechte sebou manipulovat.* Praha: Grada. 261 s. ISBN 80-7178-256-4.
WROBEL, A. 2008. *Výchova a manipulace.* Praha: Grada. 199 s. ISBN 978-80-247-2337-2.

Zlatica BAKOŠOVÁ
PdF UK Bratislava

Manipulatívna pedagogika

chápe žiaka skôr ako pasívny objekt výchovy. Vedie k slepej poslušnosti voči autoritám, ku konformite. Manipulatívnosť vo výchove vzniká tým, že učiteľ, vychovávateľ direktívne presadzuje svoje požiadavky, svoju ideológiu, bezpodmienečne vyžaduje ich prijatie, rešpektovanie a pritom nehľadí na mienku žiaka, vychovávaného subjektu, neberie do úvahy jeho mienku, nepoužíva princíp spätnej väzby. Nedosahuje sa vnútorné stotožnenie žiaka s požiadavkami učiteľa, školy. Často sa v tejto súvislosti používa pojem "vymývanie mozgu" (brainwashing). Manipulatívnosť vychádza z nesprávne chápanej normatívnosti pedagogiky. Pedagogika a chápanie jej normatívnosti môže byť v niektorých spoločnostiach deformovaná do polohy manipulácie s ľuďmi, žiakmi, ako sme tomu boli svedkami v prípade "ideálu komunistickej výchovy" alebo fašistického modelu "nadčloveka", "nového Európana".

Literatúra:
HVOZDÍK, S. 2001. *Psychologické pohľady na edukáciu a postmodernizmus*. Prešov: FF PU. 335 s. ISBN 80-8068-072-8.
FROMM, E. 2007. *Anatomie lidské destruktivity*. Praha: Aurora. 226 s. ISBN 978-80-7299-089-4.

Miron ZELINA
PdF UK Bratislava

Marginalizácia (angl. marginalisation)

Sociologické hľadisko: pojem zaviedol RE Park (1928) na označenie kultúrnej hybridizácie, prejavujúce sa ako výsledok migrácie v živote a tradíciách emigrantov. Termín používaný v spojení "marginálna skupina" označuje neúplne asimilované skupiny, ktoré čiastočne opustili svoju kultúru a doteraz úplne neprijali novú. Marginalizácia je vytváranie vzťahov sociálnej nerovnosti. Nejde len o chudobu alebo ekonomickú depriváciu, ale o celkové zníženie životných šancí a obmedzenie príležitostí podieľať sa na rozhodovaní, resp. možnostiach toto rozhodovanie ovplyvňovať. Ide v konečnom dôsledku o vylúčenie z účasti na bežnom spôsobe sociálneho života. Marginalizácia z politologického hľadiska je produktom moci, ktorá sa odráža aj v súčasnej diskusii - spôsobe myslenia, prezentácie a uvažovania majority, ktorá má moc, v tom ako väčšina uvažuje o menšinách - marginalizovaných skupinách, ktoré sú bezmocné. Je procesom manipulácie, útlaku a diskriminácie marginalizovaných menšín vládnucou väčšinou, ktorý sa v dnešnej dobe prejavuje subtilnými formami násilia, kde už nejde o hrubú fyzickú silu, ale o "manažovanie" myslí, napríklad prostredníctvom médií. Marginalizácia sa odráža aj v jazyku médií a je preukázateľne analýzou textov - od akademických štúdií, článkov prezentovaných na internete, rozhlase, v televízii atď. Na proces marginalizácie je potrebné upozorňovať na jednej strane všetky skupiny schopné podieľať sa na odstraňovaní priamo cez komunitnú prácu - komunitní aktivisti, štátni úradníci, učitelia, policajti, darcovia, novinári atď., a na druhej strane celú spoločnosť. Existujú dva základné druhy marginalizácie: ekonomická - súvisí s chudobou, týka sa rómskej komunity, občanov so zdravotným postihnutím, utečencov, nezamestnaných, bezdomovcov atď., (vždy je spojená s hrozbou spoločenskej a kultúrnej izolácie) a symbolická - súvisí s predsudkami a stereotypmi vládnucimi v spoločnosti, týka sa nasledovných skupín: nábožensk é skupiny, sexuálne menšiny. Niektoré skupiny môžu byť zahrnuté do oboch kategórií a oba typy marginalizácie sa často prekrývajú. Marginalizovať znamená ponechať na okraji tých, ktorí sú považovaní za problémových, menejcenných, podradných. Predpokladá sa vytvorenie rôznych "priestorov", zákonov, meradiel, životných podmienok pre tých, ktorí sú marginalizovaní. Marginalizovať znamená oddeliť, udržiavať nerovnováhu, moc a nerovné sociálne pomery. Pre marginalizáciu je charakteristická nadradenosť a vylúčenia.

Literatúra:

GEIST, B. 1992. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing. 648 s. ISBN 80-85605-28-7.

LARA, J. G. 2004. *La escuela intercultural: regulación de conflictos en contextos multiculturales*. [online]. Madrid: Catarata. ISBN 84-8319-192-X. cit. [05.04.2008]. Dostupné na internete: http://www.culture.gov.sk/pk/SIL_27_10_05/priloha_c3.htm

Silvia DONČEVOVÁ
FSV UCM Trnava

Masovokomunikačné prostriedky (angl. mass media)

Masmédiá sú komunikačné prostriedky s potenciálom oslovovať početné skupiny príjemcov, sú dôležitým článkom medzi komunikátorom a adresátom. Umožňujú svojrázny typ sociálnej komunikácie - masovú komunikáciu, ktorá spočíva v šírení obsahu smerom k rozsiahlemu, rozmanitému, široko rozptýlenému a anonymnému publiku (pojem "masový" v zmysle veľkého počtu, rozsahu alebo množstva ľudí i produktov). Jedná sa prevažne o jednosmernú komunikáciu. Jadrom činností hromadných oznamovacích prostriedkov je produkovanie, distribúcia a zverejňovanie informácií, poznatkov a kultúry. K charakteristickým črtám hromadných oznamovacích prostriedkov patrí "verejnosť" - masová médiá operujú vo verejnej sfére, zaoberajú sa verejnými záležitosťami za verejný účel, "dobrovoľnosť" - zapojenie komunikátora a adresáta je dobrovoľné, "profesionalita" - sú produkované formálnymi organizáciami, ktorých pracovníci vykonávajú svoju prácu ako profesiu, "sloboda" - disponujú vysokou mierou slobody (Hlavčáková, 2001). K hromadným oznamovacím prostriedkom sa bežne zaraďujú periodiká, rozhlasové a televízne vysielanie, kniha, film, video, internet, CD-ROM, letáky. Existujú rôzne kritériá klasifikácie médií. Najčastejšie sa podľa Hlavčákovej (2001) členia na základe technologického postupu, ktorý komunikáciu daným médiom zabezpečuje. Technologické kritérium rozoznáva tlačené médiá (noviny, časopisy, knihy, letáky, billboardy), elektronické médiá. (rozhlas, televízia), chemické médiá (film). Podľa územného kritéria sa masové médiá rozlišujú na miestne, regionálne, národné a nadnárodné. Z hľadiska obsahu sa diferencujú na všeobecné, odborné a záujmové. Iným kritériom je adresát - jeho vek, rodová príslušnosť, odbornosť, náboženské presvedčenie. Masové médiá plnia niekoľko spoločenských funkcií. priekopnícky sa poslaním médií z funkcionalistického pohľadu zaoberal H. Lasswel (40. roky 20. storočia), na ktorého prácu nadviazali viac funkcionalisticky zameraní autori. K funkciám médií patrí funkcia informovania - sprostredkovanie informácií rôzneho charakteru, funkcia socializácie - spolupodieľaní médií na začlenenie jednotlivca do spoločnosti, pričom význam médií ako

činiteľa socializácie narastá, funkcia kontinuity - podpora prevažujúcich kultúrnych vzorcov, objavovania subkultúr vo vývoji kultúry, funkcie zábavy - ako spôsob trávenia voľného času, edukačné funkcie - prenos obsahu s výchovným zámerom, funkcia získavania - agitovanie pre spoločensky významné ciele (McQuail, 2009). Z pohľadu sociálnej pedagogiky je nutné skúmať médiá ako významný socializačný činiteľ. Skúmať ich podiel na formovaní osobnosti jedinca, hlbšie poznávať pozitívne i negatívne dôsledky ich pôsobenia, odpovedať na otázky, ako vychovávať slobodného a autentického človeka v masmediálnom svete.

Literatúra:

HLAVČÁKOVÁ, S. 2001. Agentúrna žurnalistika. Bratislava: UK. 232 s. ISBN 80-223-15080-X.

JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. 2009. *Masová média.* Praha: Portál. 416 s. ISBN 978-80-7367-466-3.

JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. 2007. *Média a spoločnost.* Praha: Portál. 206 s. ISBN 978-80-7367-287-4.

McQUAIL, D. 2009. *Úvod do teorie masové komunikace.* Praha: Portál. 640 s. ISBN 978-7367-574-5.

OSVALDOVÁ, B., HALADA, J. et al. 2007. *Praktická encyklopedie žurnalistiky a marketingové komunikace.* Praha: Libri. 264 s. ISBN 978-80-7277-266-7.

REIFOVÁ et al. 2004. *Slovník mediální komunikace.* Praha: Portál. 328 s. ISBN 80-7178-926-7.

Vladimíra ZEMANČÍKOVÁ
FHV ŽU ŽILINA

Mediácia (angl. mediation), lat. sprostredkovanie

Spôsob riešenia konfliktných situácií za asistencie tretej osoby - mediátora. Je to spôsob riešenia sporov, kde mediátor alebo tretia nezávislá a nezaujatá osoba pomáha stranám identifikovať ich záujmy, nabáda ich, aby hľadali spoločné praktické riešenia, pomáha im vyjednávať také riešenie, ktoré uspokojí obe strany. Mediácia predstavuje alternatívu k tradičnému trestnému konaniu. Podľa zákona o mediácii (Zákon NR SR 420/2004 Z. z) je mediácia mimosúdna činnosť, pri ktorej osoby zúčastnené na mediácii pomocou mediátora riešia spor, ktorý vznikol z ich zmluvného vzťahu alebo iného právneho vzťahu. Výkon činnosti mediátora je podnikaním. Na rozdiel od probácie, ktorá v sebe zahŕňa okrem prvkov

pomoci aj prvky sociálnej kontroly, ktoré nevyžadujú súhlas páchateľa, k mediácii sa pristupuje iba so súhlasom oboch strán. Mediácia ako forma mimosúdneho riešenia sporov je bežná vo Veľkej Británii i v ďalších európskych krajinách, USA, Austrálii.
V ČR je mediácia využívaná za účelom riešenia sporu najmä v trestnom konaní v rámci komunikácie medzi obvineným a poškodeným. Mediácia je tiež využívaná v predrozvodovom a porozvodovom riadení v komunikácii medzi bývalými manželmi. V ČR platí zákon o probačnej a mediačnej službe č 257/2000 Z. z.

Literatúra:

EMMEROVÁ, I. 2008. *Možnosti uplatnenia probačných a mediačných úradníkov.* In: Acta Universitais Matthaei Belii. Pedagogická fakulta č. 11. Banská Bystrica: PF UMB. S. 88 – 104. ISBN 978-80-8083-555-2.
PLECITÝ, V. a kol. 2009. *Základy rodinného práva.* Plzeň: 2009, ISBN 879-80-7380-139-7-135 s.
Zákon NR SR číslo 420/2004 Z. z. o mediácii.
Zákon o probačnej a mediačnej službe č. 257/2000 Sb.
Zákon o sociálně-právní ochraně dětí č. 359/1999 Sb.
Zákon NR SR číslo 420/2004 Z. z. o mediácii.
Zákon NR SR číslo 550/2003 Z. z. o probačných a mediačných úradníkoch.

Ingrid EMMEROVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Denisa SELICKÁ
FF UKF Nitra

Zdeňka VAŇKOVÁ
IMS Brno

Mediálna výchova (angl. media education)

Kompetencie jednotlivca - príjemcu mediálneho oznámenia sa v týchto oznámeniach orientovať, aktívne ich vyberať, dekódovať, ale aj odmietať, interpretovať a často aj s niektorými obsahmi nesúhlasiť, predpokladá vzdelanie. Určité mediálne vzdelanie, resp.

gramotnosť vo vzťahu k médiám. Táto potreba prípravy pre život spolu s médiami je vyvolaná vedomím jednotlivých charakteristík médií (viď. médiá), najmä tých negatívnych a celkovej komplikovanosti mediálneho priestoru. Mediálnu výchovu možno teda všeobecne chápať ako výchovu k orientácii v masových médiách, ktorej cieľom je pestovať kritický prístup k mediálnym oznámeniam, zoznamovať sa s princípmi fungovania masových médií, s ich rolou v súčasnej spoločnosti a vplyvom na život jedinca i spoločnosti (Průcha, 2009, s. 497). Predpoklad pre dostupnosť tejto oblasti výchovného pôsobenia je v SR vytvorený pomocou Rámcového vzdelávacieho programu pre základné vzdelávanie, ktorý obsahuje prierezové témy Mediálna výchova. Tá má žiaka vybaviť základnou úrovňou mediálnej gramotnosti, ktorá zahŕňa jednak osvojenie si niektorých základných poznatkov o fungovaní a spoločenskej úlohe súčasných médií, jednak získanie zručností podporujúcich poučenie, aktívne a nezávislé zapojenie jednotlivca do mediálnej komunikácie. Predovšetkým sa jedná o schopnosť analyzovať ponuky správ, posúdiť ich vierohodnosť a vyhodnotiť ich komunikačný zámer. Ďalej potom orientáciu v medializovaných obsahoch a schopnosť voľby zodpovedajúceho média ako prostriedku pre naplnenie najrôznejších potrieb - od získavania informácií cez vzdelávanie až po naplnenie voľného času (Rámcový vzdelávací program, 2005, s. 11). Podmienkou účinnosti pôsobenia školy formou prierezových tém je ich prepojenosť s obsahom ďalších činností žiakov. Mediálna výchova sa teda odohráva aj v mimoškolských prostrediach.

Literatúra:

PRŮCHA, J. (ed.). 2009. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál. 936 s. ISBN 978-80-7367-546-2.

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. 2005. Praha: VÚP.

Petr SÝKORA
Institut mezioborových studií Brno

Medziodborová komplementarita sociálnej pedagogiky (angl. interdisciplinary complementarity of social education)

Sociálna pedagogika je interdisciplinárny vedný odbor. Má úzke vzťahy k pedagogickým a ďalším príbuzným vedným disciplínam. Integruje a rozvíja poznatky vied o človeku a spoločnosti do edukačného, preventívneho i reedukačného pôsobenia. Počas štúdia si

kandidáti osvojujú poznatky z niekoľkých odborov, ktoré im v budúcnosti umožnia poskytovať čo najkvalitnejšiu a najefektívnejšiu starostlivosť o klienta. Sú to disciplíny:
Všeobecné (z hľadiska fakulty filozofie, etika, pedagogika, cudzie jazyky, odborný jazyk ...)
Pedagogické, sociálno-pedagogické
Iné (interdisciplinárny prístup - psychologické disciplíny, biomedicínske základy, základy sociálnej práce).

Literatúra:

SEKOT, J. 2000. Sledování vývojových trendů sociální pedagogiky ve skupinách alternativních povolání. In BAKOŠOVÁ, Z. (ed.) 2000. *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku : Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Bratislava: UK, s. 89-98. ISBN 80-223-1419-6.

BAKOŠOVÁ, Z. 2000. *Závery z 2. sekcie : Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Bratislava: UK. s. 183. ISBN 80-223-1419-6.

BAKOŠOVÁ, Z. 2000. Sociálna pedagogika ako študijný odbor. In *Pedagogická revue*, č. 4, s. 367 - 375. ISSN 1335-1982.

CINTULOVÁ, K. 2006. Uplatnenie sociálneho pedagóga z pohľadu absolventov odboru pedagogika so špecializáciou sociálna pedagogika. In BAKOŠOVÁ, Z. 2006. (ed.) *Sociálny pedagog : Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Bratislava: UK. s. 74-85. ISBN 80-223-2205-09.

Ivo ŠEREŠ
MZV SR Bratislava

Metódy sociálnej pedagogiky (angl. methods of social pedagogy)

Metóda je cesta, spôsob na dosiahnutie cieľa. Podľa Schillinga (1999) je to aj vzorec správania, teoretická koncepcia či spôsob výchovy. Z historického aspektu ich vývoj člení autor do niekoľkých fáz. Prvá fáza - začiatok rozvoja 20. roky. Druhá fáza preberanie amerických modelov (50. roky). Tretia fáza: kritika metód (60. - 70. roky). Štvrtá fáza diferenciácia metód od 80. rokov. V domácej slovenskej a českej sociálnej pedagogike sú zatiaľ rozpracované metódy sociálnej pedagogiky len sporadicky. Ich potreba je ovplyvnená najmä praktickými požiadavkami a rozpracovanie je odvodené od stavu rozvoja teórie sociálnej pedagogiky. Východiskom metód sociálnej pedagogiky sú metódy teórie výchovy,

sociálnej práce s aplikáciou a požiadavkami predmetu sociálnej pedagogiky. Schilling napr. považuje za metódy sociálnej pedagogiky metódy sociálnej pomoci (sociálne case work), skupinová sociálna práca (social grupwork), komunitné sociálne práce (social community organization). Štvrtá fáza priniesla do vývoja metód diferenciáciu a klasifikáciu: poradenstvo, terapia, supervízia (Erhard - Kramer), krízová intervencia (Erler), sociálno-pedagogický pohľad (Rausenbach), multiperspektívne postupy (Mullerovej). Naše tradície a potreby inovácie v interakčných vzťahoch vo výchovných situáciách považujú uvedené východiská za inšpiratívne, akceptujúce pre prax sociálnej pedagogiky. K nim pridávame vlastnú klasifikáciu metód, ktoré vychádzajú predovšetkým z pedagogickej teórie a praxe a z osvedčených teórií Višňovský, Bakošová, Wroczynski, Zelina, Žilínek, Komárik, Haan, a iní. K nim zaraďujeme predovšetkým tieto metódy: metóda príkladu, metóda vysvetľovania, metóda mravného hodnotenia, metóda povzbudenia, cvičenia a utvárania návykov, metóda posilňovania správania, metóda profylaxie a kompenzácie, animácie, metóda hry, metóda sociálnej opory, metóda preučenia, metóda posilnenie vlastnej kompetencie, metóda prevencie, metóda podpory orientovanej na sebarealizáciu, metóda zážitku, dialogické metódy, problémové metódy. Uvedené metódy rozvíjajú kognitívnu, afektívnu, emocionálnu stránku osobnosti, slúžia na dosiahnutie cieľa výchovy a pomáhajú riešiť výchovné a pedagogické situácie. Môžu mať podobu slovnú, názornú, činnostnú. Ich použitie môže byť priame alebo nepriame a vyžaduje citlivé zváženie sociálneho pedagóga, ktorá situácia a osobnosť dieťaťa, mladého človeka, dospelého alebo seniora vyžaduje použitie tej-ktorej metódy.

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Metódy sociálnej pedagogiky – výzva pre teóriu a prax sociálnej pedagogiky.* In: Sociální pedagogika jako teoretická a užitná disciplína. Sborník příspevku z mezinárodní konference. Brno: IMS. s. 7 – 17. ISBN 978-80-245-1302-7.

BAKOŠOVÁ, Z. 2011. *Teórie sociálnej pedagogiky.* Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty. Bratislava: Slovenská pedagogická spoločnosť SAV. Tlač: Galsstrading s.r.o. NOI. 182 s. ISBN 978-80-970675-0-2.

KOMÁRIK, E. 1999. *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených.* Bratislava: UK, 1999. 191 s. ISBN 80-223-1394-7.

SCHILLING, J. 1999. *Sociálna práca. Hlavné smery rozvoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce.* Trnava: SAP, 272 s. ISBN 80-88908-54-X.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 2002. *Teória výchovy*. Banská Bystrica: UMB, 2002. 131 s. ISBN 80-8055-718-7.

Zlatica BAKOŠOVÁ
PdF UK Bratislava

Metódy sociálnej práce (angl. methods of social work) grec. Méthodos = pres, lat. methodus = cesta za niečím, vedecká cesta; lat. socialis = spoločenský, družný;

V sociálnej práci máme dve veľké skupiny metód. Medzi všeobecné metódy sociálnej práce patrí (Metódy sociálnej práce, 2008): a) metóda sociálnej evidencie - zameraná na zoznámenie sa s klientom, vytvorenie dôveryhodného vzťahu s klientom, a to najmä, ako sa javí v prítomnosti. Sociálny pracovník sa pýta na základné identifikačné údaje, pracovné zaradenie, ekonomickú situáciu, bývanie, záujmy, postavenie v spoločnosti, koľko sociálnych rolí vykonáva, atď. Je to metóda zoznámenie sa s klientom a jeho sociálnou situáciou alebo s jeho problémom, ako sa javí v reálnej situácii (v prítomnosti), b) metóda diagnostická - zameraná na zisťovanie a hľadanie príčin, ktoré viedli k sociálnemu problému. K stanoveniu sociálnej diagnózy sociálny pracovník dospeje na základe rozhovorov alebo na podklade sociologického prieskumu. Najskôr musí určiť predbežnú sociálnu diagnózu, v ktorej zisťujeme vonkajšie a vnútorné príčiny problému a potom (po potvrdení a verifikácii - overenie) stanoví diagnózu.

Diagnostické metódy: metóda pozorovania, analýza materiálu, štandardizovaná diagnostika, dotazníkové testy, činnostná diagnostika, diagnostika pomocou vecí, ktorými je klient obklopený, c) metóda navrhovania riešení a plánovaní terapie. Sociálny pracovník navrhuje určité alternatívne ponuky a spracováva plán sociálnej terapie. Plán konkrétnej pomoci by mal smerovať od uspokojenia životne dôležitých potrieb k potrebám menej naliehavým. Návrh sociálnej terapie stavia sociálny pracovník na pozitívnych vlastnostiach klienta, ktoré vyzdvihuje. Návrh obsahuje aj metodickú pomoc, konzultácie s odborníkmi, odporúčania, diskusie s odborníkmi, d) metóda sociálnej terapie. Patrí medzi najnáročnejšie, napríklad aj z hľadiska času. Ide predovšetkým o proces uvedomelého, cieľavedomého snaženia o formovanie názorov, presvedčení, postojov, citov a konania klienta. Nástrojom sociálnej terapie je predovšetkým osobný kontakt s klientom alebo so skupinou. Používa sa forma návštevy v rodine, alebo v danom zariadení. Sociálny pracovník používa terapeutický rozhovor, ktorého cieľom je objektívne informovať klienta o možných následkoch

nevhodného správania alebo postojov, e) metóda verifikácie - overovanie výsledkov. Je významná z hľadiska prevencie a opakovania sociálnych problémov. Vykonáva sa prostredníctvom návštev v rodinách, náhodných stretnutí s klientom. Toto overovanie a sledovanie môže slúžiť na spracovanie poznatkov zo sociálnej diagnostiky.

Medzi špeciálne metódy sociálnej práce patria (Metódy sociálnej práce, 2008): a) Prípadová metóda (metóda práce s jednotlivcom) - Patrí medzi najviac používané v praktickej sociálnej práci s klientom. Vychádza najmä zo psychosociálneho prístupu, ktorý rozpracovala M. Krakešová. Cieľom tohto prístupu je určiť soc. diagnózu, vykonať soc. terapiu. Pritom sa používa tzv. psychogenetický rozhovor, prostredníctvom ktorého je možné objasniť skutočnosti, ktoré sa týkajú troch období života: detstvo, dospievanie, dospelosť. Cieľom sociálneho pracovníka v tejto fáze je nájsť optimálne riešenie na základe zistených skutočností a vyriešiť nakoniec sociálny problém. Psychogenetický rozhovor má: diagnostický a terapeutický význam. Prvý kontakt medzi sociálnym pracovníkom a klientom zahŕňa: 1. privítanie klienta (spojené s oslovením klienta) 2. navodenie rozhovoru 3. vytvorenie záujmu klienta 4. poskytnutie informácií klientovi. b) Skupinová metóda (metóda práce so skupinou) - patrí medzi novšie metódy. Od prípadovej sa líši svojím zameraním, ale aj využívaním sociálnej a psychologickej skupinovej dynamiky. Skupinová metóda pôsobí ako psychosociálne pôsobenie na skupinu ľudí, ktorí majú rovnaký alebo podobný problém s cieľom pomôcť skupine vyriešiť problém., c) Komunitná metóda - komunita je územne ohraničený celok spoločenstiev. Má svoj vymedzený priestor a obvykle ju tvoria osoby, ktoré žijú v tomto priestore a vykonávajú tu každodenné aktivity. Pre túto metódu je typické to, že sa uskutočňuje v prospech väčšieho množstva ľudí (komunitné práce, duchovné, výcvikové, psychoterapeutické ...) a je k nej potrebná spolupráca štátnych a neštátnych subjektov. Na komunitnej práci sa zúčastňuje samotné obyvateľstvo, ktoré vlastne participuje na riešení sociálnych problémov, d) ďalšie špeciálne metódy v sociálnej práci: metóda ventilácie - poskytnutie tzv. ventilačnej konzultácie, keď klienti prichádzajú za sociálnym pracovníkom, aby mohli s niekým hovoriť o svojich problémoch; metóda povzbudenia - klienta je potrebné povzbudiť, oceniť, že urobil prvý krok a uistiť ho, že jeho problémy budú vyriešené, vhodná pre tichých, introvertných klientov; tréningová metóda - jej hlavnými zložkami je učenie, opakovanie, nácvik. Napr. nácvik komunikačných zručností. Prostredníctvom nich si klienti osvoja konštruktívnejší prístup k riešeniu problému, vedia používať asertivitu, relaxačná metóda - zahŕňa relaxačné techniky, ktoré slúžia predovšetkým na uvoľnenie svalstva, na psychické povzbudenie; modelovanie - pri ktorej modelujeme určité reálne situácie zo života; metóda distribúcie - ak je klient, ktorého problémy nespadajú do kompetencie sociálneho

pracovníka, odoslaný k ďalšiemu odborníkovi; metóda reflexie - sociálny pracovník preformulováva znenie klientovej odpovede v rámci jeho výpovede, je to metóda vysvetľujúca, interpretačná; metóda konfrontácie - sociálny pracovník upozorňuje klienta na rozdiely a rozpory v jeho tvrdeniach, chápaní nielen seba, ale aj iných; metóda zmierovania - konflikt je potrebné zvládnuť tak, že sa vytvorí neutrálne prostredie. Obe strany sú vyzývané, aby našli uspokojivé riešenie svojho problému, sociálny pracovník v úlohe "mediátora" by mal byť nestranný.

Na úseku sociálno-právnej ochrany detí a mládeže sa používajú všetky známe metódy, s ktorými sa bežne pracuje vo vedných odboroch zameraných na človeka. Patrí sem napr. rozhovor, pozorovanie, dotazník, metódy sociometrické, rôzne terapeutické metódy, metóda prípadová a iné. Medzi špecifické metódy sociálno-právnej ochrany používané v štátnej správe - sociálno-právna ochrana je súhrn opatrení na ochranu práv a právom chránených záujmov fyzických osôb, najmä detí a mladistvých. Najvýznamnejšími špecifickými metódami práce a soc. pracovníkov sú metóda prevencie, metóda rodinnej rekonštrukcie, metóda vyhľadávania ohrozených detí, náhradná rodinná starostlivosť, ukladanie výchovných opatrení (napomenutie, dohľad, obmedzenie), opatrovníctvo (opatrovník, kolízny opatrovník), výchovno-poradenská starostlivosť.

Literatúra:

LEVICKÁ, J. 2006. *Na ceste za klientom. Metódy, formy a prístupy v sociálnej práci*. Trnava: ProSocio. 334 s. ISBN 80-969454-0-8.

LEVICKÁ, J. 2002. *Metódy sociálnej práce.* Trnava: Prosocio, 122s. ISBN 80-89074-38-3.

Metódy sociálnej práce. Nitra: KSPaSV FSV UKF, ; cit-[28.04.2008]. Dostupné na internete: www.nechodimnaprednasky.sk./stiahnut/prednasku/2449/1136128.

Jana LEVICKÁ

FSVZ TU Trnava

Mesto strednej veľkosti (angl. middle size town)

Kategória "mesto strednej veľkosti" nebola a nie je chápaná jednotlivými autormi konzekventne. Typologizácia v literatúre popisuje stredné mestá ako obce s počtom obyvateľov do 100 tisíc. Kowalski uvádza, že sa jedná o lokalizácie obývané 25 - 100 000 ľuďmi. Podľa Rybickieho 20 - 100 000. Mirowski započítava do danej kategórie centrá s 10 -

100 000 obyvateľmi a Kowalewski uvádza počet 20 - 50 tisíc. Czerwiński naproti tomu považuje za stredné mestá centrá so 100 - 200 tisíc obyvateľmi. Prevažujúca väčšina sociológov sa však vyhýba odpovedi na otázku štatistických údajov stredného mesta, uvádzajú iba relatívne, nezaväzujúce informácie.

V súčasnej dobe slúži na základe trhových výskumov Centra bádania verejnej mienky alebo Pentor Research International taktiež 100 až 200 tisíc obyvateľov, v krajných prípadoch dokonca viac ako 200 tisíc. Zmena počtu obyvateľov pritom vyplýva z dynamického rozvoja týchto teritoriálnych jednotiek. Veľkosť mesta z hľadiska počtu obyvateľstva sa nachádza v určitom pomere k veľkosti štátu, nasledovne k sociálnym, ekonomickým a organizačným podmienkam, v ktorých daná spoločnosť formuje svoje politické bytie. Nutnosť obsiahnutia rôznych časových a priestorových relácií spôsobuje značnú rozpínavosť uvádzaných údajov. Vyplýva z toho, že pojem mesto strednej veľkosti zahŕňa lokality o rôznom počte obyvateľov.

Okrem štatistických klasifikácií sa stretávame taktiež s genetickými typologizáciami (staré a nové mestá s ustálenou časovou hranicou, napr. rok 1945) a ďalej existujú typologizácie funkčné, v ktorých rozhoduje dominujúco sociálno-ekonomická funkcia mesta. Hlavným ukazovateľom je tu potom profesijná štruktúra obyvateľov: centrum priemyselné, banícke a pod. V rámci funkčných typologizácií je potom možné delenie na centrá s jednou prevažujúcou brandžou alebo viac oblasťami a ďalej sa potom nebralo do úvahy kritérium administratívneho štatútu centra.

Každá z uvedených typologizácií má svoje negatíva, pretože štatistické, genetické, funkčné alebo formálne kritériá nie je možné traktovať odstupom od zostávajúcich (je potrebné zahrnúť viac kritérií spolu). Ako mestá strednej veľkosti je možné definovať mestá s podobnou demografickou, administratívnou, ekonomickou, teritoriálnou a kultúrnou štruktúrou.

Literatúra na tému stredných miest je pomerne málo obsiahla. Týka sa to nielen odboru sociológia, ale aj iných príbuzných disciplín. Málopočetné, takmer unikátne rozpravy sa obmedzujú iba na všeobecné konštatovanie vzhľadom na podobenstvo alebo rozdiely v porovnaní s inými typmi obcí a lokalít.

Literatúra:

CZERWIŃSKI, M. 1969. *Upowszechnienie kultury a struktura społeczna.* Warszawa.

KOWALSKI, S. 1979. *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa.

KUNICKI, B. 1980. *Środowisko twórcze miasta średniego*. Warszawa-Poznań.

RYBICKI, P. 1972. *Społeczeństwo miejskie*. Warszawa.

MIROWSKI, W. 1964. Rozwój ludności miast na ziemiach polskich In NOWAKOWSKI, S. (red). *Socjologiczne problemy miasta polskiego.* Warszawa.
KOWALEWSKI, Z. 1970. *Struktura przestrzenna instytucji upowszechniania kultury*. *„Studia Pedagogiczne" t. 18*.

Katarzyna KOWALCZEWSKA - GRABOWSKA
Sliezska univerzita Katowice

Médiá (angl. media)

Pojem média patrí k najčastejšie používaným pojmom súčasnej spoločnosti, a to v najrôznejších významoch a súvislostiach. Pôvod slova "médium" pochádza z latinčiny a znamená prostriedok, prostredníka, sprostredkovateľský činiteľ, teda to, čo niečo sprostredkováva, zaisťuje (Jirák, Köpplová, 2003, s. 16). V súčasnom kontexte možno médiá považovať za sprostredkovateľa nejakého oznámenia niekomu. Tzn., že ide teda o médium komunikačné. O komunikačných médiách sa často hovorí ako o masových médiách (masmédiách), ku ktorým patria predovšetkým tlač, rozhlas, televízia a novo aj svetová komunikačná sieť (internet). Tieto umožňujú získať informácie a "skúsenosti", ktoré sú mimo fyzických možností a obmedzený dosah jedinca. Jirák a Köpplová (2003, s. 28) preto označujú médiá za spoločenskú inštitúciu, ktorá sa špecializuje na to, že do nášho bezprostredného kontextu dodáva najrôznejšie sprostredkované oznámenia od správ po zábavu. Podľa týchto autorov (tamže, s. 47) sú média súčasne sociálne inštitúcie verejného a politického života na jednej strane a prostriedkami naplnenia súkromia a potreby zábavy na strane druhej.

Vplyv a účinnosť súčasných médií, ktorou apelujú na naše zmyslové orgány v tomto smere je natoľko silný, že do istej miery mení nielen realitu života v spoločnosti, jej obraz a kultúru, ale súčasne s tým sa významne podieľajú aj na socializácii človeka. Formatívny vplyv môže byť pozitívny alebo aj negatívny. Pozitívnym efektom médií je dostupnosť široko ponímaných "skúseností", ktoré sú mimo bezprostredného dosahu a možnosť ich vyberať a ďalej s nimi nakladať. Negatívny vplyv spočíva v tom, že sprostredkúvané oznámenie a obrazy (v širšom zmysle) môžu byť skreslené, zámerne upravené aj manipulované, alebo so sebou môžu niesť určité spôsoby správania, vzory, hodnoty a normy, ktoré sú médiami predkladané ako štandardy (viď. štandardy) či ideály (viď. ideál), hoci nimi reálne nie sú.

Literatúra:
JIRÁK, J., KÖPPLOVÁ, B. 2003. *Média a společnost: stručný úvod do studia médií a mediální komunikace*. Praha: Portál. 208 s. ISBN 80-7178-697-7.

Petr SÝKORA
Institut mezioborových studií Brno

Minimum životné (angl. subsistence)

Spoločensky uznaná minimálna hranica príjmov občana, pod ktorou nastáva stav hmotnej núdze; stanovuje sa diferencovane v závislosti na veku a počte osôb žijúcich v domácnosti, a to sumou potrebnou na zabezpečenie výživy a ostatných základných potrieb občana a sumou potrebnou na zabezpečenie nevyhnutných nákladov na domácnosť. Výška životného minima sa mení.

Literatúra:
PAULIČKA, I. et al. 2002. *Všeobecný encyklopedický slovník G-L, S-Ž,* Bratislava: CESTY, Bratislava. 999 s. ISBN 80-7181-768-6.

Eva VONDRÁKOVÁ
FSVaZ UKF Nitra

Minorita (angl. minority)

malá časť určitého spoločenského celku. Je skupina osôb, ktoré sú pre svoje fyzické alebo kultúrne životné charakteristiky odlúčené od ostatných. Skupina ľudí, ktorá je definovaná spoločnými sociálno - demografickými znakmi a počtom svojich členov sa diametrálne odlišuje od inej skupiny, ktorá v danej spoločnosti tvorí výrazne väčší počet, tj. väčšinu spoločnosti.

Literatúra:
ŽILOVÁ, A. 2000. *Kapitoly z teórie sociálnej práce*. Žilina: Mentor. ISBN 80-7100-783-8.

Denisa SELICKÁ
FF UKF Nitra

Moc (angl. power, force)

schopnosť donútiť niekoho, aby sa správal inak, ako by chcel (nátlak alebo ovplyvňovanie, sankcie). Pritom je významný rozsah schopností človeka alebo skupiny využiť, rozvinúť a uplatniť svoju kapacitu. Max Weber rozlišuje medzi elementárnou mocou (nemecky Macht), s ktorou sa presadzuje každý živočích, teda aj človek a ktorá patrí k životu vôbec (opakom takej moci je bezmocnosť) a panstvom (nemecky Herrschaft), ktoré predstavuje súhrnnú a inštitucionalizovanú moc jednotlivca alebo skupiny nad určitou spoločnosťou. Špecifickou formou moci je dobrovoľne prijímaná autorita, ktorú podriadení uznávajú ako legitímnu moc. Weber ďalej rozlišuje tri druhy legitímneej spoločnosti:

Charizmatické spoločenstvo nad ostatnými (strháva ho na seba človek s mimoriadnymi schopnosťami, s vysokou charizmou, patria sem aj mimoriadne kvality, neobyčajné vlastnosti vodcu, proroci, vojvodcovia, politici, odvodzujú svoju moc od mimoriadnych činov). Týmto spôsobom vznikajú organizované spločenstvá. Pri smrti vodcu či panovníka sa spoločenstvo rozpadá.

Tradičné spoločenstvo, ktoré vzniká tak, že spoločnosť uznáva pravidlo nástupníctva: po mŕtvom panovníkovi nastúpi napríklad najstarší syn. (V súčasnosti patrí sem aj napr. autorita otca rodu, viera v zákonnosť, tradičné zvyky a ďalšie). Takéto spoločenstvá sú charakteristické pre monarchie. Môže byť trvalejšie, jeho nevýhodou je, že nezaručuje kvality panovníka. Keď je legitímne nástupca neschopný, dochádza často ku vzburám a palácovým prevratom v prospech schopnejšieho.

Racionálne, legálne spoločenstvo vzniká tak, že všeobecne uznávané pravidlo neustanovuje nástupcu, ale pravidlá pre jeho výber, spravidla voľbu. Je založené na neosobných vzťahoch, pravidlách, zákone, ústave, moci zákona, nie ľudí. Demokratické spoločnosti sa snažia osobnú moc vládcu skôr obmedziť. Súčasťou pravidiel sa tak stáva pevne stanovené obdobie, po ktorom sa voľba musí opakovať.

Na Weberovu definíciu nadväzuje Jürgen Habermans, ktorý ako moc chápe aj schopnosť presvedčiť alebo prehovoriť, zmeniť vôľu iných ľudí tak, aby sami chceli spolupracovať. Podľa - Michela Foucaultina je podmienkou moci spoločenstva - sloboda. Slobodu je možné uplatňovať len nad slobodnými subjektami a je založená na ich spolupráci a lojalite.

Literatúra:

BECK, U. 2007. *Moc a protiváha moci v globálním věku.* Praha: Slon. 464 s. ISBN: 978-80-86429-67-0.

CANETTI, E. 2007. *Masa a moc.* Praha: Academia.
SOKOL, J. 2007. *Moc, peníze a právo*. Praha: Aleš Čenék Plzeň.
WEBER, M. 2007. *Metodologie, sociologie a politika*. Praha: Oikoymenh 1998.
WEBER, M. 1969. *The Theory of Social and Economic Organisation*. New York, London: Bedminster Press.

Peter ONDREJKOVIČ
FHS UTB Zlín

Modely výchovne problémového správania (angl. the model of the educational – problem behavior)

Výchovno problémové správanie sú odchýlky od všeobecne požadovaného správania. Provokujúci model výchovno problémového správania: v škole sa prejavuje skákaním do reči, posmievaním, predvádzaním sa, všeobecnou nezdvorilosťou, surovosťou, krutosťou, ohrozovaním, alebo znemožňovaním plnenia výchovných a vzdelávacích cieľov, násilným správaním voči spolužiakom, učiteľom, šikanovaním, vandalizmom, porušovaním školského poriadku, neprispôsobilosťou kolektívu, narušením interpersonálnych vzťahov v triede. V rodine vzdorom, odporom voči prianiam, príkazom, pokynom, opozíciou voči jej členom. V spoločnosti sa stávajú členmi skupín rôznych subkultúr, skupín, ktoré páchajú trestnú činnosť, môžu sa prejavovať xenofóbiou a rasizmom, vandalizmom. Ľahostajný model výchovno problémového správania: v škole sa prejavuje nepísaním domácich úloh, nenosením pomôcok, neskorými príchodmi, podvádzaním pri skúšaní, testoch, ľahostajnosťou a necitlivosťou voči prebiehajúcim aktivitám, lenivosťou, nesamostatnosťou. V rodine sa správajú pasívne, neupratujú po sebe, stávajú sa závislými na počítačových hrách, internete. V spoločnosti – sa neozvú, keď vidia páchať zlo, sú nevšímavým, je im to jedno, túlajú sa.
Sebapoškodzujúci model výchovne-problémového správania: v škole sa prejavuje záškoláctvom. V rodine sa prejavuje deštruktívnym správaním voči sebe a to ubližovaním, samovražedným správaním, skorým sexuálnym životom. V spoločnosti sa prejavuje tak, že sa stáva členom skupín, ktoré ohrozujú svojich členov, požívajú alkoholické nápoje, drogy a iné psychotropné látky, najčastejšie toluén.

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z. 2006. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc.* Bratislava: LORCA. 187 s. ISBN 80-968437-5-3.
BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc.* Bratislava: FF UK. 219 s. ISBN 80-89236-00-6.
HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. 2004. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: PdF UMB. 278 s. ISBN 80-8083-028-2.
MAJZLANOVÁ, K. 1998. *Poruchy správania u detí predškolského veku.* Bratislava: Humanitas. 116 s. ISBN 80-967890-4-X.
VIŠŇOVSKÝ, Ľ. 1998. *Teória výchovy.* Banská Bystrica: PF UMB. 121 s. ISBN 80-8055-135-9.

Miroslava DEBNÁRIKOVÁ
Dom sociálnych služieb Vidiná, Lučenec

Modernizácia (angl. modernisation)

1. zastupovanie starých vecí a spôsobov rokovaní novými (Radziewicz-Winnicki, 2004, s. 386). V širšom kontexte sa jedná o modifikáciu, zmenu, zdokonalenie, tj. o zavedenie určitých, skôr vypracovaných technologických inovácií, napríklad v priemysle.
2. hodnotiace rôznorodé aktivity, stavy javov a vecí v zmysle modernosti, s atribútom rozvoja a pokroku.
3. rôzne zmeny administrácie a organizácie ako v spoločnosti (v politike, kultúre, sociálnych interakciách), tak v ekonomickej sfére. Istá skupina reprezentantov sociálnych náuk má tendenciu k ponímaniu teórie modernizácie ako komponenty marxistickej evolučnej teórie. V súlade s ich názorom si vyžaduje pojem modernizácia konkrétny model, ktorým je súčasná priemyselná civilizácia.
4. proces evolučných zmien vedúcich k zmenám tradičných spoločenstiev na spoločenstvo novodobé. M. J. Levy konštatuje, že modernizácia predstavuje jav (proces), ktorý môže prebehnúť rôznou intenzitou v každej spoločnosti. Rozhoduje pritom dominancia technických síl nad biologickými. R. Bendiks upozorňuje, že proces modernizácie je priamo spojený so zmenami, ktoré začali na začiatku 18. storočia - francúzskou revolúciou a priemyselnou revolúciou. Dôležitú úlohu tu zohráva model spoločnosti, na ktorej nové spoločnosti nadväzujú. V tomto kontexte je možné konštatovať, že modernizácia stanovuje permanentný

proces, v ktorom krajina, spoločnosť, určitá branža atď. smeruje k dosiahnutiu novodobého, modernejšieho stavu pri využívaní skúseností a výsledkov iných subjektov s vyššou úrovňou.
5. vo všeobecnom chápaní označuje termín modernizácie zmenu (štruktúry, postoje, správanie) v novodobom duchu. Modernizácia sa môže týkať rôznych sfér ľudského života: hospodárstva, politiky, spoločnosti a kultúry. Realizácia zmien v každej z nich (pri účasti jednotlivcov i celých spoločností) prispieva k rozvoju a zdokonaleniu životných podmienok.
Literatúra uvádza väčšie množstvo definícií popisovaného pojmu. Rozdiely vyplývajú potom z rôznorodosti tematických okruhov, v ktorých je pojem situovaný. Sám termín sa objavuje v mnohých vedeckých disciplínach, v antropológii vo význame modernizácie ako základnej formy akulturácie v súčasnom životnom priestore; v psychológii, kde nadväzuje na tempo zmien a nutnosť, aby sa jedinec prispôsobil novým podmienkam, a taktiež v sociológii, v ktorej môže byť modernizácia chápaná ako druh socializácie, umožňujúcej jednotlivcovi získať adekvátne dispozície a kompetencie za účelom odohrávaných konkrétnych spoločenských rolí.
J. Szczepanski (1992) pojal zmeny, ku ktorým došlo v priebehu minulých storočí a posledných desaťročí, ako modernizačný cyklus v piatich štádiách:
- Spoločnosť preindustriálna (tradičná),
- Spoločnosť čiastočne priemyselná,
- Spoločnosť industriálna (novodobá),
- Spoločnosť postindustriálna (postmoderná),
- Spoločnosť kybernetická.

Literatúra:

MUCHA, J., PALUCH, A., K. 1980. *O miejsce problematyki modernizacji w marksistowskiej teorii rozwoju społecznego. „Studia Socjologiczne”*, nr 3.
RADZIEWICZ-WINNICKI, A. 1999. *Modernizacja niedostrzeganych obszarów rodzimej edukacji.* Kraków.
RADZIEWICZ-WINNICKI, A. 2004. Modernizacja. In PILCH, T. (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. III*. Warszawa.
SZCZEPAŃSKI, M. 1992. *Pokusy nowoczesności. Polskie dylematy rozwojowe.* Katowice.
SZCZEPAŃSKI, M. 1999. Modernizacja.In *Encyklopedia socjologii. t 2.* Warszawa.

Teresa WILK
Sliezska univerzita Katowice

Modifikácia (angl. modification)

Úprava, prispôsobenie, pozmenenie. Biologická zmena organizmu v medziach obvyklej premenlivosti; nededičná zmena znaku pod vplyvom prostredia, sociálnej intervencie, vychovávateľa, sociálneho pedagóga. Modifikovanie je programová zmena, zmena inštrukcie, úloh, podmienok. V sociálnej pedagogike sa používa pojem modifikácia správania alebo činnostnej terapie. V základe modifikácie správania sú Skinnerovské princípy operatívneho podmieňovania, klasického podmieňovania Wolpeho, Pavlova a princípy učenia. Modifikácia správania je metodologicky založená na zásadách behaviorálnej metodológie.

Literatúra:
BANDURA, A. 1969. *Principles of behavior modification.* New York: Holt, Rinehart and Winston. 677 s.

Miron ZELINA
PF UK Bratislava

Modifikácia sociálneho správania (angl. modification of social behavior)

Aplikácia princípov modifikácie správania na sociálne situácie, sociálne správanie. Autor teórie sociálneho učenia Albert Bandura píše, že podľa miery, v ktorej je jednotlivec odmeňovaný za rovnaké správanie v rôznych situáciách, dochádza ku generalizácii (zovšeobecňovanie), ktoré podporuje výskyt daného správania za rôznych okolností. Sociálne učenie, na rozdiel od individuálneho učenia, prebieha v sociálnych podmienkach, sociálnych situáciách, v interakcii s inými ľuďmi. Výsledkom je osvojenie aj určitých sociálnych rolí, postojov, rozhodovacích stratégií, spôsobov správania. Poznáme tieto formy sociálneho učenia: a) učenie podmieňovaním, b) učenie adaptáciou, c) učenie imitáciou, d) učenie identifikáciou. Podľa Bandura väčšina správania prebieha bez odmien a trestov, ale správanie prebieha na základe - samoregulácie. Potom správanie jedinca je ovplyvnené pozorovaním spôsobov správania iných ľudí, čítaním, sledovaním médií, počúvaním o tom, ako sa iní ľudia správajú. Na učenie sa sociálnemu správaniu pristupuje zvažovanie (racionálna regulácia) výhod a nevýhod určitého sociálneho správania a na základe týchto úvah sa človek správa. Sociálna pedagogika využíva zákonitosti a princípy sociálneho učenia, socializácie, - sociálno psychologických výcvikov na pozitívne zmeny v správaní detí, mládeže a ľudí vôbec.

Literatúra:
BANDURA. A. 1977. *Social Learning Theory.* Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall. 677 s.

Miron ZELINA
PdF UK Bratislava

Monitoring (angl. monitoring) z lat. monere = upozorniť, varovať, vidieť, odolávať

Akt pravidelného, priebežného merania, zaznamenávania, pozorovania a vyhodnocovania niečoho za účelom získavania informácií o napĺňanie niektorých cieľov alebo výsledkov v oblasti vedenia a riadenia. Často sa daný pojem používa v zmysle testovania niečoho.

Monitor (pôvodne z angl. - žiak, ktorý pomáha učiteľovi v jeho rutinných, mechanických povinnostiach) - kontrola kvality a obsahu, pravidelné testovanie vzorky, kontrola uznania opatrení a rešpektovania predpokladaného riadenia a správania na základe určitého nariadenia.

Školský monitor - testovanie, hodnotenie a kontrola kvality vzdelávania v súlade so štátnym vzdelávacím programom.

Monitorovanie - systematický a riadený proces, spočívajúci v návrhu procesov organizácie, riadenia, pravidelného a priebežného merania a vyhodnocovania ukazovateľov kvality procesov a javov. Napríklad monitorovanie životného prostredia je pravidelným a priebežným meraním stavu jednotlivých zložiek životného prostredia a jeho vyhodnocovaním.

Literatúra:
Free Dictionary. [online]. Dostupné na internete:
<http://www.thefreedictionary.com/Monitoring >
Camridge Advanced Learner´s Dictionary. [online]. Dostupné na internete:
http://dictionary.cambridge.org/define.asp?key=63092&dict=CALD

Drahomíra KUČÍRKOVÁ
FEM SPU Nitra

Motivácia (angl. motivation)

v súčasnej psychológii sa vzťahuje na všetko, čo prežívame, po čom túžime, k čomu máme odpor, čo sa snažíme dosiahnuť, aké máme ideály a podobne. Najvšeobecnejšie by sme mohli

povedať, že pod pojem motivácia sa zahŕňa odpoveď na otázku, prečo človek koná tak a nie inak, usiluje o to, a nie o iné (Pardel, 1977). V najširšom slova zmysle je podľa V. Hrabala et al. (1989, 2003) motivácia súhrnom faktorov, ktoré podnecujú, smerujú a udržujú správanie človeka. Skúmanie motivácie ľudského správania je hľadaním odpovede na otázku, prečo sa človek chová určitým spôsobom, čo je príčinou jeho správania. Faktory, ktoré vzbudzujú, udržujú a riadia správanie živej bytosti, a ktoré zahŕňame pod pojem motivácia, rozdeľujeme do dvoch skupín:

impulzy - podnety prichádzajúce zvnútra, napríklad v dôsledku zmeny homeostázy a stimuly - podnety prichádzajúce zvonka reprezentujú hodnoty vonkajších objektov. Chápanie pojmu motivácia je však značne nejednotné. H. Thomae (in Pardel, 1977) hovorí o šiestich koncepciách chápania motivácie: 1. Motivácia ako príčina pohybu - sem patria tie aspekty, ktoré považujú motiváciu za aktivizujúcu agens, hnaciu silu (RS Woodworth - H. Schlosberg, chápanie Archa, Browna, Lindsleya, neurologická koncepcia, Hullova koncepcia pudu - drive, Murayova definícia need - potreby); 2. Motivácia ako následnosť zmien stavov organizmu - sem patria koncepcie, ktoré chápu motiváciu ako istý psychofyziologický stav (vzrušenie), postup, ktorý smeruje k najvýhodnejším stavom organizmu. Patrí sem: koncepcia, ktorá chápe motiváciu ako rušivý podnet (Freudova koncepcia pudu ako pohnútky pre psychiku, pred ktorou nemožno utiecť, chápanie E. R. Hilgarda, D. C. McClellanda, W. R. Millera, J. Dollarda, C. L. Hulla - chápanie drive), koncepcie, ktoré chápu motiváciu ako výraz fyziogických zmien (napr. chladu), (D. B. Lindsley, Stellar, Lasley), koncepcie, ktoré chápu motiváciu ako homeostázu, podľa ktorých je v organizme vlastná tendencia udržať vnútorné prostredie konštantné, obnoviť príjemnú stimuláciu (napr. Rappaportov model primárneho správania - nepokoj - sanie - odstránenie nepokoja, a iné koncepcie vychádzajúce aj z princípu homeostázy - S. Freud, C. L. Hull), koncepcie, ktoré chápu motiváciu ako afekt (Helsonova teória adaptačnej úrovne - ktorá hovorí, že sa správanie centruje na prispôsobenie sa a rozdiel medzi stavom aký je a aký má byť, navodzuje motivačné procesy); 3. Motivácia ako abstrakcia kontinuity aktivácie - organizmus je od prírody živý, tým je daný stupeň jeho aktivity. Motivácia v sebe zahŕňa aktivitu, pričom pre motiváciu je dôležité smerovonie, kvalita, intenzita aktivácie (D. C. Hebb, D. Rettingshaferová, G. Murphy); 4. Motivácia ako determinant smeru - koncepcie, ktoré si všímajú pri motivácii moment zameranosti, snahové komponenty, predvídanie na budúcnosť (W. Stern, Zganzini, Thomae, Lersch), 5. Motivácia ako súhrnný pojem pre pochopenie vzťahov - podľa tohto chápania, motívy môžeme chápať ako vzťahy, ktoré prežívame, a preto môžeme aj životu rozumieť; 6. Motívy ako príčiny

rozhodovaní - motív tu súvisí s rozhodovaním s voľným konaním ako pohnútka pre úsilie a voľné rokovania.

Ako je vidno, pri hľadaní spoločného jazyka týkajúceho sa motivácie, existujú problémy, v psychológii je veľká variabilita v užívaní tohto pojmu, aj vychádzanie z rôznych teoretických východísk. T. Pardel (1977) vychádza z trojdimenzionality motivácie, rozoznáva tri najvšeobecnejší znaky motivácie: a) aktiváciu činnosti a správania - chápe ju ako všeobecnú charakteristiku ľudskej bytosti. Táto dimenzia motivácie obsahuje také pojmy ako pud, potencionálna hodnota, potreby, snahy, ktoré aktivizujú činnosť a správanie jedinca, sú aktivizačnými činiteľmi, b) smerovanie, alebo zameranosť - dáva aktiváciu, smer a obsahovú náplň. Sem patria záujmy človeka, hodnoty, hodnotová orientácia, životná cesta a postoje, c) cielenosť činnosti a správania - obsahuje na cieľ zamerané rokovania, ktoré vstupuje ako vlastnosť osobnosti, ako rozhodovanie, vôľa, ašpirácie, ako praktická činnosť človeka. Sem zaraďuje presvedčenie, svetonázor, ašpiráciu a vôľu.

Definíciou pojmu motivácia sa zaoberal H. Heckhausen, ktorý hovorí, že motivovanie rokovaní je určitým motívom označované ako motivácia. Motivácia je procesom, ktorý volí medzi rôznymi motívmi rokovaní, zameriava ho na dosiahnutie špecifických cieľov a na ceste k tomu ho udržuje v chode. Rokovanie je síce motivované a zamerané na cieľ motívu, konanie samotné sa však nemôže zamieňať s motiváciou. Motivácia však vysvetľuje voľbu medzi rôznymi možnosťami rokovaní, ako aj intenzitu a trvanie rokovania a dosiahnutie výsledkov. M. Nakonečný (1996) v tejto súvislosti hovorí, že motivácia je postulovaný proces, ktorý určuje zameranie (zacielenie), trvanie a intenzitu správania. V tomto zmysle je to psychologický hypotetický konštrukt, popisujúci, resp. vysvetľujúci "psychologické príčiny" správania. Motivácia smeruje k udržiavaniu a obnovovaniu určitého optimálneho vnútorného stavu spokojnosti, ktorý vyjadruje inter odlišné vnútorné a vonkajšie podmienky tejto spokojnosti. Tie sú dané rozdielom potenciálnych potrieb (sexu, agresie, výkonu) a ich špecifickým spredmetnením (Sejčová, 2007).

Literatúra:

HRABAL, V. ml., MAN, F., PAVELKOVÁ, I. 2003. *Psychologické otázky motivace ve škole*. Praha: SPN. 233 s. ISBN 80-04-23-487-9.

PARDEL, T. 1977. *Motivácia ľudskej činnosti a správania*. Bratislava: SPN. 219 s. ISBN 80-224-0554-1.

SEJČOVÁ, Ľ. 2007. *Motivácia žiakov na výkony*. Bratislava: Album,.240 s. ISBN 978-80-968667-6-2.

Ľuboslava SEJČOVÁ
FF UK Bratislava

Motivácia výkonová (angl. achievement motivation, high-power) lat. executio = prevedenie;

Skúmaním výkonovej motivácie - problematiky tzv. motívu výkonu alebo výkonovej motivácie sa zo začiatku začala zaoberať skupina amerických vedcov na čele s DC McClellandem (1953). Títo vedci rozpracovali teóriu a metódy merania výkonovej motivácie, ktoré ďalej rozvíjali J. Atkinson (1978) a H. Heckhausen (1989). Harvardské tréningové programy motivácie, ktoré vychádzajú z Mc Clellandovej a Atkinsonovej teórie výkonovej motivácie, rozlišujú motív úspechu a motív vyhnutia sa neúspechu. Podľa tejto teórie tí, čo majú motív vyhnutia sa neúspechu, majú tendenciu unikať od úloh, od učenia, najmä ak sa má ich výkon porovnať s výkonom spolužiakov. V súťaži sa cítia ohrození a na toto ohrozenie reagujú reakciami typickými pre frustráciu. Žiaci s prevažujúcou potrebou úspešného výkonu v škole sú cieľovo orientovaní s tendenciou nevzdať sa, vytrvať pri riešení úloh aj napriek značným prekážkam. Podľa tejto teórie výkonovej motivácie, typy žiakov orientovaných na úspech a typy orientované na vyhýbanie sa neúspechu sa objavujú už u školákov a prejavujú sa v pracovných a iných činnostiach rozdielnym postojom k úlohám. Výhoda žiakov so silnejším motívom výkonu spočíva v tom, že situáciu orientovanú na výkon cíti ako "výzvu", hneď pri prvom stretnutí s novou úlohou vykazujú primeranejšie riešenie, rýchlejšie rozpoznávajú podstatné a nepodstatné znaky, informácie lepšie udržujú v pamäti a menia hypotézy až potom, keď sa javia ako falošné.

Z experimentov, ktoré uskutočnil McClelland (1955) a ďalších, vyplýva, že osoby so silným motívom výkonu si lepšie poradia pri spracovaní rôznych úloh, lepšie riešia problémy a dosahujú aj v iných oblastiach činnosti lepšie výsledky. Pri výkone motorických činností a pri motorickom učení im stačí menej času a urobia menej chýb ako osoby so slabým motívom výkonu. Častejšie prichádzajú na správny postup a menej často pri riešení zložitých úloh rezignujú (R. Johnston, E. G. French, In Nakonečný, 1996).

Empiricky bolo potvrdené, že žiaci sa silným motívom výkonu majú lepší prospech ako žiaci rovnako inteligentní, ale so slabým motívom výkonu. Tiež sa ukázalo, že osoby s vysokou hodnotou motívu výkonu sú ľudia, ktorí boli v detstve hneď vedení k samostatnosti, matky referovali, že od nich vyžadovali samostatnosť v obliekaní, hygiene a viedli ich k nezávislosti na pomoci dospelých. Osoby s malou hodnotou motívu výkonu majú niekedy v anamnéze tiež

vedenie k samostatnosti, ale signifikantne vo vyššom veku. Ďalej bolo zistené, že matky osôb s vysokou hodnotou motívu výkonu svoje deti odmeňovali za prejavy samostatnosti fyzickým afektom (maznaním, bozkávaním), boli teda odmeňované za úspešnosť. Vplyv výchovy k samostatnosti na vysokú úroveň motívu výkonu bol potvrdený aj kultúrno-antropologickými porovnaním, kde napr. sústavný a skorý tréning dieťaťa k nezávislosti od dospelých u príslušníkov indiánskeho kmeňa Navaho viedol k tomu, že dospelí tohto kmeňa sú veľkí "snaživci" (D. C. McClelland a S. Friedman, In Nakonečný, 1996).

Výskumom boli zistené významné súvislosti úrovne výkonovej motivácie s rôznymi činiteľmi kultúrneho prostredia, z ktorého skúmané osoby pochádzali, napr. so spôsobom výchovy, s príslušnosťou k určitým sociálnym skupinám. Čím je vyššia úroveň výkonovej motivácie, tým väčšie je úsilie o dosiahnutie cieľa a voľba úloh strednej obtiažnosti - sú nimi odmietané veľmi ťažké, ale aj veľmi ľahké úlohy, pretože tie prinášajú len slabý pocit úspechu. Rovnako ľudia so slabou potrebou výkonu preferujú buď veľmi ľahké, alebo veľmi ťažké úlohy. Volia ľahké úlohy, pretože sa obávajú strachu z neúspechu a volia ťažké, pretože neúspech v ťažkej úlohe nie je prežívaný tak výrazne. Avšak experimenty, ktoré realizoval J. W. Atkinson a G. H. Litwin (in Nakonečný, 1996) tieto hypotézy pôvodnej teórie výkonovej motivácie celkom nepotvrdili.

Výkonovú motiváciu môžeme teda definovať ako súhrn vnútorných dimenzií podnecujúcich jedinca k výkonovému rokovaniu, čiže k dosahovaniu dobrých výkonov v rôznych druhoch činnosti. Nevzťahuje sa výlučne len na tzv. školské výkony, znamená nutnosť subjektu dosahovať úspech v rôznych druhoch činnosti. Znamená tendenciu človeka uplatňovať určitý relatívne stabilný model reakcie na výkonovej situácii (tie situácie, kedy má jedinec preukázať svoje schopnosti), a to v rôznom prostredí, nielen v škole, ale aj v zamestnaní, v medziľudských vzťahoch, v rodine, v širšom makroprostredí. Pri dosahovaní školskej, všeobecne- výkonovej, materiálnej i sociálnej úspešnosti (Sejčová, 2007). Z metód zisťovania motivácie k učeniu existujú: 1. projekčné techniky: McClellandova variant TAT, vhledový test Frenchové, Schmaltův semiprojekčný test (1976) Leistungs - Motivation - Gitter (LMG), 2. dotazníkové metódy: Dotazník motivácie výkonu (T. Pardel, L. Maršali, A. Hrabovská), Sherwoodov dotazník potreby výkonu, Mehrabianova výkonová škála, Smithova miera výkonovej motivácie, Henningův LMT, dotazník výkonovej pripravenosti - Leistungsbereitschaft Q - Sovt (LB-QS, Möckel - Horst), 7 - stupňová škála výkonovej motiváciu (Vorwerg) a ďalšie.

Rozvoj poznatkov týkajúcich sa výkonovej motivácie systematicky pokračuje a po prvých tréningových programoch, ktoré vznikli začiatkom 60 - tych rokov 20. st. pod vedením

McClellanda, vznikajú ďalšie pokusy rozvíjania výkonovej motivácie. Tak sa príslušná teória dopĺňa o ďalšie zaujímavé empirické skúsenosti a poznatky. Doteraz vytvorené motivačné programy založené na originálnych teóriách výkonovej motivácie môžeme členiť na: 1. Harvardský tréningový program motivácie - vychádzajúce z McClellandovej a Atkinsonovej teórie výkonovej motivácie, ktorá rozlišuje motív úspechu a motív vyhnutia sa neúspechu, 2. Washingtonský programy na rozvoj motivácie - hlavným predstaviteľom tohto smeru je De Charms, 3. Heckhausenov prístup k rozvíjaniu motivácie žiakov - ktorý použil kognitívnu koncepciu výkonovej motivácie žiakov, 4. Weinerove programy rozvíjania motivácie žiakov - vychádzajúce z teórie atribúcie, 5. Program M. Vorwerga.

Vzťah medzi motiváciou a školskou úspešnosťou bol preukázaný mnohými štúdiami (Lokša, Lokšová, 1992; Sejčová, 2007; Mazurová, 2000). Učiteľ môže ovplyvňovať motiváciu žiakov mnohými spôsobmi. Patrí k nim: 1. vytváranie adekvátneho obrazu o žiakoch, 2. učiteľovo očakávanie voči žiakom - Pygmalion efekt, Golem efekt; 3. prebudenie poznávacích potrieb žiakov (problémové úlohy), 4. prebudenie sociálnych potrieb žiakov (sociálna klíma v triede), 5. prebudenie výkonovej motivácie (sociálna norma, individuálna norma), 6. využitie odmien a trestov, 7. eliminovanie pocitu nudy, 8. predchádzanie strachu zo školy, z určitého predmetu, zo skúšania (Petty, In Průcha, Walterová, Mareš, 2003).

Problematika motivácie školského učenia nie je dostatočne rozpracovaná. M. Flešková skúmala účinnosť vplyvu triedneho žiackeho kolektívu ako motivačného faktoru na školský výkon žiakov. Na vzorke 1196 žiakov zistila, že v triedach s dobrým vzájomným spolužitím celého kolektívu sa vplyv tohto kolektívu a atmosféry triedy prejavil na práci žiakov pozitívnejšie než v triedach sa slabo vytvorenými vzťahmi. Nezáujem a neprajnosť kolektívu sa veľmi nepriaznivo odrážali v motivačnej úrovni celej triedy. J. Hvozdík a I. Rigová zisťovali vplyv pomoci učiteľa vyučovacieho štýlu na motiváciu žiakov k učeniu. Zistili, že žiaci vedení k vyučovaniu demokratickým štýlom majú vyššiu úroveň výkonovej motivácie k učeniu, ako žiaci vedení autokratickým učiteľom. Zároveň učiteľ na vyučovaní spravidla viac komunikuje so žiakmi vysoko motivovanými (In Hvozdík et al., 1994).

Zistenie analýz vyučovacieho procesu prinieslo niekoľko výsledkov týkajúcich sa vzťahu vyučujúceho pôsobenie na žiakov a motivácii žiakov ku škole a ich výkony (In Valachová, Kadlečíková, Butašová, Zelina, 2002):

- N. A. Flanders skúmal mieru direktivity a indirektivity učiteľa a zistil, že 2/3 interakcií na vyučovaní sú iniciované učiteľom, vo Veľkej Británii Morrison a McIntyre (1974) zistili, že na školách sa častejšie uplatňuje direktívny štýl, a to viac na stredných než základných školách,

- R. de Charms skúmal pocity žiakov na vyučovaní a zistil, že v direktívnom procese sa žiaci cítia viac ako pešiaci, a nie ako pôvodcovia svojho správania,
- Anglosaské výskumy potvrdili, že učitelia významne častejšie komunikujú s prospechovo lepšími ako prospechovo slabšími žiakmi,
- DE Berlyne a Coats sa Smidchensem si všímali motiváciu žiakov na vyučovaní a zistili, že dve tretiny hodnotiacich súdov direktívnych učiteľov sú kritického charakteru (tresty, odmietanie reakcií žiakov),
- Zistilo sa, že pozitívne korelujú očakávania učiteľa s prospechom žiakov - čím vyššie sú očakávania o výkonoch žiakov zo strany učiteľa, tým lepšie sú ich výsledky (Rosenthal, Jacobson),
- Našla sa pozitívna korelácia medzi prospechom žiakov a entuziazmom učiteľa (Rosenshine),
- Jasnosť výkladu a zaujímavosť výkladu pozitívne korelujú s didaktickými výsledkami, ale nie je korelácia medzi frekvenciou pýtania sa učiteľa a výsledky žiakov (Janowski),
- Vzdialenejšie ciele sa dosiahnu skôr demokratickým štýlom riadenia vyučovacieho procesu a tento štýl (nedirektívny) vedie k práci bez dozoru, k samostatnosti, aktivite, vyššej ochote, k tvorivosti. Je tu viac kontaktov zo strany žiakov smerom k učiteľovi (R. de Charms),
- Ukázalo sa, že v tradičnom vzdelávaní je menej podnetov (otázok, úloh) na rozvíjanie vyšších poznávacích funkcií, najmä na hodnotiace a tvorivé myslenie. Prevažujú podnety na pamäť, príčinnosť, vnímanie, aplikáciu naučeného na bezprostredné situácie (Zelina, 1998, Portík, 2001), - emocionálne teplo učiteľa nevedie bezprostredne k lepšiemu prospechu, ako zistil D. Canavan, ale má vplyv na motiváciu žiakov a kreatívnejšiu atmosféru v triede.

Výskumy ukazujú, že nie všetci ľudia majú potrebu dosahovať dobré výkony, existujú rozdiely v cieľavedomosti, úsilí zvládať úlohy a dĺžke zotrvania pri riešení ťažkých úloh v miere zaujatosti úloh, vo všeobecnej vytrvalosti, ktorá ovplyvňuje výkon. Ako vyplýva z výskumu výkonovej motivácie Ľ. Sejčová (2007), žiaci s lepším prospechom sú viac zameraní na školskú a všeobecne-výkonovú úspešnosť, častejšie vyhľadávajú výkonové úlohy a majú väčší záujem o výkony a ich kvalitu, primeranejšie reagujú na úspech a neúspech, sú dlhodobejšie perspektívne orientovaní a prevláda u nich vnútorná motivácia k učeniu. Potvrdil sa aj vplyv rodinného prostredia na výkon žiakov - zistili sa horšie ukazovatele výkonovej motivácie v dysfunkčných rodinách, horší prospech, nižšia výkonová motivácia, neprimeranejšia reakcia na neúspech, zlobu, neschopnosť bojovať s prekážkami. Skúsený učiteľ by sa mal snažiť motivovať žiakov do výkonov na základe poznania ich individuality a zohľadňovať mnohé špecifické prvky ich osobnosti, reakcie na pochvalu aj kritiku, vekové a interpohlavné odlišnosti a sociálne podmienky mladých ľudí vo vzťahu k ich výkonu.

Literatúra:
ATKINSON, J. W. 1978. *Einfűhrung in die Motivationsforschung*. Stuttart.
HECKHAUSEN, H. 1989. *Motivation und Handeln*. Berlin: Springer Verlag.
HVOZDÍK, J. et al. 1994. *Motivácia a regulácia v osobnosti žiaka*. Prešov: FF PU, Košice: UPJŠ. 195 s. ISBN 80-08-00376-6.
LOKŠA, J., LOKŠOVÁ, I. 1999. Analýza motivácie žiakov k učeniu. In *Pedagogická revue,* 1999, č. 6, s. 438 - 452.
MAZUROVÁ, L. 2000. Učebná motivácia u žiakov ZŠ. In HELLER, D., ŠTURMA, J. (ed). *Psychologie pro třetí tisícletí. Psychologické dny 1998, 2000. Českomoravská psychologická společnost.* Praha: Testcentrum 2000, s. 207-209. ISBN 80-86471-04-7.
McCLELLAND, D. C., ATKINSON, J. W., CLARK, R. A., LOWELL, E. L. 1953. *The achievement motive*. New York.
NAKONEČNÝ, M. 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, E. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
SEJČOVÁ, Ľ. 2007. *Motivácia žiakov na výkony*. Bratislava: Album, 240 s. ISBN 978-80-968667-6-2.
VALACHOVÁ, D., KADLEČÍKOVÁ, Z., BUTAŠOVÁ, A., ZELINA, M. 2002. *Vzdelávanie Rómov*. Bratislava: SPN. 205 s. ISBN 80-08-03339-8.

Ľuboslava SEJČOVÁ
FF UK Bratislava

N

Narcismus (angl. narcissism)

Je patologický stav charakterizovaný nadmerným záujmom o vlastnú osobu. V psychoanalýze stav, v ktorom sa Ja stalo vlastným sexuálnym objektom; u E. Fromma obranný mechanizmus proti strate sebaúcty; v súčasnej psychiatrii druh psychopatie u človeka, ktorý vníma len seba a svoje záujmy. Neustále pozorovanie-seba, hodnotenie a prehodnocovanie vlastných schopností, problematizovanie-seba v zmysle problematizovaní vlastnej autenticity. Človek s

narcistickou poruchou osobnosti má dlhodobo neprimeraný pocit vlastnej sebadôležitosti, výnimočnosti a nadradenosti nad druhými. Osoby s narcistickou poruchou osobnosti sa týmito vlastnosťami a nadmerným vyžadovaním oceňovania od druhých dostávajú do opakovaných a niekedy vyhrotených konfliktov. Na kritiku či nepotvrdenie vlastnej jedinečnosti reagujú často veľmi odmietavo, konfrontačne a agresívne, ale niekedy aj depresívne. Majú problém s empatiou voči druhým a cítia sa nimi nepochopení. Často sa opájajú rôznymi fantáziami, v ktorých je preukázaná ich jedinečnosť, výnimočnosť - napríklad, že sú slávni objavitelia, umelci a podobne. Napriek prípadnému talentu často pre svoju potrebu okamžitého ocenenia nedoťahujú svoje plány do konca a začnú hľadať ocenenie v inej oblasti. Pri narcistickej poruche osobnosti ide o extrémny variant bežne sa vyskytujúcich a dôležitých vlastností, ako sú sebavedomie, sebaúcta a sebapresadenie sa. Predpokladá sa, že v pozadí tejto poruchy je neustála sebaneistota a obavy z odmietnutia druhými. Ľudia s narcistickou poruchou však ťažko získavajú náhľad na podstatu svojich ťažkostí a skôr vytrvalo obviňujú druhých. Akonáhle nenájdu uznanie v nejakej skupine či oblasti ich záujmu, často sa rýchlo preorientujú iným smerom. Porucha sa vyskytuje častejšie u mužov, výskyt v dospelej populácii sa odhaduje na menej ako jedno percento.

Literatúra:
SLOBODA, R. 2004. *Narcis.* Bratislava: Slovart. 271 s.
PRAŠKO, J. a kol. *Poruchy osobnosti.* Praha: Portál, 2003.
HERETIK, A., sr. *Poruchy osobnosti.* In: HERETIK, A., SR., HERETIK, A., jr. (eds). *Klinická psychológia.* Nové Zámky: Psychoprof, 2007. (Všeobecný úvod k poruchám osobnosti, s uvedením symptómov rôznych porúch osobnosti).

Dušan GALBAVÝ
PF TU Trnava

Náhradná inštitucionálna výchova (angl. substitutive institutional education)

Forma odbornej celodennej alebo nepretržitej výchovnej a sociálnej starostlivosti pre deti k tomu určených špecializovaných školských a sociálnych zariadeniach. Realizuje sa na základe rozhodnutia súdu (predbežné opatrenie, výchovné opatrenia, ústavná starostlivosť, ochranná výchova), sociálneho úradu (výchovné opatrenia) alebo dohody so zákonným zástupcom

dieťaťa najmä v diagnostických centrách, reedukačných centrách, liečebno-výchovných sanatóriách, detských domovoch, krízových centrách a nápravných strediskách.

Literatúra:
ŠKOVIERA, A. 2007. *Trendy náhradnej výchovy,* Bratislava: Petrus. 174 s. ISBN 978-80-89233-32-8.

Albín ŠKOVIERA
PF UK Bratislava

Neformálna edukácia (angl. non-formal education, non-formal learning)

Organizovaná výchova a vzdelávanie prostredníctvom praktických činností prevažne mimo systému formálnej edukácie (mimo povinného vyučovania v škole), využíva rôzne formy a metódy práce, nemá pevne stanovený obsah a záväzné posúdenie. Väčšinou nie je ukončená oficiálne uznávanými dokladmi. Je to dobrovoľná a zámerná činnosť účastníkov v rôznych oblastiach - výchovy a vzdelávania, práce s deťmi a mládežou, v spoločenských, dobrovoľných, občianskych aktivitách, verejno-prospešnej, záujmovej činnosti (v športových, kultúrno-umeleckých, technických, prírodovedných, spoločenskovedných krúžkoch, kluboch, oddieloch, súboroch, kurzoch, táboroch), ktorú vedú profesionáli (pedagogickí a iní pracovníci) i dobrovoľníci. Vychádza z vnútornej motivácie (potrieb a záujmov), napomáha k formovaniu a rozvoju osobnosti, získaniu praktických skúseností, zážitkov, aktívnej účasti na spoločenskom živote (spoločenskej participácii) ako pridaná hodnota k školskému vzdelávaniu. Prebieha v zariadeniach a organizáciách, vytvorených na doplnenie formálnej edukácie (školského vyučovania) - vo výchovno-vzdelávacích, kultúrnych, osvetových, cirkevných, telovýchovných, športových a iných zariadeniach, v občianskych združeniach, organizáciách, kluboch, na pracoviskách, v náboženských spoločenstvách, v médiách, v prírode vedľa hlavných prúdov školskej výchovy a vzdelávania a odbornej prípravy.

Literatúra:
Doporučení o prosazování a uznávání neformálního vzdělávání mladých lidí. Memorandum. CDEJ (Evropský řídící výbor pro mládež). Strasbourg, 2002 (20).
M. du Bois Reymond: *Studie vazeb mezi formálním a neformálním vzděláváním.* CDEJ. Strasbourg, 2002 (21).

KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi.* Bratislava: UK. 308 s. ISBN 80-223-1930-9
MACHÁČEK, L.2011.*Úvod do sociológie mládeže.* Trnava: UCM. 182 s. ISBN978-80-8105-259-0.

Emília KRATOCHVÍLOVÁ
PF TU Trnava

Neinvestičný fond (angl. uninvestmen fund)

zriadenie, vznik, zrušenie, zánik a riadenie neinvestičných fondov upravuje zákon NR SR č. 147/1997 Zz o neinvestičných fondoch. Fond je neziskovou právnickou osobou, ktorá združuje peňažné prostriedky určené na plnenie všeobecne prospešného účelu alebo individuálne určenie humanitárnej pomoci pre jednotlivca alebo pre skupinu osôb, ktoré sa ocitli v ohrození života, alebo potrebujú naliehavú pomoc pri postihnutí živelnou pohromou. Fond môže byť zriadený fyzickou alebo právnickou osobou. Ak je zriaďovateľom jeden subjekt, zriaďuje sa fond zriaďovacou listinou vo forme notárskej zápisnice. Ak je zriaďovateľov viac, zriaďuje sa fond zriaďovacou zmluvou. Pravosť podpisov všetkých zriaďovateľov musí byť úradne overená. Zriaďovacia listina musí mať rovnaké obsahové náležitosti ako zriaďovacia zmluva. Zriaďovaciu zmluvu môže uzavrieť aj splnomocnenec vybavený plnou mocou. Plná moc s úradne overeným podpisom splnomocniteľa sa pripojí k zriaďovacej zmluve. Názov fondu musí obsahovať označenie "neinvestičný fond" alebo skratku "n f ". Fond vzniká dňom, ku ktorému bol zapísaný do registra. Okresným úradom pre neinvestičné fondy sú krajské úrady v Slovenskej republike (odbory všeobecnej vnútornej správy (príslušné podľa sídla fondu). Ústredný register neinvestičných fondov vedie Ministerstvo vnútra SR, sekcia verejnej správy, odbor vnútorných vecí, Drieňová 22, 826 86 Bratislava 29. Zriaďovateľ alebo správca fondu podá písomný návrh na zápis fondu do registra v lehote do 60 dní od zriadenia fondu. Návrh na zápis musí byť úradne overený. V Českej republike vznikol za účelom tzv. mäkkých aktivít napr. vzdelávanie, poskytovanie sociálnych služieb, poradenská a preventívna činnosť, voľnočasové iniciatívy, rekvalifikácie. Väčšina gescií je poskytovaná MPSV, dotácie na tieto účely sú čerpané z európskych sociálnych a štrukturálnych fondov. Činnosť fondov je spojená s tzv. neštátnymi, neziskovými organizáciami a riadia sa zákonom o združovaní.

Literatúra:
Zákon č. 147/1997 Z.Z. o neivestičných fondoch
Zákon o združovaní občanov č. 83/1991 Zb.

Eva VONDRÁKOVÁ
FSVaZ UKF Nitra

Zdeňka VAŇKOVÁ
IMS Brno

Nezamestnanosť (angl. unemployment)

Pomer občanov aktívne hľadajúcich prácu k počtu voľných pracovných miest. Nezamestnanosť je stav, kedy sa jedinec nedobrovoľne ocitol bez zamestnania a zároveň si zamestnanie nedokáže nájsť. Človek, ktorý sa stal nezamestnaným, má celý rad viac aj menej závažných problémov. K najzávažnejším psychosociálnym dopadom nezamestnanosti patrí: strata ekonomického príjmu, strata sociálneho statusu poruchy v sebeakceptácii a sebahodnotenia, časová dezorganizácia, strata bežných návykov, strata pracovných návykov, strata komunikačných a sociálnych schopností, poruchy v rodinných vzťahoch. Rozoznávame niekoľko druhov nezamestnanosti. Podľa toho, čo je pre daný typ nezamestnanosti charakteristické, hovoríme napríklad: o lokálnej nezamestnanosti, štrukturálnej nezamestnanosti, profesijnej nezamestnanosti, cyklickej nezamestnanosti, sezónnej nezamestnanosti, frikčnej nezamestnanosti, dobrovoľnej a nedobrovoľnej nezamestnanosti, skrytej nezamestnanosti. Podľa dĺžky trvania hovoríme o krátkodobej nezamestnanosti, ktorá trvá menej ako 6 mesiacov a dlhodobej nezamestnanosti. Na tento druh nezamestnanosti existujú dva odlišné názory. Jedni za dlhodobú nezamestnanosť považujú nezamestnanosť dlhšiu ako 6 mesiacov a iní nezamestnanosť dlhšiu ako 12 mesiacov.

Status "nezamestnaného" má oficiálne len ten jedinec, ktorý sa okrem straty zamestnania prihlásil na Úrade práce, sociálnych vecí a rodiny, kde sa oficiálne zaeviduje ako občan, ktorý stratil zamestnanie a hľadá nové. Nezamestnaní, ktorí sa na Úrade práce, sociálnych vecí a rodiny neprihlásia ako uchádzači o zamestnanie, sa za nezamestnaných nepovažujú. Nezamestnanosť neohrozuje rovnako všetky skupiny občanov. Skupiny, kde je vyššia pravdepodobnosť straty zamestnania alebo ťažkostí pri získavaní zamestnania, označujeme ako rizikové. K rizikovým skupinám z hľadiska trhu práce zaraďujeme: osoby so zdravotným

postihnutím, absolventov škôl, uchádzačov vyššieho veku, uchádzačov s nízkou kvalifikáciou a bez kvalifikácie, ženy, Rómov. Nezamestnanosť je považovaná za jeden z najzávažnejších sociálnych problémov súčasnosti, preto sa neustále rozširujú aj nástroje, ktoré je možné na trhu práce uplatniť v oblasti jej znižovania. K najznámejším nástrojom trhu práce v súčasnosti patrí: príspevok na zriadenie chránenej dielne alebo chráneného pracoviska a na ich zachovanie, príspevok na zriadenie a prevádzku sociálneho podniku, príspevok na zamestnanie znevýhodneného uchádzača o zamestnanie, aktivačný príspevok, absolventská prax, príspevok na prevádzku alebo vykonávanie samostatnej zárobkovej činnosti ap.

Lokálna nezamestnanosť - teda miestne, týkajúce sa nejakej lokality, pričom zvyšok krajiny nemá výraznejšie problémy s nezamestnanosťou. Napr. v dôsledku ekonomických zmien k oblastiam, kde by sme mohli hovoriť o lokálnej nezamestnanosti v minulosti patrila napr. Orava alebo Kysuce. Lokálna nezamestnanosť sa často viaže na nízku pracovnú mobilitu obyvateľov danej lokality.

Štrukturálna nezamestnanosť - niekedy sa nazýva aj technologická nezamestnanosť, vyplýva z dôvodov zmien v štruktúre zamestnanosti. Napr. po roku 1990 došlo u nás takmer k zastaveniu zbrojného priemyslu. V dôsledku toho, že veľké zbrojárske podniky prestali vyrábať, prišiel o prácu pomerne veľký počet zamestnancov. Štrukturálna nezamestnanosť sa teda priamo spája so zmenami v štruktúre podnikov.

Profesijná nezamestnanosť - táto vzniká ako dôsledok neregulovaného trhu so vzdelaním. Ak školy vyprodukujú výrazne väčšie množstvo absolventov, než je reálna potreba trhu, absolventi sa nemôžu uplatniť v profesii, na ktorú sa pripravovali. Tento zvýšený záujem o určité profesie môže byť spôsobený lukratívnosťou danej profesie alebo jej vysokým sociálnym statusom. V SR k týmto profesiám patrí profesia lekára či právnika.

Cyklická nezamestnanosť - teda nezamestnanosť, ktorá vyplýva z hospodárskych kríz, ktoré ako keby sa vracali v určitých časových intervaloch - cykloch. Strieda sa tak obdobie hospodárskej prosperity s obdobím hospodárskej krízy, ktorá zasahuje spoločnosť ako celok. Vzhľadom na globálny charakter ekonomiky sa tento druh nezamestnanosti neviaže len na jeden štát, ale môže zasiahnuť veľký počet krajín (napr. veľká hospodárska kríza, ktorá zasiahla svet v 20. rokoch minulého storočia). Vzhľadom k jej dopadom na jedinca i spoločnosť je cyklická nezamestnanosť pokladaná za najzávažnejší druh nezamestnanosti.

Sezónna nezamestnanosť - ktorá vzniká ako prirodzený dôsledok skutočnosti, že niektoré profesie sú výkonovo viazané na určité ročné obdobie, po ich ukončení sa končí aj práca. Typickým príkladom sezónnej nezamestnanosti sú niektoré práce v poľnohospodárstve, kde po skončení vegetačného obdobia skončí aj práca pre ľudí pracujúcich na poli. Opačným

príkladom by mohla byť práca v cukrovare, ktorá začína neskoro na jeseň po zbere cukrovej repy a po spracovaní repy na cukor v cukrovare klesne reálna potreba zamestnancov. Vzhľadom k sezónnosti prác zamestnávatelia zamestnávajú zamestnancov v týchto profesiách len na určitý čas. Pre tento typ nezamestnanosti je charakteristické, že ide o krátkodobú nezamestnanosť, ktorá sa zmení v budúcej sezóne.

Frikčná nezamestnanosť - je to nezamestnanosť, ktorá vznikla ako dôsledok rozhodnutia, že zamestnaný jedinec sa dobrovoľne vzdal svojho pracovného miesta, pretože si chce nájsť iné zamestnanie. Dôvody môžu byť rôzne: vyšší plat, lepšie pracovné pozície, zamestnanie bližšie k bydlisku atď. Tento druh nezamestnanosti má výrazne individuálny charakter, pričom nemusí vždy mať negatívny dopad na jednotlivca alebo rodinu.

Dobrovoľná a nedobrovoľná nezamestnanosť - dobrovoľná nezamestnanosť je stav, kedy sa jedinec sám z vlastného rozhodnutia stáva nezamestnaným. V súvislosti s dobrovoľnou nezamestnanosťou hovoríme niekedy o nepravej nezamestnanosti. Dobrovoľne nezamestnaný človek si prácu ani nehľadá. Naša legislatíva týmto ľuďom umožňuje, aby prispievali do fondu zamestnanosti, z čoho im plynú niektoré sociálne istoty. Nedobrovoľná alebo pravá nezamestnanosť je charakteristická tým, že človek je nedobrovoľne, proti svojej vôli bez zamestnania, pričom si ho aktívne hľadá.

Skrytá nezamestnanosť - nezamestnanosť, ktorá nie je oficiálne evidovaná. Medzi túto skupinu nezamestnaných u nás patria napr. jedinci, ktorí porušili pravidlá stanovené ÚPSVR a v dôsledku toho boli vyradení z evidencie. Patria sem aj tí občania, ktorí stratili prácu a z rôznych dôvodov neboli zaregistrovaní na úrade práce ako uchádzači o zamestnanie. A tiež, na základe našej legislatívy, sem patria mladí ľudia, ktorí ukončili prípravu na zamestnanie a neprekročili vek 25 rokov. Do tejto kategórie môžeme zaradiť aj tých jedincov, ktorí poberajú príspevok na opatrovanie blízkej osoby, pretože táto činnosť sa z hľadiska sociálneho zabezpečenia nepovažuje za prácu alebo zamestnanie.

Literatúra:

TOMEŠ, I. 1996. *Sociální politika: Teorie a mezinárodní zkušenost*. Praha: Socioklub.

TOMEŠ, I. Et al. 2002. *Sociální správa*. Praha: Portál. 303 s. ISBN 80-7178-560-1.

MEREŠ, P. 1999. *Sociologie nerovnosti a chudoby.* Praha: SLON. 248 s. ISBN 80-85850-61-3.

VEČEŘA, M 1996. *Sociální stát*. Praha: SLON. 112 s. ISBN 80-85850-16-8.

Jana LEVICKÁ

FZaSP TU, Trnava

Nezisková organizácia (angl. non-profit organization)

mimovládne organizácie = organizácie s ročnou zárukou alebo nezriadené za účelom podnikania. Organizácie, ktoré sú nezávislé na verejnej správe a rešpektujú neziskové rozdelenie finančných prostriedkov, teda ich cieľom nie je vytvárať zisk s cieľom súkromného obohatenia, ale prípadný zisk sa používa v súlade so štatútom organizácie a investuje sa do programov súvisiacich so základným poslaním organizácie. Medzi základné právne formy neziskových organizácií na Slovensku zaraďujeme: - občianske združenia - nadácie - neziskové organizácie poskytujúce všeobecne prospešné služby - neinvestičné fondy.

Literatúra:

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. et al. 2009. *Tretí sektor a mimovládne organizácie*. Banská Bystrica: PdF UMB, 148 s. ISBN 978-80-8083-805-8 .

MAJDUCHOVÁ, H. et al. 2004. *Neziskové organizácie*. Bratislava: SPRINT. 180 s. ISBN 80-88848-59-8.

MYDLÍKOVÁ, E. 2010. *Sociálna práca v neziskovom sektore*. Bratislava: UK. 164 s. ISBN 978-80-223-2745-9.

Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Norma (angl. norm, rule, standard), lat. pravidlo, miera

Vyjadruje v slovesnej forme požiadavku, príkaz, smernice, ktorých dodržiavanie (zachovanie) je záväzné. Norma môže byť deklarovaná zákonom, kódexom, pravidlom, predpisom, vyhláškou, ktoré majú záväznú platnosť ako kritérium pre posúdenie určitého javu, môžu mať aj podobu viac či menej záväznej zvyklosti. V osobnom i spoločenskom živote osobitnú funkciu plnia mravné, právne a sociálne normy. Mravná norma je akoby priesečníkom, v ktorom sú najkoncentrovanejšie vyjadrené sociálne funkcie morálky vo vzťahu k autonómnemu duchovno-regulačnému systému človeka a v interakčným vzťahom človeka k človeku. Mravná norma sa prejavuje predovšetkým vo forme príkazu, imperatívu, požiadavky toho, čo má byť, resp. čo by malo byť, čo jednotlivec môže dosiahnuť vo svojom morálnom

vývoji. Mravné normy syntetizujú duchovné a praktické stránky morálky. Z hľadiska spoločenského regulačného systému a vplyvu na ľudské správanie majú mravné normy užší vzťah k právnym normám. Právne normy upravujú predovšetkým vonkajšiu, rezultatívnu stránku správania ľudí. Poukazujú na to, ako sa nemá postupovať a stanovujú sankcie za porušenie právneho poriadku. Právne normy sa odrážajú v zákonoch, sú pre všetkých občanov záväzné a štátne inštitúcie si aj donútením vyžadujú ich plnenie. V tom spočíva výrazne záväzný sociálno-imperatívny charakter právnych noriem. Sociálne normy majú spoločensky prijateľný záväzný charakter, vzťahujú sa na určité sociálne skupiny, od ktorých sa očakáva štandardizovaný spôsob správania, alebo môžu mať aj celospoločenský dopad na všetky sféry žitia spoločnosti. Sociálne normy môžu byť kodifikované, ale aj subsidentné, dané tradíciami, zvyklosťami, sociálno-kultúrnymi regionálnymi špecifikami a ďalšie. Normy vyjadrujú pravidlá utvorené v sociálnom živote. Vznikajú výberom tých činností, ktoré sú prejavom kultúrno-duchovnej záujmovej sféry človeka i sociálneho spoločenstva. Normy nie sú výlučne vonkajším predpisom - je to predpis, ktorý osobnosť prijíma a osvojuje si vo vlastnom sebauvedomovanom procese.

Literatúra:

ANZENBACHER, A. 1994. *Úvod do etiky*, Praha. Zvon. 292 s. ISBN 80-7113-111-3.

Filosofický slovník. 2002. Olomouc: Nakladatelství Olomouc. 355 s. ISBN 80-7182-064-4.

OTTOVÁ, E. 2006. *Teória práva*. Šamorín: Heuréka. 307 s. ISBN 80-89122-37-X.

STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava: Sapientia. 255 s. ISBN 80-967589-0-X.

ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti.* Bratislava: IRIS. 232s. ISBN 20-88778-60-3.

Martin ŽILÍNEK
FF UK Bratislava

Norma vzájomnosti v sociálnej interakcii (angl. norm of a reciprocity in social interaction)

V axiomatickom-normatívnom systéme sociálneho života je obsiahnutých mnoho pravidiel, ktoré majú regulovať vzájomné relácie. Normu vzájomnosti uvádzajú sociologické teórie sociálnej výmeny. Sahlins definuje vzájomnosť ako vzťah medzi jednotlivcami, rokovania a

reakcie na neho, ktoré prebiehajú medzi dvoma stranami. Gouldner uznával vzájomnosť za základný sociálny princíp, ktorý môže zabezpečiť stabilitu spoločnosti. Princíp vzájomnosti predpokladá, že každá strana má ako práva, tak záväzky voči druhej strane. Týmto spôsobom chápaná vzájomnosť má význam pre systém sociálnych rolí, pretože ich pomáha konštruovať tak, aby zahŕňali povinnosti i práva. Malinowski vystúpil s tézou, že ľudia sú si vzájomne zaviazaní. Vzájomnosť vedie k "vzájomnej závislosti" a je vyjadrená "vyrovnaným radom vzájomných služieb" (Gouldner 1992, s. 90). Princíp vzájomnosti Malinowskieho sa skladá z dvoch častí:

sentimentu alebo všeobecného presvedčenia týkajúceho sa vzájomnosti,

vzájomne podmienená výmena dobra alebo jeho gratifikácia.

Uvedení autori definujú normu vzájomnosti ako normu neurčitú. Nie je jasné, akým spôsobom a čím máme odmeniť pomoc, nie je regulovaná žiadnymi pravidlami. Nebola uzavretá zmluva, nie je teda konkrétna cena. Osoba, ktorej sú iní za niečo zaviazaní, ponecháva výber formy gratifikácie otvorený, nemôže "zjednávať" ohľadom svojich služieb. Vyplýva to z toho, že sociálna výmena sa opiera o dôveru, lebo nie je podopretá žiadnymi pravidlami, a preto je považovaná za jednu z najdôležitejších funkcií, stabilizujúcich medziľudské vzťahy. Výmenné procesy budia dôveru v sociálnych reláciách. Vzájomná dôvera medzi partnermi, u ktorých dochádza k výmene ich nabáda k rôznym transakciám, takým ako výmena rád, pomoci, sociálnej podpory, kontraktom (Blau 1992 a, s 443). Zahŕňa ako nezištnú starostlivosť o druhého človeka, tak i vzájomné vzťahy ľudí, riadiacich sa egoistickými záujmami.

W. Gouldner odlišuje nasledujúce sociálne funkcie normy vzájomnosti:

funkcia stabilizácie skupiny,

druh ochranného "štartujúceho" mechanizmu, ktorý pomáha pri iniciovaní sociálnych interakcií, a je potrebný v počiatočnej fáze vzniku skupín (Gouldner 1992, s 103).

M. P. Sahlins delí vzájomnosť na tri skupiny:

Vzájomnosť zovšeobecnená, tj. solidarita ako "krajný bod". Zovšeobecnená vzájomnosť sa vzťahuje na takéto transakcie, predpokladaným, ako altruistické, v rámci ktorých si strany ponúkajú vzájomnú pomoc.

Vzájomnosť na princípe rovnováhy si vyberá za základný prvok bezprostrednú výmenu. V prípade presne určenej rovnováhy spočíva revanš na okamžitom vrátení obdržaného dobra. Dokonale vyvážená vzájomnosť sa viaže k súčasnej výmene rovnakého dobra v tom istom množstve. Táto vzájomnosť je menej "osobná" ako vzájomnosť zovšeobecnená. V prípade vyváženej vzájomnosti neprichádza do úvahy jednostranná pomoc.

Vzájomnosť negatívna ako krajné hranice egocentrizmu - jedna strana získava nejaké dobro a nemusí sa bez žiadnych konzekvencií odvďačovať. Negatívna vzájomnosť je definovaná ako najviac neosobný druh výmeny.

Môžeme teda konštatovať, že vzájomnosť tvorí jeden z ukazovateľov kvality nášho každodenného života, obzvlášť v súvislosti s inými osobami.

V etike považuje Ossowski vzájomnosť za pozitívum pri organizovaní kolektívneho života. Princíp reciprocity je považovaný za pozitívnu výmenu darov alebo služieb, ktoré majú osobný charakter a nie sú nastavené na zisk. Ako príklad je uvádzaná susedská pomoc, ktorá prebieha automaticky, nie je vnucovaná a platí tu pravidlo: "Dnes ja tebe, zajtra ty mne". Autorka ďalej prehlasuje, že vzájomnosť predstavuje princíp, ktorý zaisťuje pokoj a pohodu medzi ľuďmi.

Literatúra:

GOULDNER, A. W. 1992. *Norma wzajemności*. In KEMPNY, M., SZMATKA, J. (ed.). *Współczesne teorie wymiany społecznej. Zbiór tekstów.* Warszawa: PWN.

GUZY-STEINKE, H. 2007. Norma wzajemnosci w życiu społecznym w perspektywie pedagogiki społecznej. In KROMOLICKA, B., RADZIEWICZ-WINNICKI, A., NOSZCZYK-BERNASIEWICZ, M. *Pedagogika społeczna w Polsce po 1989 roku. Przemiany w nauce, obecność międzynarodowa, kręgi tematyczne prac badawczych*. Katowice.

SAHLINS, M., P. 1992. Socjologia wymiany w społeczeństwach pierwotnych. In KEMPNY, M., SZMATKA, J. *Współczesne teorie wymiany społecznej. Zbiór tekstów.* Warszawa: PWN.

OSSOWSKA, M. 2000. *Normy moralne*. Warszawa.

Halina GUZY - STEINKE
UKW Bydgoszcz

Nuda (angl. boredom, dullness)

Stav, kedy jedinec nedokáže nájsť záujmy a aktivity, ktoré by ho plne zaujali. Nuda môže byť výsledkom (dôsledkom) vonkajšieho obmedzenia (nezamestnanosť, monotónna práca) alebo výsledkom vnútornej inhibície (mladý človek vie, že niečo chce, ale nevie čo). V dôsledku automatizácie procesov práce a výroby u moderných zamestnávateľov a z toho plynúcich nižších nárokov na počet zamestnancov sa nuda spolu s nezamestnanosťou stáva

rozhodujúcou príčinou negatívnych prejavov u mladých ľudí, ktorí často inklinujú k sociálno - patologickým javom, či prepadajú patologickým závislostiam. Kľúčovým prostriedkom pre elimináciu nudy je zabezpečenie vhodných podnetov a aktivít pre zmysluplné trávenie voľného času.

Literatúra:
STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava: Sapienta, 1996. 225 s. ISBN 80-967589-0-X.
BUNDZELOVÁ, K. *Dobrovoľnícke aktivity ako forma efektívneho využitia voľného času mladých ľudí*. http://www.dobrovolnictvo.sk/?node=82&id=29

Ivo ŠEREŠ
MZV SR Bratislava

Núdza (angl. scarcity, indigence)

Obtiažna sociálna situácia; (stav) charakteristická nedostatkom predmetov a služieb na uspokojovanie životných potrieb a oprávnených sociálnych potrieb a sociálnych záujmov občana (podmienky pre dostupnosť adekvátneho vzdelania podľa schopností a predpokladov jedinca, finančná možnosť štúdia na vysokej škole, reálne uskutočňovanie vlastných záujmov, koníčkov a pod.). V núdzi sa nachádza občan, ktorý nemá prostriedky, alebo tiež ten, ktorý prostriedky má, len z rôznych dôvodov ich nevie alebo nemôže využívať.
Hmotná núdza je podľa slovenského zákona o hmotnej núdzi č 559/2003 Zz, stav, keď občan a s ním spoločne posudzované osoby nedosahujú úroveň životného minima.
Sociálna núdza: podľa slovenského Zákona o sociálnych službách č 448/2008 Zz je stav, keď si občan sám nevie zabezpečiť starostlivosť o svoju vlastnú osobu, svoju domácnosť najmä vzhľadom na vek, zdravotný stav, sociálne neprispôsobenia, stratu zamestnania.

Literatúra:
STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava: Sapienta. 225 s. ISBN 80-967589-0-X.
MATOUŠEK, O. 2003. *Slovník sociálni práce*. Praha: Portál. 228 s. ISBN 80-7178-549-0.

Eva VONDRÁKOVÁ

FSVaZ UKF Nitra

O

Obec (angl. commune, urban area)

územie, ktorého príslušníci (usadené a lokálne viazané obyvateľstvo) vytvárajú útvar spojený ekonomickými a sociálnymi vzťahmi a identifikujú sa s nimi. Významným znakom obce je správna samostatnosť. Z tohto hľadiska obec predstavuje samostatný územný a správny celok, združujúci osoby, ktoré majú na jej území trvalý pobyt. Obec je právnická osoba, ktorá za podmienok ustanovených zákonom samostatne hospodári s vlastným majetkom a so svojimi finančnými prostriedkami. Svoje potreby financuje predovšetkým z vlastných príjmov, ako aj zo štátnych dotácií. Má právo združovať sa s inými obcami na zabezpečovanie vecí spoločného záujmu. Vo veciach územnej samosprávy rozhoduje obec samostatne (povinnosti a obmedzenia jej možno ukladať len zákonom). Územná samospráva obce sa uskutočňuje na zhromaždeniach obyvateľov obce, miestnym referendom alebo prostredníctvom orgánov obce. Využívaním možností právnej subjektivity obec vstupuje do vzťahov so štátnymi orgánmi a so subjektmi činnými vo verejnom a súkromnom sektore. Základnými orgánmi obce sú zastupiteľstvo a starosta obce.

Spoločenstvo obce lat. communitas = spoločenstvo, pospolitosť, obec - prirodzené lokálne spoločenstvo obyvateľov (obecná komunita), tj. skupina ľudí, ktorú spájajú spoločné záujmy a všeobecná činnosť.

Všeobecné (general, common) - platné pre všetky prípady, všetkého sa týkajúce, všade rozšírené.

Literatúra:

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

JANDOUREK, J. 2001. *Sociologický slovník.* Praha: Portál. ISBN 80-7178-535-0.

Zákon NR SR číslo 517/1990 Zb. o územnom a správnom členení SR.

Zákon NR SR číslo 369/1990 Zb. o obecnom zriadení, Druhá časť Orgány obce §10 až §19.

Drahomíra KUČÍRKOVÁ

Odpor (angl. resistance)

Pojem používaný interdisciplinárne (IU v teórii psychologickej, sociologickej, politolologickej, v rozpravách o kultúre). Jedná sa o rokovania, ktoré majú ako základný motív vyjadrenie protestu voči situácii interpretovanej ako nátlaková a súčasne (v kontexte mnohých interpretácií) snahu o uskutočnenie zmeny v súlade so záujmom skupiny, na ktorú je nátlak smerovaný.

Sociálny odpor predstavuje formu opozičného správania nastaveného na konfrontáciu s iným subjektom a s určitým statusom. Je to akt a proces, skladajúci sa z troch prvkov, a síce: subjektívneho vyhodnotenia represívnych faktorov, vzniku motivácie k boju s rpresiou, začatie činností spojených s odporom voči nátlakovému subjektu alebo situácii. Viaže sa s tým tiež etapa plánovania a súvisiaca verbálna aktivita. Odpor predstavuje stratégiu stavby opozičnej totožnosti voči kódom existujúcim v rámci dominujúcej kultúry a tiež stratégiu autoexklúzie zo strany subjektu z kontextu významov, situácií, relácií, definovaných dominujúcou skupinou. Je to konanie vyjadrované verbálne, neverbálne, symbolicky a realizované tiež cez stratégie spojené so sociálnym hnutím. Súčasne ide o aktivity opierajúce sa o používanie násilia a realizované taktiež v skrytých formách (napr. zamerané na spomalenie pracovného tempa, simulovanie chorôb, exponovanie určitých symbolov alebo plánované vzdanie sa ich, krádeže v miestach, považovaných za kategórie nátlaku atď.). Sú to ďalej stratégie s verbálnym, symbolickým charakterom, pre ktoré je typická expresia marginálneho obsahu v kontexte dominujúceho (represívneho) sociálneho poriadku a stratégie, zamerané na usmerňovanie verbálnej aktivity alebo mlčania. Táto pôsobnosť môže mať politický potenciál.

V literatúre sa stretávame s diferencovanými druhy sociálneho odporu: najčastejšie sa uvádza klasické delenie navrhnuté Jamesom Scottom, a síce každodenný odpor a výnimočné formy odporu. Ďalšie typologizácie zahŕňajú: odpor otvorený, skrytý, náhodný, neregistrovaný, plánovaný. Odpor, analyzovaný v kontexte modernistickej teórie a v jeho rámci: aktívny kolektívny, pasívny kolektívny alebo hrdinský odpor, odpor heroický alebo asimilácia. K ďalším formám patrí rezistencia v rámci postmodernistickej teórie (jazykový odpor, lingvistický, dezidentifikačný, strategický odpor, odpor vyjadrovaný formou poškodzovania tela). Stretávame sa s odporom individuálnym, kolektívnym, pasívnym, agresívnym, odporom odvážnym, ktorý spočíva na reflexnom a systematickom konaní v kontexte rizika zo strán

konajúceho subjektu a jeho najbližšieho sociálneho prostredia. Odpor analyzovaný zo sociálnej a politickej perspektívy, koherentnej s protestom voči hegemonistickým postojom (zo strany jedného štátu k inému), odpor analyzovaný z globálnej perspektívy, v kontexte zmien (politických i spoločenských). Odpor analyzovaný v relácii k aktivitám spoločenských hnutí, etický a morálny odpor (vzťahujúci sa k sociálnym normám), je viac špecifický pre jednotlivca ako inštitúcie alebo väčšie sociálnej skupiny. Môže predstavovať bázu pre zaangažovanie sa do akcií spoločenského alebo politického charakteru. Existuje otvorený aj skrytý odpor, odpor sústreďujúci sa na zdroj ohrozenia. Odpor rozptýlený, s ktorým spojené rokovanie nie je priamo usmernené na zdroj ohrozenia, prebiehajúce najčastejšie v situácii, kedy podriadený subjekt disponuje značne slabším akčným potenciálom ako subjekt dominujúci. Ďalšia forma sa týka uľahčenia realizácie inštitucionálnych cieľov opozičného odporu, uľahčujúceho vykonanie cieľov v súlade s plánom inštitúcie. Odpor môže mať autorizovanú formu, prebiehajúcu v rámci štruktúry danej inštitúcie (pri využití v nej platiacich pravidiel) a formu neautorizovanú.

Činnosti s črtai odporu sa môžu rôzniť svojím dosahom k množstvu subjektov, ktoré sa jej zúčastňujú. Nadviazanie na tieto kategórie môžu byť individuálne alebo kolektívne, môže mať lokálne aj širší dosah (prípadne získať globálny charakter, napr. protiglobalistické hnutie). Pokiaľ sa jedná o subjekt, na ktorý sú namierené odporové aktivity, môžu nimi byť jednotlivci, skupiny a inštitúcie so sociálnymi štruktúrami. Rezistenčná pôsobnosť sa diferencuje taktiež v smere charakteru koordinácie. Analyzovaný je rozsah formalizácie pôsobnosti a ich systematickosť. Je možné delenie s ohľadom na cieľ, ktorého dosiahnutie má konkrétny smer. Môže byť orientovaný tak na vykonanie zmien, tak viacej veria na jej zabránenie. Forma môže byť spoločensky kladná, v súlade so všeobecne uznávanými civilizačnými normami, antisociálne, môže mať charakter politický alebo identifikačný (nadväzujúci na psychologicko-sociálne premenné).

Literatúra:

BRUCKER, Ch. 2007. Resistance.[online]. In: *Encyclopedia of Prison and Correctional Facilities. SAGE Publications.* Dostupné na internete:
http://sage-ereference.com/prisons/Article_n310.html

HOLLANDER, J., A., Einwohner, R., L. 2004. Conceptualizing Resistance. In *"Sociological Forum"* vol. 19, nr 4.

HOY, D., C. 2005. *Critical Resistance. From Post-Structuralism to Post-Critique.* Cambridge, massachusets. London: The MIT Press.

LANGHOUT, R., D. 2005. Acts of Resistance: Student In visibility. In "*Culture and Psychology*" vol. 11(2).
LEBLANC, L. 2006. *Pretty in Punk. Girls' Gender Resistance in a Boys' Subculture*. New Brunswick, New Jersey, London: Rutgers University Press.
MELOSIK, Z. 1994. W*spółczesne amerykańskie spory edukacyjne (między socjologią edukacji a pedagogiką postmodernistyczną).* Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
RABY, R. 2005. What Is Resistance? In *"Journal of Youth Studies"* vol. 8. No. 2.
RADZIEWICZ- WINNICKI, A. 2008. *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
SEYMOUR, S. 2006. Resistance. In *"Anthropological Theory"* vol. 6.
TOFFEY, S., S., COOK, J., HORLITZ, E., LEAL, R., LUCIANO, S., LUFTY, E., MILLER, C., MITCHELL, G., WORDEN, E. 1999. Courageous Resistance: A Special Case of Altruism. In*"Theory and Psychology"* vol. 9 (6).

Ewa BIELSKA
Sliezska univerzita Katowice

Omyl (angl. error, fault, mistake)

Neúmyselné vykonanie niečoho nesprávneho, nesprávny názor, nesprávny úsudok, omyl, poblúznenie.

Literatúra:
http://sk.wikipedia.org/wiki/Omyl

Miroslav IVÁNEK
FEM SPU Nitra

Optimizmus (angl. optimism)

Vlastnosť človeka smerujúca k pozitívnemu vnímaniu života človekom. Je to určitá dispozícia, predpoklad vyjadrovať pozitívny vzťah alebo prejav voči súčasnej situácii a podľa neho riešiť aj životné otázky a každodenné životné situácie. Optimizmus predstavuje aj skutočnosť fenoménu viery v obsahu presvedčenia, že každá životná situácia bude vyriešená v prospech spokojnosti, šťastia a perspektívy života. Na druhej strane je to aj presvedčenie o

pozitívnej budúcnosti ľudstva budované na základe vzájomného porozumenia a spolupráce národov, kultúr a civilizácií. Príspevkom k optimistickému pohľadu na budúcnosť je proces výchovy a vzdelávania, v ktorom ľudia každého veku spoznávajú vlastné hodnoty, získavajú vedomosti a odstraňujú zo svojho prostredia také prejavy ich vzájomného spolužitia, ako je neznalosť, nenávisť, či neznášanlivosť. Optimizmus ako vlastnosť má byť usporiadaný v nadväznosti na celkové poznávanie a získavanie informácií o svete, spoločnosti, človeku v súvislostiach životných skúseností a každodenných ľudských aktivít.

Literatúra:

SOUKHANOV, A. H., ELLIS, K. (eds.) 1984. *Webster´s.* Boston: The Riverside Publishing Company. 1536 s. ISBN 0-395-33957-X.

KAČÁNI, L., VIŠŇOVSKÝ, Ľ. et al. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, 227 s. ISBN 80-89018-25-4.

Ján DANEK
FF UCM Trnava

Osobnosť (angl. personality) lat. persona = osoba, osobnosť

Individuálny celok správania a prežívania, súčasne jedinečné usporiadanie psychických procesov, stavov a vlastností. Štruktúra osobnosti označuje usporiadanie vlastností do diferencovaného celku, ktoré vytvárajú relatívne stabilné a pre určitú osobnosť typické podmienky psychickej reakcie. Osobnosť je predmetom skúmania mnohých spoločenských disciplín (histórie, filozofie, psychológie, sociológie, pedagogiky, psychiatrie, právnych vied, etiky, biológie atď.). Filozofia študuje osobnosť v rámci tzv. filozofie človeka alebo filozofickej antropológie. V sociológii sa osobnosť chápe ako produkt spoločenských vzťahov, ako konkrétny nositeľ týchto vzťahov, ako subjekt spoločenského systému. Pedagogika chápe osobnosť ako východisko, podmienku a cieľ výchovy - mnohostranne rozvinutej osobnosti. V psychológii je za osobnosť označovaný človek so všetkými jeho psychickými a fyzickými vlastnosťami. Psychologická problematika osobnosti je spätá s objektívnym prejavovaním vlastností človeka a uvedomovaním si seba samého. D. Kováč (1985) definuje osobnosť ako psychologickú realitu, ktorú tvoria komponenty biologického a sociálneho pôvodu. G. W. Allport už v tridsiatych rokoch uvádza 50 definícií osobnosti. Na jednom póle nachádzame definície, ktoré vychádzajú z poznatkov diferenčnej psychológie a

chápu osobnosť ako súhrn psychických vlastností či zvláštnosťou indivídua. Na druhom póle sa nachádzajú definície, ktoré vychádzajú zo sociálnej podstaty človeka a vymedzujú osobnosť ako súhrn sociálnych rolí alebo vzťahov (Drlíková et al. 1992). V psychológii existujú rôzne zložky osobnostnej štruktúry, ktorým v horizontálnom smere zodpovedajú psychické procesy - inteligencia (poznávacie procesy), charakter (vôľové procesy), temperament (city) a stavba tela (somatické procesy). Všeobecne sa v osobnosti rozoznávajú najmä komplexy vlastností, ktoré tvoria schopnosti a motivačné vlastnosti. Drlíková et al. (1992) charakterizujú štruktúru osobnosti z hľadiska: motivácie (potreby, postoje, záujmy, hodnoty, životná cesta, svetonázor, ašpirácie), temperamentu, charakteru a schopností človeka. Psychoregulačnú koncepciu osobnosti v našich podmienkach rozpracoval T. Pardel (1982). Centrom jeho koncepcie sú štrukturálne zložky - regulačné konštanty osobnosti, ktoré tvoria: konštitúcia (vlastnosti psychosomatickej štruktúry), bazálny aktivačný systém (existenčné potreby a spôsob ich uspokojovania), schopnosti (potencionality správania), charakter (vzťahy jednotlivca k svetu a k sebe) a psychologický subjekt - JA (obraz sveta a sebaobraz). Každý systém, teda aj osobnosť, je teda štruktúrovaný celok.

Štruktúra osobnosti je súbor dispozícií, ktoré vo vzťahu k vonkajšej podnetnej situácii realizujú určité vlastnosti, reakcie. V psychológii existujú rôzne názory na to, aké zložky vytvárajú vo svojom súhrne štruktúru osobnosti. Jednotlivé prístupy sa líšia predovšetkým počtom a typom vyčleňovaných zložiek. Často sa stretávame s prístupmi, ktoré osobnosť štruktúrujú horizontálne a vertikálne. Horizontálna štruktúra je určovaná rôzne, H. C. Eysenck napríklad rozoznáva štyri hlavné sektory: inteligenciu, charakter, temperament a stavbu tela. Všeobecná psychológia rozoznáva tieto prvky štruktúry osobnosti: schopnosti, temperament a charakter. Vertikálna štruktúra osobnosti je určená aj nejednotne, Aristoteles napríklad chápal tri vrstvy duše: rastlinnú, animálnu a rozumovú. V týchto teóriách sa na najnižšej vrstve nachádzajú biologické funkcie človeka a na najvyšších úrovniach funkcie spoločenské a sociálne, typické pre človeka. Tak psychoanalýza predpokladá tri základné zložky osobnosti: id (pudové komponenty osobnosti), ego (získané skúsenosti a postoje) a superego (vrstva osobnej morálky).

Čírtková (2000) uvádza niektoré prístupy, ktoré sa vzťahujú k štruktúre osobnosti: a) štatistické - rozlišovanie zložky osobnosti sú merateľné pomocou psychodiagnostických testových metód, patria sem schopnosti, črty osobnosti, (napr. introverzia-extrovertné), temperament, charakter, b) klinické - snažia sa postihnúť charakteristiky osobnosti, ktoré podmieňujú výsledné správanie, zaraďujú sa sem schopnosti, sebanahliadania a nazerania na druhých ľudí, subjektívne hodnotenie osôb, vecí a situácií, individuálne očakávania,

sebakontrola a stratégie správania, c) Basic ID - umožňuje výstižný opis jedinca, napr. na účely forenznej diagnostiky a terapie. Lazarusův model štrukturálnych zložiek osobnosti obsahuje: viditeľné správanie (vystupovanie, prejavy, gestikulácia, atď.), afektívne procesy (city, emócie, nálady), zmysly (zmyslové vnemy a telesné procesy), imagináciu (sny, predstavy o vlastnom správaní, fantázie, atď.), kognície (myslenie, názory, hodnotové predstavy, očakávania), medziľudské vzťahy (dôležité osoby v živote, problémy vo vzťahoch s ľuďmi), biologické aspekty a funkcie (zdravotný stav, výživa, drogy, atď.). (In: Sejčová, 2002). Najčastejšie sa osobnosť chápe ako súhrn psychických vlastností, stavov a procesov. Psychické procesy tvoria poznávacie procesy (pociťovanie, vnímanie, predstavy, fantázia, myslenie, reč, pamäť, pozornosť) a vôľové procesy (motívy a orientáciu - motívy, pudy, vôľa). Psychické stavy tvoria citové stavy, emócie (tréma, únava, nálady, afekty). V psychológii ešte nie je vypracovaná presná klasifikácia psychických vlastností osobnosti. Najčastejšie ich klasifikujeme do štyroch základných skupín: schopnosti, temperament, záujmy, charakter. Okrem týchto štyroch najdôležitejších stránok osobnosti sem ešte zahŕňame potreby, motivačné tendencie, postoje, atď. T. Pardel a V. Kováliková (1977) rozčleňujú základné kategórie psychických vlastností osobnosti na: aktivačno-motivačné vlastnosti (pudy, potreby, záujmy, ideály), vzťahovo-postojové vlastnosti (postoj, presvedčenie, svetonázor), výkonové vlastnosti (vlohy, schopnosti, nadanie), samoregulačné vlastnosti (sebaobraz, vôľové vlastnosti), dynamické vlastnosti osobnosti (temperament).

Vlastnosti predstavujú stálejšiu charakteristiku osobnosti. Pričom môžeme priamo pozorovať určitú činnosť - správanie osobnosti, zatiaľ čo vlastnosť môžeme len predpokladať. Niektoré z nich môžeme spoľahlivo merať (vlastnosti pamäti, presnosť, rozsah pozornosti a pod), iné zložité celky vlastností (napr. charakter) sa presnému meraniu vymykajú. Navyše, vlastnosti osobnosti majú rôzne znaky, napríklad stálosť vlastností, hĺbku, dominanciu, prevládanie nad ostatnými vlastnosťami. V bežnej reči pod osobnosťou rozumieme jednotlivca, ktorý dosiahol v určitej sfére činnosti mimoriadne výkony.

Literatúra:

ČÍRTKOVÁ, L. 2000. *Policejní psychologie*. Praha: Portál. 254 s. ISBN 80-7178-475-3.

DRLÍKOVÁ, E., ĎURIČ, L., GRÁC, J., KAČÁNI, V., PALOVČÍKOVÁ, G., RYBÁROVÁ, E., ŠTEFANOVIČ, J. 1992. *Učiteľská psychológia*. Bratislava: SPN. 374 s. ISBN 80-0800-433-9.

NAKONEČNÝ, M. 1998. *Psychologie osobnosti*. Praha: Academia. 336 s. ISBN 80-200-0628-1.

KOVÁČ, D. 1985. *Teória všeobecnej psychológie*. Bratislava: SAV. 338 s.
PARDEL, T., KOVÁLIKOVÁ, V. 1977. *Všeobecná psychológia pre 2. ročník pedagogických škôl.* Bratislava: SPN. 211 s.
PARDEL, T. 1982. *Psychológia*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy, Bratislava. 489 s.
SEJČOVÁ, Ľ. 2002. *Deti, mládež a delikvencia*. Bratislava: Album. 290 s. ISBN 80-968667-2-9.

Ľuboslava SEJČOVÁ
FF UK Bratislava

Osobnosti sociálnej pedagogiky (angl. personalities of social pedagogy) z lat. persona = osoba, osobnosť

Sociálna pedagogika vznikla v Nemecku pod vplyvom sociológie, ako reakcia na individuálnu pedagogiku a herbartismus a tiež zo spoločensko-politických príčin. Prvý koncepciu sociálnej pedagogiky vypracoval K. Mager v roku 1844, ktorý je tiež autorom tohto pojmu. Za zakladateľa sociálnej pedagogiky ako teoretickej vedy je považovaný P. Natorp, ktorý je autorom prvého diela zo sociálnej pedagogiky Sociálna pedagogika (1898), v ktorom objasňuje jej zameranie a úlohy, pričom zdôrazňoval sociálny, resp. socializačný význam výchovy. Medzi predstaviteľov klasických teórií sociálnej pedagogiky v Nemecku patrili ďalej P. Barth, P. Bergemann, H. Nohl, G. Bäumer, K. Mohlenhauer a H. Giesecke, ktorí sa zamerali najmä na vysvetľovanie podstaty sociálnej pedagogiky a jej úlohy v spoločnosti. Medzi predstaviteľa novších teoretických modelov sp v Nemecku sú zaraďovaní H. Thiersch, E. Engelke, S. Staub-Bernesconi a ďalší, ktorí sa zameriavajú na objasňovanie úloh, teoretických východísk a etablovanie sociálnej pedagogiky ako vedy. K najvýznamnejším súčasným predstaviteľom sp v Nemecku patrí J. Schilling - Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. (1999), ktoré analyzujú vývoj sociálnej pedagogiky, sociálnej práce a tiež ich súčasný stav, pričom poukazujú na ich súvislosti a špecifiká. K ďalším predstaviteľom sp v Nemecku patrí F. Hamburger, Ch. von Wolffersdorff, H. Marburger, L. Böhnisch, Ch. Niemeyer, W. Rössler a ďalšie. Nemecká sociálna pedagogika ovplyvnila vznik a vývoj s.p. v Poľsku.

Základy sp v Poľsku položil S. Karpowicz, ale za skutočnú zakladateľku je považovaná H. Radlinská, ktorá v roku 1908 prvýkrát použila pojem sp, je tiež autorkou prvej koncepcie sp a

prvých prác z tejto oblasti, a síce "Informačná práca, jej úlohy, metódy, organizácie "(1913)," Sociálna pedagogika "(1961), a ďalšie. Do sociálnej pedagogiky zaviedla pojmy "profylaxia" a "kompenzácia", ktoré predurčili zameranie tejto vedy, ktorej predmetom sú podľa Radlinskej "vplyvy prostredia na proces aj výsledky výchovy ..." (A. Nowak, 1998). K ďalším predstaviteľom sp patrili R. Wroczynski (Sociálna pedagogika, 1968), W. Dawid, A. Kamiński, A. Chmielewski a ďalšie. K osobnostiam súčasnej sp patrí A. Radziewicz Winnicki (Sociálna pedagogika na konci 20. storočia, 1992), E. Marynowicz-Hetka (Sociálna pedagogika, 2006), S. Kawula (Sociálna pedagogika, 2005), A. Przecławska a W. Theiss (Sociálna pedagogika, 1999), T. Pilch, - I. Lepalczyk (Sociálne vedy, 1995), M. Cichosz (Poľská sociálna pedagogika v rokoch 1945 - 2003, 2004), A. Nowaková a ďalšie. V Československu sa začala sp rozvíjať neskôr než v Nemecku a Poľsku.

V Čechách jej základy položil M. Přadka, ktorý sa pred rokom 1989 ako jediný hlásil k sociálnej pedagogike (Výchova a prostredie, 1978, Vybrané problémy vzťahu výchovy a prostredia, 1983). Ostatní pedagógovia sa sociálnou pedagogikou zaoberali len okrajovo (Kraus, B. 2007). Po roku 1990 sa sociálna pedagogika v Čechách začala dynamicky rozvíjať. Medzi jej najvýznamnejšieho predstaviteľa patrí B. Kraus (Vymedzenie pojmu sociálna pedagogika, 1996, Sociálne aspekty výchovy, 1999, Človek - prostredie - výchova, 2001 v spoluautorstve s V. Poláčková et al., Základy sociálnej pedagogiky, 2008 a ďalšie). K ďalším predstaviteľom súčasnej sociálnej pedagogiky v Čechách patrí S. Klapilová (Kapitoly zo sociálnej pedagogiky, 1996), J. Dočekal (Človek a svet. Úvod do sociálnej pedagogiky a sociálnej práce, 1999), J. Sekot (Sociálna pedagogika ako vedná disciplína a ako študijný odbor, 1997), J. Semrád a ďalší.

Slovenská sociálna pedagogika sa začala rozvíjať v 70-tych rokoch 20. storočia pod vplyvom poľskej sociálnej pedagogiky a jej základy položil O. Baláž (Sociálna pedagogika v systéme pedagogických vied, 1978, Sociálne aspekty výchovy, 1981, K problémom sociálnej pedagogiky, 1996 a ďalšie). Prínos jeho osobnosti pre sociálnu pedagogiku je spracovaný v knihe "Život a dielo prof. Ondreja Baláž. K otázkam Sociálnej pedagogiky. "(J. Hroncova - J. Staňová, 2007). K najvýznamnejším osobnostiam sociálnej pedagogiky po roku 1989 v SR patrí Z. Bakošová (Sociálna pedagogika. Vybrané problémy, 1994, Sociálna pedagogika ako životná pomoc, 2005, 2006, 2008, s Bakošová a kol. autorov Teórie sociálnej pedagogiky. Edukačné, sociálne a komunikačné aspekty, 2011 a ďalšie), ktorá bola garantka dvoch konferencií o sp (Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku, 1999 a Sociálny pedagóg, 2004) a je predsedníčkou sekcie sociálnej pedagogiky pri Slovenskej pedagogickej spoločnosti pri SAV, ktorá vznikla v roku 2003. K ďalším osobnostiam sociálnej pedagogiky

patrí J. Hroncová, ktorá je vedúcou autorkou niekoľkých publikácií (Sociálna pedagogika a sociálna práca, 2000, 2001, Sociálna pedagogika, 2004, Dejiny Sociálnej pedagogiky, 2007, Život a dielo Ondreja Baláža, 2007, Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov, 2006 a ďalšie), I. Emmerová (v spoluautorstve Sociálna pedagogika, 2004, Dejiny Sociálnej pedagogiky, 2007 a samostatná publikácia Prevencia sociálno-patologických javová v školnom prostredí, 2007). K najmladšej generáciu osobností sociálnej pedagogiky na slovenskú patrí M. Niklová, L. Kamarášová (sociálny pedagóg a Prevencia sociálno-patologických javov, 2007), C. Határ (Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca, 2006, Základy Sociálnej pedagogiky pre pomáhajúce profesie, 2007 (v spoluautorstve s K. Szíjjartóovou a M. Hupkovou) a ďalšie. O problémy sociálnej pedagogiky prejavujú aktívny záujem aj významní predstavitelia sociológie a sociológie výchovy a mládeže, P. Ondrejkovič a L. Macháček (2002) a iní.

Literatúra:

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

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I., KRAUS, B. et al. 2007. *Dejiny sociálnej pedagogiky. Vybrané problémy.* Banská Bystrica: PdF UMB. 212 s. ISBN 978-80-8083-436-4.

NOWAK, A. 1999. Sociálni pedagogika v Polsku. In *Aktuální problémy sociální pedagogiky. Slovník příspěvků z medzinárodní konference*. Brno: Paido. 52 s. ISBN 80-85931-66-4 .

MACHÁČEK,L.2002. *Kapitoly zo sociológie mládeže*. Občianska participácia mládeže ako výchova k občianstvu Trnava,UCM. 236 s.ISBN 80-89034-18-7.

SCHILLING, J. 1999. *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce.* Trnava: SAP. 272 s. ISBN 80-88908-54-X.

Jolana HRONCOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

P

Paradigma (angl. paradigm)

Tento pojem do filozofie vedy priniesol v roku 1962 Thomas Kuhn svojou knihou Štruktúra vedeckých revolúcií. Ani on sám paradigmu necharakterizoval jednoznačne, vo svojom dodatku z roku 1969 však uvádza dve hlavné definície tohto pojmu: paradigma je konštelácia viery skupín (vedcov) a paradigmy sú zdieľané vzorové (modelové) príklady riešenia problémov.

Podľa prvej definície je paradigma základné presvedčenie (Belief) vedcov, je to teda základný všeobecný pohľad vedcov na svet, udávajúci základný obsah (akúsi bazálnu a najvšeobecnejšiu meta-teóriu), ktorej sa vo vede verí a ktorá determinuje teórie, ktoré z neho a vo vnútri neho vznikajú.

Podľa druhej definície paradigmy sú základom paradigmy vzorových príkladov riešenia problémov, teda vzorový príklad, čo to vôbec problém (v rámci danej paradigmy) je, ako k nemu pristupovať, ako ho riešiť, aké metódy na jeho riešenie používať. Paradigma týmto cez modelové príklady neurčuje len to, čo problém je, ale aj to, čo problém nie je a aké sú kritériá pre problémy a kritériá, podľa ktorých máme možné problémy hľadať. (Uvážme totiž, že čo je v rámci jednej paradigmy problematické, to vôbec nemusí byť problematické v rámci paradigmy inej).

Paradigma je teda základný formálne-obsahový rámec, v rámci ktorého vznikajú nové teórie. Udáva totiž základné koncepty, ktorým treba veriť (obsah) aj základné metódy, ako je potrebné vo vede postupovať, ako riešiť problémy (forma).

V sociálnych vedách postupne dochádza k "zmäkčovaniu" pojmu paradigma a vedú sa diskusie, či je paradigma naozaj len ten najvšeobecnejší prístup vedy k svetu alebo za paradigmy môžeme považovať aj čiastkové koncepty, všeobecnejšej teórie. Ak áno, mohli by sme hovoriť o paradigmách pozitivistických, funkcionalistických, štrukturalistických alebo dokonca (ak pojem ešte ďalej zmäkčíme) o paradigmách sociálnej prevencie, sociálnych interakcií atď.

Prikloníme sa však k pôvodnému Kuhnovmu textu, musíme uznať, že toto "zmäkčovanie" pojmu paradigma je úplne v rozpore s pôvodnými Kuhnovými intenciami - pojem "paradigma" by nemal označovať len nejakú všeobecnejšiu teóriu, pretože Kuhn sa domnieval, že paradigmy sú vzájomne nesúmerné, vždy v danej vede panuje iba jedno (čo sa nedá povedať napríklad o paradigme štrukturalistickej a funkcionalistickej, ktoré fungujú

často spoločne). Ak sa však javy, ktoré existujúce paradigmy nedokážu vysvetliť (týmto javom hovorí Kuhn anomálie), musia byť existujúce paradigmy nahradené paradigmou inou a dochádza vo vede k vedeckej revolúcii. Vedci pri nej jednoducho zmenia základný pohľad na svet. Z toho Kuhn vyvodzuje, že vývoj vo vede nie je kontinuálny a lineárny, neexistuje teda jednoduchý vedecký pokrok, pri ktorom vedci iba kumulujú informácie, pridávajú nové poznatky k tým súčasným, ale v skutočnosti sa pohľad vedcov na svet zmení úplne radikálne. Vývoj vedy je teda podľa Kuhna diskontinuálny, deje sa v "zlomoch" alebo "skokoch".

Kuhn sa však ohradzuje proti príliš relativistickému výkladu svojej teórie. Nedomnieva sa, že by nové paradigmy neboli lepšie ako paradigmy staršie. Myslí si, že nové paradigmy vedia lepšie formulovať a riešiť problémy, ktoré pred vedu príroda (svet) kladie. Majú tiež presnejšie predpovede, väčší počet vyriešených problémov, sú jednoduchšie, rozsiahlejšie a zosúladené s inými vedeckými zručnosťami. Ale predsa len v niečom Kuhn relativistom je: nedomnieva sa, že by nové paradigmy boli pravdivejšie ako paradigmy staršie, pretože sú to len nástroje na riešenie "hádaniek" (ako sám Kuhn hovorí) daných nám prírodou, nikdy to však nie sú pravdivé obrazy - zrkadlá sveta.

Sociálna pedagogika si postupne formulovala vlastné paradigmy, ktoré si sebakriticky opravuje a rozvíja ich ďalej, v konfrontácii s rôznymi vzájomne sa doplňujúcimi prístupmi k sociálnej pedagogike, ktoré prichádzajú z Nemecka, Slovenska, Poľska, Českej republiky i z ďalších krajín.

Paradigmy teda môžu byť rôzne, musia byť však posudzované predovšetkým podľa toho, ako dobré "inštrumenty" (vidíme tu vplyv inštrumentalizmu z filozofie vedy i pragmatizmu z filozofie vo všeobecnosti, ako aj marxistickej filozofie, chápajúce prax v súlade s neskorším pragmatizmom ako jediné kritérium pravdy, pričom toto úsilie vychádza už z britského Lockovho empirizmu) pre riešenie problémov, ktoré na nás príroda kladie, to sú. Môžeme veriť tomu, že paradigma sociálnej pedagogiky je dobrým nástrojom pre riešenie problémov v dnešnej postindustriálnej spoločnosti a bude ešte lepším.

Literatúra:

KUHN, T. 1997. *Struktura vědeckých revolucí*. Praha: OIKOYMENH. 206 s. ISBN 80-86005-54-2.

SARDAR, Z. 2001. *Thomas Kuhn a vědecké války.* Praha: Triton. 80 s. ISBN 80-7254-209-5.

Stanfordská encyklopedie filozofie http://plato.stanford.edu/entries/thomas-kuhn/

Antonín DOLÁK

Institut mezioborových studií Brno

Pastorácia (angl. pastoration)

Pastorácia je pastierska služba čiže duchovná služba blížnym. V podstate aj Ježiš podľa Evanjelia bol vlastne pastier. Hoci "pastor" - pastier je titul duchovných v niektorých protestantských krajinách, a dá sa predpokladať užší vzťah medzi oboma slovami, znamená pastorácia v podstate pastierske vedenie členov cirkvi. Význam tohto slova je však oveľa širší a rozmanitejší a vždy sa jedná o spásu duše človeka. Okrem toho nemusí ísť vždy len o náboženskú záležitosť. Všeobecne platí, že pastorácia je vždy založená na láske a porozumení blízkeho človeka a na pomoci v riešení jeho problémov. Ak je človek navyše obdarovaný vierou v Boha, potom sa pastorácia pohybuje v rovine náboženskej. Ako uvádza Opatrný (2007), poňatie pastorácia je totožné s praxou Cirkvi, ktorú možno chápať:

- ako misijné poslanie Cirkvi, tak život farského spoločenstva a slávenie sviatostí;
- ako starostlivosť o veci ľudské a spoločenské, ktorú by kresťania mali mať za svoju;
- ako všestrannú podporu a rozvoj človeka ako jednoty duše a tela;
- ako odovzdávanie viery v kázni, katechéze alebo mystagogii (poznanie, pochopenie tajomstva kresťanskej viery) a duchovné sprevádzanie.

Podľa toho rozlišuje Opatrný nasledujúce typy pastorácie:

Pastorácia v službe sociálnej práce, ktorú ďalej rozdeľuje na

- pastoráciu sociálnu, pri ktorej ide o riešenie sociálnych problémov ako nápravu štrukturálneho zla (spoločenského hriechu). Sociálna práca sa zameriava na určitú skupinu ako na tzv. svojpomocnú skupinu. Sociálna pastorácia tu môže ukotviť vzájomnú solidaritu členov skupiny do kresťanského kontextu.
- Druhou skupinou je tzv. Pastoral counselling, ktorý je použiteľný napríklad pri prírodných katastrofách (v súčasnosti napr. povodne), kedy je potrebné, aby s obeťami hovorili nielen humanitárni pracovníci a psychológovia, ale aj pastoračí pracovníci.

Mystagogická pastorácia - je použiteľná vtedy, keď je potrebný človek naklonený pýtať sa tvárou v tvár svojim ťažkostiam na vzťah Boha k sebe samému. V mystagogickej pastorácii ide o pomoc kresťanom i tápajúcim ľuďom vstupovať do tajomstva vzťahu Boha ku konkrétnemu človeku.

Sviatostná pastorácia - jedná sa o sviatosti zmierenia, chorých a Eucharistia (sväté prijímanie a svätá omša), počas ktorých sa realizuje božia služba človeku v jeho ťažkostiach. Sviatosť

zmierenia a sviatosť chorých v situácii viny alebo chorých. Eucharistia sprítomňuje Kristovu obetu pre človeka, jeho solidaritu s trpiacim človekom.
Penitenciárna pastorácia - tiež sa chápe ako duchovná služba blížnemu. Základom je vedenie rozhovorov oprávnených duchovných a kaplánov o duchovnej problematike v kontexte osobnej situácie obvineného alebo odsúdeného, prípadne i zamestnancov väzenskej služby. Kapláni pri svojej pastoračnej činnosti využívajú liturgický rok kresťanov, ale aj ďalších.

Literatúra:
OPATRNÝ, M. 2007. *Diakonická teologie*. České Budějovice: TF JU.
PIVOŇKA, B. Osobní konzultace s hlavním kaplanem Vězeňské služby ČR, 01.06.2010.

Miloslav JŮZL
Institut mezioborových studií Brno

Pedagogická antropológia (angl. educational antropology)

Pedagogická antropológia - pedagogická disciplína, ktorá vychádza z kultúrnej antropológie, ktorá sa zaoberá otázkou, ako sa prejavuje správanie ľudí vplyvom odlišnej kultúry, v ktorej žijú (tradície, zvyky, hodnoty, predsudky). Pedagogická antropológia sa zaoberá kultúrnymi rozdielmi v rôznych oblastiach školskej a rodinnej edukácie, rozdielmi vo vzdelávacích systémoch v iných krajinách.

Literatúra:
PELCOVÁ, N. 2000. *Filosofická a pedagogická antropologie*. Praha: Karolinum, 201 s. ISBN 8024600765.

Dušan GALBAVÝ
PF TU Trnava

Pedagogická diagnostika (angl. educational diagnostic) grec. diagnósis = rozlíšenie, posúdenie.

Termín najčastejšie používaný v medicíne (rozpoznanie choroby), okrem toho sa objavuje stále častejšie aj v iných náukách vo význame akéhokoľvek rozpoznania. Diagnóza zahŕňa dva prvky: zhromaždenie potrebných údajov a ich kritické spracovanie rozumovým zvážením.

Stanovenie diagnózy teda definujeme ako získanie dát, využitia tých, ktoré majú význam a vynechanie zbytočných informácií, na záver potom dochádza k definitívnemu posúdeniu. Záujem o problematiku diagnostiky v pedagogike súvisí so zavedením tohto termínu v spoločenských vedách. Ako prvá použila termín "sociálna diagnóza" Mary Richmondová v roku 1917. V poľskom pedagogickom myslení ako prvý popularizoval diagnostiku Janusz Korczak a Helena Radlinská. Korczak sa zaoberal klinicko-výchovnou diagnostikou. V jeho poňatí sa diagnóza delí na dve časti: poznanie a pochopenie dieťaťa, a poznanie - zo strany vychovávateľa - samého seba, svojich vlastných možností ako spolutvorca výchovného procesu. Základnou technikou diagnózy bola pre Korczak observácia. Helena Radlinská sa zaoberala sociálnou diagnostikou čiže výskumom sociálneho prostredia. Jej koncepcia sa opierala o osobné skúsenosti, získané v profesii ošetrovateľky, bola ovplyvnená teóriou sociálnej práce, ktorá sa rozvíjala v Amerike (M. Richmondová) a v západnej Európe (A. Salomon). Základným technickým prostriedkom bola pre Radlinskú, rovnako ako Richmondovú, anketa. Radlinská zaviedla tiež pojmy "norma" a "vzor", následne termín "všeobecný environmentálny ukazovateľ", predstavujúci hlavnú koncepciu merania rôznych výchovných prostredí. Používala hlavne genetickú a významovú diagnostiku.

Rozšírenú diagnostickú štruktúru navrhol v roku 1973 S. Ziemski. Vo svojej knihe "Problémy dobrej diagnózy" vypracoval koncepciu rozšírenej diagnostiky, ktorá sa skladá z nasledujúcich častí:

diagnóza identifikačná (priraďujúca), klasifikačná alebo typologická,

diagnóza genetická (kauzálna),

diagnóza významová (účelová),

diagnóza fázová,

diagnóza prognostická (rozvojová) (Ziemski, 1973, s 68).

Diagnostika Ziemského označuje "rozpoznanie na základe zozbieraných symptómov a všeobecne známych pravidiel skúmaného stavu a zaradenie ho do určitého typu alebo druhu, ďalej nasleduje genetické a účelové vysvetlenie, ustálenie súčasného stupňa rozvoja a ďalší smer vývoja" (Ziemski, 1973, s 212). V pedagogickej praxi tvorí diagnostika väčšinou základ rozhodnutia ohľadom smeru, podmienok a prostriedkov postupu voči osobám, javom a procesom, jedná sa teda z praktického hľadiska o rozhodovaciu diagnostiku, ktorá zaväzuje v priebehu vykonávania diagnostických činností na používanie základných princípov. E. Jarosz (2006, s 24-27) navrhuje nasledujúce pravidlá platné pre rozhodovaciu diagnostiku: realizácia komplexnej diagnózy, hodnotiaci charakter diagnózy (vzťah k norme, vzoru), realizácia diagnózy v pozitívnom význame (určovanie "síl", možností, o ktoré bude možné opierať

prognózu), snaha používať autodiagnózu osôb, systémov alebo prostredie (zaangažovania zainteresovaných účastníkov - autodiagnóza učiteľa v chápaní Korczak), spätosti priameho a nepriameho poznania, realizácia environmentálnej diagnózy - obligatórny kontext prostredia, dokonca aj individuálny prípad by mal byť poňatý v kontexte daného prostredia. Pedagogická diagnostika je využívaná v bezprostrednom výchovnom procese, výchovná korekcia, terapia, prevencia, resocializácia, ale taktiež v pedagogickom poradenstve, expertíze a v organizačných činnostiach.

Literatúra:
JAROSZ, E. 2006. *Diagnoza psychopedagogiczna – ogólne założenia teoretyczne*. In JAROSZ, E., WYSOCKA *Diagnoza psychopedagogiczna. Podstawowe problemy i rozwiązania.* Warszawa: Żak.
LEPALCZYK, I. 1987. Geneza i rozwój diagnostyki pedagogicznej. In LEPALCZYK, I., BADURA, J. *Elementy diagnostyki pedagogicznej*. Warszawa: PWN.
MAZURKIEWICZ, E. 1995. Diagnostyka w pedagogice społecznej. In LEPALCZYK, I., PILCH, T. *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Żak.
PODGÓRECKI, A. 1962. *Charakterystyka nauk praktycznych*. Warszawa.
ZIEMSKI, S. 1973. *Problemy dobrej diagnozy*. Warszawa: Wiedza Powszechna.

Katarzyna KOWALCZEWSKA - GRABOWSKA
Sliezska univerzita Katowice

Libuše MAZÁNKOVÁ
IMS Brno

Pedagogická sociológia (angl. educational sociology)

Vznikla ako aplikovaná, hraničná sociologická veda. Jej prvým predstaviteľom a zakladateľom bol americký sociológ W. R. Smith, ktorý v roku 1917 napísal knihu "Úvod do pedagogickej sociológie", kde ju definuje ako "aplikáciu vedeckého ducha, metód a zásad sociológie na štúdium výchovy". Najširšie uplatnenie dosiahla PS v USA, kde sú medzi jej predstaviteľov zaraďovaní aj J. Dewey (Demokracia a výchova, 1916), W. B. Brookower (Sociológia a výchova, 1955), OG bremeno a ďalšie. V roku 1941 kurzy PS prebiehali až v 16 inštitúciách, v roku 1923 vznikla Národná spoločnosť pre štúdium PS, ktorá vydávala

ročenky, od roku 1928 vychádza časopis Journal of Educational sociológ. Americká sociologická spoločnosť má tiež samostatnú sekciu pre PS (bližšie Galla, K., 1967). V Európe sa PS začala rozvíjať neskôr. Medzi prvých predstaviteľov patrili v Nemecku C. Weiss (Pedagogická sociológie, 1929) a A. Fischer (Pedagogická sociológie, 1931). P. s bola bezprostredným predchodcom sociológie výchovy. K najvýznamnejším predstaviteľom PS v SR bol Juraj Čečetka (Sociológia v pedagogike, 1965; Pedagogická sociológia, 1968), v Čechách I. A. Bláha, V. Vendyš a ďalší.

Literatúra:
ČEČETKA, J. 1965. *Sociológia v pedagogike*. Bratislava: SPN. 98 s.
ČEČETKA, J. 1968. Pedagogická sociológia. In *Moderné prúdy v pedagogickej vede*. Bratislava: SPN. 304 s.
GALLA, K. 1967. *Úvod do sociológie výchovy*. Praha: SPN. 177 s.
HRONCOVÁ, J. 1996. *Sociológia výchovy*. Banská Bystrica: PdF UMB. 104 s. ISBN 80-88825-37-7 .

Jolana HRONCOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Pedagogika (angl. educational science) grec. pais (pés) 1. p. - dieťa, paida (péda) 4. p. - dieťa, agógé - vedenie, výchova, disciplína, spôsob života, agein - viesť, ťahať, vyviesť, vytiahnuť

1. veda o výchove (v širokom slova zmysle) - edukácia,
2. veda o výchove a vzdelávaní (v užšom slova zmysle) - edukácia. Odbor štúdia na vysokých školách (pedagogických a iných fakultách pripravujúcich učiteľov, vychovávateľov) patrí do sústavy spoločenských, humanitných vied, z antropologického hľadiska veda o človeku v situácii výchovy. V anglosaskej literatúre pedagogika vyjadruje aj praktickú činnosť výchovy a vzdelávania. Pedagogiku tvorí sústava pedagogických disciplín (v staršej odbornej literatúre členené na: základné, aplikované a hraničné).

Literatúra:
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 292 s. ISBN 80-7178-029-4

KRATOCHVÍLOVÁ, E. et al. 2007. *Úvod do pedagogiky*. Trnava: PdF TU. 167 s. ISBN 978-80-8082-145-6.

Emília KRATOCHVÍLOVÁ
PF TU Trnava

Pedagogika sociálnej starostlivosti (angl. education of social care) grec. paidagogiké techné = umenie výchovy; pais = dieťa; agó = viesť, riadiť

"Mladé odvetvie pedagogických vied; interdisciplinárna veda, pretože formuje základy plánovaného riadenia v oblastiach, ktoré sú doménou sociálnej starostlivosti (širšie sociálnej politiky) a pedagogiky" (Wroczynski, R.: 1968, s. 173). Pedagogika starostlivosti sa rozvíjala ako súčasť praktického smeru sociálnej pedagogiky a bola zameraná najmä na deti a mládež. Typickou oblasťou použitia pedagogiky sociálnej starostlivosti bola prirodzená aj sociálna osirelosť u detí a mládeže. V okruhu pedagogiky sociálnej starostlivosti sa konajú špeciálne výchovné úlohy, ktoré sa zakladajú na kompenzácii a profylaxii. Pedagogika sociálnej starostlivosti sa začala rozvíjať na báze filantropizmu, ktorý sa snažil zmierňovať prejavy biedy, vykoľajenia a sociálnej patológie u detí a mládeže. Teoretické základy pedagogiky sociálnej starostlivosti položil J. H. Pestalozzi na základe vlastných praktických skúseností zo sociálno-výchovnej a charitatívnej práce s chudobnými deťmi a mládežou vo svojich výchovných ústavoch v Neuhofe, v Stanzi a v Burgdorfe. Významnú úlohu v rozvoji pedagogiky sociálnej starostlivosti zohrali aj filantropické inštitúcie, napr. Spoločnosť starostlivosti o mladistvých vo Francúzsku a najmä Spoločnosť charitatívnych organizácií v Anglicku (Charity Organization Society), ktorá vznikla v roku 1869 a hrala pod vedením Ch. Locha dôležitú úlohu vo vývoji metód činnosti ps (prípadové štúdie a ďalšie) a položila základy profesionalizácie sociálno-výchovnej práce. Medzi klasické inštitúcie sociálnej starostlivosti patrilo aj Stredisko sociálnej pomoci v Kodani pod vedením H. Ch. Kofoed, ktoré sa vyvíjalo od filantropizmu k prípadovým štúdiám, kládlo dôraz na výchovné aspekty, aktivizáciu vlastných síl človeka a pomoc k svojpomoci. Pedagogika sociálnej starostlivosti ako súčasť a špecializácia sociálnej pedagogiky sa intenzívne rozvíja najmä v poľskej a nemeckej sociálnej pedagogike.

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: public promotion, s.r.o, 251s. ISBN 978-80-969944-0-3.
SCHILLING, J. 1999. *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava: SAP. 272 s. ISBN 80-88908-54-X.
WROCZYŇSKI, R. 1968. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: SPN. 312 s.

Jolana HRONCOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Pedagogika ulice (angl. streetworking)

Praktické činnosti realizované sociálnymi pracovníkmi, sociálnymi pedagógmi a resocializátormi, adresované rôznym klientom, ktorí potrebujú pomoc a starostlivosť a samostatne nevyhľadávajú sociálnu podporu v existujúcich inštitúciách sociálnej pomoci. Pedagóg ulice ponúka svoju pomoc bezdomovcom, prostitútkam, narkomanom a deťom ulice. Obzvlášť posledná kategória osôb predstavuje najväčší sociálny problém, ktorý je potrebný v súčasnej dobe riešiť.

Jav definovaný ako "deti ulice", ako odvodené heslo (street children, children at risk) nie je jednoznačný jav závislosti na geografickej šírke, máva rôzne tváre. Moskovské deti ulice charakterizuje, kde sa schádzajú, deti z Favela Rio de Janeiro sa organizujú v kriminálnych drogových bandách, pre európske deti z tejto skupiny je typická socializácia v uličnom prostredí. Avšak nezávisle na geografickej šírke majú jedno spoločné: prijímajú psychoaktívne prostriedky, musia zarábať peniaze, nemajú podporu zo strany rodičov a iných opatrovateľov (dospelých osôb), často páchajú trestné činy. Historické formy organizovania uličnej pedagogiky siahajú v Poľsku do 20. rokov XX. storočia, kedy K. Lisiecki organizoval výchovné centrá pre siroty. V iných krajinách realizovali túto formu pedagogickej práce sv. J. Bosko, A. Makarenka, G. Gilbert, P. Nixon. Streetworker (pedagóg ulice, priateľ detí z ulice a pod.), ktorý sa chystá pracovne vyjsť na ulicu a začať výchovnú prácu, by mal rešpektovať niekoľko základných pravidiel:

1. objavovať sa pravidelne vo vybraných miestach, v ktorých sa mládež stretáva, tak, aby mohol vytvárať pocit stability, chýbajúci v chaotickom svete ohrozenej mládeže, vrátane detí z ulice. Tieto si potom rýchlo zvykajú na prítomnosť streetworker, pripravených ich vypočuť a ponúknuť pomoc. Nesmie sklamať ich očakávania ohľadom možnosti systematického kontaktu zo strany človeka, ktorý permanentne venuje pozornosť ich problémom.

2. Je tiež nutné prispôsobiť svoju pracovnú dobu na ulici zvykom detí a mládeže. Aktívny postoj v kontaktoch zo strany streetworker umožňuje vytvoriť pre každodenné fungovanie mladých ľudí vhodný rámec (zavádzanie rôznych foriem zmysluplného trávenia voľného času).

3. Pozícia a plnená funkcia uličného pedagóga musí byť z hľadiska mládeže tiež jasná a priehľadná. Streetworker nie je kamarát, čo neznamená, že sa k nemu nemôžu obracať pri používaní mena.

4. Nemenej dôležité je zachovanie diskrétnosti a tajomstvá, ktoré vyplývajú z rodiacich sa blízkych vzťahov.

5. Pamätajme aj na dobrovoľnosť vo vzťahoch z každej zúčastnenej strany.

6. Je potrebné tiež rešpektovať práva a hranice, platné v miestach a okolí činnosti pedagóga ulice. Situácia tu vyžaduje osobitnú opatrnosť a múdre konanie, ktoré napovedajú, do akej miery môže pedagóg akceptovať právo vládnuce na ulici a udržať nadviazaný kontakt, a kedy začína byť spoluúčasť na prebiehajúcich udalostiach nemorálna.

7. Nutné je tu taktiež zachovanie osobného odstupu v rámci vznikajúcej integrácie.

Pedagóg ulice, pracujúci medzi deťmi na ulici, sa stáva po určitom čase hovorcom dieťaťa v jeho prostredí a tiež sprievodcom. Prejavuje sa to v nasledujúcich oblastiach:

A/. pri kontaktoch so školou, v ktorej pedagóg vystupuje v záujme dieťaťa. Nabáda učiteľov, aby sa snažili udržať konfliktné dieťa v škole. Inak povedané, streetworker organizuje pedagogizáciu učiteľov, hlavne v oblasti ortodidaktického princípu dominancie výchovy nad vzdelávaciou zložkou. Tento vedie k návratu a systematickej návšteve vyučovania vychovávaných, ktorí z ohľadu na proces stigmatizácie a negatívnych skúseností so školou (žiaci špinaví, zanedbaní, neposlušní, nepripravení na vyučovanie) zanedbali realizáciu školskej povinnosti,

B/. vychádzania mimo prostredia bydliska, ktoré umožňuje poznať iné skutočnosti, sveta, nedostupného pre skúsenosti detí z ulice. Tieto exkurzie slúžia na poznanie rôznych profesijných prostredí, miest, kde ľudia príjemne, zaujímavo a konštruktívne trávia voľný čas,

C/. vytváranie na ulici (a v perspektíve v terapeutickej družine) náhradného domova a náhradnej komunity, podobné normálnemu prostrediu rovesníkov a susedov, kde platia zásady vzájomnej sympatie, starostlivosti, akceptácie a úcty. Metodika práce na ulici by mala tiež učiť akceptovať pravidlá hry platné v spoločnosti, v ktorej dominujú ideály tretej triedy. Učením dbať na vonkajší vzhľad, uplatňovanie zdvorilosti a zásad spoločenského správania, ovládanie fyzickej agresivity, nepoužívanie násilia, úcta k majetku,

D/. práca s rodinou (zlepšenie komunikácie v jej rámci, krízovej intervenciu, pedagogizácia rodiny, sociálna práca).

Nezávisle na kategórii klienta, ktorému pedagóg ulice ponúka svoju pomoc, predstavuje hlavný cieľ umožnenia zmeny v životnej situácii osoby, o ktorú sa stará. Táto zmena je najčastejšie spojená s reorganizáciou jeho spôsobu myslenia, určením osobného potenciálu a hlavne nájdením práce pri využití získaného vzdelania. To všetko vedie k samostatnosti ohrozeného jednotlivca.

Literatúra:

CUEFF, D. 2006. *Dziecko na ulicy. Przewodnik metodologiczny dla pedagogów ulicy: metody pracy w środowisku otwartym*. Warszawa: GPAS – Grupa Pedagogiki i Animacji Społecznej.

KURZEJA, A. 2008. *Dzieci ulicy – profilaktyka zagrożeń*. Kraków: Wyd. Impuls.

LORENZ, S. 2006. Edukacja uliczna wśród młodych ludzi w wieku 15-25 lat w gminie Sion. In DEPTULA, M. (red.). *Diagnostyka i profilaktyka w teorii i praktyce pedagogicznej*. Bydgoszcz: UKW.

PYTKA, L. 2001. *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*. Warszawa: APS im Marii Grzegorzewskiej.

SIEMASZKO, A. 1993. *Granice tolerancji. O teoriach zachowań dewiacyjnych*. Warszawa: PWN.

Maciej BERNASIEWICZ
Sliezska univerzita Katowice

Pedagogika voľného času

Disciplína pedagogiky (pedagogická disciplína), podľa staršieho členenia aplikovaná pedagogická disciplína. Zaoberá sa otázkami výchovy - neformálnej edukácie detí a mládeže vo voľnom čase - v čase mimo vyučovania v školskom systéme (v škole, v školských vzdelávacích zariadeniach -výchova mimo vyučovania) a mimo školského systému (mimoškolská výchova), zameraná na zmysluplné, aktívne využitie voľného času: pre regeneráciu fyzických a psychických síl, na formovanie a rozvoj osobnosti - jej potrieb, záujmov a individuálnych predpokladov, na prevenciu sociálno-patologických javov. Založená je na motivácii dobrovoľnej účasti v organizovaných aktivitách, v rôznych

oblastiach praktickej činnosti (oddychové, rekreačné, zábavné, spoločenské, záujmové, výchovné, vzdelávacie, pracovné, verejno -prospešné a iné), ktorá vytvára praktické skúsenosti a zážitky. Prebieha v zariadeniach a organizáciách, vytvorených na doplnenie formálne edukácia (školského vyučovania) - vo výchovno-vzdelávacích, kultúrnych, osvetových, telovýchovných, náboženských a iných zariadeniach, v občianskych združeniach, organizáciách, kluboch, na pracoviskách, v médiách, v prírode ai vedľa hlavných prúdov školskej výchovy a vzdelávania a odbornej prípravy, ktorú vedú profesionáli (pedagogickí a iní pracovníci) a dobrovoľníci.

Literatúra:
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 292 s. ISBN 80-7178-029-4.
KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Bratislava: UK. 308 s. ISBN 80-223-1930-9.

Emília KRATOCHVÍLOVÁ
PdF UK Brtaislava

Pedagogika zážitku (angl. pedagogy experience)

Teória výchovy zážitkom - v súčasnej dobe formujúca sa pedagogická disciplína, pojem pz vyjadruje výchovu zážitkom. (Podľa chápania v anglosaskej literatúre pedagogika: teórie, i praktická činnosť - výchova a vzdelávanie). Vychádza zo zážitkovej terapie nemeckého filozofa a reformného pedagóga Kurta Hahna (1886-1974) a jeho netradičných prístupov k výchove a vzdelávaniu nadaných a problémových detí a mládeže na základe zážitkov, ktorými nahradil prísnu disciplínu, donucovacie prostriedky vo výchove. Podstatu výchovy zážitkom vyjadruje jeho téza: srdce (zážitok) - ruka (praktická činnosť) - rozum (poznatky). Podľa pedagogickej koncepcie K. Hahna výchovu treba postaviť "z hlavy na nohy" - od zážitku a činnosti na osvojenie vedomostí, naopak ako v klasickom poňatí výchovy a vzdelávania - od vedomostí, informácií, k činnosti bez zážitkov, (bez účasti emócií).
Pedagogika zážitku (ďalej len PZ) stavia na dobrovoľnom vyskúšaní "aktívneho základného postavenia", pohotovosti alebo pripravenosti začať tvorivý život. Zmysel prežívaných aktivít v disponibilnom čase spočíva nielen v pôsobení originálnych činností, ktoré premysleným usporiadaním, zámerným zapojením, vrstvením a stupňovaním vo vopred pripravenej schéme

umožňujú človeku objavovať nielen všetky stránky a predpoklady vlastnej osoby, ale prispieva aj k optimálnemu vnímaniu druhých.

Kľúčovú úlohu v PZ predstavujú minimálne dva momenty: výzva a ohliadnutie. Výzva jedinca stavia pred problém, riešenie úlohy, ktorý musí zachytiť, zvládnuť a primerane konať alebo aspoň zaujať postoj k situácii. Vždy sa dostáva do stretu so skupinou, ktorej členovia mu poskytujú zodpovedajúcu spätnú väzbu. V momente rozhodovania hľadá rezervy, cesty k dosiahnutiu cieľa a uvedomuje si subjektívne reakcie vo vypätých a prekvapivých situáciách, blížiacich sa bežnému životu. Výhoda spätného pohľadu sa prejavuje v šancu následného posúdenia uskutočnených akcií aj hodnotenie vykonaných činností spoločne s ostatnými. Zvládnutie po všetkých stránkach náročných úloh napĺňa požiadavky rozvoja kreativity, tímovej spolupráce, komunikatívnych schopností, sociálneho cítenia a ďalších pre reálny život potrebných vlastností.

Zážitkovo pedagogické prístupy vytvárajú situácie, ktoré človeka jedinečným, bezprostredným a konkrétnym "prežitím" vedú k odhaleniu doterajších latentných vnútorných oblastí, dosiahnutie väčšieho spektra vedomostí a získanie empirických poznatkov. Základ tvorí princíp účinku, upozorňujúci na skutočnosť, že skúsenosti, ktoré sa získajú priamo, vlastnou tvorivou aktivitou, na ktorých sa stavia, človeka navždy zasahujú. Osobné priame prežitie, precítenie a zvládnutie aj ťažkých situácií sa odrazí v praxi bežného života, prispeje k zdokonaleniu človeka, k jeho kultivácii. Zážitok prináša stretnutie s prírodou i ostatnými ľuďmi, prispieva k návratu súčasného človeka zo sveta Virtuality späť k realite. Pomocou hry a prostredníctvom špecifických programov poskytne prinajmenšom vytrhnutie z normality, menej obvyklé stretnutie so sebou samotným a druhými. Niekedy sa pre posilnenie cesty trvalého osobnostného rozvoja využíva prekvapenie v podobe istej výstrednosti, ktorá zaujme, odvedie do zatiaľ neznámych sfér jedinca, ale vždy s upozornením na silu zmyslu a hĺbky ľudského prežívania.

PZ ponúka konfrontáciu s ostatnými účastníkmi zážitkovo pedagogických akcií, vnímanie seba samého a v zhode s prírodným i kultúrnym prostredím i uvedomenie si autenticity vlastnej existencie. Súčasne poskytuje alternatívu aktuálneho konzumného spôsobu života a plne sa dištancuje od praxe niektorých moderných podnikateľov, ponúkajúcich extrémne a dobrodružné programy s opomenutím záruky dokonalej bezpečnosti a solídnej pripravenosti bez náznaku improvizácie. Zážitok sa vymyká označeniu cieľa všetkých uskutočňovaných aktivít, ale pre pedagogické využitie znamená súčasť čiastkových stupňov: transfer prítomného zážitku - reflektujúci zážitok - získanú skúsenosť. Komplexne prežívané aktivity (bez možnosti úniku a s nutnosťou okamžitého riešenia) nútia jedinca k akcii, stretnúť sa s

úlohami, opovrhnúť známymi istotami, "vstúpiť do neznámych vôd", reagovať novými podobami rokovaní, prevziať zodpovednosť za seba (prípadne aj za druhých). Mnohokrát ho vyzve k vynaloženiu primeraného úsilia, fyzickému odriekaniu, myšlienkovej koncentrácii, s odhodlaním všetko zvládnuť pre neskoršie naplnenie novým vnútorným bohatstvom, posilnením tela i ducha.

Princípy PZ sa väčšinou zhŕňajú do vybraných atribútov: a / PZ umožňuje v prostredí, chudobnom na podnety, získavať bezprostredné kompletné skúsenosti, obsahujúce racionálne i emocionálne prvky, ale súčasne prezentujúcu voľnosť v rokovaní, b / získané skúsenosti nie sú odtrhnuté od životnej reality, ale majú konkrétny obvyklý vzťah, c / na predchádzajúce zážitky nadväzujúce skúsenosť je zachytená zvonka a objektívne, ale dochádza k jej zvnútorneniu a prehĺbeniu jedincom, čo prispieva k posilneniu trvalého vplyvu zážitkov, d / nové skúsenosti majú "charakter vážnosti", pretože požiadavky na človeka sú skutočné a situácie si vyžadujú okamžité rozhodnutia, rýchle jednanie a neposkytujú priestor pre zmarenie vplyvu okolností; e / formy PZ vytvárajú priaznivé predpoklady učenia sa sociálnemu správaniu zjavnou prítomnosťou eventuálnych skupinových konfliktov, ktoré sa môžu bezprostredne rozpoznať, pochopiť a prekonať; f / PZ prispieva k rozšíreniu individuálneho obzoru získaním kontrastných skúseností, porovnaním seba samého s ostatnými, s predchádzajúcimi skúsenosťami a osvojenými modely riešenia náročných situácií; g / zážitkovo pedagogické aktivity podporujú osobný rozvoj osvojením hraničných skúseností. Využíva sa stretnutiu s možnosťami vlastného organizmu, reflexie obvyklých vzorcov rolí a schém správania, foriem vysporiadania sa s menej známymi životnými situáciami; h / ku kľúčovým momentom PZ patrí dôraz na rokovanie a priamu empíriu miesto "jednoduchého rozprávania", na aktivizáciu ľudských potrieb i pomoc pri ich uspokojovanie, na úsilie o vytváranie vzťahu medzi účastníkmi a "vedúcimi"; i / PZ sa výrazne odlišuje od ponuky rýdzich extrémnych dobrodružstiev (s vrcholom v survival) nasledujúcimi zásadami: demokratická spolupráca, učenia sa z dôsledkov vlastného konania, budovanie individuálnych i spoločných názorových sústav, hromadné zdolávanie úloh, spoločné mienky, pocit spravodlivosti, schopnosť organizácie, osvedčenie sa v nečakaných situáciách, j / PZ atraktivitou činností a udalostí uspokojuje nároky hlavne mladých ľudí.

Posolstvo PZ pre využitie v sociálnopedagogickej a v inej výchovnej praxi možno zhrnúť nasledovne:

aktivizovať a inšpirovať účastníkov k permanentnému osobnostnému rozvoju;

trvalo stimulovať k podpore pre-aktívneho životného postoja a úsilie prevziať zodpovednosť za vlastné konanie i spôsob života najbližších;

prispievať k sebareflexii a optimálnemu životnému smerovaniu vo fyzickej, psychickej, sociálnej i duchovnej dimenzii;
upozorňovať na variabilitu spôsobu života bez konzumnej orientácie;
posilňovať význam zmysle a zmysluplnosti osobného rokovania pri hľadaní cesty životom.

Literatúra:

ZIEGENSPECK, J., VÁŽANSKÝ, M. 1993. *Pedagogika zážitku – dosavadní stav* a perspektivy. In *Vychovávateľ*, roč. 37, dec.1993, č. 3-4.
VÁŽANSKÝ, M. 1992. *Volný čas a pedagogika zážitku.* Brno: PdF MU. 64 s. ISBN 80-210-0428-2.
KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Bratislava: UK. 308 s. ISBN 80-223-1930-9.
FISCHER, T., ZIEGENSPECK, J. 2000. *Handbuch Erlebnispädagogik.* Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 376 s. ISBN 3-7815-0998-2.
HANUŠ, R., CHYTILOVÁ, L. 2009. *Zážitkově pedagogické učení*. Praha: Grada. 192 s. ISBN 978-80-247-2816-2.
JIRÁSEK, I. 2004. *Vymezení pojmu zážitková pedagogika.* In *Gymnasion*, roč. 1, č. 1, s. 6-16. ISSN 1214-603X.
VÁŽANSKÝ, M. 2001. *Základy pedagogiky volného času*. Brno: Print-Typia. 175 s. ISBN 80-86384-00-4.

Mojmír VÁŽANSKÝ
Mendelova univerzita Brno

Pedagogika zdravia (angl. pedagogy of health)

Smer pedagogického myslenia zaoberajúci sa zdravím sa viaže v Poľsku k epoche osvietenstva. V priebehu času sa neustále rozvíjal vďaka rôznorodosti interpretácií, koncepcií súvisiacich s rozvojom pedagogických a iných humanistických náuk.
V medzivojnovom období a hneď po roku 1945 sa objavili prvé pokusy zapojiť problematiku zdravotnej výchovy do sociálnej pedagogiky (výchova v duchu zdravia). Výskum prostredia iniciovaný Helenou Radlinskou (1879-1954) a týkajúci sa školských neúspechov bral do úvahy taktiež otázky zdravia. Od r 1947 prijali výskumné a didaktické práce, vykonávané v Ústave sociálnej pedagogiky Lodžskej univerzity, aj vybrané otázky z oblasti pedagogiky

zdravia (problematika liečenia tuberkulózy, sociálno-pedagogická problematika ošetrovateľstva ai). V r 1950 vzniklo v Štátnom inštitúte hygieny výskumné centrum - Ústav zdravotnej osvety. Bola to jediná vedecká, didaktická a súčasne aj konzultačná inštitúcia v tejto novej oblasti. Výskum sa zaoberal základmi metodiky a praktickej situácie zdravotnej (sanitárnej) osvety. V 60. a 70. rokoch vzniklo veľa názorových a metodologických koncepcií, týkajúcich sa zdravotnej osvety.

Z iniciatívy Macieja Demla vznikla v roku 1963 v rámci Varšavského pedagogického inštitútu Pracovňa zdravotnej výchovy. Tento fakt označuje fakticky formálne zaradenie zdravotných otázok do oblasti pedagogiky. Pracovňa mala vo svojom programe nasledujúce témy: popularizáciu v rámci pedagogického prostredia, určenie pravidiel spolupráce s kruhom sanitárnej osvety, školskú hygienu a telesnú výchovu, spracovanie adekvátnej terminológie, obzvlášť pedagogické interpretácie základných pojmov používaných v medicíne (napr. zdravie, prevencia) a taktiež revíziu pedagogickej terminológie pre potreby zdravotnej výchovy, čiastočne tiež telesnej výchovy, katalogizáciu teoretických poznatkov, ako základ komplexného programu zdravotnej výchovy, plán výskumných činností z oblasti histórie, teórie a metodiky zdravotnej výchovy z hľadiska potrieb a rozvoja perspektív zdravotnej výchovy. Prvá monografia "O wychowaniu zdrowotnym" (O zdravotnej výchove) Macieja Demla vyšla v roku 1968 nákladom Štátna tlačiareň školských vydaní. Pedagogika tu bola predstavená v úlohe spolutvorcu zdravia a nie ako predtým pasívneho odberateľa.

Zdravotná výchova sa rozvíjala historicky a jej jednotlivé prvky dozrievali rôznym tempom a s rôznou kvalitou. K zdravotnej výchove boli započítavané štyri rôzne tematické okruhy: hygiena prostredia (osobná hygiena so zvláštnym zdôraznením hygieny ústnej dutiny), ďalej oblasť stravovania, hygiena práce a odpočinku, sexuálna výchova (vzhľadom na osobné a kolektívne zdravie), psychické zdravie, otužovanie, zdravotná sebakontrola (boj so zlozvykmi, eliminovaniu nákazlivých chorôb, prvá pomoc, pravidlá používania pomoci zdravotných služieb, rodinná výchova, odborné vzdelanie z hľadiska zdravia. Zvláštny význam mala pre rozvoj foriem zdravotnej výchovy sanitárna osveta. V jej tradícii prevažovala však scholastika, ktorá nemala vždy hlboké a trvalé výchovné efekty.Šškolská hygiena, telesná výchova: nie je však identická so zdravotnou výchovou, pretože zdravie predstavuje len jednu zložku telesnej výchovy. Zdravotná výchova vychádzala z predtým vzniknutých disciplín, napr. medicíny, hygieny, a teda všetkého, čo bolo spojené s osvojovaním, formovaním a ustálením zvykov a postojov a taktiež praktickou výučbou jednotlivých zručností. Dôležitú úlohu tu zohrávala aktivita a spoluúčasť vychovávaného. Jednalo sa teda celkovo o obohacovanie jeho osobnosti.

V roku 1977, na návrh M. Demla, bolo založené Združenie zdravotnej pedagogiky v rámci Výboru pedagogických vied Poľskej akadémie vied. Monografia Macieja Demla s názvom "Pedagogika zdrowia“ (1980) systematizovala najdôležitejšie otázky týkajúce sa daného odboru. Zdravotná výchova bola uznaná za integrálnu časť vzdelávania harmonickej osobnosti, ktorá spočíva vo vytváraní zvykov, priamo alebo nepriamo korešpondujúcich s ochranou a zdokonaľovaním fyzického i psychického zdravia, upevnením potrebných zručností, cvičenie sily vôle a vytváranie postojov, umožňujúcich dodržiavanie hygienických pravidiel, dohľad nad zdravím, eliminovanie chorôb, liečenie a inšpirovanie pozitívneho záujmu o problematiku zdravia metódou prehlbovania a obohacovania poznatkov o vlastnej osobe a zásadách platných v oblasti verejného zdravia. Na vznik zdravotnej pedagogiky malo z hľadiska doterajšej tradície vplyv niekoľko faktorov: dejiny inštitúcií, slúžiacich k zdokonaľovaniu zdravia (napr.: strediská praktickej hygieny), rozvoj zdravotnej didaktiky spojený s vyučovaním predmetu hygiena, evolúcia zdravotnej výchovy (t.j. metódy utvárania postojov a zdravotného správania, teoretická reflexia týkajúca sa vzťahu medzi pedagogikou a zdravím). Rozvoj zdravotnej pedagogiky sa viaže k rozvoju medicíny, hygieny a telesnej výchovy, nie však so žiadnou z nich totožnou. Ako zdôrazňuje Maciej Demel, zdravotná pedagogika mala interdisciplinárny charakter a opierala sa predovšetkým o pomoc lekárskych náuk, hlavne o sociálnu medicínu a pedagogické vedy, predovšetkým sociálnu pedagogiku a sociálnu hygienu Jedrzeja Śniadeckého, Józefa Dietla, Tytusa Chałubinského, Henryka Jordana, Józefa Polaka, Seweryn Sterling, Marcina Kacprzaka, Juliana Alexandrowicze.

Zdravotná pedagogika najviac vďačí Helene Radlinskej, priekopníčke sociálnej pedagogiky v Poľsku, obzvlášť jej tvorivým inšpiráciám. Zaujímala sa aj o lekársku starostlivosť a získané praktické lekárske a zdravotnícke skúsenosti ovplyvnili jej neskoršiu pôsobnosť v oblasti empirickej pedagogiky a utváraniu základov teórie sociálnej práce. Autorka zastávala názor, že sociálna pedagogika musí priamo čerpať zo studnice poznatkov biologických a lekárskych náuk. Ďalej zdôrazňovala, že spoločne s terapeutickou pedagogikou využíva sociálna pedagogika výskumy z oblasti patológie individuálneho rozvoja človeka, uverejňuje údaje o jeho sociálnych príčinách, možnostiach a spôsoboch profylaktického vyrovnávania. V klasickej koncepcii sociálnej pedagogiky a presnejšie povedané v teórii sociálnej práce Radlinskej spočívala "výchova k zdraviu" v pomáhaní ľuďom pri získavaní poznatkov a informácií ohľadom zdravia, utváranie zvykov a zručností pri praktickom zdokonaľovaní zdravia, v pomoci pri šírení pozitívneho záujmu o problematiku zdravia, vedúceho k efektívnej prevencii, organizácii záchrannej služby, liečenie, starostlivosť, rehabilitáciu, a dodržiavanie základných hygienických pravidiel v živote individuálnom i sociálnom.

Zdravotnú výchovu považovala Radlinská za neoddeliteľnú časť zdravotnej kultúry. Veľmi dôležité bolo pri tom vytváranie aktívneho postoja pacientov, ich podmienením traktovania a snaha usmerniť ich myslenie k samostatnému riešeniu problémov. Radlinská zdôrazňovala predovšetkým zdravotnú prevenciu, individuálnu a kolektívnu hygienu. Zdravotná výchova zahŕňala tiež pedagogicko-zdravotné činnosti osôb z oblasti zdravotníctva do všeobecne platnej lekárskej pôsobnosti. Tvrdila, že zdravotníčky sú súčasne sociálne vychovávateľky, subjekt pôsobiaci ako pedagóg, v ktorom sa spájajú dva prvky, ktoré tvoria súčasne základy teórie sociálnej práce, t.j. opatrovateľstvo a pomoc. Ďalej faktory environmentálne ako prostriedky utvárania zdravotnej kultúry, účasť zdravotníkov na zdravotnej kultúre ako komponent vychovávajúci spoločnosť. Súčasná zdravotná pedagogika sa teda opiera o klasickú koncepciu sociálnej pedagogiky, ako v zmysle poznania a edukačnej praxe alebo v širšie pojatej sociálnej práce a predstavuje teoretickú základňu modernej zdravotnej edukácie. Sociálna pedagogika predstavuje metateóriu zdravotnej pedagogiky. Zdravotná pedagogika rieši problémy interdisciplinárneho charakteru tým, že pomáha riešiť praktické problémy zdravotnej edukácie, patriacej k problémom interdisciplinárnym.

Mazurkiewicz (2001) zastáva názor, že na názov zdravotná pedagogika mala vplyv retrospektívna práca, súhrnné vedecké myslenie z hraničnej sociálnej medicíny a sociálnej pedagogiky. Keby sme chápali zdravotnú pedagogiku ako systém, bolo by možné považovať ju buď za čiastkovú disciplínu sociálnej pedagogiky (podľa jej klasickej koncepcie) alebo ako špeciálny odbor samostatného charakteru, tak ako iné pedagogické pododbory. Autor navrhuje aj iné poňatie zdravotnej pedagogiky - ako otvorené kategórie (oblasti problematiky s určitým stupňom koncentrácie). Znamená to totiž, že sa jedná o otvorené programy, koncepcie a edukačnej praxe. Takéto poňatie ukazuje, že všeobecne utváraná skutočnosť môže byť zdrojom rozvoja pre zdravotnú pedagogiku. Sociálna pedagogika exponuje relácie medzi jednotlivcom a prostredím, poukazuje na ich praxeologickú konzekvencie. Umožňuje to vzájomné prelínanie rôznych oblastí ako práca, odpočinok, zdravie, edukácia. V súvislosti so zdravotnou pedagogikou je vhodné zdôrazniť relácie medzi zdravím a edukáciou, zdravotníctvom a sociálnou prácou. Koncepcia koncentrácie problematiky má svoje odôvodnenie v tom, že ako zdravie, tak edukácia sú obsiahnuté a angažované vo všetkých oblastiach ľudského života a taktiež vo všetkých kultúrnych a civilizačných štruktúrach. Vyplýva z toho tiež prageologické odôvodnenie. Prvý stupeň koncentrácie sa týka všeobecných teoretických základov a ich zväzku so základnými biologickými a sociálnymi disciplínami a tiež disciplínami, používanými obzvlášť v súvislosti s náukami lekárskymi a pedagogickými (medicína a výchova, prvky zdravotnej pedagogiky, zoznam pojmov), druhý

stupeň koncentrácie sa týka vzťahu medzi teóriou zdravotnej edukácie, teóriou sociálnej práce, teóriou osvetovej práce (história, zdravotná edukácie a história zdravotnej pedagogiky s prihliadnutím na históriu sociálnej a osvetovej práce). Tretí stupeň koncentrácie je spojený s teóriou kvalifikovanej edukačnej praxe v oblasti zdravia, s procesom zdravotnej výchovy, aplikácií lekárskych a pedagogických náuk do kvalifikovanej praxe, výskumom procesu riadenia v zdravotnej pedagogike. Obsah jednotlivých častí stupňov koncentrácie sa prelína a dochádza k súčinnosti so sociálnou praxou v dvoch rovinách: kvalifikovanej edukačnej - environmentálnej praxi a nekvalifikovanej edukačnej - environmentálnej praxi.

Diskusia pedagógov a iných odborníkov, týkajúce sa definovania oblasti záujmu, predmetu a metodológie výskumu zdravotnej pedagogiky vedú k úvahám a stále novým myšlienkam, inšpirovaným meniace sa sociálnou skutočnosťou, rozvojom humanistických a biologicko-lekárskych náuk. V súvislosti s uvedeným navrhujeme nasledovnú definíciu zdravotnej pedagogiky.

Zdravotná pedagogika je pododvetvie všeobecnej pedagogiky. Náplň jej poznávacieho a výskumného záujmu predstavujú sociálno-environmentálne reálie pojmov zdravie a choroba, mnohostranné aktivity v rámci prostredia (oficiálne i neoficiálne), týkajúce sa zdravia rôznych spoločenských skupín a ďalej výskumu a hodnotenie procesu zdravotná edukácia (výchova a vzdelanie) za účelom zdokonaľovania fyzického, psychického a spoločenského zdravia a taktiež životných zručností, priaznivých pre zdravý životný štýl a zlepšenie životnej kvality v každom období ľudského života a za účelom projektovanie pedagogických (a tiež edukačných) kompenzačných činností v rámci pomoci jednotlivcovi i prostrediu, využívaných taktiež v sociálnej práci.

Zdravotná pedagogika využíva metódy známe pri výskumoch v iných spoločenských vedách. Pedagogika ako náuka (a tiež jej metodológia) obsahuje množstvo dilem, predstavujúcich v súčasnosti dôležitý prúd teoretických a metodologických analýz. Využíva terminológiu z oblasti pedagogických vied, a tiež pojmy z medicíny, biológie, psychológie, sociológie a iných náuk. K základným pojmom v oblasti zdravotnej pedagogiky patrí zdravie - v holistickom chápaní (sociálno-ekologický zdravotný model), choroba, sociálne roly pacienta, prostredie, edukácia (výchova a vzdelanie), zručnosti a pedagogická diagnóza, terapia, kompenzácia, sociálna práca, sociálna pomoc, prevencia, rehabilitácia (sociálne) a i.

Súčasná zdravotná pedagogika má interdisciplinárny charakter, využíva totiž poznatky z oblasti iných vied, a síce sociálnej pedagogiky, andragogiky, sociálnej medicíny, sociológie zdravia a choroby, sociológie rodiny, zdravotnej psychológie, sociálnej psychológie,

výchovnej psychológie, gerontológie, ekológie, sociálnej politiky a i. Pedagogika zdravia je praktická veda, podobne ako pedagogika sociálna.

Poznávacie a výskumné úlohy z oblasti zdravotnej pedagogiky sa vzťahujú okrem iného na nasledujúcu tematiku: sociálne a environmentálne vplyvy na zdravie a choroby t.j. kultúrne a sociálno-ekonomické podmienky (práca a nezamestnanosť), životnú úroveň (štandard v určitej spoločnosti), prístup k informáciám a edukáciu, sociálny stres, sociálnu a zdravotnú politiku štátu, sociálnu nerovnosť, spoločenskú biedu, marginalizáciu mnohých sociálnych skupín, prístup k zdravotníckym službám.

Dôležité miesto výchovy predstavuje aj školské prostredie. Fakt, že niektoré poľské školy sa zapojili do európskej siete organizácií podporujúcich zdravie, jednoznačne dokazuje zdôrazňovanie čím ďalej väčšieho dôrazu na zdravotnú problematiku v tejto inštitúcii. Podstata praxe v školách propagujúcich zdravý životný štýl pri spolupráci s deťmi (mládežou), učiteľmi, rodičmi a inými subjektmi lokálneho prostredia spočíva v realizácii vytýčených cieľov.

Ďalšie poznávacie a výskumné pole predstavujú pre zdravotnú pedagogiku viacaspektové činnosti, spojené s diagnostikou, edukáciou, projektovaním zmien, kompenzáciou a sociálnou prácou. Dobrá diagnostika predstavuje východiskový bod pre plánovanie zmien, kompenzácie a sociálnu prácu v prostredí v oblasti zdravotnej problematiky. Diagnostika individuálnych a rodinných zdravotných potrieb a tiež potrieb edukačných, spojených so zdravím rôznych sociálnych skupín sa viaže s prípravou vhodných výskumných nástrojov, používanie lekárskych prístrojov pre hodnotenie zdravia-choroby. Zdravotná edukácia (health education) predstavuje základný inštrument zdravotnej prevencie. Modely zdravotnej edukácie sa v priebehu posledných rokov postupne menili od modelu snažiaceho sa chrániť profylakticky pred jednotlivými chorobami (disease-oriented health education), modelu so zameraním na elimináciu jednotlivých rizikových faktorov rizika (risk factor-oriented health education) a model koncentrujúci sa na problematiku zvyšovania zdravotného potenciálu, chápaného holisticko-biopsychosociálne (health-oriented health education). Hlavný smer aktivít sa sústreďuje na spracovanie a zavádzanie komplexných edukačných programov v rámci zdravotného vzdelania, s osobitným prihliadnutím na vhodné životné prostredie. Zdravotná edukácia nie je obmedzená výhradne na odovzdávanie potrebných poznatkov o zdraví, ale sa skôr snaží utvoriť podmienky k zmenám a možnostiam zvýšených kompetencií jednotlivcov a sociálnych skupín v oblasti samostatného rokovania pri zdokonaľovaní zdravia na rôznych úrovniach organizácie sociálneho života. Z tohto dôvodu je nutné zapojiť maximálne množstvo rezortov, inštitúcií, sociálnych organizácií, komunít.

Zdravotná edukácia prebieha na rôznych úrovniach sociálnej organizácie rôzne a mala by byť prispôsobená edukačným potrebám danej úrovne. K základným cieľom zdravotnej edukácie patrí:

- zvýšenie úrovne poznatkov z oblasti, týkajúcej sa zdravia pri zahrnutí jej determinantov,
- zvýšenie úrovne poznatkov a zručností, týkajúcich sa zdravého životného štýlu v rôznych životných podmienkach, s ohľadom na sebahodnotenie, vlastné efektivity a sociálnu pomoc,
- zvýšenie úrovne poznatkov a aktívnosti rokovaní v oblasti profesionálneho zdravotníctva i mimo túto oblasť, zvýšenie úrovne zdravia v danom odbore,
-zvýšenie úrovne informovanosti ohľadom súvislosti medzi úrovňou zdravia a rozvojom jednotlivca, medzi zdravím populácie a sociálno-ekonomickým rozvojom,
-zvýšenie úrovne informovanosti v oblasti zdravotnej tematiky (Słońska, 2001, Woynarowska, 2007).

Zdravotná edukácia môže byť v rámci zdravotnej pedagogiky analyzovaná, preskúmaná a organizovaná v rôznych kontextoch:

z hľadiska sociálno-ekonomického rozsahu (rôzne úrovne systému spoločenskej organizácie napr. globálne, lokálne, rodinné, školské, nemocničné prostredie, prostredie sanatória),
z hľadiska vekovej kategórie (napr. detí, mládeže, seniorov),
z hľadiska stavu zdravia osôb (osoby zdravé, chronicky choré, invalidi),
zdravotné edukácia ako kompenzácia zdravia (kompenzácia v dôsledku zdravotnej edukácie, týka sa poznatkov z danej tematiky, ohrozenia zdravia, životnej zručnosti, napomáhajúce správnemu rozvoju, alebo adaptácie jednotlivcov alebo sociálnych skupín do nových životných podmienok),
ako učebný predmet na všetkých stupňoch všeobecného vzdelávania detí a mládeže, (poznatky zručnosti vštepované cez didakticko-výchovný proces),
ako prvok sociálnej práce s jednotlivcami, sociálnymi skupinami a v danom prostredí v závislosti od potrieb, ako oblasť sociálnej podpory, hlavne informačného a inštrumentálneho charakteru, ktorá pomáha pochopiť situáciu a životné okolnosti v súvislosti s chorobou, ďalej poskytovanie informácií na tému postupného liečenia a rehabilitácie v súvislosti s inými druhmi sociálno-lekárskej a sociálnej pomoci (Syrek, 2008, s 28-29).

Efektivita zdravotnej edukácie závisí aj na dodržaní zásady trvácnosti v celom procese (a v prípade detí a mládeže zápisoch poznatkov do edukačných programov rôznych stupňov vzdelania) prispôsobenie stratégie realizácie k potrebám skupín a sociálnych prostredí, kompetentnú realizáciu, využitie moderných / interaktívnych metód výučby. Veľký význam

má vzdelávanie edukátorov v oblasti zdravého životného štýlu pre verejné osvetové a zdravotné inštitúcie.

Literatúra:

DEMEL, M., MAZURKIEWICZ, E., WANDLANTOWA, H. 1976. *Pedagogika zdrowia* (Oświata zdrowotna). In OKOŃ, W. (red.) *Stan i perspektywy rozwoju nauk pedagogicznych*. Warszawa.

DEMEL, M. 1965. *Wychowanie zdrowotne jako dyscyplina pedagogiczna*. Wychowanie Fizyczne i Higiena Szkolna, 1965, nr3.

DEMEL, M. 1968. *O wychowaniu zdrowotnym*. Warszawa.

DEMEL, M. 1980. *Pedagogika zdrowia* . Warszawa.

DEMEL, M. 2000. *Z dziejów promocji zdrowia w Polsce*. T. I-II. Kraków.

KOTARBIŃSKI, T. 1961. *Elementy teorii poznania i metodologii nauk.* Warszawa.

KARSKI, J., B. 1994. *Praktyka i teoria promocji zdrowia*. Wybrane zagadnienia. Warszawa.

KARSKI, J., B., SŁOŃSKA, Z., WASILEWSKI, B., W. 1994. *Promocja zdrowia*. Warszawa.

MAZURKIEWICZ, E., A. 1983. *Sprawność działania socjalnego w pedagogice społecznej Heleny Radlińskiej*. Wrocław-Łódź.

MAZURKIEWICZ, E., A. 2001. Pożytki z osiągnięć pedagogiki społecznej dla edukacji zdrowotnej. In WOYNAROWSKA, B., KAPICE, M. (red.) *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania*. Warszawa.

RADLIŃSKA, H. 1961. *Pedagogika społeczna*. Wrocław-Kraków.

RADLIŃSKA, H. 1961. Stosunek wychowawcy do środowiska społecznego. In RADLIŃSKA, H. *Pedagogika społeczna*. Wrocław-Kraków.

SYREK, E. 2000. *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*. Katowice.

SYREK, E. 2008. *Zdrowie i wychowanie a jakość życia.* Perspektywy i humanistyczne orientacje poznawcze. Katowice.

SYREK, E., BORZUCKA-SITKIEWICZ, K. 2009. *Edukacja zdrowotna*. Warszawa.

Zdrowie 21. Zdrowie dla wszystkich w XXI wieku. 2001. Warszawa-Kraków. Tłumaczenie.

KARSKI, J., B., SŁOŃSKA, Z. 1994. Wychowanie dla zdrowia. In KARSKI, J., B., SŁOŃSKA, Z., WASILEWSKI, B. 1994. *Promocja zdrowia*. Warszawa.

SŁOŃSKA, Z. 2001. *Współczesna wizja edukacji zdrowotnej a promocja zdrowia*. Stan i oczekiwania. In WOYNAROWSKA, B., KAPICA, M. Warszawa. *Wybrane materiały*

źródłowe i dokumenty podstawowe dotyczące promocji zdrowia. Pierwsza Międzynarodowa Konferencja Promocji Zdrowia 17-21 listopada 1986.
KARSKI, J., B., SŁOŃSKA, Z., WASILEWSKI, B., W. (red.). 1994. *Promocja zdrowia*. Warszawa.
WOYNAROWSKA, B. (red.). 1995. *Jak tworzymy szkołę promującą zdrowie?* Warszawa.
WOYNAROWSKA, B. 2000. *Zdrowie i szkoła*.Warszawa.
WOYNAROWSKA, B. 2007. *Edukacja zdrowotna*. Warszawa.

Eva SYREK
Sliezska univerzita Katowice

Peer dobrovoľníctvo (angl. peer volunteer)

Vychádza z dobrovoľníckej činnosti, ktorá všeobecne predstavuje neplatenú, uvedomelú činnosť, ktorá je vykonávaná z vlastnej vôle, v prospech druhých, ktorej dobrovoľník bez nároku na finančnú odmenu venuje svoj čas, svoje schopnosti, vedomosti, energiu v prospech iných ľudí alebo spoločnosti. Špecifický prívlastok peer nemá presný ekvivalent v slovenčine, najviac sa blíži k pojmu vrstovníka, ale v najširšom slova zmysle. Je to človek, ktorý je blízky nielen svojím vekom, ale aj sociálnym postavením alebo zamestnaním, záujmami, životnými cieľmi a ktorý práve preto má schopnosť ovplyvňovať vrstovníka v názoroch a postojoch. V súčasnosti rozlišujeme tieto pojmy spojené s pojmom peer: Peer mediácia: (Peer-Mediation, Vermittlung durch Gleichartrige); peer poradenstvo, konzultácie: (Peer-Counceling, Beratung durch Gleichartrige), peer edukácie: (Peer-Education, Gliechartrigenerziehung und-Bildung), peer projekty / programy (peer-Projekte, Kurzeinsätze Gleichartriger).
Peer aktivista je angažovaný vrstovník, väčšinou vyberaný podľa určitých kritérií odborníkom najčastejšie z preventívneho alebo poradenského zariadenia. Jeho úlohou je predovšetkým priame ovplyvňovanie rovesníkov a účasť v peer programoch, na ktorú sa pripravuje prostredníctvom systematického výcviku (modelovými situáciami, školeniami a pod.).
Peer dobrovoľník vrstovník navštevujúci dobrovoľnícku organizáciu alebo zariadenie zamerané úplne alebo čiastočne aj na dobrovoľnícku činnosť, formou voľnočasových aktivít (dobrovoľnícka komunita, tvorivé dielne, pobytové sústredenia), aby tak pôsobil na svojich vrstovníkov neformálne najmä v prirodzenom prostredí, prípadne aj participáciou v preventívnych peer programoch .

Literatúra:
GREGOROVÁ, A., VAVRINČÍKOVÁ, L. 2005. *Práca s dobrovoľníkmi v neziskových organizáciách.* Banská Bystrica: Centrum dobrovoľníctva OZ, 2005. 31 s.
JANÍKOVÁ, K. 2008. Peer dobrovoľníctvo. Socializácia dieťaťa ako prevencia pred sociálno-patologickými javmi. In *Problematika sociálno-patologických javov v školskom prostredí – stav, prevencia, riešenie : Zborník príspevkov z medzinárodnej konferencie konanej 16. 11. 2007 v Ružomberku*. Ružomberok: PdF a ÚSV. 2008. s 634 – 662. ISBN 978-80-8081-246-8.

Kristína LIBERČANOVÁ
PF TU Trnava

Penitenciaristika a penológia (angl. penology)

Počas posledných dvadsiatich rokov sa v slovenskom väzenstve stále častejšie vo vzťahu k väzenskej problematike používa termín penitenciaristika. Čo to však znamená, aký je význam tohto slova? Okrem toho sa v súvislostiach s väznením a väzenstvom vyskytuje aj pojem penológia. Aký je potom vzťah medzi oboma vedami, ak sú vôbec vedami? A ktoré disciplíny sú spolupracujúce, aký je vzťah penológia a penitenciaristiky k iným vedám? To sú otázky, ktoré sa otvárajú pri definovaní tohto pojmu a záver si každý musí urobiť sám.

V prvom rade je potrebné ujasniť si, čo vlastne penitenciaristika je, čím sa zaoberá, aký je jej predmet a história. V latinčine slovo paenitentia znamená nápravu. Podľa Slovníka cudzích slov (1971) je výklad slov poenitentia v zmysle trestnosť, ľútosť, pokánie. Najbližší výklad pre súčasnú penitenciaristiku je trestnosť a náprava. Ako uvádza Kýr (2006), penitenciaristika čiže penitenciárna veda je náukou o výkone a účinnosti trestu odňatia slobody z hľadiska všeobecných a osobitných podmienok a najmä použitých metód, foriem a prostriedkov nápravno výchovnej činnosti podľa stupňa dosiahnutej nápravy pri jednotlivých kategóriách nápravy odsúdených. Vychádza z poznatkov vedných odborov aplikovaných na podmienky väzenstva, predovšetkým z penitenciárnej psychológie, pedagogiky, sociológie a práva.

Ako teda previesť slovo penitenciaristika do zrozumiteľnej, ale pritom odbornej slovenskej terminológie? Na základe uvedených charakteristík možno hovoriť o penitenciaristike ako o väzenskej vede. Termíny trestné alebo nápravné by boli akosi zavádzajúcimi.

Sochůrek (2007) naopak priamo o penitenciaristike nehovorí, drží sa termínu penológie ako vedy o treste a trestaní. Penitenciaristika u neho prichádza na rad až v súvislosti s penitenciárnou pedagogikou, prípadne penitenciárnou psychológiou.

Sochůrek chápe penológiu síce ako vedu o treste a trestaní, ktorá sa zaoberá ich účinkami z hľadiska voľby adekvátneho pôsobenia - zaobchádzanie s páchateľom trestného činu, aby nedochádzalo k opakovaniu trestného činu. Ale to penitenciaristika tiež.

Kýrovo poňatie penológie vychádza opäť z latinčiny: poena - trest, LOGICUS - náuka a rozumie ňou náuku o ukladaní, výkonu a účinnosti všetkých súdnych trestov, tj. spojených aj nespojených s odňatím slobody, vrátane alternatívnych trestov. Využíva poznatky trestného práva, kriminológie, psychológie, pedagogiky, sociológie, popr. ďalších vedných odborov. Penológia sa teda zaoberá všetkými druhmi trestov.

Kompromisné riešenie ponúkajú Medzník et al. (1995), ktorý poukazuje na skutočnosť, že kriminálne správanie ľudí nie je len otázkou trestného práva, ale aj radu nie právnych disciplín súvisiacich s trestným právom. Jedná sa predovšetkým o penológiu. Majú totiž spoločné trestnoprávne sankcie - tresty a ochranné opatrenia: zatiaľ čo trestné právo tresty ukladá, penológia ako náuka o výkone trestu a jeho účinkoch (poena = trest) ich realizuje, inými slovami sa zaoberá reálnym výkonom trestov a ochranných opatrení, v širšom poňatí zahŕňa aj alternatívne tresty. Ťažisko penológie však spočíva predovšetkým vo výkone stacionárnych sankcií, najmä nepodmienečného trestu odňatia slobody, jeho účinnosťou, vedľajšími účinkami, zaobchádzanie s páchateľmi atď.

Oblasť penológie zameraná na nepodmienečný trest odňatia slobody sa nazýva penitenciaristika = väzenstva. Penológia je niektorými autormi chápaná penológia ako súčasť kriminológie, relatívne samostatnej vedy (Kuchta, 1993).

Právnici teda ponímajú penológiu (penitenciaristiku) ako právnickú vedu; sledujú najmä jej väzby na trestné právo a zároveň priznávajú nutnosť súvisiacich ďalších súvisiacich ni právnym odborov, aby ich disciplína bola v boji s kriminalitou účinná. Jedná sa najmä o kriminológiu, viktimológiu, kriminalistiky a tzv. forenzne (súdne) disciplíny. Patrí k nim súdne lekárstvo, súdna psychológia, súdna psychiatria, súdna antropológia apod. (Medzník et al., 1995).

Nie je snáď treba zdôrazňovať, že len prepojením vyššie uvedených odborov možno dosiahnuť pozitívne výsledky v prevencii a potláčaní trestnej činnosti, ktorá nadobúda v dnešnej dobe iného kvalitatívneho charakteru.

Iného názoru sú však pedagógovia a psychológovia. Tí penitenciaristiku aplikujú do svojich disciplín, alebo naopak penitenciaristika využíva vo svojej teórii, ktorej podstatou je zaobchádzanie s väzňami, pedagogiku a psychológiu.

Jedným z prvých odborníkov, ktorí u nás zavádzajú pojem penitenciaristika v nadväznosti na pedagogiku a psychológiu vo väzenských zariadeniach, bol docent Jiří Čepelák už v 70. rokoch. Je autorom početných statí s penitenciárnou problematikou. Známa je napríklad jeho Penitenciárna psychológie z roku 1982. Jeho ďalšími pokračovateľmi boli napr. Miluše Urbanová a Stanislav Nečas.

S penitenciárnou pedagogikou sa môžeme najčastejšie stretnúť v prácach Karla Nováka (Penitenciárna pedagogika, 1985 a Úvod do penitenciárnej pedagogiky, 1986). V týchto pojedaniach upozorňuje na užívanie pojmu penitenciárna už v 20. rokoch v Rusku v podaní ruského právnika SV Poznyševa, ktorý napísal dielo "Osnovy penitenciárnej nauki" (Novák, 1986). Na neho nadväzujú ďalší ruskí penitenciaristi - IT Bogatyrev a doposiaľ žijúci profesor Zubkov.

Kto však zavádza vo väzenskej terminológii slovo penitenciárny ako vôbec prvý, je francúzsky ekonóm, právnik a politik Charles Jean Maria Lucas (1803-1889). Vo svojom avantgardnom diele Reformy väzenstva (De la reforiem des Prisons) z roku 1838, v ktorom označuje výchovné prvky vo väzenstve ako penitenciárna pedagogiku. Už od roku 1830 sa zaujímal aj o tresty smrti. Potvrdzuje, že vznik penitenciárnej pedagogiky súvisí so vznikom trestne právnych teórií o vzdelávacej úlohe výkonu trestu odňatia slobody (Novák, 1986).

Z ďalších blízkych európskych krajín je penitenciaristika a penitenciárna pedagogika rozvíjaná v Poľsku, avšak pod názvom nápravná pedagogika. K jej popredným predstaviteľom patrí dnes už nestor (bohužiaľ už nežijúci) C. Czapów a S. Jedlewski, ktorí položili jej základy v diele Nápravná pedagogika (Praha, 1981). Ich nasledovníkmi sú napr. W. Ambrozik a P. Stepniak v Poznani Univerzite Adama Mickiewicza na Katedre resocializačnej pedagogiky v rámci Pedagogickej fakulty. Rovnako na katedre pedagogiky a psychológie Sliezskej univerzity v Katoviciach sa resocializačnou pedagogikou zaoberá Anna Nowak a Andrzej Czerkawski alebo Adam Szecówka na Univerzite Wroclav. Významnú úlohu v rozvoji poľskej penitenciaristiky má aj varšavský autor Marek Konopczyński a ďalší poľskí odborníci.

Centrom penitenciárnych vied v Poľsku je však škola poľskej väzenskej služby v Kalisz, ktorá sa dlhodobo zaoberá väzenskou (penitenciárnou) problematikou a ako rezortná škola vychováva príslušníkov väzenskej služby v Poľsku.

Na Slovensku je podobná škola v Nitre. K popredným súčasným slovenským odborníkom na väzenstvo (penitenciaristom) patrí napr. Jozef Chren, Dušan Porubec, Anton Fábry, Mária Křeslová či Oto Lobodáš. Majú možnosť nadväzovať na také osobnosti v slovenskej penitenciaristike, akými boli Emil Tauffer, Eugen Erdéky, MUDr. Abrahám Martin Pattensyus, František Paničiek a ďalší.

V súčasnej dobe sa u nás penitenciárnou pedagogikou zaoberajú jednak doposiaľ žijúci Čepelákovi "potomkovia" a pokračovatelia Miluša Urbanová, Alena Marešová, Zdeněk Karabec a tiež nová nastupujúca generácia penitenciaristov, ktorú reprezentujú najmä odborníci Inštitútu vzdelávania Väzenskej služby ČR v Stráži pod Ralskem (Aleš Kýr, Jan Sochůrek, Jana Paukertová, Květuše Sluková, Ondřej Hladík, Ľubomír Bajcura a ďalšie) či z Policajnej akadémie (Vratislava Černíková), jednak odborníci pôsobiaci roky v praxi, ku ktorým sa radí Kamila Meclov, Bohuslav Burkiewicz, Jiří Medzník, Květa Kalábová a ďalší, ktorí mali možnosť svojimi rozhodnutiami výrazne ovplyvniť ďalšie smerovanie slovenskej penitenciaristiky. Sólovým, ale vzdelaným penitenciaristom je aj Jaroslav Hála, pôsobiaci teraz na Jihočeské univerzite v Českých Budějoviciach. Iste by sa dali uviesť aj ďalší, ktorí spolupracujú s českými univerzitami, ale kmeňovo pôsobia vo väzniciach. Jedná sa o univerzity v Hradci Králové, Pardubiciach, Opave, Zlíne, Ostrave, Brne, Liberci a ďalšie významné vzdelávacie strediská. Ich spoločným menovateľom sú špecializácie v pedagogike - sociálna alebo špeciálna pedagogika. Penitenciárna pedagogika sa v tomto prípade javí ako zjednocujúca platforma mnohých ďalších pomáhajúcich disciplín.

Nezanedbateľným bádateľským centrom v oblasti penológie a penitenciaristiky je tiež Inštitút pre kriminológiu a sociálnu prevenciu sídliaci v Prahe (súčasť ministerstva spravodlivosti).

Penitenciárne vedy sa tak u nás naďalej úspešne rozvíjajú v rámci vzájomného prepojenia teórie a praxe. V posledných rokoch sa nimi zaoberajú aj osobnosti z vysokých škôl, ako sú Pavol Mühlpachr, Ilona Pešatová, Luboš Chaloupka a ďalšie. O penitenciaristiku je tak dobre postarané, pretože ľudstvo zatiaľ nevymyslelo účinnejší prostriedok, ako zabrániť páchaniu kriminality, ako je trest odňatia slobody so všetkými jeho racionálnymi funkciami (izolácia a zamedzenie páchania ďalšej trestnej činnosti, náprava - resocializácia a ďalšie).

Literatúra:

AMBROZIK, W., STEPNIAK, P. 2004. *Służba wiezienna wobec problemów resocjalizacji penitenciarnej*. Gadki, Borówiec: Wolumin. ISBN 83-88536-20-6

CZAPÓW, C., JEDLEWSKI, S. 1981. *Resocializační pedagogika*. Praha: SPN. 139 s.

ČEPELÁK, J. 1982. *Penitenciární psychologie*. Praha: VŠ SNB. 328 s.

Defektologický slovník. 1984. Praha: SPN, 475 s. ISBN 14 576-83.
FOUCAULT, M. 2000. Dohlížet a trestat. Praha: Dauphin. 427 s. ISBN 80-86019-96-9.
KONOPCZŃSKI, M. 2009. Metody twórczej resocjalizacji. Warszawa: PWN. 430 s. ISBN 978-83-01-14852-2.
KÝR, A. 2006. *Historická penologie 1/2006.* Praha: IV VS – Kabinet dokumentace a historie. ISSN 1213-9297.
POSPISZIL, I., KONOPCZIŃSKI, M. 2007. *Resocjalizacja – w strone środowiska otwartego*. Warszawa: Pedagogium. ISBN 83-922456-1-X.
MEZNÍK, J., KALVODOVÁ, V., KUCHTA, J. 1995. *Základy penologie*. Brno: PF MU. ISBN 80-210-1248-X.
NOVÁK, K. 1986. *Úvod do penitenciární pedagogiky*. Praha: VŠ SNB.
NOVÁK, K., ŠTRUNC, P. 1985. *Penitenciární pedagogika*. Praha: SSNV.
Slovník cizích slov. Praha: SPN, 1971. 414 s.
SOCHŮREK, J. 2007. *Kapitoly z penologie I.* Liberec: Technická univerzita. 37 s. ISBN 978-80-7372-203-6.

Miloslav JŮZL
IMS Brno

Personalizácia (angl. personalization)

Pokračovaním a prehlbovaním individualizácie je proces personalizácia, ako počiatok osvojovania a súčasne aj vytvárania ľudskej podstaty, v dynamike aktov vedomej činnosti indivídua v spoločenských vzťahoch. Tento proces v sebe skrýva aj mnohé nebezpečenstvá a negatívne možnosti vývoja. Tak napríklad pre dieťa znamená likvidácia pôvodnej primárnej väzby na matku a súčasne aj likvidácia spoločných zážitkov s matkou a likvidácia špecifickej situácie, v ktorej bolo závislé asymetricky na matke. Tým získava súčasne relatívnu voľnosť, oslobodzuje sa od existenčnej závislosti, charakteristické pre túto primárnu väzbu. Ale súčasne sa objavuje aj druhá strana mince, ako o tom hovorí Erich Fromm. Rastúca nezávislosť na primárnych väzbách nie je nevyhnutne totožná so slobodou, smerujúcou k nezávislosti vôbec a rastúcemu sebavedomiu. Keď pre takúto slobodu nie sú vytvorené dostatočné predpoklady v predchádzajúcom vývoji (sociabilizácia a individualizácia), potom sa jednotlivec v tejto druhej etape procesu socializácie cíti preťažený a pociťuje svoju slobodu nie ako uspokojenie, príp. slasť, ale ako záťaž alebo prekážku. Prispieva k tomu aj to, ak nie

sú vytvorené bezprostredné sociálne predpoklady pre takýto vývoj (napr. sociálnou biedou, ekonomickým nedostatkom, nízkou kultúrnou úrovňou apod.). V takom prípade sa jednotlivec vracia vo svojom vývoji späť. Obracia sa opäť k primárnym väzbám, v ktorých hľadá ochranu, ako v prvej etape socializácie, v predindividualizovanom vývoji. Často vznikajú únikové a regresné mechanizmy, ktoré nachádzajú svoj výraz v mystifikácii a glorifikácii predchádzajúceho vývoja.

Je potrebné upozorniť aj na úskalia tohto obdobia, ako o nich hovorí AH Maslow. Pokiaľ ide o dieťa, oproti subjektívnemu zážitku potešenie (dôvera v seba) často stojí názor iných ľudí (láska, úcta, schválenie, obdiv, ocenenie od iných, dôvera skôr k iným ako k sebe). Pretože iní ľudia sú pre bezbranné dieťa veľmi dôležití a rozhodujúci, strach z ich straty (ako poskytovateľom bezpečia, potravy, lásky, úcty a pod) je prvotným, desivým nebezpečenstvom. Preto, ak je dieťa vystavené náročnej voľbe medzi svojimi vlastnými zážitkami potešenie a zážitkom prijatým inými, všeobecne si musí vybrať prijatie inými a potom musia svoje potešenie potlačiť, alebo ho nechá odznieť, alebo si ho nevšimne, alebo ho ovládne silou vôle. To môže vyústiť dokonca do neschopnosti takéto zážitky vôbec prežívať. Tu sa stretávame podobne ako s názormi Maslowa, ktorý hovorí v tejto súvislosti dokonca o "tajnej psychickej smrti" v detstve, strate self, zrieknutie sa seba samého, odmietnutie nielen inými, ale aj sebou samým.

Opačným prípadom je extrémne osamostatňovanie, pri ktorom jednotlivec zostáva najčastejšie úplne sám a odkázaný na seba, bez pomoci osoby, ktorá by pre neho bola predstaviteľom dosiahnutého kultúrneho stupňa vývoja spoločnosti.

V tomto období hrajú významnú úlohu najmä tri momenty, ktoré sú zároveň charakteristické pre túto fázu socializácie:

1. Dieťa sa naučilo voľne sa pohybovať, čím získalo väčšie pole pôsobnosti, väčšie "akčný rádius".
2. Rečové možnosti dieťaťa sa zdokonalili natoľko, že už rozumie veľmi veľa, a tak aj jeho vyjadrovacie schopnosti sú na takej úrovni, že prakticky všetko, čo chce, vie aj oznámiť.
3. Reč a voľný pohyb dieťaťa umožňujú, že môže prichádzať do styku so stále väčším počtom osôb, s ktorými môže komunikovať. Tým sa mimoriadne rozširuje jeho obzor a predstavivosť.

Proces vzniku osobnosti, ktorý má svoje počiatky v tejto fáze socializácie, nadväzujúc na fázu individualizácie, začiatkom ďalšej etapy socializácie vlastne nekončí. Personalizácia ako proces formovania osobnosti ako štruktúry spoločensky činného indivídua pokračuje súbežne s ďalšími fázami budúcej etapy procesu socializácie a vytvára vlastne spolu so zospoločňovaním jednotlivca dialektickú jednotu. Tento proces vlastne nekončí, pretože

osobnosť človeka sa aj pri svojej relatívnej stálosti utvára a formuje po celý život, práve tak, ako aj zospoločňovanie. Môžeme síce hovoriť o kvalitatívnych a kvantitatívnych stránkach tohto procesu (v závislosti na horizontálnej a vertikálnej štruktúre osobnosti), ale chronologicky proces socializácie ťažko možno obmedzovať, najmä pokiaľ ide o fázu personalizácie. Podobného názoru je aj Zdeněk Helus (1973), keď kritizuje Wurzbachera a tvrdí: "Na rozdiel od Wurzbachera sa domnieva, že procesy personalizácia a enkulturácia nemožno stavať vedľa seba, a to ani vo veľmi kondicionálnom zmysle. Ich vzájomná postupnosť je príliš veľká ".

Literatúra:

ONDREJKOVIČ, P. 1998. *Úvod do sociológie výchovy. Základy sociológie výchovy a mládeže*. Bratislava: VEDA. 380 s. ISBN 80-224-0579-5.

ONDREJKOVIČ, P. 2004. *Socializácia v sociológii výchovy.* Bratislava: VEDA. 197 s. ISBN 0-224-0781-X.

MASLOW, A. H. 2001. *Ku psychológii bytia*. Modra: Persona. 223 s. ISBN 80-967980-4-9

FROMM, E. 1991 *Die Furcht vor der Freiheit*, München: Deutschen Taschenbuch Verlag 1991 ISBN 3-423-36166-2

HAVLÍNOVÁ-HORVÁTHOVÁ, M. 1969 *Co je osobnost*, Praha: Rozpravy ČSAV

HELUS, Z. 1973 Psychologické problémy socializace osobnosti. Praha: SPN 1973

JANOUŠEK, J., BOKOROVÁ, V. et al. 1971 *Motivace a civilizační proměny*, Praha 1971 ISBN 25-097-71.

Peter ONDREJKOVIČ
FF UKF Nitra

Pestúnska starostlivosť (angl. foster care)

Spolu s adopciou najstaršia a vo väčšine vyspelých štátov dominujúca forma náhradnej rodinnej starostlivosti o deti. Mnohé štáty typovo ponímajú pestúnstvo široko napr. ako krátkodobé, strednodobé, dlhodobé, azylové, dočasné alebo ako pestúnske zariadenia (SOS dedinka). Zákonným rámcom môže byť nielen rozhodnutie súdu, ale aj dohoda so zákonným zástupcom dieťaťa. V takomto poňatí v sebe zahŕňa aj to, čo v SR je náhradná osobná starostlivosť, profesionálna rodina, čiastočne aj opatrovníctvo a poručníctvo. V SR môže zveriť dieťa do pestúnskej starostlivosti len súd, a to vtedy, keď rodičia nezabezpečujú alebo

nemôžu zabezpečiť osobnú starostlivosť o neho. Žiadateľ (fyzická osoba), ktorá o pestúnstvo prejavila záujem, musí vykonávať starostlivosť o deti priamo a v plnom rozsahu ako rodičia. Poberá pestúnsky príspevok. Zákonnými zástupcami dieťaťa zostávajú spravidla jeho rodičia. V Českej republike je pestúnska starostlivosť určená deťom, ktoré nie je možné z nejakého dôvodu osvojiť - nie je právne voľné na adopciu, má príliš vysoký vek, má problematickú sociálnu prispôsobivosť a pod. V súčasnej dobe je v SR pestúnska starostlivosť chápaná ako zvláštna forma štátom riadenej a kontrolovanej dlhodobej náhradnej výchovy v rodine, ktorá zebezpečuje hmotnú podporu.

Literatúra:

MATĚJČEK, Z. 1999. *Náhradní rodinná péče*, Praha: Portál. 184 s. ISBN 80-7178-304-8.
Zákon NR SR číslo 36/2005 Z. z. o rodine.
Zákon NR SR číslo 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele.
Zákon o rodině č. 94/1963 ve znění pozdějších předpisú platném znění
Zákon o státní sociální podpoře č. 118/1995 v platném znění
Zákon o sociálně právní ochrané dětí č. 359/1999 Sb. v platném znění
Zákon o sociálních službách č. 108/2006 ve znění pozdějších předpisu

Albín ŠKOVIERA
PF UK Bratislava

Zdeňka VAŇKOVÁ, česká legislatíva
IMS Brno

Podmienky životné a sociálne (angl. life and social conditions)

fyzikálne, chemické a biologické faktory životného prostredia vo vzťahu k zdraviu ľudí, ako aj sociálne faktory, podmienky bývania, odpočinku, telesnej kultúry, rekreácie, kultúry a iných záujmových činností, dopravy, poskytovania zdravotnej starostlivosti a poskytovania ďalších služieb, výživy a spôsobu stravovania, stavu a spôsobu používania predmetov prichádzajúcich do styku s požívatinami a iných predmetov bežného používania, podmienky pre zdravý vývoj, výchovu, psychický a fyzický vývoj detí a mladistvých i každého jedinca. Obsah životných podmienok je iný, ak zvažujeme život jednotlivca a iný, pokiaľ ide o spôsob života určitej lokality alebo celej spoločnosti. Na úrovni jednotlivca má zvyčajne význam

rozlišovať všeobecné podmienky života vyplývajúce z povahy a stupňa rozvoja lokality, a individuálnych podmienok života danej sociálnym postavením rodiny, vlastným zdravotným stavom, kultúrnou úrovňou a pod. Na úrovni lokality je užitočné doplniť údaje o komparáciu s nadradeným celkom (napr. podmienky života okresu s krajom a celým štátom). Podmienky života nie sú totožné so spôsobom života ani so životným slohom a životným štýlom. Rovnakým podmienkam života zodpovedajú zvyčajne rôzne spôsoby či štýly života. Podmienky života však limitujú typy a frekvencia spôsobov (štýlov) života; niektoré z nich nemôžu na báze určitých podmienok života vôbec vzniknúť alebo sa rozvinúť do typických a vyzretých podôb. Najbližšie majú k pojmu "podmienky života" pojmy životná úroveň alebo životný štandard, ale ani v tomto prípade sa nejedná o identické pojmy. Podmienky sociálne úzko súvisia so sociálnym prostredím, ktoré sa chápe ako súhrn všetkých sociálnych, resp. spoločenských aspektov životného prostredia. Sociálne podmienky zdôrazňujú vplyv podmieňujúci pôsobenie sociálnej reality na jednotlivé spoločenské subjekty.

Literatúra:

GEIST, B. 1996. *Sociologický slovník.* Praha: Victoria Publishing

SAK, P. 2000. *Proměny české mládeže.* Praha: Petrklíč

Veľký sociologický slovník. 1996. Praha: Karolinum. ISBN 80-7184-310.

Marcela BIELIKOVÁ

Ústav informácií a prognóz školstva Bratislava

Populárna kultúra (angl. popular culture)

Vznik populárnej kultúry v jej dnešnej forme sa viaže k dvom procesom:
1. k vzniku fenoménu *hromadná verejnosť* (masoví odberatelia),
2. k rozvoju technických prostriedkov masovej komunikácie (masové médiá).

Musíme si však uvedomiť, že prejavy masovej kultúry boli známe už v staroveku (olympijské hry, zápasy gladiátorov). Pojem populárna kultúra býva niekedy používaný alternatívne k pojmu masová kultúra, oba tieto pojmy totiž denotujú sprístupnenie určitého obsahu väčšiemu počtu odberateľov. Odlišuje ich potom mechanizmus fungovania a komunikácie kultúry: v prípade masovej kultúry je prirodzene závislý na technických prostriedkoch, v populárnej kultúre môže potom dochádzať do priameho kontaktu. Masovú kultúru stotožňujeme obyčajne so zjednodušeným, normalizovaným obsahom, dnešná populárna kultúra potom

silno akcentuje prvok diferenciácie a skryté podtextami spôsobujú, že sa nedá hovoriť o jednom uniformovanom odberateľovi. Populárna kultúra je často považovaná za negatívny príklad estetických vzorov, s ktorými sa musí bojovať, pretože majú zlý vplyv na vkus vychovávaných, ktorí prestávajú preferovať kultúru na vysokej úrovni. Tridsať rokov po aktivitách Frankfurtskej školy (Horkheimer i Adorno), rozvíjajúcej sa v štyridsiatych rokoch XX. storočia, ktorá ostro kritizovala masovú kultúru, dokazoval Stuart Hall, že produkty masovej kultúry nemusia zahŕňať jednodimenzionálny model komunikátor - odberateľ. Globálna kultúra nepredpokladá determináciu, homogenizáciu a štandardizáciu. Skôr naopak: globálna kultúra produkuje rozdiely, pretože každodenné kontexty ľudského života bývajú rôzne, a preto sa odlišuje tiež odber kultúrnych produktov. Populárna kultúra sa postupne stala hlásateľom postmodernistických hodnôt, takých, ako je koláž hodnôt, dominancia formy nad obsahom, sloboda v zmysle tvorenia nových významov. Významnú úlohu pri skúmaní kultúry z hľadiska socializácie mládeže - obzvlášť v súvislosti s populárnou kultúrou - zohral CCCS v Birminghame (Center for Contemporary Cultural Studies). Výskum kultúry sa začal týmto centrom, predstavuje do dnešného dňa orientačný bod pre bádateľa populárnej kultúry. "Štúdium kultúry" umožnilo vznik kritickej teórie odmietajúcej doterajšiu klasifikáciu kultúry na vyššiu a nižšiu. Podľa názoru Agger (2005, s 2) operuje štúdium kultúry rozšírenou koncepciou kultúry. Priaznivci štúdia kultúry považujú za charakteristický proces daného obdobia socializáciu, ktorá prebieha prostredníctvom masmédií a komunikácie. Ide o procesy, skúmané v prostredí štúdií kultúry. Tieto štúdiá signalizujú skôr konflikt ako poriadok v kultúre. Nemôže byť považovaná za jednotiaci princíp (Unifying principle), žriedlo sociálneho porozumenia alebo mechanizmus, odôvodňujúci spoločenské zväzky. Štúdium kultúry je interdisciplinárne a súčasne sa vytrácajú absolútne hodnoty - vedci skúmajú to, čo chcú. Explorujú témy, ktoré, ako sa zdá, majú zmysluplný a konkrétny význam pre súčasného človeka. Tieto štúdiá sa teda púšťajú do oblastí, považovaných za doménu populárnej kultúry. Teda, bez ohľadu na to, či cítime sympatiu voči populárnej kultúre alebo skôr nechuť, je nutné pochopiť jej súčasný význam. Štrukturalizuje totiž voľný čas reprezentantov všetkých sociálnych skupín, popularizuje hrdinu a určitý štýl myslenia. Pre mnohých ľudí je tiež jediným prameňom informácií so širokým spektrom druhov - údajmi o "inom" (reality show o homosexuáloch, cudzincoch, iných náboženstvách) a končiac témou.

Literatúra:

GOLKA, M. 2007. *Socjologia kultury*, WN „Scholar”, Warszawa.

HORKHEIMER, M., ADORNO, T., W. 1947. *Dialektik der Aufklärung*. Frankfurt am Main: Foscher.
JAKUBOWSKI, W. 2006. *Edukacja w świecie kultury popularnej.* Kraków: Impuls.
JENKS, Ch. 2005. *Subculture. The Fragmentation of the Social.* London: SAGE Publications Ltd.
KLEIN, G. 2004. *Image, Body and Performativity*: The Constitution of Subcultural Practice in the Globalized World of Pop. In MUGGLETON, D., WEINZIERL, R. (ed.), *The Post-subcultures.* Berg, Oxford, New York: Reader.
LAWSON, T., GARROD, J. 2003. *Complete A-Z Sociology Handbook.* London: Hodder and Stoughton.
MELOSIK, Z. 2005. *Mass media, edukacja i przemiany kultury współczesnej.* In *Pedagogika mediów.* 2005, nr 1.
SRINATI, D. 1998. *Wprowadzenie do kultury popularnej*. Poznań: Zysk i S-ka.

Maciej BERNASIEWICZ
Sliezska univerzita Katowice

Poručníctvo (angl. tutorship, trusteeship)

Forma zabezpečovania výchovy, zastupovania a správy majetku maloletého, ktorého rodičia zomreli alebo nemajú spôsobilosť na výkon rodičovských práv a povinností. Opatrovníka ustanovuje súd. Opatrovník nemusí výchovu dieťaťa a starostlivosť o neho zabezpečovať osobne. Za poručníka sa vydáva spravidla príbuzný dieťaťa, môže ním byť však aj obec alebo orgán sociálno-právnej ochrany dieťaťa. Zmyslom opatrovníctva bola ochrana majetku maloletého. V rímskom práve bolo občianskou povinnosťou a odmietnuť ho bolo možné len z presne stanovených dôvodov.

V Českej republike bol v minulosti nahradzovaný inštitútom opatrovníctva, čo spôsobovalo problémy najmä v rodine a v právnych vzťahoch s medzinárodným prvkom značné problémy. Základným predpokladom pre ustanovenie poručníka je podľa súčasnej právnej dikcie skutočnosť, že maloleté dieťa nemá žiadneho zákonného zástupcu a medzi dieťaťom a poručníkom nevzniká pomer ako medzi rodičmi a deťmi. O zrušení poručníctva, tzn. oslobodení poručníctva a o odvolaní poručníka, rozhoduje súd.

Literatúra:

Zákon NR SR číslo 36/2005 Z. z. o rodine
Zákon o rodině č. 94/1963 Sb. ve znění pozdějších předpisu.
Zákon o sociálně-právní ochraně detí č. 359/1999 Sb. ve znění pozdějších předpisú

Albín ŠKOVIERA
PF KU Ružomberok

Zdeňka VAŇKOVÁ, česká legislatíva
IMS Brno

Potreby ľudské (angl. human needs)

Subjektívne prežívaný nedostatok alebo nadbytok niečoho. Potreby človeka sa delia na primárne - biologické, spoločné pre väčšinu živočíšnych druhov (potreba potravy, spánku, zachovanie rodu, sex) a sekundárne, špecificky ľudské (potreba náklonnosti, lásky, uznania). Je známe, že sekundárnych (ľudských) potrieb je veľa. Biologické sa týkajú základných životných potrieb človeka (jedla, spánku, odpočinku, zdravia, odevu), sociálne potreby sa týkajú naplňovania vzťahov (potreba ľudského kontaktu, súdržnosti, uznanie), ideálne potreby súvisia s hodnotovou orientáciou človeka. Rogers a Maslow obohatili psychológiu o zdôraznenie potrieb rastu, sebaaktualizácie a sebarealizácie. H. V. Maslow (1970, 2000) predpokladá, že najskôr sa musia do istej miery uspokojiť základné potreby, aby sa mohli objaviť nové, čím viac je nasýtená predchádzajúca, tým je väčšia pravdepodobnosť, že vystúpi nová potreba. Jeho hierarchie sú nasledovné: 1. Fyziologické potreby - hlad, smäd, sex a ďalšie, vznikajúce poruchou homeostázy, 2. Potreby bezpečia - istota, stabilita, spoľahlivosť, oslobodenie sa od strachu, úzkosti a chaosu, potreba štruktúry, poriadku, zákona, hraníc, potreba silného ochrancu a pod., 3. Afiliačné potreby - potreba lásky, náklonnosti a potreba niekam patriť, 4. Potreby uznania - potreba dosiahnutia úspešného výkonu a potreba prestíže, 5. Potreby sebarealizácie - túžba človeka po sebanaplnení, uskutočnenie toho, čím potenciálne je, potreba rastu. Podľa Maslowa človek má vzťah k svetu dvoma spôsobmi: D-oblasťou a B-oblasťou. V D-oblasti sa človek zaujíma o uspokojenie základných potrieb (jedlo, pitie atď.). Ak sú základné potreby uspokojené, môže sa zaujímať o potreby B-oblasti (motivácia rastu, sebaaktualizácie, obohatenie existencie, rozvoj tvorivosti, autonómnosti, dosiahnutie výnimočných výkonov, vrcholných zážitkov spojených s realizáciou sebaaktualizácie). Hoci mnohí autori uvádzajú, že východiskom vzniku hodnôt

sú potreby, v prevažnej miere je možné považovať za výsledok proces socializácie. K. Hnilica (2005) uvádza, že dochádza v súčasnosti k prerodu spoločnosti v spoločnosť ľudí slobodnejších, ale tiež viac materialistických. Sloboda je v moderných spoločnostiach vnútorne spätá s trhovou ekonomikou, pričom progresívna trhová ekonomika si vyžaduje, aby ľudia videli v peniazoch a majetku dôležité životné potreby a hodnoty. Musia uveriť, že peniaze a majetok sú podmienkou pre dosiahnutie šťastia, že "kvalita života = životný štandard". Nejde pritom len o komfort. Peniaze umožňujú redukovať počet schém potrebných pre riešenie najrozmanitejších problémov. Jedinec očakáva, že ho peniaze súčasne zbavia pocitu osobnej nedostatočnosti a sociálnej neprijateľnosti, prinesú mu vplyv a úctu - a navyše mu umožnia život v bezpečí. Ako uvádzajú B. Šulavíková a Ľ. Sejčová (2008), táto minimálna ochota vychádzať vo svojom živote za rámec svojich privátnych záujmov je do značnej miery spôsobená aj vplyvom ideálov dnešnej komerčnej kultúry a prejavom všeobecného poklesu viery v pokrok, ktoré je príznačné pre našu súčasnosť. Na silné presadzovanie ideálu úspešnosti, zameraného len na osobný prospech, upozorňujú konzervatívne i liberálne naladení kritici súčasnej kultúry. V sociologickej, psychologickej i filozofickej odbornej literatúre - a to ako liberálneho, tak konzervatívneho zamerania - môžeme sledovať kritické pohľady na dôraz na materiálne potreby a hodnoty ako všeobecný trend v západnej kultúre. Do popredia snaženia dnešného človeka sa tiež dostáva otázka fyzického vzhľadu, nahrádzanie vnútornej prázdnoty tzv. stylingom, etickej pravdivosti života vonkajšou estetizáciou. Táto tendencia úzko súvisí s preferenciou "kultu tela", čo v stále väčšej miere determinuje správanie dnešných mladých ľudí a ich postoj k všeobecne uznávaným hodnotám a potrebám. Médiá presviedčajú postmoderného človeka, že si má osvojiť ich ideály a ísť za ich cieľom alebo za cieľom veľkopriemyslu. V treťom tisícročí sa ľudia v civilizovaných západných krajinách prestávajú báť chorôb, vojen, nezamestnanosti a chudoby a začínajú sa báť predovšetkým toho, či dobre vyzerajú. Prestávajú ich trápiť problémy okolia, mieru, ochrany prírody, politiky, hladu v rozvojových krajinách a obracajú svoju pozornosť na seba a svoj obraz v zrkadle (Mistrík, E. - Sejčová, 2008).

Literatúra:

HNILICA, K. 2005. Vlivy materialistické hodnotové orientace na spokojenost se životem. In *Československá psychologie*, roč. XLIX, č. 5, s. 386.

MASLOW, A. H. 1970. *Motivation and Personality.* New York: Harper. 369 s.

MASLOW, A. H. 2000. *Ku psychológii bytia*. Modra: Persona. 223 s. ISBN 80-967980-4-9.

MISTRÍK, E. - SEJČOVÁ, Ľ. 2008. *Dobrý život a kult tela.* Bratislava: Album. 253 s. ISBN 978-80-968667-8-6.
ŠULAVÍKOVÁ, B. 2006. *Autenticita a dobrý život.* Bratislava: Album. 198 s. ISBN 80-968667-5-3.
ŠULAVÍKOVÁ, B., SEJČOVÁ, Ľ. 2008. *Ideál dobrého života v osobnej perspektíve.* Bratislava: Album. 218 s. ISBN 978-80-968667-9-3.

Ľuboslava SEJČOVÁ
FF UK Bratislava

Predškolské zariadenie (angl. pre-school)

Predškolské zariadenie - inštitúcia poskytujúca v zmysle Zákona NR SR číslo 279/1993 Z. z o školských zariadeniach v znení neskorších predpisov výchovu a vzdelávanie deťom v predškolskom veku. Predškolskými zariadeniami boli materské školy a špeciálne materské školy. Zákonom č. 245/2008 sú materské školy zaradené do sústavy škôl. V ČR je predškolské vzdelávanie upravené tzv. školským zákonom č 561/2004 Sb. o predškolskom, základnom, strednom, vyššom odbornom a inom vzdelávaní.

Literatúra:

Zákon NR SR číslo 279/1993 Z. z. o školských zariadeniach.
Zákon NR SR číslo 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

Zita BAĎURÍKOVÁ
FF UK Bratislava

Zdeňka VAŇKOVÁ, česká legislatíva
IMS Brno

Preventívny program (angl. preventive program)

Na rozdiel od prevažne jednorazových aktivít, resp. krátkodobejšej preventívno-výchovnej činnosti, charakterizujeme ako dlhšie trvajúce programy, ktoré sú vyvinuté a realizované ako ucelené súbory aktivít podľa písaných štandardov z metodickej príručky s využívaním príslušných manuálov, či už určených počtom a postupnosťou sedenia, pričom sa program

spravidla tiež monitoruje a vyhodnocuje. Preventívny program školy a školského zariadenia je strategický plán realizácie preventívnych aktivít počas školského roka, ktoré sú určené pre žiakov a pedagogických zamestnancov školy a školského zariadenia. Jeho zostavenie vychádza z monitoringu a pedagogickej diagnostiky správania žiakov v školskom prostredí za predchádzajúce obdobie. Preventívny program definuje význam preventívnych aktivít, ciele preventívnej intervencie a cieľovú skupinu, pre ktorú je určený.

Preventívna aktivita - pedagogická forma intervencie rešpektujúca cieľovú skupinu z hľadiska veku, mentálnych schopností a okolností pôsobenia (napr. vzdelávacie programy zamerané na prevenciu drogových závislostí, prevenciu všetkých foriem násilia, diskriminácie, rasizmu, xenofóbie, antisemitizmu a intolerancie, podporené preventívnymi projekty v oblasti zdravého spôsobu života a optimalizácie sociálno-psychologickej klímy v školskom prostredí, projekty záujmovej a mimoškolskej činnosti detí a mládeže, školské športové udalosti, vzdelávanie pedagogických pracovníkov školy a školského zariadenia v oblasti prevencie sociálnopatologických javov apod.). Peer programy - predstavujú aktívne zapojenie vopred pripravených rovesníkov pre formovanie postojov mladých ľudí, s možnosťou účinne ovplyvniť ich rizikové správanie. Určitú úlohu tu zohráva nielen ich vek, ale predovšetkým rovnaká sociálna situácia peer dobrovoľníkov. Ak sa cieľová populácia stotožní s nositeľmi preventívneho programu, pomerne ľahko nadobudnuté zručnosti uplatní v reálnej situácii (Nešpor, 1995, s. 107).

Literatúra:

NEŠPOR, K. 2001. *Vaše děti a návykové látky*. Praha: Portál. 156 s. ISBN 80-7178-515.

Pedagogicko-organizačné pokyny 2006/2007. MŠ SR. 2006.

WEICHSELGÄRTNER, D., MAJER, P. 2006. *Zásady tvorby preventívneho programu strednej školy a školského zariadenia*. 2006. [online].cit-[05-11-2008]. Dostupné na internete: http://www.zask.sk/files/odbory/skolstvo/rok_2006/vseobecne_info/Preventivny_program_skoly_a_skolskeho_zariadenia.pdf.

Kristína LIBERČANOVÁ

PF TU Trnava

Prevýchova (angl. reeducation) prostriedky penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti

V poslednom desaťročí penitenciaristika s pojmom prevýchova príliš neoperuje. V podmienkach penitenciárnej praxe, keď "úspešnosť" či "neúspešnosť" prevýchovy je trochu vágna, sa podľa európskych štandardov pracuje skôr s pojmom "zaobchádzanie" s väzňami. Ide o súbor opatrení, ktoré aspoň čiastočne povedú k náprave osoby vo výkone trestu odňatia slobody po jej prepustení. Základom zaobchádzania s väzňami sú programy zaobchádzania, ktoré sa vytvárajú v spolupráci väzeň - tím penitenciárnych špecialistov (psychológ, špeciálny pedagóg, sociálny pracovník, vychovávateľ). Tvorbe programov zaobchádzania predchádza spracovanie komplexnej charakteristiky odsúdeného, na ktorej sa podieľajú spoločne tiež špecialisti väznice a zdravotnícky personál, t.j. vychovávateľ z nástupného oddelenia, psychológ, špeciálny pedagóg, sociálny pracovník, lekár, zdravotná sestra a prípadne aj dozorca (príslušník väzenskej služby zabezpečujúcej dodržiavanie režimu odsúdených). Tak sa získa pomerne dobrý prehľad o osobnosti odsúdeného, o jeho anamnéze (osobnej, rodinnej), trestnej činnosti, rodine, vzdelaní, zdravotnom stave (prípadne drogovej závislosti), záujmoch a koníčkoch a pod. Na základe informácií vyplývajúcich z celkovej komplexnej charakteristiky (ide v podstate o pedagogicko-psychologickú diagnostiku) sa spracuje program zaobchádzania s odsúdeným jedincom.

Program zaobchádzania (predtým tzv. nápravný program) obsahuje nasledujúce položky, ktoré sú vlastne odrazom zložiek výchovy:

Oblasť vzdelávania - výchova rozumová.

Špeciálne výchovné postupy - výchova mravná.

Pracovná výchova (zaradenie do pracovného procesu) - výchova pracovná.

Voľnočasové aktivity - estetická, telesná a environmentálna výchova.

Vzťahy s vonkajším svetom.

Na základe uvedenej osnovy zostaví vychovávateľ spolu s odsúdeným program, ktorý vyhovuje predovšetkým odsúdenému; je mu, pokiaľ možno, "šitý na mieru", pretože aj každý väzeň je individualita, ktorá má svoje potreby, záujmy, trápenia a zdravotné neduhy. V uspokojovaní týchto jeho potrieb, hoci v obmedzených možnostiach, a v zákonných, ale ľudských prístupoch, spočíva humanizácia väzenstva. Ak odsúdený jedinec odmieta spolupracovať pri zostavovaní jeho programu zaobchádzania, vzťahuje sa na neho automaticky tzv. minimálny program zaobchádzania, vyžadujúci iba základné aktivity, ktoré

zo zákona o výkone trestu odňatia slobody č. 169/1999 Z. z. je povinný dodržiavať.

Prostriedky prevýchovy v penitenciárnej praxi:

programy zaobchádzania (vzdelávanie, práca, špeciálne výchovné postupy, záujmové aktivity, kultúra a umenie, čítanie, hra, športové a telovýchovné aktivity, estetickovýchovné aktivity a pod.), terapeutické postupy, režim, penitenciárne prostredie (prizonizačné prostredie väznice), masmédiá, kolektív.

Postpenitenciárna starostlivosť

Cieľom postpenitenciárnej, skôr kontinuálnej starostlivosti o odsúdeného, je pripravovať ho ešte v podmienkach väznice na občiansky život po prepustení z výkonu trestu odňatia slobody. Za týmto účelom sú zriaďované tzv. výstupné oddelenia (predtým predprepúšťacie), v ktorých sa potenciálne slobodný občan intenzívne venuje aktivitám, približujúcim mu civilný svet. Jedná sa predovšetkým o samoobslužné činnosti, zoznamovanie sa so zmenami v spoločnosti, ktoré prebehli počas jeho pobytu za mrežami, zvyšuje sa snaha o užšiu spätosť s rodinou, sociálnym pracovníkom a sociálnym kurátorom, ktorí sa budú jedincovi venovať po jeho prepustení. Najdôležitejšie je zabezpečiť mu bývanie a prácu, čo býva v súčasnej dobe problematické aj pre občanov netrestaných. V ťažšej situácii sa nachádzajú jedinci s dlhšími trestami. V priebehu trestu odňatia slobody totiž mohli prísť aj o rodinu a prístrešie nad hlavou, čo im otvára priestor pre páchanie ďalšej trestnej činnosti. Z tohto hľadiska je potom dôležitý dohľad aj starostlivosť orgánov samosprávy i orgánov štátnej moci o takého človeka, najmä, ak je podmienečne prepustený. Nezastupiteľnú úlohu tu hrajú aj úradníci probačnej a mediačnej služby, ktorí sú súčasťou postpenitenciárnej starostlivosti a prepusteným jedincom sa tiež intenzívne venujú.

Prostriedky postpenitenciárnej starostlivosti:

špeciálne programy zaobchádzania so zameraním na adaptáciu do civilného života, špeciálne adaptované prostredie, upravený režim, zvýšená intenzita styku s rodinou a najbližšími, užší kontakt so sociálnym pracovníkom a sociálnym kurátorom. V praxi sa však často stane, že napriek všetkému úsiliu sociálnych pracovníkov a ďalších osôb zodpovedných za plynulý prechod prepusteného jedinca z výkonu trestu odňatia slobody do civilného života, že tento jedinec prepadne sitom ich opatrení a ocitne sa v skupine ľudí sociálne vylúčených. Jeho kvalita života ide potom rapídne dole. Ak nezačne páchať opäť trestnú činnosť (a to je veľmi pravdepodobné), pohltia ho ďalšie marginalizované skupiny sociálne vylúčených, napr. bezdomovci, a tým sa dostáva do bludného kruhu, z ktorého zvyčajne vedie cesta späť do väzenia.

Literatúra:
Zákon číslo 169/1999 Sb. o výkonu trestu odnětí svobody.
Evropská vězeňská pravidla. Praha. 2006. ISSN 1213-9297.

Miloslav JŮZL
Institut mezioborových studií Brno

Priateľstvo (angl. friendship)

Vzťah založený na vzájomnej dôvere, pomoci, pochopení a spoľahlivosti. Hrá veľký význam v období detstva a dospievania, keď sa oslabuje vplyv rodiny. Prispieva k uspokojovaniu sociálnych potrieb.

Literatúra:
McGINNIS, A. L. 1995. *Priateľstvo. Ako sa priblížiť k ľuďom, na ktorých nám záleží.* Liptovský Mikuláš: Tranoscius. ISBN 80-71400-67-X.

Naďa BIZOVÁ
PF TU Trnava

Princípy výchovy (angl. educational principales)

Princípy výchovy (z lat. Principium - základ, východisko, Počiatok) sú základné, všeobecné požiadavky - pravidlá, smernice, ktorých dodržiavanie je východiskovým predpokladom efektívnosti výchovného procesu. Sú určujúce vo výbere vzdelávacích metód, prostriedkov a obsahu výchovy. V pedagogike je terminologická nejednotnosť v používaní pojmov princípy a zásady výchovy. Jeden z prístupov chápe princípy výchovy synonymne so zásadami výchovy. Iný pohľad rozlišuje princípy od zásad výchovy, pričom princípy výchovy sú chápané ako všeobecné pedagogické zásady, vzťahujúce sa k výchove v širokom slova zmysle (výchova + vzdelávanie + výcvik). Zásady sú potom poňaté užšie, vo vzťahu k procesu výchovy ako zásady výchovy, k procesu vzdelávania ako didaktické zásady, prípadne k procesu výcviku ako zásady výcviku.

Tretí prístup spočíva v uprednostnení iba jedného z pojmov ako adekvátnejšieho. Princípy výchovy sú otvoreným a meniacim sa systémom. Ich počet a zdôrazňovanie konkrétnych zásad podlieha neustálym zmenám. Za premenami stoja pribúdajúce poznatky vo vedách o

výchove a skúsenosti z pedagogickej praxe, zároveň je ich charakter spoločensky podmienený.

Aj v dôsledku spoločenských zmien niektoré princípy ustupujú do pozadia, na ich miesto nastupujú nové, iné sa upresňujú, obsahovo obohacujú. Aj pre uvedené sa u autorov stretávame s rôznymi prístupmi ku kategorizácii výchovných princípov.

O formulácie princípov výchovy sa zaslúžili rôzni autori, s prvými požiadavkami ako predpokladmi efektívnosti výchovy sa stretávame už v dielach antických pedagogických mysliteľov (Platón, Aristoteles, Quintilianus, in Juva, 2001). Prvý ucelený systém didaktických zásad sformuloval J. A. Komenský, tieto zdôvodnil v dielach "Veľká didaktika" a "Analytická didaktika". Komenský sa venoval aj zásadám vychovávania, významnejšie v jednej z jeho "potockých rečí" - "Fortius znovu živý, alebo ako vyhnať lenivosť zo škôl" (Kročková, Gogová, Pintes, 2004).

K spoločným pedagogickým princípom, platným pre procesy vychovávania aj vzdelávania, patria princípy cieľavedomosti, úcty k vychovávanému, p. individuálneho prístupu a primeranosti, p. aktivity, p. spojenia teórie s praxou. K špecifickým didaktickým zásadám patria tzv. klasické princípy výučby - zásada uvedomelosti, motivácie a aktivity, z. primeranosti a individuálneho prístupu, z. trvalosti, názornosti, systematickosti a postupnosti, z. spojenia teórie s praxou, novšie zásady výučby – z. vedeckosti, spätnej väzby vo vyučovaní, emocionálnosti, tvorivosti. Osobitné zásady vychovávania sú tvorené zásadou úcty k osobnosti a zdôrazňovania jej kladných rysov a vlastností, z. primeranosti a individuálneho prístupu, z. sociálneho konsenzu vo výchove, z. realizácie výchovného pôsobenia v sociálnej skupine, z. názorového pluralizmu, demokracie a humanizmu, z. . mravnosti a tolerancie, z. konkrétnosti požiadaviek a nadväznosti výchovnej požiadavky na skúsenosť vychovávaného, z. posilnenia výchovnej požiadavky osobnosťou vychovávateľa, z. vytvorenia emocionálneho zážitku v určitej pedagogickej situácii.

Literatúra:

BAKOŠ, Ľ. *Teória výchovy.* 1977. Bratislava: SPN. 332 s.

GOGOVÁ, A., KROČKOVÁ, Š., PINTES, G. *Žiak – sloboda – výchova (Teória výchovy a vychovávania)*. 2004. Nitra: UKF. 312 s. ISBN 80-8050-675-2.

JŮVA, V. *Základy pedagogiky.* 2001. Brno: Paido. 120 s. ISBN 80-85931-95-8.

PETLÁK, E. *Všeobecná didaktika.* 1997. Bratislava: IRIS. 276 s. ISBN 80-88778-49-2.

TUREK, I. *Didaktika.* 2008. Bratislava: Iura Edition. 595 s. ISBN 978-80-8078-198-9.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ., KAČÁNI, V. et al. 2000. *Základy školskej pedagogiky.* Bratislava: IRIS. 228 s. ISBN 80-89018-25-4.
Pedagogická encyklopédia Slovenska 2, P-Ž. 1985. Bratislava: VEDA, 704 s.

Vladimíra ZEMANČÍKOVÁ
Fakulta humanitných vied ŽU Žilina

Prizonizácia (angl. prisonization)

Penitenciárne zdroje uvádzajú, že pojem prizonizácia sa prvýkrát predstavil odbornej penitenciárnej verejnosti v roku 1940 v poňatí amerického sociológa a kriminológa Donalda Clemmera. Jedná sa o jeho dielo Väzenská komunita (1940, 1958). Clemmer pracoval ako sociológ vo väznici v Chesteri v štáte Illinois a zaujímal sa o štúdium mužskej väzenskej subkultúry v tridsiatych rokoch minulého storočia. Dospel k názoru, že väzni majú spoločnú skúsenosť nútenej väzby, a to ich zjednocuje v spoločnom boji proti väzniteľom (Inciardi, 1994). O tri roky skôr však s pojmom prizonizácia operuje nemecký sociológ Hans Reimer vo svojom pojednaní Socializácia vo väzení. Clemmer súdi, že fyzická blízkosť väzňov ničí ich súkromie; väzenské predpisy a rutina ich nútia ku konformizmu a izolácia obmedzuje ich život. Život vo väzení navyše medzi väzňami podporuje monotónne rovnostárstvo. Väzni majú podobné cely, nosia rovnaký odev, jedia rovnaké jedlo, v rovnaký čas pracujú, rovnaké veci robia podľa rovnakých predpisov a daného režimu a pod rovnakou hrozbou disciplinárnych trestov. To málo, čo život vo väzení ponúka, robia väzni spoločne. A to všetko prebieha pod rovnakou štruktúrou moci - priamej, bezprostrednej, niekedy brutálnej, pred ktorou niet úniku. Pospolitosť väzňov zdieľa spoločnú nenávisť k väzenskej správe. K takýmto záverom pri formulovaní pojmu prizonizácia dospel Clemmer už pred osemdesiatimi rokmi a ďalej pokračuje, že väzenské hodnoty sa môžu preberať v tej či onej miere. Akonáhle ich však väzeň prijme za svoje, stáva sa imúnnym voči vplyvom konvenčného hodnotového systému. To znamená, že proces prizonizácie mení nováčika na plnohodnotného trestanca, pričom ide o kriminalizačný proces, ktorý sa vzpiera proti náprave či resocializácii (Inciardi, 1994). Niektorí odborníci sa však stavajú proti Clemmerovým úvahám. Poukazujú na preukázanú skutočnosť, že väzni sú skutočne v priebehu uväznenia prizonizovaní, ale pred prepustením vzhľadom na pobyt vo výstupnom (predprepúšťacom) oddelení a vplyvom ďalších opatrení tzv. deprizonozovaní. Iní majú názor, že prizonizácia ako taká je mýtus. Väčšina sa však prikláňa k názoru, že k určitým formám prizonizácie skutočne dochádza. Je

však ovplyvnená prioritami väzňa, trvaním, frekvenciou a intenzitou jeho kontaktov s väzenskou subkultúrou a hodnotami rôznych segmentov väzenskej populácie. Zdá sa, že tento názor je správny, pretože zvažuje všetky okolnosti ovplyvňujúce psychiku väzňov a hľadá kompromis v názoroch na prizonizáciu. Každý jedinec, ktorý sa dostane do väzenia, teda prejde do určitej miery prizonizáciou (Inciardi, 1994). Slovo prizonizácia má svoje korene v anglickom ekvivalente prison (väzenie) a má svoje korene v starofrancúzskom prison, prísun a v latinskom prensionem od prehendere (zmocniť sa). Prizonizácia teda znamená proces premeny slobodného človeka vo väzňov, a to ako intelektuálne, tak psychologicky aj fyzicky. Prizonizácia je penitenciárnou kategóriou, súvisiacou s izoláciou jedinca od spoločnosti. V prvej fáze sa jedná o proces adaptácie na väzenské podmienky a prostredie, počas ktorej ide o prijatie vnútorných väzenských nepísaných noriem a osvojenia si nových pravidiel správania medzi väzňami. Podľa Mařádka je to vlastne výchova väznice smerujúca protismerne voči resocializácii. Tak ako špeciálna pedagogika sa zaoberá stupňami socializácie jedinca, možno o tom istom hovoriť aj v penitenciaristike v súvislosti s prizonizáciou, ale opačným smerom. Dôležitú úlohu v procese prizonizácie, ako už odhalil Clemmer, zohráva aj stupeň izolácie väzňov. Tá môže byť vonkajšia - budovy, stráženie, stavebno-ženijné zabezpečenie väzníc, a vnútorná, pochádzajúca zo sociálnej izolácie a vzťahov medzi väzňami i väzenským personálom. V slovenských podmienkach sa prizonizáciou zaoberal už docent Jiří Čepelák, riaditeľ Výskumného ústavu penologického v sedemdesiatych rokoch, ďalej Alena Marešová, Karel Netík či Vratislava Černíková. Najúplnejšiu analýzu kategórie prizonizácie však podáva popredný český odborník Jan Sochůrek v Kapitolách z penológie III, s podnázvom Negatívne javy vo väzení (2007). Tu najmä na stranách 10 - 15 podrobne charakterizuje tento fenomén vyskytujúci sa vo väčšej či menšej miere a za špecifických podmienok v každom väzenskom systéme. Sochůrek uvádza, že podľa Hartbordta znamená prizonizácia (väzenie domovom) adaptáciu na podmienky života vo väzení a veľmi znižuje pravdepodobnosť úspešnej reintegrácie jedinca do normálnej spoločnosti (Sochůrek, s 10). Prizonizácia má dve zložky: Inštitucionalizácia (podľa Černíkovej, Makáriusovej, 1997), čo je výsledok adaptácie na prísny a vysoko organizovaný život vo väzení (časový rozvrh dňa, spôsob nariadeného spôsobu vystupovania a správania voči personálu, dôraz na poriadok a vonkajšiu disciplínu a pod.). Výsledkom býva strata aktivity, život zo dňa na deň. Ideologizácia (podľa Koppa, 2004), čo predstavuje proces prispôsobovania sa normám, hodnotám, názorom a postojom, ktoré sa vytvárajú v neformálnych skupinách odsúdených, prispôsobenie sa väzenskej subkultúre, ktorá má desocializačný charakter. Proces prizonizácie je ovplyvnený aj podmienkami miery (hĺbky) prizonizácie, ktoré stanovil Čepelák a v roku 2004 znovu

pripomína Kopp: inteligencia odsúdeného, stabilita osobnosti odsúdeného, stupeň disociality a demoralizácie, ochota a schopnosť prispôsobiť sa neformálnym väzenským skupinám, sklon k abnormálnemu sexuálnemu správaniu, ochota zúčastniť sa zakázaných činností, rozsah a druh extramurálnych vzťahov, dĺžka trestu, formy a metódy výchovného pôsobenia. Hĺbku prizonizácie možno ovplyvniť aj vnútri väzenských zariadení, a to ako pozitívne, tak negatívne; ako napr.: zaradenie väzňov do kolektívu vzhľadom na stupeň kriminálnej infekcie, prítomnosť väzňov zlyhávajúcich v štandardných podmienkach výkonu trestu v kolektívoch, technické, režimové, bezpečnostné a výchovné opatrenia realizované vo väzniciach, tlak vytváraný násilníkmi a agresormi, atmosféra strachu (Sochůrek, s 14). Dôležitým indikátorom hĺbky prizonizácie je konkrétne správanie jedinca vo väzení, pretože prostredie väzenia sa výrazne odlišuje od bežného života mimo väzenia. Niekedy však o hĺbke prizonizácie svedčia aj niektoré vonkajšie znaky, napr. tetovanie, najmä na odkrytých častiach tela (tvár, krk, zápästia). Sochůrek uvažuje o rôznych skupinách viac menej narušených väzňov. Poukazuje na skutočnosť, že vo väznici sa stretávajú väzni s rôznou kriminálnou anamnézou, niekoľkokrát trestaní, ale aj prvotrestaní a často ešte sociálne nenarušení jedinci. Predovšetkým nositelia prizonizácie potom znamenajú veľkú psychickú záťaž pre kriminálne nenarušených spoluväzňov, zatiaľ čo z hľadiska personálu je ich správanie v rámci vonkajších prejavov takmer bezporuchové a nekonfliktné (Sochůrek, s 15). Po roku 1989 si väzenská služba (vtedy ešte Zbor nápravnej výchovy) stanovila štyri základné úlohy transformácie väzenstva (okrem personálnych zmien): humanizáciu, odpolitizovanie, demilitarizáciu a deprizonizáciu. Zdá sa, že ani po dvadsiatich rokoch deprizonizácia nenastala: "Nemožno ďalej do budúcnosti ignorovať tú skutočnosť, že existujú nemalé skupiny väznených kriminálnych páchateľov, ktorí sú rezistentní voči výchovnému zaobchádzaniu" (Sochůrek, s 15). Prizonizácia však pôsobí na všetky subjekty zapojené do penitenciárnej praxe. Tzn. že sa netýka len väzňov, ale ovplyvňuje aj väzenský personál, ktorý je denne v styku s väzňami (najmä dozorcovia). Vplyv takejto prizonizácie možno označiť napr. za syndróm vyhorenia, ale vo svojej podstate je veľkým tlakom na psychiku tohto personálu, ktorý potom nutne prizonizácii podlieha tiež.

Literatúra:

ČEPELÁK, J. 1982. *Penitenciární psychologie.* Praha: VŠ SNB. 328 s.

INCIARDI, J. A. 1994. *Trestní spravedlnost.* Praha: Victoria Publishing. 669 s. ISBN 80-85605-30-9.

KOPP, P. et al. 2004. *Penitenciárna psychológia*. Bratislava: Akadémia policejného zboru SROV. 103 s. ISBN 80-8054-326-7.
MAŘÁDEK, V. 2003. Výkladový slovník penologie. Ostrava: PdF OU. 142 s. ISBN 80-7042-256-4.
NETÍK, K., NETÍKOVÁ, D., HÁJEK, J. 1997. *Psychologie v právu*. Praha: C. H. Beck. 140 s. ISBN 80-7179-177-6.
SOCHŮREK, J. 2007. *Kapitoly z penologie, III. díl*. Liberec: TU. 37 s. ISBN 978-80-7372-205-0.

Miloslav JŮZL
Institut mezioborových studií Brno

Probácia (angl. probation) lat. = skúška

dôkaz, preukázanie, skúška, vyskúšanie; organizácia a výkon dohľadu nad obvineným, obžalovaným alebo odsúdeným (ďalej len "obvinený"), kontrola výkonu trestov nespojených s odňatím slobody, vrátane uložených povinností a obmedzení, sledovanie správania odsúdeného v skúšobnej dobe podmienečného prepustenia z výkonu trestu odňatia slobody, ďalej individuálna pomoc obvinenému a pôsobenie na neho, aby viedol riadny život, vyhovel súdom alebo štátnym zástupcom uloženým podmienkam, a tým došlo k obnove narušených právnych a spoločenských vzťahov: a) organizovanie a výkon dohľadu nad obvineným, obžalovaným alebo odsúdeným, b) kontrola výkonu trestu nespojeného s odňatím slobody, vrátane uloženej povinnosti alebo obmedzenia, c) dohľad nad správaním obvineného v priebehu skúšobnej doby pri podmienečnom prepustení z výkonu trestu odňatia slobody (ide o dohľad smerujúci k ochrane okolia, ako aj smerom k odsúdenému), d) napomáhanie obvinenému k tomu, aby viedol riadny život a vyhovel podmienkam, ktoré mu boli uložené rozhodnutím prokurátora alebo súdu v trestnom konaní. Probačnou činnosťou je teda odborná interdisciplinárna práca, ktorá je zameraná na aktívne ovplyvňovanie a riešenie jednotlivých životných udalostí a kolízií občana v trestnoprávnej oblasti s cieľom pomôcť mu úspešne sa začleniť do spoločnosti. Dohľad probačným úradníkom nemá byť len pasívnou formou kontroly nad odsúdeným, ale ide predovšetkým o pozitívne vedenie odsúdeného s cieľom jeho aktívnej účasti na skvalitnení jeho života v súlade so zákonom, vytváranie podmienok pre perspektívne spoločenské a pracovné uplatnenie a budovanie sociálneho zázemia. Probačný úradník pracuje s odsúdenými v rámci podmienečného odsúdenia a podmienečného

prepustenia z výkonu trestu odňatia slobody, kedy sa zameriava predovšetkým na to, aby sa odsúdený mohol začleniť do spoločnosti, udržiaval primerané rodinné zväzky a viedol normálny život. Ako je uvedené v trestnom zákone, páchateľ, ktorému bol uložený probačný dohľad, je povinný strpieť nad sebou kontrolu. Pôsobenie probačných úradníkov vytvára podmienky pre individualizáciu prístupu k páchateľom. Uplatňovaním probácie je umožnené páchateľom zostať v spoločnosti, udržiavať zväzky s rodinou i so širším sociálnym prostredím, viesť normálny život a učiť sa prijímať zodpovednosť za svoje konanie. Zmyslom pôsobenia probačných úradníkov nie je len kontrola správania páchateľa, ale aj starostlivosť a pomoc v jeho problémoch a snaha posilniť bezkonfliktný spôsob života a pozitívny vzťah k prostrediu, v ktorom žije. V Bratislavskom kraji ide o inštitucionalizovaný dohľad nad správaním páchateľa trestného činu, spojený s určitými prvkami pomoci, ktorá uľahčuje resocializáciu páchateľa. Znamená kombináciu penologického a sociálneho aspektu zaobchádzania s páchateľom.

Literatúra:

EMMEROVÁ, I. 2008. Možnosti uplatnenia absolventov sociálnej pedagogiky ako probačných a mediačných úradníkov. In *Acta Universtitais Matthaei Belii. Pedagogická fakulta č. 11*. Banská Bystrica: PdF UMB. s. 88-104. ISBN 978-80-8083-555-2.

Zákon číslo 420/2004 Z. z. o mediácii.

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

Zákon o probační a mediační službě č. 257/2000 Sb. Ve znění pozdějších předpisú.

Ingrid EMMEROVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Eva VONDRÁKOVÁ
FSVaZ UKF Nitra

Zdeňka VAŇKOVÁ
IMS Brno, česká legislatíva

Proces (angl. process, procedure)

Súhrn postupov pri riešení určitej skutočnosti alebo nadväznosť činností, zmien alebo chýb v zameraní na dosiahnutie konkrétne stanoveného cieľa. Proces znamená používanie vhodných metód a prostriedkov v záujme dosiahnutia zmien v existujúcich podmienkach. Na druhej strane proces znamená aj bežný beh udalostí v reálnych prírodných, spoločenských podmienkach a vzťahoch. Predstavuje rad postupov a poriadkov slúžiacich na dosiahnutie požadovaného výsledku v zmysle predpokladaného zámeru. Pri formovaní osobnosti človeka má výrazný a nenahraditeľný význam výchovno-vzdelávací proces ako nadväznosť odovzdávania a prijímania poznatkov a na ich základe formovanie životných vzťahov ku skutočnostiam objektívnej reality.

Literatúra:
SOUKHANOV, A. H., ELLIS, K. (eds.) 1984. *Webster´s II New Riverside University Dictionary.* Boston: Houghton Mifflin Company. 1536 p. ISBN 0-395-33957-X.

Ján DANEK
FF UCM Trnava

Profesijná etika (angl. career ethic)

Súčasť aplikovanej etiky. Zaoberá sa hodnotami, mravnými normatívmi a povinnosťami realizovať ich v konkrétnej profesijnej pracovnej činnosti. Profesionálna etika plní funkciu "regulátora správania" členov skupiny /jednotlivých pracovníkov/ v súlade s hodnotami, morálnymi normami a etickými zásadami danej profesijnej skupiny. Obsah profesijnej etiky je rozdielny, závisí od charakteru, zamerania a špecifík pracovnej činnosti. Integruje záujmy skupiny, spoločnosti a jednotlivých členov profesie. Svojou podstatou je "skupinovou etikou". Pracovný výkon vedľa schopností odborného charakteru podmieňujú morálne postoje, morálne hodnotová štruktúra, morálne hodnotová komunikatívnosť, morálne vzťahová komunikatívnosť, vedomie zodpovednosti. Súhrn špecifických požiadaviek a základných morálnych noriem povolania sa nazýva "morálkou povolania", "profesionálnou morálkou", "étosom povolania". Spravidla v profesiách, kde centrálnu pozíciu profesionálneho záujmu má "človek", ako objekt i subjekt pôsobenia existujú /osobitnú úlohu plnia/ etické kódexy. Slúžia ako určitá projekcia plnenia úloh v povolaní i ako všeobecný návod, ako sa správať v

konkrétnych situáciách a profesijných vzťahoch. Slúžia aj ako miera hodnotenia riadenia, ktoré škodia profesii.

Literatúra:
JANKOVSKÝ, J. 2003. *Etika pro pomáhající profese*. Praha: TRITON, 223 stran. ISBN: 80-7254-329-6.
HENRIKSEN, J.,VETLESEN, A. J. 2000. *Blízke a vzdálené. Etické kategorie a principy práce s lidmi*. Boskovice: Albert. 215 s. ISBN 80-85834-85-5.
ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: IRIS. 232 s. ISBN 20-88778-60-3 .

Martin ŽILÍNEK
FF UK Bratislava

Profesiogram sociálneho pedagóga (angl. social pedagogy professiogram)

Profesiogram obsahuje súhrn všetkých požiadaviek na výkon profesie. Nadväzuje na profil absolventa, ktorý uvádza prehľad teoretických požiadaviek na výkon profesie. Profesiogram uvádza praktické možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga. Praktická príprava má pomáhať formovať profesionálne kompetencie, návyky pre praktickú činnosť podľa spoločenských požiadaviek a osobných limitov každého absolventa. Inštitucionalizácia sociálnej pedagogiky sa rozvíjala v súlade s rozvojom teórie sociálnej pedagogiky a tiež v súlade s praktickými potrebami. Istým znevýhodnením praxe sociálnych pedagógov sú stereotypy v myslení ľudí v spoločnosti o tom, kto má vykonávať profesiu pomáhajúceho charakteru - sociálneho pedagóga v praxi (v povedomí verejnosti ide prevažne o lekára, psychiatra, psychológa). Prvé kroky v premene stereotypov umožnila vysokoškolská prax študentov študujúcich sociálnu pedagogiku ako odbor alebo špecializáciu. Vychádzajúc z profilu absolventov sa ako prvé pracoviská osvedčili: školské výchovno-vzdelávacie zariadenia, školy všetkých stupňov, špeciálne základné školy, diagnostické centrá najmä v poradenstve a prevencii sociálno-patologických javov. V rezorte práce sociálnych vecí a rodiny sa osvedčili a ukázali ako potrebné miesta praxe študentov na úradoch práce, sociálnych vecí a rodiny v sociálno-výchovnej práci, prevencii, poradenstve či terénnej práci na oddelení sociálnych dávok, oddeleniach bývalej OPD, sociálno-právnej ochrany, sociálnych služieb, v detských domovoch. Najmä tieto rezorty sú v SR osvedčené. Možnosti sú aj v ďalších rezortoch, kde sa

postupne na základe výskumov a medzirezortnej komunikácie poukazuje na potrebu profesionalizácie a tým aj inštitucionalizácie sociálneho pedagóga. V rezorte Ministerstva vnútra SR sú aktuálne pozície na polícii, v nápravnovýchovných zariadeniach. V rezorte Ministerstva spravodlivosti SR sú to pozície probátorov pri dohľade nad výkonom trestu a pozície mediátorov pri riešení sporov mimosúdnou cestou. Rezort Ministerstva kultúry SR pri prevencii násilia a nežiaducich javov prostredníctvom masovo-komunikačných prostriedkov, v osvetovej činnosti cez štátne či cirkevné organizácie. Neziskové organizácie otvárajú možnosť pre sociálno-výchovnú činnosť, pomoc, sociálnu oporu, ochranu detí, mládeže, dospelých, seniorov. Rezort Ministerstva zdravotníctva SR v rehabilitačných, liečebných inštitúciách, v inštitúciách pre dlhodobo chorých, v hospicoch, aj vo výchove a vzdelávaní zdravotníckych pracovníkov, pracovníkov sociálnej práce, alebo v postgraduálnej príprave lekárov a farmaceutov. Ďalšie pracoviská praxe študentov sociálnej pedagogiky sú otvorené podľa potrieb spoločnosti, rezortov, kde príslušné zákony hovoria o potrebe zlepšenia výchovy, vzdelávania, poradenstva, intervencie a prevencia rôznych cieľových skupín.

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z. 2005. Pracoviská praktickej prípravy študentov sociálnej pedagogiky. In. *Pedagogická revue.* 2005, roč. 57, č. 1, s. 72-76.

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

EMMEROVÁ, I. 2007. *Prevencia sociálnopatologických javov v školskom prostredí*. Banská Bystrica: UMB. 129 s. ISBN 978-80-8083-440-1.

KAMARÁŠOVÁ, L. 2009. *Profesijné kompetencie sociálneho pedagóga v prevencii sociálno-patologických javov.* Banská Bystrica: UMB. 177 s. ISBN 978-80-8083-826-3.

NIKLOVÁ, M., KAMARÁŠOVÁ, L. 2007. *Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov*. Banská Bystrica: UMB. 163 s. ISBN 978-80-8083-468-5.

Zlatica BAKOŠOVÁ
PdF UK Bratislava

Profesionalizácia sociálnej pedagogiky v ČR (angl. professionalization of social education in the Czech Republic)

Profesionalizácia je proces získavania určitého (legitímneho) štatútu pre danú oblasť činnosti v štruktúre profesií. Z tohto pohľadu nie je aktuálne proces profesionalizácie sociálnej pedagogiky v SR ukončený, pretože zatiaľ nevyústil do samostatnej profesie sociálneho pedagóga (viď. profesia sociálneho pedagóga v SR). Napriek tomu, že sa odbor Sociálna pedagogika študuje na vyšších odborných a vysokých školách, nemá odbor jedno z hlavných praktických ukotvení, teda vlastnú profesiu. Tá v katalógu prác SR stále chýba. Sociálno-ekonomické, kultúrne a politické podmienky nie sú vo vzťahu, ktorý by viedol k oficiálnemu / legalizovanému/ vzniku profesie. Štádiom profesionalizácie sociálnej pedagogiky v podmienkach SR je tak zatiaľ proces postupného začleňovania odboru do legislatívnych materiálov príslušných rezortov. Týmto aktom je zaradenie vzdelania v odbore zameranom na sociálnu pedagogiku (vyššie odborné alebo vysokoškolské) medzi odbory poskytujúce odborné kvalifikačné predpoklady pre vybrané profesie. V zákone o pedagogických zamestnancoch je to profesia vychovávateľa, pedagóga voľného času a asistenta pedagóga, v Zákone o sociálnych službách je toto vzdelanie odbornou spôsobilosťou na výkon povolania sociálneho pracovníka.

Literatúra:

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

Zákon číslo 108/2006 Sb. o sociálních službách.

Zákon číslo 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících.

Petr SÝKORA

Institut mezioborových studií Brno

Profil absolventa sociálnej pedagogiky (angl. profile of graduate of social education)

Profil všeobecne predstavuje cieľové požiadavky, ktoré má splniť absolvent odboru pre uplatnenie sa na trhu práce. V prípade absolventa v odbore pedagogika so zameraním sociálna pedagogika a absolventa odboru sociálna pedagogika je potrebné splniť všeobecné a

špecifické cieľové požiadavky. Všeobecné cieľové požiadavky sú zamerané na **odborné znalosti** teoretických základov výchovy (filozofické, historické, pedagogické, sociálno-pedagogické, sociologické, antropologické, psychologické, právne), **odbornej spôsobilosti** (schopnosť riešiť výchovné situácie zdravej a ohrozenej populácie detí, mládeže, dospelých, seniorov, schopnosť efektívne komunikovať), vedecko-poznávacie potreby a základné metodologické schopnosti (návyky systematického štúdia pedagogických inovácií, tvorivosť v oblasti aplikovaného výskumu). Schopnosti **aplikovať teoretické poznatky v praxi**. Zo špecifických cieľových požiadaviek na profil absolventa je nutné, aby absolvent disponoval takými právomocami, ako sú návyky monitorovať, plánovať, organizovať, metodicky a koncepčne usmerňovať sociálno-pedagogickú prácu. Aby bol schopný diferencovať sociálny a výchovný charakter problémov od charakteru problémov iných odborov, schopnosť kooperovať s kolegami, odborníkmi iných profesií, schopnosť prijímať a vykonávať rozhodnutia v súlade s individuálnymi a spoločenskými cieľmi, schopnosť porozumieť vlastným právam a povinnostiam, a právam a povinnostiam spolupracovníkov, dodržiavať korektné profesionálne pravidlá v oblasti medziľudských vzťahov, rešpektovať inú kultúru a minoritu. Absolvent by mal v súlade s európskymi požiadavkami ovládať cudzí jazyk a byť schopný pracovať s informačnými technológiami. Špecifické požiadavky sú otvorené a je možné flexibilne ich prispôsobovať podľa potrieb výchovných a sociálnych inštitúcií.

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc.* Bratislava: Public promotion. 251 s. ISBN 978-80-9699944-0-3.

Zlatica BAKOŠOVÁ
PdF UK Bratislava

Prognóza (angl. prognosis, prediction)

súbor alternatívnych, najpravdepodobnejších možných vízií /predpovedí/ a variantných ciest, ktoré k nim vedú. Relatívne spoľahlivá výpoveď o budúcnosti, vychádzajúca zo systematickej prognostickej činnosti. Objektom prognózy je určitý jav alebo proces, ktorý je predmetom vyšetrovania. Prognostika - rozhodovací proces, ktorý vychádza z dlhodobého zámeru organizácie a plánovania. Musí akceptovať vývoj faktorov vnútorného aj vonkajšieho prostredia a na základe ich analýzy a predvídania ich vývoja stanoviť dlhodobé a krátkodobé

ciele a postupy na ich dosiahnutie. Predvídavosť - súhrn všetkých činností v oblasti teórie a praxe, zameraných na výskum budúcnosti.

Literatúra:
BENČO, J. 2001. *Metodológia vedeckého výskumu*. Bratislava: IRIS. 194 s., ISBN 80-. 89018-27-0.
BLEHA, B. 2005. *Podmienky a predpoklady pre rozvoj (regionálneho) populačného prognózovania na Slovensku.* [online] Dostupné na internete: http://www.humannageografia.sk/bleha/Podmienky_a_predpoklady_prognozovania_v_SR.pdf
BLEHA, B. 2006. Terminologické špecifiká a vybrané teoretické otázky regionálneho populačného prognózovania. In *Geografický časopis.* Vol. 58, no. 1 (2006). s. 61- 72.

Drahomíra KUČÍRKOVÁ
FEM SPU Nitra

Propagovanie zdravého životného štýlu (angl. propagation of healthy lifestyle)

Pojem propagovanie zdravého životného štýlu použil prvýkrát Henry Siegerist v roku 1945. Umiestnil výchovu ku zdraviu medzi štyrmi základnými kameňmi lekárstva, spolu s prevenciou chorôb, liečením chorôb a rehabilitáciou. Autor stotožnil propagovanie zdravého životného štýlu s radom krokov, vedúcich k zabezpečeniu adekvátnych životných podmienok, práce, vzdelania, telesnej výchovy, odpočinku a rekreácie.

Propagovanie zdravého životného štýlu sa začalo v druhej polovici 20. storočia, vedecký prístup vyšiel z epidemiologických objavov: individuálne správanie ľudí vyplynulo ako hlavný faktor, determinujúci zdravie jednotlivcov. V dôsledku výskumov Framingham Heart Study či Alameda Study sa postupne menil spôsob ponímania zdravotných javov na základe tradičnej biologicko-lekárskej paradigmy a prechodu k holistickému princípu, ktorý bol založený na biologicko-sociálnom kontexte podmienok zdravotného stavu ľudí. Hľadanie nových metód, umožňujúcich zlepšovanie stavu zdravia v globálnom meradle, ovplyvnil koncom 70. rokov 20. storočia tiež fakt, že došlo k zhoršeniu zdravotných štandardov na svete, bez ohľadu na pôsobenie Svetovej zdravotníckej organizácie. Prelomový okamih v rozvoji propagovania zdravého životného štýlu predstavoval vznik holistického modelu

determinantov zdravia Bluma a LaLondeho v r. 1973. O rok neskôr uverejnil vtedajší kanadský minister zdravotníctva Marc LaLonde správu *A New Perspective on the Health of canadians*, v ktorej bola zavedená koncepcia "zdravotných polí", predstavujúcich štyri hlavné kategórie determinantov zdravia, medzi ktorými má najväčší význam pre ľudské zdravie životný štýl (55%), následne životné prostredie (20%), biologické a genetické faktory (15%) a organizácia zdravotníctva (10%). Prelom tvorilo zhodnotenie stupňa vplyvu jednotlivých faktorov a tiež uznanie - v súlade s holistickou koncepciou - významného vplyvu faktorov, spojených s psychologicko-sociálnymi podmienkami, takisto aj prístupom k zdravotníckym službám a orientáciou v smere propagovania zdravého životného štýlu. Uvedený dokument obsahoval tézu, že je potrebné nadviazať multilaterálnu spoluprácu v rámci jednotlivých oblastí za účelom zlepšenia zdravotnej situácie populácie a získania širokej finančnej pomoci. Táto téza bola potom neskôr prijatá do vyhlásenia v Alma-Ate v roku 1978, v súlade s ktorou sú finančne, logisticky aj organizačne zodpovedné vlády jednotlivých štátov za reformy umožňujúce zmeny v oblasti zdravotného stavu obyvateľov. V r. 1984 vydala Kancelária európskeho regiónu WHO dokument s názvom *Propagácia zdravia*, v ktorom bola navrhnutá koncepcia systémových činností v rámci politiky propagovania zdravého životného štýlu. Zdravie bolo uznané za základnú hodnotu jednotlivcov, bohatstvo lokálnych spoločností aj celého štátu. Z tohto dôvodu by mali jednotlivé krajiny investovať do oblasti životných podmienok. V tomto dokumente bola prijatá koncepcia sociálno-ekologických podmienok pre udržanie zdravia (neskôr obsiahnutá v známej správe Hancocka). Ďalej bola akcentovaná nutnosť inaugurácie nového pohľadu na verejnú zdravotnú politiku, ktorej cieľom by mala byť ochrana prostredia podporujúca zdravý životný štýl, umožnenie lokálnym spoločnostiam i jednotlivcom získať plný zdravotný potenciál a konečne mediácia v prostredí s rozdielnymi názormi na otázku zdravého životného štýlu.

Za dokument, inštitucionalizujúci propagovanie zdravého životného štýlu, je uznaná Otawská charta (Ottawa Charter), schválená v roku 1986, definujúca propagovanie zdravého životného štýlu ako "proces umožňujúci ľuďom získať kontrolu nad vlastným zdravím a jeho zlepšovaním vďaka rozhodovaniu podporujúceho zdravie, rozvoj potrieb a kompetencií pri riešení zdravotných problémov a tiež zväčšovanie potenciálu zdravia". Otawská charta obsahuje päť smerov rokovaní, potrebných pre spracovanie efektívnej koncepcie vedúcej k podpore zdravia: (1) vytýčenie koncepcie štátnej zdravotnej politiky (o.i. formou spracovania a postupnej realizácie programov, propagovanie zdravého životného štýlu s pomocou adekvátnej štátnej účasti a zabezpečenie reálnych finančných zdrojov; (2) utváranie prostredia s priaznivým vzťahom k problematike zdravia (pri súčasnom rozvoji

znalostí a zručností v danej oblasti, získavanie podpory zo strany spoločnosti cez sieť štruktúr lokálnych spoločností a aktívnu účasť na výchove k zdraviu), (3) posilňovanie sociálnych aktivít, (4) rozvíjanie individuálnych schopností, (5) preorientovanie zdravotných služieb (rezignácia na modely nemocničnej ekonomiky a prechod na holisticky prijímané pozitíva - v zmysle zdravotnom, ekonomickom i rozvojovom - v rámci celej krajiny). V praxi sú úlohy propagovania zdravého životného štýlu realizované vo forme jeho základných prvkov: zdravotnej edukácie a verejnej politiky.

Literatúra:
NAIDOO, J., WILLS, J. 2004. *Health promotion: foundations for practice.* London: Bailliere Tindall.
KARSKI, J. (red.). 1999. *Promocja zdrowia*. Warszawa: Ignis.
WOJTCZAK, A. 2009. *Zdrowie publiczne wyzwaniem dla systemów zdrowia XXI wieku*. Warszawa: PZWL.
WHO: *Milestones in Health Promotion. Statements from Global Conferences*. 2009. WHO: Geneva.
LALONDE, M. 1974. *A New Perspective on the Canadians. W Working Document,* Ontario: Minister of National Health and Welfare.

Igor RADZIEWICZ - WINNICKI
Sliezska univerzita Katowice

Prosociálne správanie (angl. prosocial behaviour)

V štruktúre sociálneho správania predstavuje jeho pozitívny pól. Negatívny pól predstavuje antisociálne správanie. Ide o také správanie jednotlivca, ktoré prospieva ostatným ľuďom, zohľadňuje a akceptuje ich fyziologické i psychické stavy a rozpoloženie, ich potreby, záujmy, problémy. V chápaní základných významových rovín "prosociálneho" môžeme vychádzať z takých prejavov správania, ako je spolupráca rôznymi spôsobmi, pomoc, schopnosť podeliť sa, utešovať, obetovať sa, obdarovať, preukazovať štedrosť, súcit, starostlivosť o dobro ostatných. Prosociálnosť je konštantou ľudského bytia, je mravnou kvalitou, súčasťou ľudskej podstaty. Chápeme ju ako ochotu a schopnosť prijať a pochopiť druhých a urobiť niečo pre druhých, aj keď z toho jednotlivec nemá priamy a bezprostredný

prospech. Svojím hlboko ľudským, emotívne-mravným zameraním taký postoj zodpovedá želanej nezištnej láske. Prosociálne správanie a konanie má svoj základ v altruizme.

Altruizmus znamená bezpodmienečnú starostlivosť o blaho iných ľudí, bezpodmienečnú lásku k blížnemu, ľudomilstvo, osobitný spoločenský cit. Vo vnútornom obsahovom členení prosociálneho správania identifikujeme /rozlišujeme/ tri základné druhy: altruistické správanie, pomáhajúce správanie, kooperatívne správanie. Altruistické správanie predstavuje najvyšší stupeň prospechu vo vzťahu k iným. Znaky zamerané na altruistické správanie sú najmä: prejav súcitu s ľuďmi, ktorí majú problémy alebo starosti, radosť a vnútorné uspokojenie z obdarovania niekoho, námaha v prospech iných ľudí. Pomáhajúce správanie je zamerané na výlučné uspokojenie potrieb záujmov iného jednotlivca alebo skupiny jednotlivcov. Pomáhajúce správanie a poskytnutá pomoc má široký diapazon anticipovaných cieľov aj motivačných štruktúr. Správanie môže byť vyvolané, motivované aj očakávaním reciprocity /dnes pomôžem ja tebe, zajtra pomôžeš ty mne/. Kooperatívne správanie je vo svojej podstate bilaterálnym jednaním, zameraným na prospech iných aj na vlastný prospech. Aj keď nespĺňa naliehavú požiadavku "iba v prospech iných", radíme ho medzi prosociálne správanie. V praktickej sociálno-edukatívnej činnosti utvára najširšiu východziu realizačnú bázu prosociálneho správania.

Literatúra:

KUDLÁČOVÁ, B. 1997. *Integrovaný predmet etická výchova.* Trnava: TU. 152 s. ISBN 80-88774–23-3.

OLIVAR, R., R. 1992. *Etická výchova*. Bratislava: Orbis Pictus Istropolitana. ISBN 80-7158-001-5.

ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti.* Bratislava: IRIS. 232s. ISBN 20-88778-60-3.

Martin ŽILÍNEK
FF UK Bratislava

Prostitúcia (angl. prostitution)

Je jedným z najstarších sociálnych javov, ktorý porušuje normy sexuálneho správania a často je považovaný za sociálnopatologický jav. Slovo prostitúcia pochádza z latinského prostituere, čo znamená verejne vystavovať. Za klasickú prostitúciu možno podľa P.

Ondrejkoviča (2000, s. 155) považovať "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." Charakteristickým znakom prostitúcie je, že ide o pohlavný styk alebo iné pohlavné úkony za odplatu (dôležitý je kúpno-predajný moment), protislužbu alebo získanie nejakých výhod. Nemožno tu hovoriť o citových vzťahoch medzi partnermi. V rámci európskej kultúry pod prostitúciou rozumieme poskytovanie heterosexuálnych alebo homosexuálnych služieb za peniaze alebo inú protihodnotu. Prostitúcia je všeobecne interpretovaná ako výmenný obchod, ekonomický vzťah medzi zákazníkom a predávajúcim, aj ako zamestnanie. Žena vykonávajúca prostitúciu je prostitútka a muž je prostitút. Prostitúcia nie je doménou žien, ako sa mnohí domnievajú. Klient prostitútky či prostitúta, čiže človek, ktorý platí za sexuálne služby, je prostituent alebo zákazník.

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 tiež medzi prostitúciou a drogami. Prostitúcia je podstatným zdrojom peňazí pre drogovo závislých.

Príčiny, ktoré vedú ľudí, ženy i mužov, k prostitúcii, sú najčastejšie hospodárskeho a sociálneho charakteru. K základným motívom, pre ktoré ľudia začínajú prostituovať, patria najmä peniaze, finančný nedostatok a osobné krízy. Nemusí ísť o stav chudoby, často ide o privyrobenie si prostitúciou na získanie luxusných vecí. Množstvo prostituujúcich bolo sexuálne zneužitých ako dieťa. Veľmi častým javom v súčasnosti je aj prostituovanie z donútenia a v neposlednom rade aj závislosť na drogách, 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 radom ďalších sociálnopatologických javov ako toxikománia alebo kriminalita. Prostitúcia ide ruka v ruke s násilím, vydieraním, týraním, predajom drog alebo krádežami.

Prostitúcia môže mať podobu: a) verejnú a legálnu - prostituujúce osoby poskytujú sexuálne služby predovšetkým v špecializovaných zariadeniach, najčastejšie vo vyhradených uliciach alebo štvrtiach miest; b) neverejnú, skrytú, najčastejšie nelegálnu - prostituujúce osoby aktívne vyhľadávajú zákazníkov, sexuálne služby sa konajú v prenajatých bytoch, hoteloch, apod.

Každá prostitúcia (ženská aj mužská) má dve formy: 1. prostitúcia heterosexuálna,

2. prostitúcia homosexuálna. Závažným problémom je detská prostitúcia. Detská prostitúcia je definovaná ako akt, zahŕňajúca alebo ponúkajúca služby detí s cieľom realizácie sexuálneho styku za peniaze alebo za inú odplatu, ktorú poskytuje osoba, s ktorou má byť, alebo bol akt vykonaný, alebo bol sľubovaný, alebo s inou osobou, ktorá akt sprostredkuje alebo umožní. Prostitúcia detí je vysoko latentná trestná činnosť s vysokým podielom organizovanosti a utajenia. S detskou prostitúciou často súvisí aj detská pornografia. Pod detskou pornografiou rozumieme všetky audio alebo vizuálne materiály, ktoré zobrazujú deti v sexuálnom kontexte. Obsahujú znázornenie detí vo výslovne sexuálnom spojení, či už reálnom alebo simulovanom, prípadne neprístojné zobrazenie genitálií detí, ktoré smeruje k sexuálnemu uspokojeniu spotrebiteľa. Zahŕňa aj výrobu, distribúciu a iné použitie takéhoto materiálu.

Literatúra:
ONDREJKOVIČ, P. et al. 2000. *Sociálna patológia.* Bratislava: VEDA. 270 s. ISBN 80-224-0616-3.

Ingrid EMMEROVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Prostredie (angl. environment)

Podľa R. Wroczynského (1968, s. 72 - 73) prostredie predstavuje "zložky štruktúry" obklopujúce jedinca, ktoré účinkujú ako systém podnetov a vyvolávajú určité psychické reakcie (zážitky). "Pri charakteristike p. kladie sociálna pedagogika dôraz na "subjekt-objektový" vzťah, na účinnosť jeho zložiek na človeka. P. je vonkajším faktorom vývoja osobnosti, ktorý pôsobí spolu s výchovou a vnútornými činiteľmi. Predstavuje systém neúmyselných, spontánnych vplyvov, ktoré pôsobia na človeka nielen pozitívne, ale aj negatívne, ich poznávanie patrí k prioritným úlohám sociálnej pedagogiky. Vo vzťahu k človeku hovoríme o životnom prostredí, ktoré je možné definovať ako tú časť sveta (priestor, ktorý človeka obklopuje), s ktorou je človek vo vzájomnom pôsobení, t.j. na človeka pôsobí svojimi podnetmi, ovplyvňuje jeho vývoj a on na tieto podnety reaguje, prispôsobuje sa a tiež aktívne ho svojou prácou mení“ (Kraus, 2001, s 99). Prostredie sa člení podľa rôznych kritérií, napr. podľa veľkosti (mikroprostredie, lokálne prostredie, regionálne prostredie, makroprostredie, globálne prostredie), podľa charakteru činnosti (pracovné, obytné,

rekreačné), podľa charakteru prvkov (prírodné, spoločenské, kultúrne), podľa teritória (dedinské, zmiešané, mestské, veľkomestské) , podľa kvality a kvantity podnetov (podnetové pozitívne, negatívne, chudobné, nasýtené, jednostranné, mnohostranné, ...), z výchovného aspektu (prirodzené a inštitucionálne prostredie výchovy) a pod.

Literatúra:
HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. 2004. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: PdF UMB. 280 s. ISBN 80-8083-028-2.
KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. 2001. *Člověk – výchova - prostředí*. Brno: Paido. 200 s. ISBN 80-7315-004-2.
WROCZYŇSKI, R. 1968. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: SPN. 312 s.

Jolana HRONCOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Psychické týranie (angl. psychical excrutiation, bullying)

Psychické týranie zahŕňa akékoľvek konanie, ktoré bráni vytvoreniu dobrých životných podmienok pre dieťa. Ide o prípady, keď je vzťah dospelého k dieťaťu tak negatívny, že sa vážne narúša osobnosť dieťaťa. Takýmto správaním dospelých je napr. krik, ponižujúce poznámky, odmietanie, ignorovanie, izolovanie alebo teror dieťaťa. Psychické týranie je veľmi ťažké identifikovať a dokázať. Ukazovatele správania psychicky týraného dieťaťa: ťažké depresie, extrémna nesmelosť alebo agresivita, prílišná poddajnosť, poslušnosť, poriadnosť a čistotnosť, extrémne vyžadovanie si pozornosti okolia, extrémne zábrany pri hre. Fyzické ukazovatele: nočné pomočovanie neorganického pôvodu, časté psychosomatické ťažkosti, nevoľnosť, bolesti hlavy, bolesti žalúdka, nechutenstvo, neprospievanie dieťaťa bez organických príčin. O psychickom terore hovoríme vtedy, keď obeť stráca dôstojnosť vinou neprimeraného konania okolia. Základným rysom psychickej tyranie je totálna absencia úprimného rozhovoru, agresor jednoducho nepočúva oprávnené pripomienky obete.

Literatúra:
HIRIGOYENOVÁ, M.F. *Psychické týranie.* Bratislava: SOFA, 2001, 260 s. ISBN 80-89033-02-4

Dušan GALBAVÝ

Psychologické teórie učenia (angl. psychological theories of learning)

Učenie býva definované ako aktívny, konštruktívny proces, ktorý rozširuje vrodený genetický program a zväčšuje tak potenciál jedinca. Funkciou učenia je potom adaptácia na nové situácie**.**

V oblasti psychologických teórií učenia snažiacich sa ho vysvetliť ako proces (jeho priebeh, podmienky, výsledky a pod.) rozlišujeme štyri základné postupy, a to behaviorálne, kognitívne, sociálne a humanistické.

Behaviorálne teórie učenia

Základnou osou behaviorálne orientovaných teórií učenia je myšlienka, ktorú vyslovil už J.B. Watson (zakladateľ behaviorizmu a autor tzv. manifestu behaviorizmu - 1913), a to, že predmetom preskúmania môže byť len a len pozorovateľné správanie, pretože je (na rozdiel napríklad od prežívania) objektívne skúmateľné. Výsledkom tohto smerovania bola generalizácie na vzorec stimul - reakcia (SR model), keď štúdium vnútorných podmienok organizmu je odmietnuté a tieto sú označené ako čierna skrinka. Pri vysvetľovaní osvojovania vzorcov správania vychádzal behaviorizmus z klasického podmieňovania I. P. Pavlovova. Učiaci sa jedinec bol ponímaný ako pasívny, odpovedajúci na stimuly z prostredia - to, čo sa učí, je dané prostredím, nie ním samým. V rámci vzdelávania sú základnými kameňmi asociácia (časová styčnosť **?** / kontiguita - aby došlo k učeniu, musí asociácia medzi reakciami a ich dôsledkami prísť v tesnej časovej blízkosti) a posilňovanie (ovplyvnenie pravdepodobnosti opakovania predchádzajúceho správania pomocou použitia odmien a trestov, respektíve poskytnutím príjemných či nepríjemných dôsledkov reakcie). E.L. Thorndike ďalej rozpracoval slovenskú teóriu a na základe vlastných experimentov stanovil tri zákony: zákon účinku - upevňované sú tie odpovede, ktoré viedli k úspešnému výsledku, reakcie vedúce k dôsledkom negatívnym sú naopak tlmené, zákon cviku - učenie je pozitívne ovplyvňované opakovaním a zmysluplným spájaním, zákon pripravenosti - učenie je podporované, ak je k nemu organizmus pripravený, v opačnom prípade je tlmené.

V rámci ďalšej odbornej diskusie bol v SR model obohatený o predchádzajúcu skúsenosť, takže reakcia organizmu sa začala považovať nielen za funkciu podnetov (situácia, prostredie), ale aj objektu samého (predchádzajúca skúsenosť). Thorndikovu myšlienku, že odpoveď organizmu je posilňovaná či naopak oslabovaná jej dôsledkami, prijal a zdokonalil neobehaviorista F. B. Skinner, v tzv. operantnom (inštrumentálnom) podmieňovaní. Proces

učenia (napr. posilnenie predstavujúce opakovanie úspešnej operácie) podľa neho súvisí s aktivitou jedinca - učenie sa deje na základe dôsledkov správania (behaviorálnych reakcií).

Kognitívne teórie učenia

Behaviorizmus bol často kritizovaný za nadmerný redukcionizmus, respektíve za zameranosť iba na jednotlivé podnety, reakcie (správanie). Tento hlas bol najsilnejšie zastúpený nemeckými gestaltistami (napr. H. B. Bodom, M. Wertheimerom a K. Koffkom). Kým behavioristi sa viac orientovali na prostredie učiaceho sa organizmu, kognitívne teórie naopak na jeho mentálne procesy, kognície. Kognitívne teórie učenia predpokladajú možnosť rozvoja učenia učiť sa. Vzhľadom k tomu, že proces učenia je tu ponímaný ako psychický proces v rukách jedinca, pozornosť sa venuje otázkam podpory učenia sa jedinca, napr. pomocou zmysluplnosti. Do oblasti teórií učenia významne prispel K. Koffka, ktorý formuloval tzv. učenia vhľadom, teda náhlym pochopením vzťahových súvislostí medzi prvkami danej situácie. Podľa gestaltistov sa učenie nerealizovalo ani klasickým, ani operatívnym podmieňovaním či učením pokus - omyl, ale práve učením vhľadom. K. Lewin poukázal na to, že neštruktúrované životné pole produkuje problémové situácie, ktoré následne uvádza jedinca do napätia. Odstránenie napätia a pocitu neistoty sa deje štruktúrovaním, teda učením. J. S. Bruner označil za podstatnú zložku učenia objavovanie. Problematiku podmienok učenia rozpracoval R. M. Gagan, vyčlenil osem typov vedomostí a k nim relevantné typy učenia. Súčasné kognitívne teórie učenia zahŕňajú napr. informačné procesy, teóriu transferu, počítačové simulácie, umelú inteligenciu a pod.

Sociálne teórie učenia

Sociálne teórie učenia pôvodne vychádzali z behaviorizmu, od ktorého sa odštiepili až v 60. rokoch 20. storočia (predovšetkým vďaka práci A. Bandura). Východiskovým bodom pre sociálnu teóriu učenia je predpoklad, že ľudia sa učia pozorovaním druhých. Otázke učenia pozorovaním sa venovali už v 40. rokoch 20. storočia H. L. Miller a J. T. Dollar a došli k záveru, že k tomu, aby skutočne došlo k učeniu, musí byť pozorované správanie napodobnené a posilnené. A. Bandura išiel ešte ďalej, podľa neho môže prebehnúť učenie pozorovaním bez prevedenia napodobňovania (tzv. observačné učenie), v tomto je dôležitá úroveň pozornosti, pamäti, motivácie a prípadne nácvik. Pozorovanie umožňuje jedincovi získať informácie o dôsledkoch konania druhých, na základe ktorých potom odhaduje, čo pravdepodobne nastane, ak bude sa on sám správať určitým spôsobom. Ak by jedinec vychádzal len a len zo skúseností z účinkov vlastných reakcií, proces učenia by bol nesmierne náročný, zdĺhavý a nebezpečný. Podľa A. Bandura je väčšina učenia sociálne zakotvená, prebieha v sociálnom prostredí a osvojovanie teda dochádza na základe interakcií s druhými. Pre pochopenie učenia

a edukácie je preto vedľa vnútorných a vonkajších podmienok nutné brať do úvahy aj sociálny kontext.

Humanistické teórie učenia

Humanistická psychológia odmietla perspektívu psychoanalytikov aj behavioristov. Humanistická teória učenia pozerá na tento proces z hľadiska rastu osobnosti. Vystupujú proti názoru, že ľudské konanie je determinované len prostredím (behaviorizmus) či nevedomím (psychoanalýza), namiesto toho hovoria o slobodnom rozhodnutí, voľbe. V týchto teóriách je veľmi silne akcentovaný už skôr spomínaný rozvoj a rast indivídua, vedľa toho sebariadenie učenia, zodpovednosť rozvinúť vrodené dispozície a všeobecne prirodzená tendencia ľudí učiť sa. Práve snaha stať sa tým, pre čo má jedinec schopnosti a vlohy, sa objavuje napríklad aj v známej pyramíde potrieb A. Maslowa. Učenie tu figuruje na vrchole potrieb, ako forma sebaaktualizácie, akt naplnenia vlastného potenciálu. V oblasti humanistických teórií učenia je taktiež významná teória zmysluplného učenia C. Rogersa.

Základné smery v oblasti psychologických teórií učenia (voľne podľa Merriam & Caffarella, 1991, p. 138)

	Psychologické teórie učenia			
	Behaviorálne	Kognitívne	Humanistické	Sociálne
Predstavitelia	Thorndike, Watson, Hull, Tolman, Skinner	Koffka, Kohler, Lewin, Bruner, Piaget, Gagne	Maslow, Rogers	Bandura, Salomon
Proces učenia	zmena správania	vnútorný mentálny proces zahrňujúci vhľad, spracovanie informácií, pamäť a percepciu	aktivita jedinca vedúca k sebanaplneniu	interakcia/pozorovanie v sociálnom kontexte
Zdroje učenia	podnety vonkajšieho prostredia	vnútorné kognitívne štruktúry	Potreby	vzťahy medzi ľuďmi a prostredím
Cieľ učenia	vytvorenie požadovaného správania	rozvoj kapacity a schopností učiť sa lepšie	dosiahnuť sebaaktualizáciu, autonómiu	zapojenie sa do sociálneho prostredia a užívanie jeho zdrojov
Rola vzdelávateľa	upravovanie prostredia k vyvolaniu žiaducej	Štrukturácia obsahu učenia	uľahčenie rozvoja jedinca	zriaďovanie skupín, v ktorých bude umožnená konverzácia a

	odpovede			participácia

Literatúra:

BANDURA, A. 1977. *Social Learning Theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. 247 s. ISBN 0138167443.

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.

MERRIAM, S. B., CAFFARELLA, R. S. 1991. *Learning in Adulthood: A comprehensive guide*. San Francisco: Jossey-Bass. 398 s. ISBN 1555423124.

RAMSDEN, P. 1992. *Learning to Teach in Higher Education.* London: Routledge. 285 s. ISBN 0415064147.

SMITH, M. K. 1999. *Learning theory, the encyclopedia of informal education.* www.infed.org/biblio/b-learn.htm, [cit. 2010-07-07].

TENNANT, M. 1997. *Psychology and Adult Learning.* London: Routledge. 160 s. ISBN 0415149916.

Olga DOŇKOVÁ

Institut mezioborových studií Brno

Psychológia (angl. psychology) **,** gr. psyché = duša; logos = slovo, reč, náuka

Veda o zákonitostiach, vzniku, vývoji funkcií a priebehu psychických odrazov skutočnosti v procese činnosti človeka a správania organizmu. Veda o duševnej činnosti, ktorá zahŕňa prežívanie a správanie jedinca, jeho fyziologický a reflexívny základ a vzťah jedinca k spoločnosti. Pôvodne bola súčasťou filozofie, ako samostatná veda sa sformovala v 2. polovici 19. st. Vznik psychológie ako samostatnej vedy sa kladie najčastejšie do roku 1879, kedy vznikajú prvé laboratória experimentálnej psychológie. Medzi základné vedné odbory psychológie patrí všeobecná psychológia a psychológia osobnosti, ďalej vývojová psychológia, sociálna psychológia, psychopatológia. K najvyspelejším disciplínam aplikovanej psychológie patrí pedagogická psychológia, klinická psychológia, psychológia náboženstva, psychológia práce, športu, trhu, umenia a ďalšie.

Literatúra:

BOROŠ, J., ONDRIŠKOVÁ, E., ŽIVČICOVÁ, E. 1999. *Psychológia.* Bratislava: IRIS. 268 s. ISBN 80-88778-8-7-5.
BOROŠ, J. 2002. *Úvod do psychológie.* Bratislava : IRIS. 305 s. ISBN 80-89018-35-1.

Ľuboslava SEJČOVÁ
FF UK Bratislava

R

Rasizmus (angl. racism)

Predstavuje vzťahy medzi ľuďmi na základe ich etnickej príslušnosti. Je založený na zneužívaní možností väčšiny voči menšine alebo menšiny voči väčšine pri použití sily, čo vedie k výraznému znižovaniu ľudskej dôstojnosti a cti. Vzniká na základe nedocenenia alebo znižovania hodnôt a kultúry iných etnických skupín v predstave, že len jedna rasa je nadradená iným. Dôsledkom používania rasizmu je diskriminácia a segregácia ľudí vedúca k dehonestácii ľudského života, čo bolo prenášané dlhé stáročia, najprv ako prejav nadradenosti bielych ľudí voči čiernym, neskôr bielych voči Indiánom alebo iným ľuďom s odlišnou farbou kože alebo antropologických znakov. Rasizmus je dôvodom pre znevažovanie ľudí aj na základe náboženstva alebo pôvodu, čo sa prejavilo najmä vo vzťahu k Židom od čias ich diaspóry v 70-tych rokoch 1. storočia nášho letopočtu s vyvrcholením nemeckých rasistických protižidovských zákonov v 30-tych rokoch 20. storočia s dôsledkom holokaustu, teda vyhladzovania ľudí židovského pôvodu. Rasizmus sa prejavuje aj v iných vzťahoch, čo znamená napr. politiku négritude ako prejav nadradenosti čiernych ľudí nad bielymi a ďalšími ľuďmi. Rasizmus je potrebné neustále eliminovať, pretože predstavuje najhorší prejav negatívnych medziľudských vzťahov zvyšujúcich napätie, obmedzujúcich mierové spolužitie a spoločné riešenie spoločenských problémov a života ľudstva vôbec.

Literatúra:

SOUKHANOV, A. H., ELLIS, K. (eds.) 1984. *Webster's*. Boston: The Riverside Publishing Company, 1536 s. ISBN 0-395-33957-X.
KAČÁNI, V., VIŠŇOVSKÝ, Ľ. et al. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS. ISBN 80-89018-25-4.

DANEK, J. 2005. *Výchova v súčasných podmienkach globálneho sveta*. Trnava: UCM. 227 s. ISBN 80-85331-22-5.

Ján DANEK
FF UCM Trnava

Readaptácia (angl. re-adaptation)

Readaptácia - opätovné prispôsobenie sa pôvodnému stavu. Sociálna readpatácia predstavuje prispôsobenie sa človeka k už zažitým podmienkam sociálneho prostredia, od ktorých si už pred časom odvykol. Škála sociálnej readaptácie sa skladá zo 43 položiek rôznych životných situácií (napr. rozvod, strata zamestnania, zmena bydliska a pod.), ktoré boli vybrané na základe rozsiahlych výskumných zistení zameraných na koreláciu medzi prežitím určitých životných udalostí a nasledujúcim vznikom či rozvojom určitých ochorení.

Literatúra:

PAULIČKA, I. a kol. 2002. *Všeobecný encyklopedický slovník.* Diel tretí (M-R). Praha: Ottovo nakladatelství. 1000 s. ISBN 80-7181-708-2
LOVASOVÁ, L., HANUŠOVÁ, J., HELLEBRANDOVÁ, K. 2005. *Děti a jejich problémy*. Praha: Sdružení Linka bezpečí. 114 s. ISBN 80-239-4428-7.

Peter JUSKO
PF UMB Banská Bystrica

Reedukácia (angl. re-education)

metodický postup, prostredníctvom ktorého sa znovu nadobúdajú stratené schopnosti a zručnosti. V procese resocializácie považujeme reedukáciu za druh sociálneho učenia, ktorý v prvej fáze smeruje k odnaučeniu negativistických postojov a v druhej fáze k rekonštrukcii osobnosti. Cieľom reedukácie je vytvorenie psychosociálnej odolnosti resocializovaného jedinca voči deštruktívnym reakciám. K najčastejším objektom reedukácie môžeme zaradiť najmä osoby počas a po výkone trestu odňatia slobody, drogovo závislých klientov počas liečby a resocializácie, ale aj dlhodobo nezamestnaných občanov alebo utečencov. Zdôvodniť význam sociálnej pedagogiky v reedukácii môžeme na základe histórie sociálnej pedagogiky,

predmetu sociálnej pedagogiky, cieľov sociálno-výchovného pôsobenia, ako aj profesijných kompetencií sociálneho pedagóga.

Literatúra:
BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: FF UK. 192 s. ISBN 80-968437-5-3.
Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku : Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou. Edit: Bakošová, Z. 2000. Bratislava: UK. 277s. ISBN 223-1419-6.

Peter JUSKO
PF UMB Banská Bystrica

Regresia (angl. regression, regres)

spätný posun, spätný vývoj, úpadok, únik z napätej situácie pri nedosahovaní cieľa alebo neuspokojovaniu potreby k vývojovo neprimeranému, primitívnemu správaniu, alebo únik do minulosti, ku spomienkam. Regresie (sociálne) - označenie návratu (zvratu) určitých sociálnych skupín v stresových podmienkach k spôsobom adaptácie, charakteristickým pre rané obdobie vývoja jedinca a historického vývoja skupiny.

Literatúra:
HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2004. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
ŠALING, S., IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z. 2000. *Veľký slovník cudzích slov*. Bratislava: SAMO. 1328 s. ISBN 80-967524-6-4.

Peter JUSKO
PF UMB Banská Bystrica

Resocializácia (angl. resocialization)

Defektologický slovník (1984) uvádza, že pojem resocializácia pochádza z latinského slova socialis = spoločenský.
V dnešnom poňatí slovo resocializácia chápeme ako proces opätovnej socializácie, "znovusocializácia". Tá musí nastať u jedinca, ktorého je potrebné z pohľadu všetkých oblastí

špeciálnej pedagogiky znovuzačleniť do spoločnosti, t. j. socializovať ho = socializačný proces.

Resocializácia súvisí so socializáciou, čo je proces, v ktorom si jedinec osvojuje pravidlá života v spoločnosti, a to výchovou, napodobňovaním, identifikáciou, vlastným štýlom či vo vrstovníckych skupinách.

Pojem resocializácia možno potom chápať z dvoch hľadísk.

1. Prirodzená resocializácia v širšom zmysle, ktorá nás sprevádza počas celého života; človek sa stále prispôsobuje a učí novým formám správania, prijíma nové normy a hodnoty, ktoré sú často spájané s novým sociálnym postavením. Jedná sa napríklad o roly rodičovské, profesijné, politické, zdravotné a pod.

2. Resocializácia špecifická, používaná v užšom zmysle v etopédii a penitenciaristike. Jedná sa v podstate o prevýchovný proces mravne narušeného jedinca, ktorý sa z hľadiska stupňov socializácie týka adaptácie, utility až inferiority (napr. doživotné tresty odňatia slobody). Na rozdiel od poľských pedagógov, etopédov, penitenciaristov a ďalších odborníkov sa v slovenských podmienkach s pojmom resocializácia operuje opatrnejšie. Napr. penitenciárna pedagogika namiesto "nápravného programu" používa od polovice deväťdesiatych rokov pojem "program zaobchádzania", tiež v etopédii sa hovorí skôr o etopedickej starostlivosti prevýchovného procesu. Pojem nenájdeme ani v Sovákovom načrtnutí Špeciálnej pedagogiky (1983), ani v Kapitolách zo špeciálnej pedagogiky (1998) autorov pod vedením J. Pipekovej. Všetci hovoria o klasických špeciálno-pedagogických metódach (vrátane Sováka) reedukácie, kompenzácie a rehabilitácie. K zakladateľom nápravnej pedagogiky v Poľsku patria dnes už nežijúci pedagógovia Stanislaw Jedlewski a Czeslaw Czapów, ktorých nápravná pedagogika u nás vyšla v roku 1981. Od tej doby sa nápravná pedagogika a resocializácia v Poľsku úspešne rozvíja (v súčasnosti napr. Wieslaw Ambrozik, Marek Konopczyński či Andrzej Czerkawski).

Literatúra:

CZAPOW, C., JEDLEWSKI, S. 1981. *Resocializační pedagogika*. Praha: SPN,

Defektologický slovník. 1984. Praha: SPN, 1984.

PIPEKOVÁ, J. a kol. 1998. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998. ISBN 80-85931-65-6

SOVÁK, M. 1983. *Nárys speciální pedagogiky*. Praha: SPN, 1983.

Miloslav JŮZL

IMS Brno

Resocializácia závislostí (angl. resocialization addiction)

Znamená odstránenie relatívne trvalého zamerania jednotlivca, čo spôsobilo vznik výchovných ťažkostí (Hroncová, Kraus, 2006, s 241). Ide o návrat k spoločensky prijateľnému spôsobu správania sa tých, ktorí sa odchýlili od spoločensky prijateľných noriem správania. Resocializácia je prevýchovou občana, ktorý si v rámci nežiaducej socializácie osvojil nevhodné postoje, zručnosti a návyky voči spoločenským očakávaniam. Resocializácia sa uskutočňuje prostredníctvom dvoch hlavných foriem: krátkodobej ambulantnej a dlhodobej komunitnej resocializácie. Kým ambulantná starostlivosť má charakter poradenskej činnosti, pobytová resocializácia poskytuje postterapeutickú starostlivosť. Pri ambulantnej resocializácii tento proces prebieha v denných sanatóriách, resp. intenzívnymi terapeutickými a rehabilitačnými programami. Ambulantné nápravné stredisko je riadené príslušnými orgánmi štátnej správy. Neštátne subjekty môžu ambulantnú nápravnú starostlivosť poskytovať len na základe povolenia. Zriaďovateľom zariadenia poskytujúceho resocializáciu pobytového typu sú orgány miestnej samosprávy, štátnej správy, mimovládne organizácie, právnické a fyzické osoby.

Literatúra:

HRONCOVÁ, J., KRAUS, B. et al. 2006. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov.* Banská Bystrica: PdF UMB. 252 s. ISBN 80-8083-223-4.

Ingrid EMMEROVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Rodinná pedagogika (angl. pedagogy of family)

Pedagogická subdisciplína, ktorej cieľom je priblíženie náuky o rodine ako životnom prostredí človeka (v chápaní skupiny, sociálnej inštitúcie a výchovného prostredia) v kontexte prebiehajúcich sociálno-kultúrnych zmien. Má svoj predmet, ciele, výskumné metódy a pojmy (manželstvo, rodina, rodinné relácie, výchova v rodine). Spracováva formy rodinnej pomoci, vytvára možnosti pre sociálne aktivity (napr. prevencia, kompenzácia, terapie), pomáha pri odstraňovaní marginalizácie, dezintegrácie alebo sociálneho vylúčenia. Rodinná pedagogika sa člení, o. i. od zjednodušeného moralizovania a ideológie (aj náboženskej) a v

porovnaní s inými rovinami individuálnej a sociálnej reflexie poníma svoj predmet v rovine ontologického, štrukturálneho, funkčného a súčasne tiež axiologického a normatívneho chápania. Takto definovaná subdisciplína vytvára multiaspektový pohľad na rodinu, jej štruktúru, komunikáciu, životný cyklus, jej systematickosť a význam - ako z hľadiska socializácie jednotlivca, tak aj spoločnosti. Rodinná pedagogika analyzuje rodinu ako výchovné prostredie, v ktorom sa formujú medziľudské vzťahy a kde prebieha príprava na účasť na spoločenskom živote. Týka sa to hlavne relácií rodičia - deti, ale významné sú aj iné vzťahy, napríklad starí rodičia - vnuci. Na základe svojich výskumných analýz a reflexií pripravuje rodinná pedagogika priestor pre interdisciplinárnu spoluprácu pri využití pomoci iných spoločenských (humanistických) náuk (sociológia, psychológia, právo, demografia, ekonómia, história, axiológia, etika, teológia) a taktiež náuk prírodovedeckých (biológia, medicína, sexuológia). Býva tiež definovaná ako teória rodinnej výchovy a v praxi využíva typické pedagogické metódy.

Literatúra:
ADAMSKI, F. 2002. *Rodzina. Wymiar społeczno-kulturowy*. Kraków.
DYCZEWSKI, L. 1994. *Rodzina, społeczeństwo, państwo*. Lublin.
BRAGIEL, J., KAWULA, S., JANKE, A., W. 2002. *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*. Toruń.
TYSZKA, Z. 1988. *Socjologia rodziny a pedagogika rodziny*. Przedmiot badań - możliwości współdziłania badawczego. In *Pedagogika Rodziny*. Rocznik t. I

Magdalena JOACHIMOWSKA
Univerzita Kazimiera Welkého Bydgoszcz

Rodinná politika (angl. family policy)

Vedomé a plánovité, cieľavedomé a politickou mocou podporené pôsobenie nositeľov verejnej zodpovednosti na štruktúru a funkcie rodinných životných spoločenstiev. Rodinná politika spoluovplyvňuje vnútorné a vonkajšie podmienky vzniku, existencie a zániku rodín a postavenie jej členov v širšom právnom, ekonomickom, sociálnom a kultúrnom rámci. K základným úlohám rodinnej politiky patrí právna ochrana rodiny a jej členov, sociálno-ekonomické zabezpečenie rodín, výchova detí a mládeže, príprava na manželstvo a

rodičovstvo, ochrana zdravia členov rodiny, zosúladenie rodinného a pracovného života, demografický vývoj a populačná politika.

Literatúra:
LENCZOVÁ, T. 1998. *Štát v službách rodiny*. Bratislava: VÚPSVaR. 126 s. ISBN 80-7138-096-2.
JUSKO, P. 2004. *Sociálna politika pre sociálnych a misijních pracovníkov*. Banská Bystrica: PdF UMB. 146 s. ISBN 80-8083-018-5.

Peter JUSKO
PF UMB Banská Bystrica

Rodinná výchova (angl. family education)

Výchova vykonávaná v rodine. Zahŕňa v sebe: sociálnu výchovu, citovú výchovu, pracovnú výchovu, estetickú výchovu, mravnú výchovu, zdravotnú výchovu, sexuálnu výchovu, výchovu vo voľnom čase, náboženskú výchovu, výchovu k manželstvu a rodičovstvu. Cieľavedomé pôsobenie rodiny na deti, v tom zmysle formovanie pozitívnych rysov osobnosti. Kvalita rodinnej výchovy závisí na sociálnych a kultúrnych podmienkach rodín, metód a foriem výchovy, vzájomných vzťahov rodičov a detí. Rodinná výchova a rodinné prostredie je najvýznamnejším faktorom výchovy a formovania osobnosti mladého človeka.
Medzi základné znaky rodinnej výchovy patrí:
prvotná (primárna), sociálna - rodina je primárnym spoločenským prostredím, do ktorého sa dieťa narodí, teda aj výchova v nej je primárna a samozrejme sociálna (týkajúca sa ľudí, prebiehajúca v sociálnom prostredí, vždy v istej SOCIETE ľudí),

- dlhodobá, celoživotná - rodinná výchova je výchovou prebiehajúcou celou biodromou človeka, preto o nej hovoríme ako o výchove celoživotnej začínajúcej od narodenia a končiacej smrťou jedinca. Rodičia, rodina ovplyvňujú jednotlivca po celý jeho život,
- jedinečná, neopakovateľná - v každej rodine je spoločenstvo ľudí, ktorí sa odlišujú od iných, každá rodina je iná, má iný životný štýl, spôsob výchovy, pretože v nej žijú rozdielni ľudia. Tí zase vychovávajú deti, ktoré sú odlišné od ostatných detí (vychovávajú neopakovateľné bytosti, ktoré sú odlišné od ostatných detí, ktoré sú vo svojej biologickej, psychickej i sociálnej podstate jedinečné),

- individuálna, založená na silných emocionálnych väzbách - v každej rodine sa vychováva bytosť, ktorá je odlišná od iných, má svoju individualitu a pre jej plnohodnotný rozvoj je potrebná individuálna starostlivosť, opatrovanie, výchova. V rodine sa vychováva väčšinou menší počet detí (čo nie je možné v iných inštitúciách), a preto je tu možná oveľa väčšia individuálna starostlivosť a výchova ako v zariadeniach, kde prebieha inštitucionálna náhradná výchova alebo sekundárna socializácia - ako predškolské zariadenia, základné školy atď.
- personálna (osobná) - dá sa povedať, že každý rodič pozná svoje dieťa najlepšie (jeho schopnosti, danosti, zručnosti atď.), a preto aj najlepšie vie výchovu nasmerovať pre dieťa v prospech jeho osobného vývoja v jedinečnú a plnohodnotnú osobnosť,
- komplexná - životom v rodine sa dieťa učí, nadobúda množstvo základných vedomostí a návykov, ktoré je potrebné si osvojiť pre ďalší vývoj dieťaťa. V komplexnosti rodinnej výchovy je hlavným znakom emocionálnosť, a tým teda osvojovanie a získavanie nových informácií, zručností, (ktoré si dieťa inak má možnosť hneď aj vyskúšať) na silnom emocionálnom podklade, na báze citovej rovnováhy a prevažne pozitívnych emócií, hodnotenia. Okrem toho, že rodinná výchova pôsobí komplexne na rozvoj osobnosti dieťaťa, možno komplexnosť rodinnej výchovy chápať i z pohľadu vyváženosti vplyvu pohlavia na rozvoj dieťaťa. Vo väčšine rodín má dieťa možnosť pozorovať a učiť sa typickým modelom správania a rolám pre ženu a pre muža naraz,
- jednotná - vyznačujúca sa súladom a jednotlivými požiadavkami kladenými na dieťa. Snahou každého rodiča je vychovať dobrého, vzdelaného, úspešného a šťastného človeka, a preto je nevyhnutné, aby na tento účel spojili svoje sily a jednotným vedením formovali osobnosť svojho dieťaťa. Jednotnosť výchovy v rodine je nesmierne dôležitá najmä pri výchove dvoch a viac detí v rodine. Nie je možné, aby boli kladené iné výchovné požiadavky na deti v jednej rodine, aby bolo jedno z detí preferovanejšie, ktorému sa viac tolerujú prehrešky, aby bolo viditeľne druhé dieťa viac rozmaznávané, pretože práve táto nejednotnosť prináša súrodenecké rozpory, hádky, nezhody vedúce skôr k opozičnému správaniu a konaniu dieťaťa, ako sa od neho vyžaduje. Jednotnosť rodinnej výchovy by mala byť v rodine zastúpená aj v rovnakej osobnej angažovanosti a časovom zastúpení oboch partnerov na výchove,
- primeraná - sa vyžaduje najmä vzhľadom na vek, pohlavie a individualitu dieťaťa, a to v požiadavkách kladených na dieťa (napr. pri domácich prácach), pri učení sa, pri

uplatňovaní trestov a odmien v rodine. V rodine je primeranosť výchovy väčšinou zaistená viac-menej intuitívne. Veď každý rodič svoje dieťa miluje a nedopustí, aby sa na ňom konala krivda. Avšak niekedy je možno pre samotného rodiča ťažké posúdiť, čo je pre jeho dieťa ešte primerané a čo je už nad alebo pod jeho možnosti. A práve v takýchto situáciách je významná spolupráca rodičov s inštitúciami a zariadeniami, ktoré navštevuje ich dieťa. Tie poskytujú mnohé odpovede pre samotných rodičov, alebo naopak pedagógovia získavajú cenné informácie od rodičov, a tým sa zaistí efektívnejšia a plnohodnotnejšia výchova dieťaťa,

- spravodlivá - vzhľadom k iným zariadeniam je dieťa v rodine za všetko, čo urobí dobre, správne, hneď istým spôsobom rodičmi alebo príbuznými ocenené (pochválené, odmenené) a naopak za vykonanie niečoho zlého je automaticky potrestané, čo sa v školskom prostredí pri väčšom počte detí dá vždy len ťažko spravodlivo postrehnúť a posúdiť. Dieťa sa učí morálke, mravnému konaniu na základe spravodlivého posúdenia správania rodinnými príslušníkmi,
- bezpodmienečná - v rodine je dieťa pre svojich rodičov vždy krásne, milé, dobré a rodičia mu bez podmienok dávajú svoju starostlivosť, lásku a nehu,
- spontánna - plná jednoduchých, ale významných výchovných gest a situácií, ktoré z nej robia výchovu čestnejšiu, významnejšiu, dôležitejšiu, emocionálnejšiu, všadeprítomnú. Dieťa okamžite, akonáhle niečo vykoná, dostáva od rodinných príslušníkov spätnú väzbu na svoje správanie a konanie, a preto aj trpezlivosť je možné považovať za jeden zo znakov rodinnej výchovy.

Literatúra:

DARÁK, M., TABAKOVÁ, K. 1998. *Základy pedagogiky. Terminologické minimum.* Prešov: FHPV PU. 122 s. ISBN 80-85668-72-6.

ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M. et al. 1997. *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník.* Bratislava: SPN. 463 s. ISBN 80-08-02498-4.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, J., MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník.* Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-722-8.

VIŠŇOVSKÝ, Ľ. et al. 2007. *Základy rodinnej výchovy*. Banská Bystrica: UMB. 198 s. ISBN 978–80–8083–443–2.

Katarína GEŽOVÁ

PF UMB Banská Bystrica

Rovnosť príležitostí (angl. equal opportunities)

Súčasť koncepcie rovnosti žiada, aby osoby oboch pohlaví mali rovnaké východiskové podmienky pre účasť na živote spoločnosti v ekonomickej, politickej a sociálnej oblasti. Rovnosť príležitostí neznamená rovnaké podmienky, pretože s ohľadom na vek, pohlavie, zdravotné postihnutie, vzdelanie, rodinné povinnosti a ďalšie faktory treba vytvárať rôzne podmienky na zabezpečenie rovnakých príležitostí a ich využitie. Dôležitým kritériom pri zabezpečovaní skutočnej rovnosti príležitostí je výsledok (rovnosť výsledku). Je to prístup, ktorého cieľom je umožniť rovnaký vstup pre všetkých do určitého sociálneho prostredia, resp. zabezpečiť, aby ľudia neboli vylúčení z účasti na takých činnostiach, ako je vzdelanie, zamestnanie, alebo zdravotná starostlivosť, a to na základe takých sociálnych kategórií, ako je pohlavie, vek, rasa, etnikum, náboženstvo, sexuálna orientácia atď. Jeho cieľom je zamedziť diskrimináciu na základe týchto znakov. Rovnosť príležitostí neznamená rovnaké podmienky vstupu, ale podmienky, ktoré zohľadňujú špecifiká a skúsenosti týchto rôznorodých skupín ľudí. Ide o jav, keď štát občanom garantuje rovnosť prístupu k vzdelaniu, práci, bývaniu, základnej zdravotnej starostlivosti, systému sociálneho zabezpečenia, vplyvu na veci verejné, informáciám bez ohľadu na vek občana, na jeho príslušnosť, pohlavie, rasu, náboženstvo, sexuálnu orientáciu alebo existenciu obmedzenia rôzneho druhu.

Rovnosť príležitostí žien a mužov predstavuje umožnenie rovnakého prístupu k zdrojom a 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.

Princíp rovnosti príležitostí mužov a žien je princíp uplatňovaný v legislatíve krajín EÚ. Kritériom jeho naplnenia je absencia prekážok brániacich občanom na základe ich príslušnosti k pohlaviu v účasti na rozhodovaní ekonomickom, politickom, kultúrnom, a tiež na systéme sociálneho zabezpečenia. V EÚ je podporovaný prijímaním dočasných mimoriadnych opatrení smerujúcich k zrovnoprávneniu mužov a žien najmä na trhu práce, ale tiež vo vzdelaní, politike alebo v odmeňovaní. Ich výsledky sú pravidelne monitorované.

Literatúra:

Aspekt: Glosár rodových pojmov. [online]. cit. [05.04.2008]. Dostupné na internete: http://glosar.aspekt.sk/default.aspx?ami=1&smi=1&vid=67

Slovník pojmov. Národné centrum pre rovnosť príležitostí. [online]. cit. [05.04.2008]. Dostupné na internete: http://www.rovnopravnost.sk/rovnost.html

MATOUŠEK, O. 2008. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál. 271 s. ISBN 978-80-7367-368-0.
MACHÁČEK, L. (Ed.). 2006. *Rod - gender v pedagogickom výskume a praxi.* Trnava: SPaS, FF UCM. 199 s. ISBN 80-89220-39-8

Silvia DONČEVOVÁ
FSV UCM Trnava

Rozvod (angl. divorce)

Je právny akt, umožňujúci rozviazať manželstvo počas života manželov. V jeho dôsledku prestáva manželstvo existovať. Často sa jedná o skorší rozklad rodiny. Rozvod sa viaže na zrušenie základnej rodinnej štruktúry. Je to proces prebiehajúci v niekoľkých úsekoch (obdobie pred rozvodom, obdobie samotného rozvodu, po rozvode), ktorý má veľmi negatívny vplyv na výchovný proces v rodine. K sociálnym dôsledkom patrí záporný vplyv rozkladu rodiny na proces socializácie a jeho narušenie. Zlé výchovné podmienky v dezintegrovaných (rozvádzajúcich sa) rodinách vyvolávajú obzvlášť v deťoch dlhodobé syndrómy neuspokojených psychických potrieb: utrpenie, hnev, žiaľ, pocit krivdy a iné dysfunkčné emócie. Rozvodové súdne pojednávanie býva pre celú rodinu traumatické. Zo štatistík vyplýva, že počet rozvodov neustále vzrastá.

Inštitúcia rozvodu bola známa už v antickom práve, existovala po páde Rímskej ríše (o. i. v starej nemeckej jurisdikcii). Pod vplyvom kresťanskej doktríny sa stal rozvod neprípustný. Rozdelenie manželstva v dôsledku svetskej ingerencie bolo možné až v 16. storočí, v období reformácie, kedy boli vypočuté pochybnosti o sakramentálnom charaktere manželstva. Počas osvietenstva, v dôsledku uznania kontraktného charakteru sobáša, sa stal rozvod časťou štátneho právneho poriadku.

Existuje mnoho rozvodových modelov. Zákonodarstvá jednotlivých štátov umožňujú rôzne spôsoby rozviazania manželstva: súdnou cestou (napr. Slovensko), za účasti administratívneho orgánu (napr. Dánsko, Rusko), alebo aj v dôsledku vyhlásenia manželov, bez kontroly štátneho orgánu. Rovnako rozvodové premisy bývajú rôzne, môžu mať bezvýhradný charakter, záväzný pre rozvádzajúcu inštitúciu, po ustálení faktu, predstavujúceho pozitívnu rozvodovú premisu alebo tiež charakter relatívny, súhlas k rozvodu záleží potom na nezávislom rozhodnutí rozvádzajúcej inštitúcie na základe určitého kritéria, napr. rozkladu manželského spolužitia.

Základ pre prevedenie rozvodu môže vyplývať z niekoľkých okolností alebo tiež z jedného dôvodu, predstavujúceho rozvodovú premisu. Tieto môžu vyplývať z viny jedného z manželov alebo sú na nej nezávislé. Rozlišuje sa systém nepodmienených rozvodových premís, systém klauzuly rozpadu manželského spolužitia, rozvody so vzájomným porozumením strán (napr.: v Bulharsku, jeden z niekoľkých portugalských systémov), kombinované rozvodové systémy a právne kódexy s viacerými systémami (napr. Francúzsko). Pojem rozvodového systému, platného v danom štáte, nekoreluje s rozsahom pojmu rozvodového zákonodarstva tohto štátu. V rámci jedného rozvodového zákonodarstva môže fungovať jeden alebo niekoľko rozvodových systémov. Rovnako daný rozvodový systém jednotlivých štátov sa môže líšiť, hoci existuje rovnaký právny základ. V prípade zákonodarstva s viacerými rozvodovými systémami disponujú manželia väčšou alebo menšou slobodou pri výbere predpisov, na základe ktorých chcú získať rozvod.

Dôsledky rozvodu rodičov môžu u detí pokračovať aj v dospelom veku. Často sa prejavujú ako: 1) permanentné poruchy správania, hlavne asociálneho charakteru alebo dokonca v trestných činoch, 2) poruchy osobnosti aj v oblasti sociálno-emocionálnej, 3) neurózy, 4) depresie; 5) komplexy menejcennosti.

Literatúra:

BAKIČ, V., S. 1974. *Porodicno pravo*. Beograd.

Bűrgerlisches Gesetzbuch z 2 stycznia 2002r., dostępny na stronie: http://dejure.org/gesetze/BGB

CIEPŁA, H., CZECH, B., DOMIŃCZYK, T., KALUS, S., PIASECKI, K., SYCHOWICZ, M. 2000. *Kodeks rodzinny i opiekuńczy z komentarzem*. Warszawa.

CZECH, B. (red.). 1997. *Czy potrzebna jest w Polsce zmiana prawa rodzinnego opiekuńczego?* Katowice: Instytut Wymiaru Sprawiedliwości Ośrodek Terenowy przy Sądzie Wojewódzkim w Katowicach.

DOBRZAŃSKI, B., IGNATOWICZ, J.. 1975. *Kodeks rodzinny i opiekuńczy. Komentarz*. Warszawa: Prawnicze.

SZCZESNA, H. *Rozwód w rodzinie*. TOM, V., PILCH, T. (red). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku.* Warszawa: Żak.

GAJDA, J. 1999. *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*. Komentarz. Warszawa.

Grundgesetz z 23 maja 1949 r.,dostupné na www: http://dejure.org/gesetze/GG;

HAAK, H. 1998. *Ustanie Małżeństwa komentarz*. Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa "Dom Organizatora". Toruń.

HOCHLOCH, G. 2002. *Familienrecht*. Stuttgart- Műnchen- Hannover- Berlin- Weimar- Dresden- Boorberg. *Kodeks rodzinny i opiekuńczy z dnia 25 lutego*. 1964., Dz. U. z 1964 r., Nr 9, poz. 59 z późn. zm.

KOŁODZIEJSKI, S. 1965. *Dobro wspólnych nieletnich dzieci jako przesłanka odmowy orzeczenia rozwodu.* Pal. 1965, nr 9.

Komisja Europejska - Europejska Sieć Sądownicza do spraw cywilnych i handlowych – *Rozwód - Anglia i Walia*. 2008. [Online]. http://ec.europa.eu/civiljustice/divorce_eng_pl.htm

Komisja Europejska- Europejska Sieć Sądownicza do spraw cywilnych i handlowych – Rozwód - Francja. 2008. [Online]. http://ec.europa.eu/civiljustice/divorce_fra_pl.htm

Komisja Europejska- Europejska Sieć Sądownicza do spraw cywilnych i handlowych – Rozwód - Niemcy. 2008. [Online]. http://ec.europa.eu/civiljustice/divorce_ger_pl.htm

Komisja Europejska - Europejska Sieć Sądownicza do spraw cywilnych i handlowych – Rozwód - Portugalia. 2008. [Online]. http://ec.europa.eu/civiljustice/divorce_por_pl.htm

Komisja Europejska - Europejska Sieć Sądownicza do spraw cywilnych i handlowych – Rozwód - Słowacja, [Online], 2010; http://ec.europa.eu/civiljustice/divorce_ _pl.htm#2

KRZEMIŃSKI, Z. 2004. *Rozwód Komentarz do przepisów. Orzecznictwo. Piśmiennictwo. Wzory pism*. Kraków: Zakamycze.

MARTY, G., REYNAUL, P. 1967. *Droit civil*. Paris.

OLEJNICZAK, A. Zarys charakterystyki współczesnych systemów rozwodowych In *Państwo i Prawo*. nr 3-4.

SMYCZIŃSKI, T. 2005. *Prawo rodzinne i opiekuńcze*. Warszawa: C.H. Beck.

SZER, S. 1966. *Prawo rodzinne*. Warszawa.

WEIL, M., i R. 1975. *Divorce: liberalisme ou liberte*. Paris.

WINIARZ, J. 1996. *Prawo rodzinne*. Warszawa: PWN.

Zivilprozessordnung z 5 grudnia 2005 r., dostępny na stronie: http://dejure.org/gesetze/ZPO

Karolina WALANCIK - RYBA
Obvodný súd Katowice

Rómske etnikum (angl. Roma ethnicum)

Rómske etnikum - je charakteristické radom etnických zvláštností, demografických a antropologických špecifík, psychologických zvláštností, ktoré sa formovali v procese historického vývoja a dodnes ovplyvňujú ich postavenie v majoritnej spoločnosti. Rómovia sú

značne subetnicky diferencovaní a v jednotlivých skupinách sa líši aj ich vzťah k rómstvu. Rozdeľujú sa do troch skupín: slovenskí Rómovia, maďarskí Rómovia, olašskí Rómovia. Rómstvo je sebaidentifikácia s rómskou kultúrou, rodovo - rodinnými tradíciami, genealogickým väzbami s rómskymi koreňmi a pôvodom. Rómska rodina je základnou sociálnou jednotkou rómskej kultúry. Je jednou z najstabilnejších etno-kulturologických hodnôt a zostáva preferovanou hodnotou v rómskej kultúre. Rodinu nemožno chápať ako určitý počet jedincov, ale ako celok, ktorý voči okoliu vystupuje jednotne.
O. Matoušek (1993) zdôrazňuje, že rómska rodina je výrazne patriarchálna. Pre rómsku ženu je najvyššou hodnotou mať deti.

Literatúra:
KUMANOVÁ, Z., ZELINOVÁ, H. 1999. *Rómovia na Slovensku*. Brno: Muzeum romské kultúry. ISBN 80-85956-14-4. KUSIN, V., VANKOVÁ, K., ODLEROVÁ, E. 2006. *Identita v procese socializácie a personalizácie rómskeho etnika.* Nitra: UKF. 90 s. ISBN 80-8050-971-9.
LEHOCZKÁ, L. 2006. Kultúrna identita Rómov. Nitra: UKF. 70 s. ISBN 80-8050-945-X.

Denisa SELICKÁ
FF UKF Nitra

S

Samofinancovanie (angl. self-financing)

Stratégia, ktorá umožňuje pre neziskovú organizáciu zabezpečiť rôzne typy príjmov mimo grantov a darov s cieľom napĺňať svoje poslanie. Medzi samofinancujúce príjmy patria: členské poplatky, poplatky za poskytované služby, predaj vlastných produktov a výrobkov, využitie hmotného majetku aktív (napr. prenájom priestorov), využitie nehmotného majetku (napr. príjem z patentov, licencií), zhodnocovanie investícií.

Literatúra:
BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. et al.: 2009. *Tretí sektor a mimovládne organizácie*. Banská Bystrica: PdF UMB. 148 s. ISBN 978-80-8083-805-8.

ETCHART, N., DAVIS, L., MESSING, J., GUŠTAFÍK, P.: 2001. *Príručka podnikania neziskových organizácií.* Bratislava : PDCS. 69 s. ISBN 80-968095-8-X.
POLÁČKOVÁ, Z. 2005. *Fundraisingové aktivity*. Praha : Portál. 120 s. ISBN 80-7178-694-2.

Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Samospráva (angl. self-government)

organizačná forma verejnej správy, ktorá slúži k tomu, aby spoločenstvo občanov mohlo zabezpečovať úlohy v oblasti uspokojovania verejných potrieb. Využívaním možností právnickej subjektivity autonómne spoločenstvo občanov vstupuje do vzťahov so štátnymi orgánmi a orgánmi činnými vo verejnom a súkromnom sektore. Samosprávy disponujú mocenskými nástrojmi (vydávajú všeobecne záväzné nariadenia), sú teda neštátnou verejnou autoritou, nástrojom realizácie občianskych záujmov a prostriedkom racionalizácie verejnej správy z hľadiska potrieb a cieľov občianskej spoločnosti. Samospráva má organizujúcu, administratívno-právnu a mocensko-ochrannú povahu s prvkami hospodárskeho riadenia a regulácie.

Miestna samospráva - miestnemu (regionálnemu) spoločenstvu je zákonom zverené postavenie samostatnej právnickej osoby, zákon vymedzuje pôsobnosť miestneho (regionálneho) spoločenstva a spôsob realizácie činností. Miestne (regionálne) spoločenstvo plní úlohy relatívne samostatne, volia si nezávisle svoje orgány, ktoré sú občanom zodpovedné za dosiahnuté výsledky. Základný princíp fungovania samosprávy je princíp subsidiarity (subsidiarita - z angl. Subsidiary = pridružená spoločnosť, pobočka). V teórii politiky: princíp, podľa ktorého rozhodnutie a zodpovednosť musí byť na tom stupni politického systému, ktorý je najbližšie k občanom. V teórii práva: distribúcia právomocí medzi rôzne rozhodovacie úrovne. Príslušnou pre rozhodnutie je autorita, ktorá má najlepšie predpoklady pre efektívne rozhodnutia veci (vyváženosť, úmernosť medzi vyššie a nižšie postavenými spoločenstvami). Problémy sa riešia predovšetkým na tej úrovni, na ktorej vznikajú. Na ich riešení sa podieľajú tí, ktorých sa bezprostredne dotýkajú a ktorí sú bezprostredne zainteresovaní na ich riešení. Ak však riešenie na danej úrovni nie je možné, dostávajú samosprávne subjekty podporu od širšej spoločnosti, aby mohli úlohu splniť vo svojej právomoci.

Literatúra:
BRISTENSKÝ, L., MIKOVÁ, K., LESTER SALAMON, M., a i. 2000. *Čítanka pre pokročilé neziskové organizácie*. Bratislava: Centrum prevencie a riešenia konfliktov. 307 s. ISBN 80-968095-3-9.
GRÚŇ, L., PAULIČKOVÁ, A., VYDROVÁ, V. 2005. *Samospráva ako súčasť verejnej správy*. Bratislava: EUROUNION. 137 s. ISBN 80-88984-82-3.
Zákon NR SR číslo 302/2001 Zb. o samospráve vyšších územných celkov.

Drahomíra KUČÍRKOVÁ
FEM SPU Nitra

Samovražda (angl. suicidally)

Znamená vlastné úmyselné sebausmrtenie. Ide o násilné konanie s úmyslom dobrovoľne ukončiť svoj život. Môže ísť o dokonané samovraždy, ale aj o samovražedné pokusy. Samovraždy odlišujeme od sebazabitia, keď chýba úmysel zomrieť. P. Ondrejkovič (2000, s. 172 - 173) uvádza niekoľko druhov samovrážd: demonštratívne (majú nátlakový charakter, v ktorých pozadí je snaha dosiahnuť nejaký cieľ alebo volanie o pomoc), bilančné (predstavujú východisko zo zdanlivo neriešiteľnej situácie, napríklad pri ťažkej chorobe, strate životných perspektív a pod.), ritualizované (sú typické pre orientálne náboženstvá a kultúry, napr. harakiri, kamikadze, hromadné samovraždy náboženského charakteru a pod.), únikové (sú vyvolané zo strachu pred smrťou, neznesiteľnou bolesťou, trestom, sociálnou dehonestáciou a z iných príčin), autopunitívne (majú charakter sebapotrestania, majú formu autoagresie voči sebe, môžu byť spojené aj s duševnými chorobami).

Literatúra:
ONDREJKOVIČ, P. et al. 2000. *Sociálna patológia.* Bratislava: VEDA. 270 s. ISBN 80-224-0616-3.

Ingrid EMMEROVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Sebapoznávanie (angl. self - knowledge)

Sebapoznávanie popisuje Sokrates ako privilegovaný spôsob zušľachťovania vlastnej duše a dosahovania cnosti. Je jednou z najvýznamnejších podmienok sebavýchovy človeka. Ide o spoznávanie seba samého a uvedomovanie si svojich vlastností prostredníctvom reflexie. Zdrojom sebapoznávania sú najmä kontakty s inými ľuďmi, práca a činnosť v ľudskej spoločnosti i náhľady človeka na seba samého. Zmyslom sebapoznávania človeka je hľadanie odpovede na otázku, aká v skutočnosti je podstata jeho osobnosti. Treba objektívne (bez predsudkov) a kriticky hodnotiť vlastné pozitívne i negatívne vlastnosti, riadenie, správanie, vzťah voči blízkemu i vzdialenejšiemu okoliu.

Literatúra:
http://sk.wikipedia.org/wiki/Sebapozn%C3%A1vanie_(mah%C3%A9%C5%A1var%C3%A1nanda,_p._s.)
http://sk.wikipedia.org/wiki/Sebapozn%C3%A1vanie
http://sk.wikipedia.org/wiki/Sebapozn%C3%A1vanie_(sokrates)
http://referaty.atlas.sk/odborne-humanitne/pedagogika/23420/?print=1

Ivo ŠEREŠ
MZV SR Bratislava

Sebareflexia (angl. self - reflection)

Zamyslenie sa človeka nad sebou samým, zrekapitulovanie určitého úseku svojho života, svojho správania a rozhodovania v situáciách, ktoré sú pre daného človeka významné. Cieľom je zhodnotiť seba samého, rozhodnúť, čo a ako zmeniť, zvoliť stratégiu pre budúcnosť. Sebareflexia sociálneho pedagóga je nevyhnutnou podmienkou jeho odborného rastu, jeho pedagogickej kompetencie, ale aj odbornej a ľudskej zodpovednosti.

Literatúra:
PRŮCHA, J. et al.: 1998. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 336 s. ISBN 80-7178-252-1.

Anna HUDECOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Sekta (angl. sect)

Označuje skupinu alebo spoločenstvo veriacich vyznávajúcich určitú obmedzenú doktrínu, s radikálnym alebo protestným programom, ktorým sa odštepuje od štruktúry náboženského spoločenstva žiadajúcej si pravovernosť. Samostatné náboženské spoločenstvo odčlenené od oficiálnych cirkví. Doktrína sa zakladá na rozpracovaní vlastnej ideológie, nonkonformizmu, s vlastnou hierarchiou hodnôt a mravných noriem i životných pravidiel. Niektoré sekty majú v programe mravné povznesenie ľudstva, iné, adventistické, hlásajú blízky koniec sveta, ďalšie sa sústreďujú na vnútorné náboženské zážitky alebo si kladú poznávacie ciele (Komorovský, 1997, s. 305). Sekta je skupinou alebo spoločenstvom so škodlivým a deštruktívnym vplyvom na identitu človeka.

Literatúra:

KOMOROVSKÝ, J. et al. 1997. *Religionistika a náboženská výchova. Terminologický a výkladový slovník.* Bratislava: F. R. and G. 421 s. ISBN 80-85508-36-2.

Ingrid EMMEROVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Separácia (angl. separation)

Vedľa klasického rozvodu miernejšia forma odlúčenie manželov. V prípade tejto možnosti rozdelenia páru (ochladnutie emócií, odpočinutie od druhej osoby), v situácii celkového rozpadu manželstva nie je možné uzavrieť nový manželský sobáš, pretože doterajšie z právneho hľadiska formálne ďalej existuje. Zostáva čas na reflexiu ohľadom dôležitých rozhodnutí vo veci manželstva. Dá sa predpokladať, že traumatické dôsledky v súvislosti s rozpadom rodiny môžu mať v separácii oveľa miernejší dopad ako v prípade rozvodu. Pre rodinných pedagógov existuje v danom prípade väčšia pravdepodobnosť záchrany rodiny. Inštitúcia manželskej separácie je odvodená z kánonického práva, ktoré odmietalo rozvod. Napriek tomu existuje separácia aj v štátoch, ako napríklad vo Francúzsku, v ktorých právny systém pripúšťa rozvod a súčasne neuznáva právnu možnosť separácie manželov. Právna separácia spočíva v zrušení manželského spoločenstva bez práva oboch strán na vstupovanie do nového manželského zväzku. Na rozdiel od rozvodu nepredstavuje separácia definitívne rozdelenie manželov; na ich spoločnú žiadosť súd separáciu odvoláva. Vyhlásenie o separácii patrí ku kompetenciám príslušného súdu v predpísanej právnej podobe. Môže predstavovať

sprostredkovateľský nástroj, potrebný pre povolenie rozvodu (napr. v Taliansku sa jedná o nezávislý právny prostriedok, uľahčujúci v budúcnosti rozviazanie manželstva, podobne Španielsko, Francúzsko, Švajčiarsko). Tento termín nie je zastúpený napríklad v slovenskom právnom systéme, vystupuje však v nemeckom a poľskom civilnom kódexe (v Poľsku od roku 1999 v rámci civilného práva). Inštitúcia právnej separácie realizuje funkciu trvalého odlúčenia manželov (akú plní aj rozvod), s tým, že sa berie do úvahy možnosť nivelizácie konfliktu po uplynutí určitého času a spoločného života v budúcnosti. Separácia zohráva súčasne úlohu prostriedku chrániaceho osobné dobro v duchu realizácie náboženských záujmov, t. j. ochrany hodnôt (sloboda vyznania, sloboda svedomia). Separácia nemá tak hlboké dôsledky ako rozvod manželstva, v niektorých prípadoch predchádza žiadosť o rozvod.

Literatúra:

BOSAK, S. 1989. *Sytuacja prawna małżonków pozostających w separacji*. NP. Nr 2-3/1989.

GAJDA, J. 1999. *Instytucja separacji w świetle noweli* KRO. MoP Nr 9/1999.

GWIAZDOMOWSKI, T. *System prawa rodzinnego.* par 37-42.

HALBERDA, J. Separacja-wybrane zagadnienia materialnoprawne (przesłanki, skutki), 31943/1, Rejent 2001.11.85.

KASPRZYK, P. 1999. *Instytucja separacji małżeńskiej w świetle ustawy z dnia 21 maja 1999* r., Lublin-Sandomierz:

KAWULA, S., BRAGIEL, J., JANKE, A. 2004. In: *Pedagogika rodziny Obszar i panorama problematyki*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek .

KŁODA, M. 1999. *Wybrane problemy międzyczasowe ostatnich nowelizacji prawa rodzinnego.* Palestra.

KRZEMIŃSKI, Z., SPYRA, M. 2006. Komentarz do art. 61(1) kodeksu rodzinnego i opiekuńczego (Dz.U.64.9.59). In KRZEMIŃSKI, Z. *Separacja Praktyczny komentarz, orzecznictwo, piśmiennictwo, wzory pism. Zakamycze. wyd. III*.

PANOWICZ-LIPSKA J. *Skutki prawne separacji faktycznej*, Poznań 1991; tejże, Instytucja separacji w prawie rodzinnym, PiP z 10/1999.

PANOWICZ-LIPSKA, J. Instytucja separacji w polskim prawie rodzinnym. PiP. 1999.10.11,22796/2.

PIASECKI, K. 2000. *Separacja w prawie polskim*. Warszawa.

POGONOWSKI, P. 2004. *Wybrane problemy tzw. integralności (niepodzielności) wyroku rozwodowego zakaz reformationis in peius w postępowaniu rozwodowym.* Palestra. 2004.7-8.40, 44192/1.
SMYCZYŃSKI, T. 2005. *Prawo rodzinne i opiekuńcze*. Warszawa: C.H. Beck. Smyczyński, T. Separacja małżonków, 32302/1.
SZER, S. 1966. *Prawo rodzinne*. Warszawa.
WOŁOSZ, P. 2001. *Separacja jako instytucja obowiązująca w polskim prawie rodzinnym,* Palestra. 2001.1-2.45, 29141/1.

Karolina WALANCIK - RYBA
Obvodný súd Katowice

Skromnosť (angl. modesty)

Ľudská vlastnosť znamenajúca rezervovanosť alebo spôsob prejavu v reči, obliekaní alebo správaní. Znamená primerané požiadavky jedinca na prostredie alebo ľudí v normách nevyhnutnosti zabezpečenia života každého človeka. Skromnosť predstavuje aj skutočnosť poznania dostatku potrieb od spoločnosti, prírody i seba samého v procese napĺňania životných názorov, ideálov i plánov pri zachovaní primeranej kvality života. Skromnosť je výsledkom biologických i psychických predpokladov jedinca v spojení s podmienkami života a hodnotami, ktoré sú každému jedincovi sprístupnené podmienkami prostredia i vplyvom výchovno-vzdelávacieho procesu.

Literatúra:

SOUKHANOV, A. H., ELLIS, K. (eds.) 1984. *Webster's*. Boston: The Riverside Publishing Company. 1536 s. ISBN 0-395-33957-X.
KAČÁNI, V., VIŠŇOVSKÝ, Ľ. et al. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS. 227 s. ISBN 80-89018-25-X.
DANEK, J. 2007. *Výchova ako súčasť života. Teória a prax*. Trnava: UCM. 155 s. ISBN 9789-80-89220-72-4.

Ján DANEK
FF UCM Trnava

Skupina (angl. group)

Je všeobecne spojenie určitého počtu osôb, so spoločným zámerom, záujmami, ašpiráciami, funkciami a pod. Základné znaky skupiny sú: a) interakcia, b) kooperácia, c) vytváranie soc. noriem, cieľov a hodnôt, d) vedomie "my", e) integrácia a identifikácia, f) štruktúra, g) veľkosť, h) trvanie. Vymedzenie pojmu skupina nie je jednoznačne ustálené. Existuje množstvo delení skupín podľa rôznych aspektov (malé - veľké, členské - referenčné, formálne - neformálne atď.).

Literatúra:

STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálního pracovníka*. Trnava: Sapientia. 255 s. ISBN 80-967589-0-X.

KOLLÁRIK, T. 1993. *Sociálna psychológia.* Bratislava: SPN. 194 s. ISBN 80-08-01828-3

Ivo ŠEREŠ

MZV SR Bratislava

Sloboda (angl. freedom)

Atribút človeka, že môže sám seba určovať, rozhodovať a konať za seba, konať podľa vlastného uváženia. Sloboda je základom ľudského bytia. Je stav bytosti, ktorá koná zo svojej vôle a nezávisle od akéhokoľvek vonkajšieho donútenia. Z prirodzenosti človeka ako telesnej, duševnej, duchovnej a sociálnej bytosti vyplýva akceptácia a poňatie slobody v prakticko-činnostnej pozícii osobného a spoločenského žitia. Sloboda je spojená s určitou vnútornou schopnosťou sebaurčenia, schopnosťou byť samostatnou, tvorivou osobnosťou, svojou hodnotovou akceptáciou, správaním a činnosťou vedieť vyjadriť svoju ľudskú podstatu.

Literatúra:

CORETH, E. 1994. *Co je člověk?* Praha: Zvon. 216 s. ISBN 80-7113-098-2.

OLŠOVSKÝ. J. 2005. *Slovník filozofických pojmů součastnosti*. Praha: Academia. 261 s. ISBN 80-200-1266-4.

ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: IRIS. 232 s. ISBN 20-88778-60-3.

Martin ŽILÍNEK

Slovenský výbor pre UNICEF (angl. Slovak comitee for UNICEF)

Slovenských výbor pre UNICEF (ďalej SV UNICEF) je samostatnou národnou mimovládnou organizáciou, spojenou asociačnou dohodou s UNICEF - detským fondom OSN. Na Slovensku pôsobí od apríla 1993. Súčasťou jeho misie na národnej úrovni je ochrana detí, implementácia Dohovoru o právach dieťaťa do života a získavanie fondov pre projekty na pomoc deťom v krajinách rozvojového sveta. SV UNICEF je garantom a realizátorom programu Baby Friendly Hospital Initiative (Nemocnice priateľské k deťom), ktorý podporuje prirodzenú výživu - dojčenie - detí v prvých mesiacoch života, pripravuje ženy na materstvo a získava zdravotníckych pracovníkov pre poskytovanie podpory matkám. SV UNICEF založil a vedie Linku detskej istoty, ktorá poskytuje dištančné poradenstvo deťom, ktoré cítia potrebu kontaktu s dospelými. Linka pracuje v nepretržitej prevádzke na tel. čísle 116 111 a vo vyhradenom čase slúži aj rodičom - na čísle 0800 500 500. Zadarmo tiež poskytuje sociálno-právne poradenstvo, krízovú intervenciu a mediačnú činnosť pre rodiny zo sociálne znevýhodneného prostredia. SV UNICEF na Slovensku dlhodobo presadzuje zriadenie samostatnej národnej inštitúcie na ochranu práv detí, zaoberá sa tiež činnosťou v súvislosti s uplatnením detských práv a spolupracuje so školami prostredníctvom dobrovoľníkov. Organizuje zbierky a fundraisingové akcie na podporu financovania zdravotných a vzdelávacích projektov a mimoriadnej pomoci deťom vo svete. Financie získava z dobrovoľných príspevkov a tiež predajom pohľadníc a darčekových predmetov s označením UNICEF.

Národné výbory pre UNICEF pracujú v 38 rozvinutých krajinách, do ďalších 122 krajín rozvojového sveta smeruje pomoc UNICEF prostredníctvom projektov (kritériom pre zaradenie krajiny medzi donorské alebo prijímajúce je zdravotný stav detí, ich dochádzka do školy a hospodárske výsledky, ktoré sa merajú dosiahnutou úrovňou hrubého národného produktu na obyvateľa). Krajiny, ktoré majú HDP vyšší ako je 2950 USD, do fondu UNICEF prispievajú, tie, ktoré sú pod touto hranicou, majú naopak na pomoc UNICEF nárok. Prácu Slovenského výboru pre UNICEF riadi predsedníctvo volené valným zhromaždením na obdobie 4 rokov.

UNICEF - Detský fond OSN

United Nations International Emergency Children's Fund - UNICEF (Detský fond OSN) je špecializovanou agentúrou Organizácie Spojených národov, založenou na pomoc deťom.

Pôsobí v 160 krajinách sveta, v rozvinutých krajinách prostredníctvom 38 národných výborov, ktoré pomáhajú získavať fondy a podporovať práva detí, v ostatných krajinách má svoje územné a terénne kancelárie. UNICEF - Detský fond OSN je jedinou špecializovanou agentúrou OSN zameranou na pomoc deťom. Bol založený v r. 1946, pôvodne s poslaním poskytnúť pomoc deťom postihnutým v dôsledku druhej svetovej vojny. Až v roku 1953 sa stal trvalou súčasťou štruktúry OSN, pretože do tej doby financoval aktivity zo zvyšku fondu určeného na pomoc krajinám zapojeným vo vojne (UNRA - United Nations Relief and Rehabilitation Administration).

Od začlenenia do štruktúry OSN bolo jeho poslaním pomáhať deťom z rozvojových krajín, žijúcim v extrémnej chudobe. Meno agentúry skrátili na Detský fond OSN, ale skratka zostala - najmä kvôli kontinuite - pôvodná: UNICEF. UNICEF pomáha pri zabezpečovaní starostlivosti a stimulácii detí v ich najranejšom vývojovom štádiu, usmerňuje rodiny, aby zabezpečili vzdelanie rovnako pre dievčatá ako pre chlapcov. Usiluje sa o zníženie detskej chorobnosti a úmrtnosti i chráni deti v miestach, kde došlo k prírodným alebo vojnovým katastrofám. UNICEF tiež vedie deti k tomu, aby ovplyvňovali záležitosti, ktoré sa ich týkajú a boli na to pripravené, a usiluje sa o také podmienky všade na svete, aby deti žili dôstojne a v bezpečí.

V spolupráci s jednotlivými vládami, mimovládnymi organizáciami a ostatnými agentúrami OSN chráni práva detí, poskytuje im služby a zabezpečuje potrebné dodávky. Pokúša sa dosiahnuť v jednotlivých krajinách stav, aby všetky politické rozhodnutia prijímali v záujme detí. UNICEF sa významne zaslúžil o vznik a implementáciu Dohovoru o právach dieťaťa, ktorý je základným ľudsko-právnym dokumentom a najširšie akceptovanou normou medzinárodného práva na svete. UNICEF o. i. sústreďuje a publikuje údaje o stave detí a spracováva (najmä prostredníctvom svojho výskumného centra Innocenti Centre vo Florencii) podklady pre kvalifikované rozhodnutia vlád jednotlivých krajín. Vedenie UNICEF - výkonná rada - pozostáva z 36 reprezentantov krajín celého sveta, Centrála UNICEF sídli v New Yorku a pracuje prostredníctvom siedmich regionálnych a 126 územných kancelárií (country offices) v 160 krajinách a oblastiach sveta. UNICEF-u pomáha množstvo dobrovoľníkov získavať fondy na pomoc deťom, pretože - ako jediná z agentúr OSN - nie je financovaný z jej zdrojov. Od vzniku UNICEF stálo v jeho čele šesť osobností: Maurice Pate do r. 1965, Henry R. Labouisse do r. 1979, James P. Grant do r. 1995, Carol Bellamy do r. 2005, Ann Veneman do r. 2010, Anthony Lake - súčasný riaditeľ.

Literatúra:

Archív UNICEF SR

Zuzana ALNEROVÁ
LDI UNICEF Bratislava

Socializácia (angl. socialization) lat. socialis = družný, spoločenský

Proces zospoločenšťovania človeka, prostredníctvom ktorého sa indivíduum postupne začleňuje do spoločnosti, osvojuje si špecificky ľudské normy aj formy správania, reč, hodnoty, kultúru a preberá spoločenské roly. S. prebieha od narodenia, počas celého života človeka, v určitých fázach, ktoré majú svoje špecifiká. Termín "socializácia" je amerického pôvodu a v Európe sa presadil zásluhou francúzskeho sociológa a pedagóga E. Durkheima, ktorý ho dal do súvislosti s výchovou a označil to ako "metodickú socializáciu mladého pokolenia". P. Ondrejkovič (1997) s. rozumie "proces vzniku a vývoja osobnosti vo vzájomnej závislosti na spoločensky sprostredkovanom a materiálnom okolí. Podstatné pri tom je, ako sa človek stáva subjektom spoločenského riadenia". S. ako proces sociálneho učenia má prípravnú a realizačnú fázu. V prípravnej fáze dochádza najmä k osvojovaniu reči a ľudských vzorcov správania, k interiorizácii spoločenských noriem a hodnôt a nadväzovaniu kontaktov s inými ľuďmi a skupinami. V realizačnej fáze s. dochádza k preberaniu a plneniu spoločenských rolí a získaniu sociálnej zrelosti človeka. S. dieťaťa sa člení do troch etáp: 1. etapa, v ktorej sa dieťa identifikuje s matkou, 2. etapa, v ktorej sa dieťa snaží osamostatniť od matky a nájsť svoje miesto v sieti sociálnych vzťahov, kde si vytvára základ svojej osobnosti, 3. etapa, v ktorej sa dieťa začleňuje do širších sociálnych vzťahov a systému spoločenských rolí nielen v rodine, ale aj mimo nej (Průcha J. et al. 2001, s. 216). Ondrejkovič (2004, s. 74) člení proces s. na tri fázy: 1. fáza socializácie a začínajúcej individualizácie, 2. fáza individualizácie a personalizácie, 3. fáza enkulturácie a sociotizácie. S. sa netýka iba človeka ako indivídua, ale má význam aj z hľadiska spoločnosti: 1. udržiava kontinuitu spoločnosti v kultúrno-spoločenskom vývoji ľudstva, a to odovzdávaním vedomostí z generácie na generáciu, 2. obohacuje kultúrne dedičstvo predchádzajúcich generácií vznikom nových kultúrno-spoločenských hodnôt ľudstva (Ondrejkovič, 1995, s 63). Socializačný proces sa uskutočňuje prostredníctvom socializačných činiteľov, medzi ktoré patrí rodina, škola, výchovné zariadenia, masmédiá, spoločenské inštitúcie, rovesníci, knihy a pod. Medzi základné formy sociálneho učenia patrí: výchova, napodobňovanie (imitácia), stotožňovanie

(identifikácia) a preberanie úloh, sociálna komunikácia, sociálna interakcia, sociálny nátlak a iné.

Literatúra:
HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. 2004. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: PF UMB, 280 s. ISBN 80-8083-028-2.
ONDREJKOVIČ, P. 2004. *Socializácia v sociológii výchovy*. Bratislava: VEDA. 200s. ISBN 80-224-0781-X.
ONDREJKOVIČ, P. 1997. *Socializácia mládeže jako východisková kategória sociologie výchovy a sociologie mládeže*. Bratislava: VEDA. 204 s. ISBN 80-224-0476-4.
ONDREJKOVIČ, P. 1995. *Úvod do sociologie výchovy.* Bratislava: VEDA. 224 s. ISBN 80-224-0445-4.
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

Jolana HRONCOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Socializačné činitele (angl. socialization factors)

Sú to činitele, ktoré participujú na procese socializácie. Ide o činitele, ktoré predstavujú jednak úmyselné (intencionálne a funkcionálne) aj neúmyselné (spontánne) vplyvy, ktoré sa zúčastňujú na utváraní osobnosti človeka. K základným socializačným činiteľom v detstve zaraďujeme primárne výchovné inštitúcie (rodinu, školu, výchovné zariadenia), ako aj činiteľa mimovýchovného (vrstovnícke skupiny), masmédiá, susedské vzťahy, spoločenské inštitúcie, cirkev a pod.). Medzi základné socializačné činitele patrí výchova a vplyvy mikro, mezo a makro prostredia. V dospelosti úlohu výchovy nahrádza sebavýchova a sebavzdelávanie. Bližšie pozri heslo "socializácia".

Literatúra:
HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. 2004. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: PF UMB, 280 s. ISBN 80-8083-028-2.
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

Jolana HRONCOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Sociálna andragogika (angl. social andragogy)

Špecifická autonómna (pretože má svoje pevné miesto, pojmový aparát, terminológiu, teóriu, metodologickú aj výskumnú orientáciu a základňu v andragogike) vedná oblasť andragogickej vedy, ktorá patrí do systému všeobecnej vedy o výchove človeka (edukológie), resp. v užšom slova zmysle tvorí eminentnú súčasť antropagogiky. Vzhľadom k tomu, že pri nej nie je možné jednoznačne vyčleniť oblasť andragogiky a oblasť sociológie, zaraďujeme ju do systému hraničných andragogických disciplín. Andragogická veda a v rámci nej aj sociálna andragogika patrí do sústavy vied o človeku, t. j. do systému humanitných vied. Predmetom sociálnej andragogiky je verejná aj súkromná inštitucionálna sociálno-výchovná starostlivosť a sociálna pomoc určená pre intaktných, postihnutých, narušených a ohrozených dospelých i seniorov, ktorá sa realizuje výlučne formou preventívnych a následne edukačných opatrení, (pre)výchovou, vzdelávaním, sociálnoandragogickým výcvikom, edukačným poradenstvom alebo andragogickou intervenciou do sociálneho a edukačného prostredia (andragogizácia prostredia), ako aj do procesu personalizácie, (re)socializácie a enkulturácie dospelého jednotlivca v určitom sociokultúrnom, spoločensko-ekonomickom a historickom kontexte. Cieľom sociálnej andragogiky je (auto)edukácia, rozvoj a kultivácia osobnosti dospelého do maximálnej možnej miery, harmonizácia intra- a interpersonálnych vzťahov, eliminácia sociálnych rozporov medzi jednotlivcom a prostredím (spoločnosťí), prevencia či riešenie bežných, ale aj zložitých životných situácií, najmä sociálnej (napr. adaptácia na nové sociokultúrne a ekonomické podmienky) a výchovnej povahy, resp. prevencia alebo riešenie už vzniknutej defektivity. Zjednodušene povedané, sociálna andragogika facilituje život dospelým v produktívnom i v seniorskom veku prostredníctvom sociálno-výchovnej starostlivosti a edukačne zameranej sociálnej pomoci. Sociálna andragogika sa zaoberá týmito otázkami po stránke teoretickej, praktickej, empirickej, vedecko-výskumnej i metodicko-koncepčnej. Jej predmetom nie je len deskripcia sociálno-výchovnej starostlivosti a pomoci, ale aj jej výskum, preskripcia, prognóza, vyhodnocovanie a v konečnom dôsledku predikcia dôsledkov a efektívnosti poskytovanej starostlivosti a pomoci. Sociálna andragogika je špecifikum Slovenska, pretože jej teoreticko-metodologické základy a vedný systém boli doteraz rozpracované iba na území Slovenskej republiky. Za jej zakladateľa považujeme J.

Perhácsa. K ďalším predstaviteľom, ktorí v súčasnosti participujú na jej rozvoji, patrí A. Tokárová, R. Čornaničová, B. Balogová, T. Matulayová, M. Machalová, C. Határ a iní.

Literatúra:

HATÁR, C. 2006. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca v kontexte teoretických, profesijných a vzťahových reflexií*. Nitra: PdF UKF. 150 s. ISBN 80-8094-015-0.

PERHÁCS, J. 2005. Od pedagogiky dospelých k andragogike a jej vybranej oblasti – sociálnej andragogike. In PERHÁCS, J. et al. *Multidimenzionálne aspekty výchovy a vzdelávania.* Nitra: PdF UKF, s. 50-86. ISBN 80-8050-893-3.

PERHÁCS, J. 2000. Sociálna andragogika – vedná oblasť andragogiky. In BAKOŠOVÁ, Z. (ed.). *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku : Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Bratislava: FF UK, s. 150-154. ISBN 80-223-1419-6.

Ctibor HATÁR
PF UKF Nitra

Sociálna bezpečnosť (angl. social security)

Patrí ku každodenne najpoužívanejším (spoločenským, štátnym) pojmom. Táto všeobecnosť môže tiež produkovať mnohoznačnosti. Ak teda chceme byť presní, pripájame dodatok: osobný, energetický, národný, sociálny (Walancik, 2008, s. 33). Bezpečnosť sociálna má už veľa rokov svoje miesto v okruhu záujmov v odbore sociálna pedagogika. Obzvlášť v období sociálno-politických premien, ktoré nútia jednotlivca, aby si kládol otázky v súvislosti s budúcnosťou, pocitom vlastnej istoty a bezpečím dochádza k mnohým pochybnostiam a otrasom. Každá zmena, dokonca aj tá, ktorú presadzujeme, má okrem pozitív svoje negatívne stránky (Radziewicz-Winnicki, 2008, s. 241). Všetko nové totiž, aj keď netrpezlivo očakávané, budí nepokoj a neistotu do budúcnosti, ktorá sa súvisí so stratou rovnováhy a pocitu bezpečia V dôsledku prestavby často dochádza k rastu nezamestnanosti, zúboženia, čo nasledovne môže viesť k sociálnej oklúzii z daného prostredia.

Pocit bezpečia označuje v najjednoduchšom slovníku poňatie "stav neohrozenia, pokoja a istoty" (Słownik Języka polskiego, 1978, s. 147). Bezpečie predstavuje teda pojem stavu bez pocitu ohrozenia, schopnosť národa brániť svoje vlastné hodnoty pred vonkajším nebezpečenstvom, čo dáva šance prežiť a možnosť rozvoja štátu, spoločnosti a jeho

obyvateľov" (Def. J. Kunikowski. In Kunikowski, Turek, 2008, s. 16). Bezpečie predstavuje "absolútny" pojem, preto je vhodné hodnotiť ho relatívne čiže v súvislosti so silou, úmyslami a možnosťami iných krajín alebo koalícií, aj tých, s ktorými daný štát nesusedí" (Kunikowski, Turek, 1984, s. 18). Bezpečnosť vo všeobecnom poňatí zahŕňa ďalšiu kategóriu, a síce národnú bezpečnosť, týkajúcu sa územia daného štátu (teritórium, národ, moc) (Podaję za Georgiem Jellinkiem, In Dubel, 2007, s. 368). Pojem národného bezpečia predstavuje širší pojem, k podkategóriám patrí bezpečnosť vojenská, vnútorná, občianska, sociálna, ekonomická, ekologická, informačná a telekomunikačná. Pojem vnútornej bezpečnosti je tesne spätý s pojmom bezpečnosti verejnej, celkovej, občianskej a tie potom ďalej s pojmami sociálnej istoty.

Sociálna istota sa viaže s určitou životnou kvalitou obyvateľov. K dôležitým prvkom sociálneho zabezpečenia patrí práca, aktívna sociálna politika, náuka a edukácia, aktívna a pružná spoločnosť. Aktívna sociálna politika má predovšetkým za úlohu likvidáciu sféry biedy a obmedzenie oblastí sociálnej exklúzie (vzrast reálnych príjmov všetkých sociálnych skupín, zmenšenie nezamestnanosti, aktivizácia jednotlivých sociálnych skupín, vzrast sociálnej integrácie). Aktívna sociálna politika sa týka činnosti štátnych inštitúcií, sústreďujúcich sa na obmedzovanie nadmerného rozvrstvenia spoločnosti, vyrovnávanie rozdielov v spoločenskom rozvoji jednotlivých regiónov, nivelizovanie civilizačných rozdielov, boja s nepriaznivými demografickými zmenami. V oblasti rozvoja vedy a edukácie by mal štát zabezpečiť vysokú kvalitu vzdelania na všetkých úrovniach vzdelávacieho systému a umožniť zvýšenie celkovej úrovne spoločnosti. Súčasne je v jeho záujme koordinácia vedy a vzdelania s pracovným trhom, smerom k rozvoju národného hospodárstva a potrieb verejnej administrácie.

Sociálna istota je totožná so stavom zdravia spoločnosti a umožňuje vytvorenie podmienok pre rozvoj celkovej aktivity obyvateľstva (Por. Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej zatwierdzona przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 13. listopada, 2007). S pojmom bezpečia spoločnosti sa silne viaže pojem sociálneho bezpečia. Sociálna bezpečnosť označuje reálne záruky uspokojovania sociálnych potrieb jednotlivcov a rodín, pomoc v prípade poklesu životnej úrovne, hlavne z titulu sociálneho rizika (napr. strata možnosti zarábať, choroba, invalidita, staroba, väčšia rodinná záťaž, bezradnosť a iné osudové udalosti). Sociálne zabezpečenie zabezpečuje celá sieť sociálnych, právnych, materiálnych a inštitucionálnych zväzkov, chrániacich pokoj, možnosť práce, zdravie a majetok občanov. Sociálna istota predstavuje základný cieľ systému sociálneho zabezpečenia, ktorý zahŕňa rôzne druhy poistenia, ochranu zdravia, rehabilitáciu invalidov,

sociálnu pomoc a iné podobné pozície. Sociálne zabezpečenie má materiálny a spoločenský vplyv. Podstata materiálnej stránky spočíva v zaistení potrebných prostriedkov každému občanovi, k zabezpečeniu rodiny a vlastnej osoby; zdrojom môže byť práca, sociálne dávky alebo pomoc zo strany sociálnej infraštruktúry ako zo zdravotníctva, osvety, kultúry, rekreačných prostriedkov. Podstata sociálnej stránky zabezpečenia sa opiera o kontaktný systém, zaisťujúci súlad sociálnych vzťahov, systém, ktorý v prípadoch ohrozenia jednotlivca, rodiny alebo sociálnej skupiny umožňuje využitie sociálnych prostriedkov pomoci. Sociálne zabezpečenie sa viaže tesne k pojmu verejného bezpečia, sociálneho poriadku, kultúry spoločenského života (Nowa Encyklopedia PWN, 1995, s. 434)."

Literatúra:

DUBEL, L. 2007. *Historia doktryn politycznych i prawnych do schyłku XX wieku. wyd. drugie uzupełnione i poprawione.* Warszawa: Prawnicze LexisNexis.

KUNIKOWSKI, J., TUREK, A. 2008. *Bezpieczeństwo i Dyplomacja*. *Słownik terminów.* Warszawa: Pedagogium.

Nowa Encyklopedia PWN. 1995. t. 1, Warszawa: PWN.

RADZIEWICZ-WINNICKI, A. 2008. *Pedagogika społeczna.* Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

Słownik Języka polskiego. 1978. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

STEFANOWICZ, J. 1984. *Bezpieczeństwo współczesnych państw.* Warszawa: PAX.

Strategia Bezpieczeństwa Narodowego Rzeczypospolitej Polskiej zatwierdzona przez Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej w dniu 13 listopada 2007 r.

WALANCIK, M. 2008. Fenomen stanu życia wojskowości a stan oczekiwań młodzieży współczesnej. Tradycja a ponowoczesność In *Eksplikacjach socjopedagogicznych Oficyna.* Kraków: Wydawnicza Impuls.

Marek WALANCIK
Sliezska univerzita Katowice

Sociálna diagnostika (angl. socialdiagnostics) lat. socialis = spoločenský, družný, grec. diagnosis = rozpoznávanie.

Sociálna diagnostika sa považuje za východisko práce poradcu (sociálneho pracovníka) a nástroj, na základe ktorého možno určiť miesto indivídua v populácii, posúdiť jeho

spôsobilosť na výkon v povolaní, zhodnotiť jeho reálne limity v rôznych krízových situáciách, ako aj jeho možnosti sebarealizácie v spoločnosti. Spočíva v získaní kľúčových informácií o sociálnych problémoch klienta a v ich vyhodnotení. Pred poradenskou intervenciou musí poradca vyhodnotiť získané informácie tak, aby na ich základe mohol stanoviť proces pomoci pri zvládnutí krízových situácií. Najzákladnejšou metódou získavania týchto informácií je riadený rozhovor. Okrem toho sa používajú dotazníkové metódy, nepriame projektívne metódy, rôzne štandardizované testy, pozorovanie v prirodzenom prostredí i v modelovej situácii a analýzy existujúcich dokumentov. Diagnostika má nezastupiteľné miesto v jednotlivých oblastiach sociálneho poradenstva. Využíva sa v poradenstve pre ľudí s poruchami sociálnej adaptácie, t. j. v oblasti prevencie a nápravy sociálno-patologických javov, pretože poznanie a objasnenie príčin protispoločenských a kriminálnych javov je nevyhnutnou podmienkou pre ich cielené a úspešné odstraňovanie. Diagnostická činnosť je základnou bázou pre realizáciu poradenstva pre handicapovaných. Prioritne ide o aplikáciu psychodiagnostických metód pri stanovení druhu a miery mentálneho defektu a o problémy v oblasti emočnej reaktivity a štruktúry osobnosti. Sociálna diagnostika stanoví stupeň a mieru sociálnej narušenosti osobnosti v dôsledku základného postihnutia, t. j. do akej miery narúša defekt sociálne väzby jedinca s okolím (In: Metódy sociálnej práce, 2008).

Literatúra:

LEVICKÁ, J. 2002. *Metódy sociálnej práce.* Trnava: Prosocio. 122 s. ISBN 80-89074-38-3.

LEVICKÁ, J. 2006. *Na ceste za klientom. Metódy, formy a prístupy v sociálnej práci*. Trnava: ProSocio. 334 s. ISBN 80-969454-0-8.

Metódy sociálnej práce. Katedra sociálnej práce a sociálnych vied FSV UKF v Nitre. www.nechodimnaprednasky.sk./stiahnut/prednasku/2449/1136128; cit. [28.4.2008].

Ľuboslava SEJČOVÁ
FF UK Bratislava

Sociálna inklúzia (angl. social inclusion)

Ide o pevné spojenie jednotlivcov a vrstiev spoločnosti. Sociálna inklúzia je jedným z ideálov sociálnej politiky, opakom sociálneho vylúčenia (exklúzia). Tento termín je stále viac skloňovaný vo vyspelých verejných politikách, je tiež neoddeliteľnou súčasťou dokumentov

EÚ, kde označuje snahu vyrovnať rozdiely v bohatstve medzi jednotlivými regiónmi EÚ. Tento cieľ možno dosiahnuť podporou práce a vzdelávania.

Sociálna integrácia - v procese spájania a zjednocovania sociálnych javov v jeden celok sa v modernej sociológii zdôrazňuje význam orientácie na spoločné hodnoty v sociálnom celku, účasť na spoločných pravidlách správania, názorov a hodnôt. S. i sa vzťahuje k vzájomným vzťahom medzi časťami a celkom, k ich vzájomnému spojeniu v jednotnú jednotku, preto sa jedná o pluralitu sociálnych vzťahov. T. Parsons (1951,1953) definuje ako "modus vzťahu medzi jednotkami systému, ktorým tieto jednotky pôsobia takým spôsobom, že bránia rozpadu systému a podporujú jeho fungovanie ako jednotnej jednotky" (Geist, 1992, s. 135). Je to proces, ktorý zabezpečuje, aby tí, ktorí sú v riziku chudoby a sociálneho vylúčenia (vylúčenie), získali príležitosti a nevyhnutné zdroje na to, aby mohli plne participovať na ekonomickom, sociálnom a kultúrnom živote a mali takú životnú úroveň a blahobyt, ktoré sú považované za obvyklé v spoločnosti, v ktorej žijú. Zabezpečuje im väčšie možnosti a príležitosti, dôležitú účasť na rozhodovaní, čo ovplyvňuje ich životy a prístup k základným právam.

Pre konkrétneho dotknutého jednotlivca znamená sociálna inklúzia šancu zžiť sa so spoločnosťou, zapojiť sa do jej diania a nestáť "mimo" neho, pre celé skupiny proces začleňovania sa exkludovaných komunít do spoločnosti, ich aktívne celoplošné zapojenie do sociálneho, ekonomického, politického a kultúrneho života.

Literatúra:

MATOUŠEK, O. 2008. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál. 271 s. ISBN 978-80-7367-368-0.

GEIST, B. 1992. *Sociologický slovník*. Praha: Victoria Publishing. 648 s. ISBN 80-85605-28-7.

DŽAMBAZOVIČ, R. *Sociálna inklúzia - inovačný potenciál konceptu a jeho možné aplikácie.* [online]. cit. [05.04.2008]. Dostupné na internete: http://www.fphil.uniba.sk/fileadmin/user_upload/editors/veda/cesiuk/teams/socilogovia/social na_inkluzia.pdf,

Silvia DONČEVOVÁ
FSV UCM Trnava

Sociálna inteligencia (angl. social intelligence)

Poňatie inteligencie ako súboru schopností prejavujúcich sa predovšetkým pri riešení teoretických problémov prevládalo až do dvadsiatych rokov 20. storočia, resp. do roku 1920, kedy E. L. Thorndike použil termín sociálna inteligencia pre označenie jedného z troch druhov inteligencie. Predpokladal, že okrem sociálnej inteligencie existuje ešte inteligencia abstraktná a inteligencia mechanická, ktorá bola neskôr premenovaná na inteligenciu praktickú. Systematický Sternbergov výskum (Sternberg, 2000) neskôr potvrdil Thorndikove názory na to, že sociálna inteligencia sa líši od ostatných druhov inteligencie a je jednou z rozhodujúcich schopností, ktoré ovplyvňujú úspešnosť ľudí v práci i v živote. Podľa H. Hartlovej a P. Hartla (2000, s 235) možno obsah tohto konštruktu definovať ako "schopnosť jednať s ľuďmi a tvorivo riešiť medziľudské konflikty"; jej vysoký stupeň predstavuje podľa týchto autorov tzv. sociálny takt a zahŕňa také vlastnosti ako empatia, citlivosť pre medziľudské vzťahy a zbehlosti v medziľudskej komunikácii. Sociálna inteligencia obsahuje vlastnosti dôležité pre jednanie s druhými ľuďmi a je dôležitá predovšetkým pre profesie, ktoré väčšinu svojho pracovného času trávia jednaním s ľuďmi. Patria k nim napr. sociálni pracovníci, sociálni pedagógovia, učitelia, vychovávatelia, lekári, psychológovia, manažéri, obchodníci, novinári, pracovníci v službách, personalisti atď. Konštrukt sociálnej inteligencie úzko súvisí, resp. čiastočne sa prekrýva obsah tohto pojmu s obsahom pojmu emočná inteligencia, ktorú považujú H. Hartlová a P. Hartl (2000, s 234) za "mieru radostného prežívania života i mieru, s ktorou jedinec zvláda každodenné problémy". Pojem **emočná inteligencia** vznikol v sedemdesiatych rokoch dvadsiateho storočia v rámci hnutia humanistickej psychológie a jeho používanie bolo výrazom potreby odlíšiť inteligenciu meranú inteligenčným kvocientom a prejavujúcu sa predovšetkým v oblasti myslenia a riešenia teoretických problémov od inteligencie súvisiacej s mierou úspešnosti jedinca v živote a jeho schopnosťou prežívať život plne a radostne. Podľa G. J. Feista a F. Barrona dokonca súvisiacej s osobnou múdrosťou jedinca (podľa H. Hartlová a P. Hartla, 2000). Emočnú inteligenciu preslávil najmä šíriteľ psychológie, americký psychológ a novinár D. Goleman, ktorého knihy Emočná inteligencia a Práca s emočnou inteligenciou vyšli v slovenskom preklade.

Prvý model emočnej inteligencie navrhli J. D. Mayer a P. Salovey (1993). Ich model obsahuje päť schopností, ktoré tvoria jadro obsahu pojmu emočná inteligencia. Dve (schopnosť empatie a schopnosť nadväzovať a udržiavať medziľudské vzťahy) z týchto piatich schopností majú priamy vzťah s úspešnosťou v medziľudských vzťahoch a ďalšie z nich

(schopnosť poznávať a orientovať sa vo vlastných emóciách) majú s úspešnosťou v medziľudských vzťahoch nepriamy vzťah, pretože sú predpokladom pre rozvoj schopnosti empatie. Je teda zrejmé, že pojmy emocionálna a sociálna inteligencia sa čiastočne prekrývajú, resp. že emočná a sociálna inteligencia sú vo veľmi tesnom vzťahu. P. Salovey a J. D. Mayer (1990) považovali emocionálnu inteligenciu za súčasť, resp. za zložku sociálnej inteligencie. Podľa týchto autorov bádatelia venovali väčšiu pozornosť skúmaniu emocionálnej inteligencie preto, lebo sa vzťahuje k emocionálnym procesom; vyplýva z toho jej lepšia diskriminačná validita od všeobecnej inteligencie v porovnaní so sociálnou inteligenciou.

Tiež H. Gardner (1999) vo svojej teórii multidimenzionálnej inteligencie rozlišuje okrem iného v rámci personálnej, resp. emočnej inteligencie **intrapersonálnu inteligenciu** ako schopnosť jedinca rozumieť sám sebe a **inteligenciu interpersonálnu**, resp. sociálnu, ktorá zahŕňa špecifické schopnosti, ku ktorým patrí schopnosť porozumieť správaniu iných ľudí, ich reakciám, motivácii i emočným prežitkom. Okrem spôsobilosti orientovať sa v medziľudských vzťahoch a porozumieť iným ľuďom sa táto schopnosť prejavuje i v primeranosti vlastného správania voči správaniu iných ľudí. Podľa Baumgartner et al. (2008) sa spriaznenosť pojmov sociálnej a emocionálnej inteligencie prejavuje aj v teórii R. Bar-Ona, ktorý vo svojej práci z roku 2005 používa pojem emocionálnej sociálnej inteligencie a považuje ju za ".. súbor vzájomne súvisiacich emocionálnych a sociálnych kompetencií, spôsobilostí, ktoré determinujú to, ako efektívne rozumieme a vyjadrujeme seba samého, ako rozumieme a ako vychádzame s inými ľuďmi a ako zvládame každodenné ťažkosti "(podľa F. Baumgartner et al., 2008, s 203). Nielen R. Bar-On, ale aj ďalší autori používajú namiesto pojmu sociálna inteligencia pojem sociálne kompetencie. Podľa M. Nakonečného (2009) nejde o nič nové, pretože už M. Argyle, ktorý v roku 1967 zaviedol do sociálnej psychológie pojem sociálna obratnosť ("social skill"), používal i termín sociálnej kompetencie. **Sociálnu inteligenciu a sociálnu kompetenciu** môžeme považovať za synonymá a konštrukt sociálnej kompetencie za termín, ktorý nahrádza skorší termín sociálna inteligencia.

Sociálnu inteligenciu čiže sociálnu kompetenciu môžeme považovať za súbor schopností umožňujúcich ľuďom správne sa orientovať v medziľudských vzťahoch na základe porozumenia k reakciám, prežitkom a emóciám, prípadne motívom správania sa iných ľudí, s ktorými sú v interakcii, ako aj primerane na ne reagovať tak, aby dosiahli želaný účinok. Používanie názvu sociálna kompetencia namiesto názvu sociálna inteligencia tak rieši dilemu, či je sociálna inteligencia funkciou kognitívnych alebo emocionálnych procesov. Rozšírenie tradičného pojmu inteligencie do takej šírky, že bude súčasťou jeho obsahu i umenie

primerane jednať s ľuďmi, presahuje poňatie inteligencie ako kognitívnej funkcie. Takéto rozširovanie hraníc pojmu inteligencie nepovažujeme preto za prínosné. Prihovárame sa za obvyklé rozlišovanie kognitívnych a emocionálnych procesov ako dvoch síce spolupracujúcich, ale kvalitatívne odlišných subsystémov ľudskej psychiky. Nejednotnosť v poňatí sociálnej inteligencie sa premieta aj do merania sociálnej inteligencie. Podľa Baumgartner et al. (2008) možno metódy merania sociálnej inteligencie rozdeliť do niekoľkých skupín: metódy založené na výkonových charakteristikách, metódy založené na sebahodnotení, metódy založené na hodnotení inými, metódy založené na hodnotení správania. Sociálna inteligencia nie je vrodená, ale je výsledkom sociálneho učenia, ku ktorému dochádza v každej sociálnej interakcii. Sociálna inteligencia sa rozvíja spontánne od raného detstva. K jej spontánnemu rozvíjaniu môže prispieť aj sociálna pedagogika. Možnosti sociálnej pedagogiky pri rozvíjaní sociálnej a emocionálnej inteligencie vidíme predovšetkým vo vytváraní takého sociálneho prostredia, ktoré podporuje rozvoj všetkých zložiek sociálnej inteligencie a poskytuje ľuďom spätnú väzbu o tom, ako sa ich sociálna inteligencia rozvíja. Za kľúčové pri jej rozvoji považujeme predovšetkým stimulovanie rozvoja vnímavosti k emočnému vyladeniu, resp. k aktuálnym citovým prežitkom iných ľudí v medziľudských vzťahoch. Deje sa tak prostredníctvom vcítenia, t. j. empatie. Informácie získané vcítením sa do pocitov iného človeka môžu byť presnejšie ako výpoveď tohto človeka o jeho pocitoch. A preto môže byť reagovanie na výsledky vcítenia adekvátnejšie, účelnejšie a tiež efektívnejšie ako reagovanie na slovnú výpoveď, ktorá spravidla neodráža objektívne to, čo druhý človek prežíva.

Ak nie je sociálna inteligencia v detstve dostatočne rozvinutá, tak sa môže rozvíjať aj v dospelosti. Môžeme ju v priebehu svojho života rozvíjať a zdokonaľovať prostredníctvom cieľavedomých cvičení. Toto sebazdokonaľovanie môže mať podobu sebavýchovy a sebavzdelávania, alebo môže mať podobu tzv. sociálnopsychologického výcviku, ktorý je zrejme najefektívnejším spôsobom rozvoja sociálnej inteligencie. Využitie sociálnej inteligencie v praktickom živote - pri jednaniach s ľuďmi - má však aj svoju etickú stránku. Jedinci, ktorí nemajú dostatočne pevné morálne zásady, ktorými sa pri jednaní s ľuďmi riadia, môžu využiť túto svoju schopnosť napr. pri manipulovaní s ľuďmi alebo pri presadzovaní svojich individuálnych záujmov na úkor záujmov sociálnej skupiny alebo spoločnosti.

Literatúra:

GOLEMAN, D. 1997. *Emoční inteligence*. Praha: Columbus. ISBN 80-85928-48-5.

BAUMGARTNER, F. et al. 2008. Sociální inteligence, sociální kompetence. In VÝROST, J., SLAMĚNÍK, I: *Sociální psychologie*. 2. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada. s. 199-215. ISBN 978-80-247-1428-8.
HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-303-X.
NAKONEČNÝ, M. 2009. *Sociální psychologie*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1679-9.

František VÍZDAL
Brno

Sociálna klíma (angl. social atmosphere)

Dlhodobejšie účinky sociálneho prostredia na človeka a ich spokojnosť. Predstavuje a odráža sociálny systém organizácie, poukazuje predovšetkým na interpersonálne vzťahy a pracovné správanie zamestnancov. Na základe špecifických podmienok organizácie sa rozvíjajú určité sociálne vzťahy. Medzi faktormi sociálnej klímy sa uvádzajú zovšeobecnené postoje, interpersonálne vzťahy, schopnosť vnímať procesy odohrávajúce sa v skupine. Tie umožňujú zamestnancovi organizácie stotožnenie sa so sociálnou klímou. Prejavom tohto druhu stotožnenia sú konkrétne postoje, emócie, názory a pracovné správanie v rámci pracovných a medziľudských vzťahov. Nepriamymi ukazovateľmi úrovne soc. klímy môžu byť konflikty, disciplinárne problémy (negatívne postoje), pracovná absencia, nízka produktivita a kvalita práce. Priame ukazovatele sociálnej klímy organizácie môžu byť: úroveň spokojnosti, hmotná stimulácia, pôsobenie autority, stupeň informovanosti, identifikácia s cieľmi organizácie, stupeň dôvery k vedeniu, záujem na perspektívnom rozvoji, vzťah k práci, pracovná motivácia, vzťah k pracovnému tímu, vzťah k nadriadenému, vzťah k osobnému rastu, vzdelávaniu a iné.

Literatúra:

SHAPIRO, D. 1995. *Konflikty a komunikácia: Sprievodca labyrintom konfliktov.* New York: Inštitút Open Society. 320 s. ISBN 80-85576-15-5.
FRK, V., KREDATUS, J. 2005. *Komunikácia v personálnej a sociálnej praxi*. Prešov: Akcent Print. 207 s. ISBN 80-969-274-5-0.

Nadežda KRAJČOVÁ

FHaPV PU Prešov

Sociálna kohézia (angl. social cohesion)

1. Schopnosť spoločnosti zabezpečiť prosperitu pre všetkých, minimalizovať nerovnosti a vyhnúť sa polarizácii. Sociálno-kohézna alebo súdržná spoločnosť je vzájomne sa podporujúca komunita slobodných jedincov dosahujúca spoločné ciele demokratickými prostriedkami.
2. sociálne zoskupenie, označenie pevnej sociálnej väzby v skupine.

Literatúra:

JUSKO, P. 2002. *Základy sociálnej politiky*. Banská Bystrica: UMB. 111 s. ISBN 80-80355-75-3.

ŠAFR, J., BAYER, I., SEDLÁČKOVÁ, M. 2008. Sociální koheze. Teorie, koncepty a analytická východiska. In *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 2008, Vol. 44, No. 2. s. 247-268.

Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Sociálna kuratela (angl. social curatel)

súbor opatrení na odstránenie, zmiernenie a zamedzenie prehlbovania alebo opakovania porúch psychického, fyzického a sociálneho vývoja dieťaťa a plnoletej fyzickej osoby a poskytovanie pomoci v závislosti od závažnosti poruchy a situácie, v ktorej sa nachádza dieťa alebo plnoletá fyzická osoba (Zákon 305/2005 Z. z). Opatrenia sa týkajú predchádzania vzniku krízových situácií v rodine (Zákon 305/2005 Z. z, § 10) (najmä organizovanie alebo sprostredkovanie účasti na programoch, tréningoch a aktivitách zameraných na podporu plnenia rodičovských práv a povinností, plnenia funkcií rodiny, na utváranie a upevňovanie vzťahov medzi manželmi, medzi rodičmi a deťmi, rozvoj schopností riešiť problémové situácie a adaptovať sa na nové situácie, organizovanie alebo sprostredkovanie účasti na programoch a aktivitách zameraných na predchádzanie sociálnopatologickým javom, sprostredkovanie kultúrnych, záujmových a iných aktivít zameraných na podporu vhodného využívania voľného času detí).

Obmedzenie a odstraňovanie negatívnych vplyvov, ktoré ohrozujú psychický, fyzický alebo sociálny vývoj dieťaťa a plnoletej fyzickej osoby (Zákon 305/2005 Z. z, § 11) (ponúknutie

pomoci dieťaťu, rodičom alebo inej plnoletej fyzickej osobe alebo ponúknutie sprostredkovania pomoci pri riešení výchovných problémov alebo rodinných problémov a pri uplatňovaní nárokov dieťaťa podľa osobitných predpisov, sledovanie negatívnych vplyvov pôsobiacich na dieťa a rodinu, zisťovanie príčin ich vzniku a vykonávanie opatrenia na obmedzenie pôsobenia nepriaznivých vplyvov, organizovanie alebo sprostredkovanie účasti na programoch zameraných na pomoc pri riešení problémov detí v rodine, v škole a na pomoc pri riešení výchovných problémov, sociálnych problémov a iných problémov v rodine a v medziľudských vzťahoch, organizovanie alebo sprostredkovanie účasti na programoch zameraných na pomoc deťom a plnoletým fyzickým osobám ohrozených správaním člena rodiny, členov rodiny alebo správaním iných osôb, organizovanie alebo sprostredkovanie programov na obmedzenie a odstránenie negatívnych vplyvov prostredia a predchádzanie sociálnemu vylúčeniu detí a plnoletých fyzických osôb).

Ďalším opatrením je ukladanie výchovných opatrení. V Českej republike ide o dohľad, starostlivosť, keď štát môže alebo nemusí intervenovať v záujme dieťaťa. Pomoc a ochrana musí byť riešená cez orgány štátnej správy a samosprávy, ktoré sú dieťaťu najbližšie. Je nutné ponúkať alternatívne riešenia.

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z. 2006. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc.* Bratislava: Public promotion. 251 s. ISBN 80-968437-5-3.

BAKOŠOVÁ, Z. 2005. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc.* Bratislava: STIMUL, 203 s. ISBN 80-89236-00-6

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. 2004. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: PdF UMB. 21 s. ISBN 80-8083-028-2.

Zákon NR SR číslo 305/2005 Z. z. o sociálno-právnej ochrane detí a sociálnej kuratele.

Zákon o sociálně právní ochrané detí č. 359/1999 Sb. ve znění pozdějších předpisú

Zákon o státní sociální opoře č. 117/1995 Sb. ve znění pozdějších předpisú.

Miroslava DEBNÁRIKOVÁ

Dom sociálnych služieb Nádej Vidiná, o. Lučenec

Zdeňka VAŇKOVÁ, česká legislatíva

IMS Brno

Sociálna neprispôsobivosť (angl. social maladjustment)

Tento termín býva nahradzovaný aj inými pojmami, ako výchovné problémy, poruchy správania, deviačné správanie, socializačné poruchy, demoralizácia, asociálne správanie, nedostatočná sociálna adaptácia, patologické správanie.

V teórii i praxi náuk, posilňujúcich výchovný proces (psychológia, sociológia, lekárske odbory), je pojem "sociálna neprispôsobivosť" používaný v rôznych významoch. Jednotliví autori vyberajú rôzne kritériá pri konštruovaní tohto pojmu (etiologické, psychologické, sociálne, príznakové) a v súvislosti s tým existujú jeho rôzne interpretácie. Hlavné dôvody pre používanie rôzniacich sa kritérií a pri budovaní terminológie v oblasti sociálnej neprispôsobivosti sú rôzne. Často sa jedná o zložité príčiny a symptómy tohto javu. Za jednu z príčin mnohoznačnosti tohto pojmu sa považuje používanie rôznej metodológie výskumov neprispôsobenia detí a mládeže zo strany jednotlivých vedeckých odborov zaoberajúcich sa týmto javom a procesom. Taktiež praktici používajú rôzne kritériá pri kvalifikovaní detí, považovaných za sociálne neprispôsobivé. Problémy vznikajúce pri snahe jednoznačne definovať tento pojem, vyplývajúce tiež z rôznorodých podmienok kultúrnych, pedagogických a psychologických, ako aj zo širokej škály jeho významov (Cudak 1998, s 54 - 55). V poľských podmienkach sa viaže vedecký záujem o neprispôsobivú mládež s tvorbou Grzegorzevskej, ktorá ako prvá v Poľsku použila termín "sociálna neprispôsobivosť" a prispela svojou autoritou k jeho popularizácii. Autorka zaradila pojem "sociálna neprispôsobivosť" do poľskej terminológie v roku 1957, nahradila takto doteraz používané termíny "problémové dieťa", "morálne zanedbané dieťa", "deformované dieťa". Tieto pojmy však neboli podľa názoru autorky dosť precízne a pristupovali k zložitému problému príliš jednostranne; navyše vsugerovali nesprávny smer preventívneho a nápravného postupu. Koncentrovali totiž pozornosť na dieťa bez ohľadu na prostredie, v ktorom žije. V súlade s názorom Grzegorzewskej sa týka pojem "neprispôsobivá mládež“ všetkých nedospelých jedincov vyžadujúcich použitie špeciálnych výchovných, lekárskych a psychologických metód (Grzegorzewska, 1960, s. 6 - 8). Táto definícia zdôrazňuje nutnosť použitia špeciálnej starostlivosti a vhodných výchovných metód voči určitej kategórii mládeže bez akcentovania fyzických alebo psychických defektov. V neskoršej práci Grzegorzewska uviedla najtypickejšie prejavy sociálneho neprispôsobenia, ktoré v značnej miere korešpondujú s neskoršími definíciami psychológov a pedagógov. Uvádzame tu najdôležitejšie: sociálne negatívne tendencie, snaha sebarealizácie cez sociálne deštrukčné správanie, negatívny vzťah voči ľuďom, zvaľovanie viny na iných, neovládanie sa, sugestivita, neschopnosť dostať sa zo

stresu (Grzegorzewska 1960, s 33). Podľa Pospiszyla "… prvky správania uvedené Grzegorzewskou tvoria prakticky psychologický pojem »poruchy osobnosti«" (Pospiszyl, Żabczyńska, 1985, s. 14). Obmedzovanie podstaty neprispôsobenia na poruchy osobnosti je typické pre ďalšie definície, prezentované v odbornej poľskej literatúre. Medzi nimi je zaujímavá definícia neprispôsobivých detí formulovaná Spionkovou. Táto autorka zastáva názor, že za sociálne neprispôsobivé deti by mali byť uznané tie, "u ktorých je narušená emocionálne voľná sféra a rozvoj charakteru a osobnosti, čo často spôsobuje narušenie sociálnych vzťahov medzi deťmi a ich okolím" (Spionková, 1965, s. 275). Z hľadiska stupňa fixácie porúch citovej oblasti života dieťaťa Spionková uvádza dve skupiny (tamtiež, s. 37): a) poruchy ľahko odstrániteľné, ktoré vyplývajú z bezprostrednej reakcie na nevhodný vplyv prostredia a miznú po jeho zmene a v dôsledku pôsobenia výchovného prostredia, b) poruchy trvalého charakteru, s náročnou elimináciou, vyžadujúce špeciálne terapeutické zásahy. Tento prvok zahŕňa do svojej definície taktiež Lipkowski, podľa jeho názoru charakterizujú sociálnu neprispôsobivosť "poruchy povahy s rôznorodými príznakmi, vyvolanými nepriaznivými vonkajšími alebo vnútornými rozvojovými podmienkami a vyjadrené intenzívnymi, dlhodobými ťažkosťami pri adaptácii do normálnych spoločenských podmienok a realizácii životných úloh daného jednotlivca" (por. Lipkowski 1971, s. 37; Lipkowski 1987, s. 30). Uvedená definícia obsahuje vzhľadom na jej široké poňatie všetky formy porúch sťažujúce sociálnu prispôsobivosť indivídua. V tejto definícii sú taktiež obsiahnuté všeobecné príčiny sociálneho neprispôsobenia vo forme nepriaznivých rozvojových podmienok (ako vonkajších, tak vnútorných) a ďalej aspekt realizácie životných úloh jednotlivca. V interpretácii Lipkowského vyplýva sociálna neprispôsobivosť z protikladu medzi postojom jednotlivca, negujúceho spoločenské normy a sociálnymi požiadavkami. Podobným spôsobom ponímajú problematiku sociálneho neprispôsobenia Przetacznikowa a Susułowska. V ich chápaní je sociálna neprispôsobivosť silné a hlboké narušenie štruktúry osobnosti, vedúce k vážnej deformácii relácie jednotlivec - prostredie. Túto deformáciu charakterizuje určité pretrvávanie - dôsledok postoja odmietania noriem a princípov sociálneho spolužitia (Przetacznikowa, Susułowska, 1978, s. 253 - 254). Obe autorky prezentujú súčasne názor, že medzi sociálne neprispôsobivým a neprispôsobiteľným dieťaťom existuje rozdiel v stupni a povahe porúch vo vzťahu k prostrediu. V prípade neprispôsobenia sú ľahšie odstrániteľné, v prípade neprispôsobenia potom silné a hlboké. Najtypickejší syndróm sociálnej neprispôsobivosti tvorí podľa názoru autoriek značné problémy alebo celkovú neschopnosť nadväzovať emocionálne kontakty s inými ľuďmi (Wójcik 1984, s. 15 - 16). Han-Ilgiewicz (1965, s. 79-80) analyzuje tento pojem z

nasledujúcich aspektov: neprispôsobivosť voči podmienkam (chýbajúce akomodácie), neprispôsobivosť voči ľuďom (nedostatočné asimilačné schopnosti), neprispôsobivosť voči normám (nedostatočná akceptácia), neprispôsobivosť čo do vytýčených cieľov a hodnôt (nemožnosť identifikácie s nimi) a nesúlad medzi tým, čo hovoria mladí sami o sebe a tým, čo počujú od dospelých. Medzi rôznymi pokusmi o definovanie sociálneho neprispôsobenia si osobitnú pozornosť zasluhuje propozícia Konopnickieho, vychádzajúca z myšlienky D. H. Stott'a, konkrétne názor, že "sociálna neprispôsobivosť stanoví proces spočívajúci vo vedomom zadávaní si utrpenia v dôsledku konania prinášajúceho škodu" (Konopnicki 1971, s. 19). Ako základný bod neprispôsobenia uvádza autor utrpenie dieťaťa vyplývajúce z faktu páchania antisociálnych činov a postojov. Táto definícia okrem toho predpokladá nasledujúce kritériá neprispôsobenia (tamtiež, s. 19):

Neprispôsobivé dieťa nekoná vo svojom najlepšom záujme - motívy jeho správania nie sú realistické. Jeho konanie prináša množstvo problémov a vyplýva z frustrácie, ktorá je dôsledkom neschopnosti riešiť samostatne problémy. Reakcie neprispôsobivého dieťaťa sú komplikované, tzn. nepredvídateľné a neadekvátne k podnetom. Takéto dieťa nemá úspechy. Neúspechy sú sprevádzané nepríjemnými vnútornými pocitmi. Podľa názoru Urbana "tieto kritériá ukazujú, že neprispôsobivosť nie je totožná s trestnou činnosťou, hoci zločinnosť býva najčastejšie posledná vývojová fáza neprispôsobenia (ako neprispôsobivosť sa neoznačuje neúmyselná/ nezavinená, náhodná kriminalita). Patria k nej však rôzne prejavy deviácie a sociálnej patológie, ktoré narušujú morálne a obyčajové normy, ale nie sú zákonom zakázané (Urban 2002, s. 303).

Pospiszyl spája sociálnu neprispôsobivosť s chybnými spoločenskými postojmi a chápe ich ako všetky formy nesprávnych vzťahov voči iným ľuďom, vyplývajúce z rôznych emocionálnych porúch a defektov v tomto dosahu (Pospiszyl, Żabczyńska 1985, s. 15-17). V tomto poňatí môže sociálna neprispôsobivosť vystupovať ako kriminálne správanie (analyzované v kategórií odchýlok od konvenčných právnych noriem), neurotických a psychopatických (analyzované v kategórií odchýlok od noriem psychických). Vedľa zoznamov definícií sociálneho neprispôsobenia sa stretávame v odbornej literatúre taktiež s pokusmi ich klasifikovania. Napr. Harasimiak ich delí na dve skupiny (Harasimiak 2001, s. 159-161):

definície zakladajúce sa na faktoroch psychologického charakteru, ktoré exponujú úlohu psychologických mechanizmov a porúch vnútornej štruktúry jednotlivca;
definície vytvárajúce zložky sociologického charakteru, ktoré predpokladajú, že každé správanie má vždy určitý sociálny dosah, čiže sa jedná o súvislosť s normami, zvykmi,

princípmi a hodnotami, platnými v konkrétnom prostredí, kultúre, spoločnosti. Lesław Pytka delí definície sociálneho neprispôsobenia na štyri základné skupiny (2001, s 89-90):

1. Definície príznakové (symptomatické), v ktorých je sociálna neprispôsobivosť definovaná na základe primárnych, špecifických prejavov s behaviorálnym charakterom. Patria sem napr. definície M. Grzegorzewskej.

2. Definície teoretické, v ktorých sa prihliada, vedľa symptomatickej charakteristiky, na určité teoretické pojmy, vyplývajúce zo všeobecnej teórie asimilácie, eventuálne normálneho sociálneho fungovania jednotlivca (napr. motivácia, postoje, sociálne roly, normy, internalizácie hodnôt a noriem atď.). Pre túto skupinu sú reprezentatívne definície M. Przetacznikowej a M. Susłowskej.

3. Definície operačné, v ktorých sa poukazuje nielen na symptómy daného javu (neprispôsobivosť), ale predovšetkým na spôsoby jeho merania so súčasným odkazom na konkrétne meracie nástroje (test, škála, dotazník atď.). Ako príklad uvádzame definície J. Konopnického a L. Pytky.

4. Definície utilitárne (vyplývajúce zo zdravého rozumu, administračné) traktujúce sociálnu neprispôsobivosť ako určitú bezradnosť výchovného prostredia voči jednotlivcovi, s ktorým sú výchovné problémy a "neprispôsobivosť" tohto prostredia k potrebám, ašpirácie a úrovni rozvoja dieťaťa, sa stigmou "neprispôsobenia", voči ktorému je nutné použiť "špeciálne metódy a prostriedky".

Problémom sociálneho neprispôsobenia detí a mládeže sa zaoberajú predstavitelia rôznych vedeckých disciplín. Jedná sa o veľmi zložitú problematiku, ktorú je možné skúmať z mnohých aspektov, a z tohto dôvodu si vyžaduje v teoretických i empirických výskumoch veľmi široké prístupy. Rôznym spôsobom k nemu pristupujú pedagógovia, psychológovia, sociológovia, právnici. Každá vedecká disciplína uvádza množstvo definícií sociálneho neprispôsobenia, čo vyvoláva množstvo problémov pri dorozumievaní sa bádateľov, sťažuje porovnávanie výsledkov výskumov, obzvlášť v diagnózach ponúkaných praktikmi. V rôznych interpretáciách pojmu sociálne neprispôsobenie sa objavujú spoločné aspekty a síce (Kisała 1998, s. 90-91):

- sociálna neprispôsobivosť sa prejavuje negatívnym postojom voči spoločenským normám, všeobecne uznávaným hodnotám,
- vyplýva z ťažkej vnútornej situácie sociálne neprispôsobivého jedinca,
- výchovné problémy, ktorých príčinou je sociálna neprispôsobivosť, už charakterizuje pomerne silné pretrvávanie antisociálneho postoja,

- predstavuje všeobecný syndróm negatívneho správania voči sociálnym normám. V závere citujeme Pytku: "Sociálna neprispôsobivosť odráža špecifický stav jednotlivca, ktorý sa nachádza pod nátlakom rôznych environmentálnych faktorov. Tento stav spája systém postojov a motivácií, vyjadrovaných reakciami, ktoré nie sú v súlade s príkazmi a princípmi sociálnych rolí, ktoré by mal jednotlivec hrať "(Pytka 1986, s. 91). Na základe doteraz uvedeného je možné predpokladať, že termín "sociálna neprispôsobivosť" je obvykle používaný pri takom konaní jedinca, ktoré signalizuje, že nie je schopný plniť sociálne roly typické pre daný vek v súlade so spoločenským očakávaním danej kultúry voči tomuto jednotlivcovi. Ďalej musí konanie charakterizovať tendencie opakovaní, čiže stálosť a cyklickosť. Bez tohto kritéria by nebola možná diagnóza sociálneho neprispôsobenia.

Literatúra:

CUDAK, H. 1998. *Funkcjonowanie rodziny a nieprzystosowanie społeczne dzieci i młodzieży*. Kielce: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

GRZEGORZEWSKA, M. 1960. Dążenie do odnowy dróg resocjalizacji młodzieży niedostosowanej społecznie. „Szkoła Specjalna" nr 6.

GRZEGORZEWSKA, M. 1960. *Pedagogika specjalna.* Warszawa: Wydawnictwo PIPS.

HAN-ILGIEWICZ, N. 1965. *Dziecko w konflikcie z prawem karnym.* Warszawa: Wydawnictwo PZWS.

HARASIMIAK, G. 2001. *Demoralizacja jako podstawowe pojęcie postępowania z nieletnimi.* Szczecin: Wydawnictwo Archidiecezjalne Ottonianum.

KISAŁA, A. 1998. *Rozmiary niedostosowania społecznego wśród nieletnich przestępców*. „Auxilium Sociale - Wsparcie Społeczne" nr 2.

KONOPNICKI, J. 1971. *Niedostosowanie społeczne.* Warszawa: Wydawnictwo PWN.

LIPKOWSKI, O. 1971. *Dziecko społecznie niedostosowane i jego resocjalizacja*. Warszawa: Wydawnictwo PZWS.

LIPKOWSKI, O. 1978. *Resocjalizacja.*Warszawa: Wydawnictwo WSiP.

POSPISZYL, K., ŻABCZYŃSKA, E. 1985. *Psychologia dziecka niedostosowanego społecznie.* Warszawa: Wydawnictwo PWN.

PRZETACZNIKOWA, M., SUSUŁOWSKA, M. 1978. Wybrane zagadnienia psychologii kliniczno-wychowawczej dzieci i młodzieży. In *Psychologia kliniczna.* LEWICKI, A. (red.). Warszawa: Wydawnictwo PWN.

PYTKA, L. 2001. *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne i metodyczne,* Warszawa: Wydawnictwo APS.

PYTKA, L. 1986. *Teoretyczne problemy diagnozy w wychowaniu resocjalizującym.* Warszawa: Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego.
SIENKIEWICZ, Z. 1988. Sporne kwestie wokół pojęcia demoralizacji i nieprzystosowania społecznego. In *Postępowanie z nieletnimi; orzekanie i wykonywane środków wychowawczych i poprawczych.* BOJARSKI, T. (red.). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej.
SPIONEK, H. 1965. *Zaburzenia psychoruchowego rozwoju dziecka.* Warszawa: Wydawnictwo PWN.
URBAN, B. 2002. Pedagogika osób niedostosowanych społecznie. In *Pedagogika specjalna.* Red. W. Dykcie. Poznań: Wydawnictwo Uniwersytetu Adama Mickiewicza.
Wójcik, D. 1984. *Nieprzystosowanie społeczne młodzieży.* Wrocław: Wydawnictwo Ossolińscy.

Monika NOSZCZYK - BERNASIEWICZ
Sliezska univerzita Katowice

Sociálna norma (angl. social norm)

Pravidlá pre vedomé sociálne konanie, pravidlá pre sociálne správanie, očakávané správanie alebo dokonca vyžadované sociálne správanie s charakterom kategorického imperatívu (Ondrejkovič, 2001, s. 23). Súbor písaných i nepísaných pravidiel ovplyvňujúcich ľudské správanie. Patria k nim: obyčaje, zvyky, ktoré nemajú formalizovanú podobu, kódexy, konvencie; stanovy, poriadky; nariadenia a inštrukcie; zákony i medzinárodné právne normy (Matoušek, 2003, s. 209).

Sociálna kontrola – mechanizmus zaisťujúci presadzovanie noriem, ktoré sa v zúženej podobe nazývajú i sankciou, ktorá môže mať negatívny i pozitívny aspekt. Majú signálny, varovný a preventívny význam.

Literatúra:

MATOUŠEK, O. 2003. *Slovník sociální práce.* Praha: Portál. 287 s. ISBN 80-7178-549-0.
ONDREJKOVIČ, P. 2001. *Sociálna patológia.* Bratislava: VEDA. 310 s. ISBN 80-224-0685-6.

Kristína LIBERČANOVÁ

Sociálna opora (angl. social support)

Termín pre popis rôznych podporných činností (napríklad vyjadrovanie pozitívnych emócií, zlepšovanie sociálneho postavenia, skutočná či symbolická pomoc, zdieľanie rád a informácií), ktoré sú poskytované druhému človeku za účelom uľahčenia jeho záťažovej situácie.

Sociálna opora sa skladá z troch komponentov: druhí pomáhajú jednotlivcovi mobilizovať jeho vnútorné zdroje a zvládať emocionálnu záťaž, zdieľajú s ním nároky okolia a poskytujú mu materiálnu pomoc, nástroje, spôsobilosti a rady k lepšiemu, ľahšiemu zvládnutiu danej situácie. Sociálna opora patrí medzi významné pozitívne činitele (tzv. zdroje zvládania stresu), ktoré modifikujú a moderujú nepriaznivý vplyv rôznych životných situácií. C. L. Sheridan a S. A. Radmacher (1992) ju považujú za jeden z najpodrobnejších preskúmaných zdrojov stresovej odolnosti.

Termín sociálna opora bol do odbornej literatúry zavedený v 70. rokoch 20. storočia G. Caplanom (1974), J. Casselom (1976) a S. Cobbom (1976). Koncept sociálnej opory však doteraz nie je terminologicky plne vyriešený. Jedna z prvých definícií pochádza od S. Cobba (1976), ktorá hovorí o presvedčení jednotlivca, že je mu poskytovaná starostlivosť, je niekým milovaný, cenený, je začlenený do komunikačnej siete a siete vzájomných záväzkov, vzájomnej zodpovednosti. B. H. Kaplan (1977) definuje sociálnu oporu ako relatívnu prítomnosť či neprítomnosť zdrojov psychosociálnej opory u osôb pre nás významných. P. A. Thoitsová (1982, 1985) chápe sociálnu oporu ako mieru, v ktorej sú základné sociálne potreby (napr. spolupatričnosť, bezpečie) uspokojované prostredníctvom interakcie s druhými. Pod sociálnu oporu zaraďuje pomocné činnosti (socioemočná, inštrumentálna a informačná pomoc) vykonávané pre druhého, a to jednotlivcami pre neho sociálne významnými (napr. členmi rodiny, priateľmi, spolupracovníkmi). J. Baštecký (1993) za sociálnou oporou vidí vonkajšiu pomoc pri zvládaní záťažových situácií chrániacimi jednotlivca pred ich negatívnymi dôsledkami. I. Šolcová a V. Kebza (1999) poukazujú na poňatie sociálnej opory v termínoch sociálnej zmeny, kedy je táto v istom slova zmysle výmenou zdrojov odohrávajúcich sa medzi jednotlivými členmi sociálnej siete. Cieľom zmienených transakcií je potom umocnenie pozitívneho, dobrého naladenia zúčastnených. J. Křivohlavý (1999) predkladá širšie poňatie sociálnej opory, ako pomoc jednotlivcovi

nachádzajúceho sa v záťažovej situácii, pričom zmienené konanie mu uľahčuje vyrovnať sa s týmito nárokmi.

Sociálna opora operuje s radom faktorov, hovorí sa o rôznych kategóriách, typoch, druhoch sociálnej opory. Jedna z najznámejších taxonómií pochádza od J. S. Housa (1980), ktorý sociálnu oporu delí na:

emočnú oporu (emotional support) – poskytnutie emocionálnej blízkosti prostredníctvom empatie, lásky, prijatia, záujmu o druhého, atď.

informačnú oporu (informational support) – sprostredkovanie informácií či rád relevantných k riešeniu danej situácie

inštrumentálnu oporu (instrumental support) - materiálnu pomoc

hodnotiacu oporu (appraisal support) – poskytnutie hodnotenia použitím spätnej väzby, pochvaly, uistenia, atď.

Sociálnu oporu možno klasifikovať aj s ohľadom na jej dosiahnuteľnosť jednotlivcom (dosiahnuteľná, nedosiahnuteľná, stanovená zákonom) či jej smeru (poskytovaná, prijímaná, odmietnutá).

Sociálna opora vystupuje ako pomoc rôzneho charakteru, s ktorou operujú druhí pohybujúci sa v blízkych či vo vzdialenejších vzťahoch voči recipientovi. V tomto zmysle sa uplatňuje sociologicko-psychologické delenie úrovní sociálnej opory na:

makro-úroveň - v rámci vzťahov so širším sociálnym prostredím, celospoločenská forma pomoci (napr. pri prírodných katastrofách)

mezo-úroveň – v blízkych sociálnych sieťach, sociálna skupina pomáha svojim členom (napr. športový klub)

mikro-úroveň – v intímnych vzťahoch, pomoc najbližších (napr. rodičia) (Šolcová, & Kebza, 1999).

Z hľadiska prijímania sociálnej opory sa rozlišuje sociálna opora anticipovaná (predpokladaná) a získaná (skutočne obdržaná, niekedy tiež označovaná ako behaviorálna či objektívna):

- anticipovaná sociálna opora – pocit prijatia prispievajúci k vnímaniu, zažívaniu sociálnej opory, nehľadiac na to, čo sociálne prostredie skutočne reálne ponúka; prostredníctvom prežitku sociálnej istoty sa významne podieľa na jednotlivcovom zhodnotení zvládnuteľnosti záťažovej situácie;
- obdržaná sociálna opora – pomoc, ktorá sa jednotlivcovi skutočne dostala; radí sa do procesu zvládania.

V prípade anticipovanej sociálnej opory je predpokladaný pozitívny vplyv na pohodu a zdravie človeka, získaná sociálna opora môže mať, podľa niektorých výskumov (napr. Schwartzer, Leppin, 1991; Lu, 1997, Krause a, b, 1997) aj účinok negatívny, ak je jednotlivcovi poskytnutá v nevyhovujúcej forme, tzv. neprijateľnej pre jednotlivca ako po stránke kvalitatívnej (napr. človeku je ponúknutý spôsob pomoci, ktorý ide proti jeho presvedčeniu, či iná forma podpory než ako žiadal), tak kvantitatívnej (napr. človeku je pomáhané priveľa, čo sťažuje jeho dôveru vo vlastné schopnosti, zakladá závislosť na pomáhajúcom) (Doňková, 2010).

Súčasné poňatie účinku sociálnej opory vychádza z dvoch základných modelov, a to priameho (hlavného) účinku (main effect model) a tzv. nárazníkového modelu (buffering model), niekedy tiež nazývaný na stres zameraný model (stress-centered model). Model nárazníkového účinku predpokladá, že sociálna opora zasahuje iba primárne, vo chvíli vystavenia jednotlivca stresu (zvlášť stresu chronického charakteru). Model priameho účinku je naopak postavený na myšlienke protektívneho účinku sociálnej opory – zdroje sociálnej opory tak vykazujú prospešný účinok bez ohľadu na to, či osoba je, či nie je pod vplyvom stresu. Vedľa týchto dvoch hlavných modelov exitujú aj tzv. všeobecné modely (generic models) hľadajúce sprostredkovávanie sociálnej opory cez správanie, biologickú odpoveď či obe. (Schwarzer & Leppin, 1991).

Literatúra:

BAŠTECKÝ, J., ŠAVLÍK, J., ŠIMEK, J., SVOBODA, V. 1993. *Psychosomatická medicína*. Praha: Grada Avicenum. 363 s., ISBN 8071690317.

CAPLAN, G. 1974. Support systems and community mental health: Lectures on concept development. New York: Behavioral Publications. 267 s. ISBN 0877051194.

CASSEL, J. 1976. The contribution of the Social Environment to Host Resistance.In *American Journal of Epidemiology.* 104 (2), s. 107-123.

COBB, S. 1976. Social support as moderator of life stress. In *Psychosomatic Medicine*, 38, s. 300-314.

HOUSE, J. S. 1980. *Work stress and social support*. *Reading.* Mass.: ADDISON-WESLEY Publishing Company. 156 s. ISBN 0201031019.

KAPLAN, B. H, CASSEL, J. C., GORE, S. 1977. *Social support and health*. *Medical Care.* 15, s. 47-58.

KRAUSE, N. 1997 a. *Received support, anticipated support, social class, and mortality. Research on Aging*, 19, s. 387-422.

KRAUSE, N. 1997 b. Anticipated support, received support, and economic stress among older adults. In *Journal of Gerontology B. Psychological Sciences and Social Sciences*, 52, s. 284-293.
KŘIVOHLAVÝ, J. 1999. Moderátor zvládání zátěže typu sociální opory. In *Československá psychologie,* 43 (2), s. 106 – 118.
LU, L. 1997. Social support, reciprocity, and wellbeing. In *Journal of Social Psychology*, 137, s. 618-628.
SHERIDAN, C. L., RADMACHER, S. A. 1992. *Health Psychology: Challenging the Biomedical Model*. New York: Wiley. 372 s., ISBN 0471508527.
SCHWARZER, R., LEPPIN, A. 1991. Social support and health: A theoretical and empirical overview. In *Journal of Social and Personal Relationships,* 8, s. 99-127.
ŠOLCOVÁ, I., KEBZA, V. 1999. Sociální opora jako významný protektivní faktor. In *Československá psychologie*, 43 (1), s. 19-38.
THOITS, P. A. 1982. Conceptual, methodological, and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. In *Journal of Health and Social Behavior*. 23, s. 145-149.
THOITS, P. A. 1985. Social Support and Psychological Well-Being: Theoretical Possibilities, s. 51-72. In: I. G. SARASON, B. R., (Eds). *Social Support: Theory, Research, and Applications*. Dordrecht, The Netherlands: Martinus Nijhof. 540 s. ISBN 9024731623.

Olga DOŇKOVÁ
Institut mezioborových studií Brno

Sociálna patológia (angl. social pathology)

Je to mnohovýznamové slovo a zároveň interdisciplinárna problematika, ktorú skúma mnoho vied. Označuje: 1. odvetvovú sociologickú vedu, ktorá „skúma negatívne javy vyskytujúce sa v spoločnosti“ (Ondrejkovič, 1999, s. 8), 2. je to „súhrnný pojem pre označenie chorých, nenormálnych, všeobecne nežiaducich spoločenských javov“, ku ktorým patria i sankcionované formy deviantného správania, tak aj štúdium príčin ich vzniku a existencie; 3. názov študijného odboru; 4. názov vyučovacieho predmetu na vysokej škole. Autorom pojmu s.p. je anglický pozitivistický filozof a sociológ Herbert Spencer. S.p. sa zaoberali E. Durkeheinm, I. A. Bláha, v súčasnosti P. Ondrejkovič, J. Hroncová, J. Vaňková, B. K. Turček, B. Kraus, A. Stankowski a iní autori. Sociálna pedagogika od svojho vzniku venuje

veľkú pozornosť prevencii sociálnopatologických javov zvlášť u ohrozených a sociálne znevýhodnených skupín detí, mládeže a dospelých.

Podľa poľskej sociálnej pedagogiky je s. p. termín, ktorý si našiel miesto nielen vo vedeckom jazyku, ale tiež v hovorovej reči na začiatku XX. storočia. Aj keď ide o všeobecne používaný pojem v literatúre, nie je ľahké jednoznačne určiť jeho špecifikum a význam. Etymologická analýza výrazu „patológia" (gr. pathos – utrpenie, logos – náuka) signalizuje, že ide o vedu o utrpení, príčinách a symptómoch chorôb (Kurzępa 2000, s. 74). Počiatok tohto slova bol objavený v lekárskych a biologických náukách, neskôr prešiel podobne do spoločenských disciplín. Potom ide o vedu o spoločenskom utrpení, ťažkostiach, vyplývajúcich zo sociálneho života, o jeho prejavoch, sociálno-psychologických mechanizmoch, dôsledkoch a podmienkach.

Pojem „sociálna patológia" je mnohoznačný a býva popisovaný pomocou termínov: kriminalita, deviácia, dezorganizácia, dezintegrácia, spoločensky negatívne javy, sociálne ohrozenie a iné. Významové rozdiely medzi týmito termínmi, ako poukazuje Adam Podgórecki, „*vyplývajú menej z faktov používania iného jazyka ako z akcentovania rôznych aspektov tohto javu*" (Podgórecki, 1969, s. 16).

V bohatej poľskej literatúre na tému sociálnej patológie neexistuje jednoznačná definícia, ktorá by jednotlivo vyčerpávala škálu rozsahu popisovaného javu. Podľa názoru Grzegorze Węgrzyna: „*spočíva de facto v diferenciácii existencie patológie zo subjektívneho a objektívneho hľadiska, predmetového dopadu a dynamiky týchto procesov"* (Węgrzyn 1995, s. 7-8). Neznamená to, že skúmané definície sa diametrálne rôznia: väčšinou sa v nich opakuje základný index patologických javov, čo však nevylučuje, že vždy zostane niekoľko sociálne negatívnych javov, ktoré boli v zozname vynechané.

Pri analýze termínu „sociálna patológia" je nutné diferencovať jeho dve základné poňatia: patológia ako teória patologických javov a patológia ako špecifická forma spoločenskej situácie. Ako náuka predstavuje reflexiu o príznakoch a príčinách vzniku a existencii sociálne negatívnych problémov a tiež prostriedkov používaných pri ich nivelizácii.

Sociálna patológia ako veda hľadá odpoveď na nasledujúce otázky: Prečo sa objavujú určité záporné javy, aké sú ich prejavy (symptómy), ako si s nimi efektívne poradiť? Týmto spôsobom využíva poznatky etiológie, symptomatológie a prevencie (Nowak, Wysocka 2001, s. 12). Sociálna patológia ako špecifický stav skutočnosti označuje množinu škodlivých javov v zmysle individuálnom alebo kolektívnom, s určitou genézou, sociálnym rozsahom a negatívnymi dôsledkami. (tamtiež, s. 12). Zvyčajne, keď hovoríme o sociálnej patológii, máme na mysli individuálne alebo hromadné správanie sa ľudí, ktorí narušujú určité

elementárne normy platné v danej spoločnosti (v zmysle zavedených pravidiel), a týmto spôsobom zapríčiňujú osobné alebo sociálne škody, vedúce k rozkladu osobného rozvoja človeka, spoločenského života podľa platných pravidiel. Mnohé definície konštatujú, že patologické môže byť nielen správanie jednotlivca, ale tiež inštitúcie a spoločenské poriadky, ktoré vyvolávajú patologické správanie jednotlivcov v ich fungovaní.

Pojem „sociálna patológia" sa rozšíril v poľskej vedeckej literatúre predovšetkým zásluhou Adama Podgóreckého. V r. 1969 uverejnil „Patológiu sociálneho života", v ktorej následne definoval tento pojem: *„Ako sociálnu patológiu chápeme druh správania, druh inštitúcie alebo typ fungovania nejakého spoločenského systému, ktorý je v principiálnom protiklade, ktorý sa nedá nivelizovať, so svetonázorovými hodnotami, akceptovanými v danej spoločnosti"* (Podgórecki, 1969, s. 24). Podobné poňatie popisuje sociálny rozsah javov definovaných ako patologické. Vo svojej ďalšej časti akcentuje definícia patológie kritérium, ktorým sú všeobecne akceptované hodnoty. Okrem toho ju autor poníma ako: *„deštrukčné a autodeštrukčné správanie ľudí, skupín i celých spoločností"* (tamtiež, s. 24).

Podľa názoru Wodza: „neexistuje spoločnosť, v ktorej by sa neobjavovala určitá skupina sociálnych javov, uznávaných ako škodlivé pre túto spoločnosť. Presvedčenie o škodlivosti týchto javov môže byť viac alebo menej všeobecné. Základ podobného presvedčenia nespočíva vždy vo vedomom hodnotení čiže porovnávaní istých sociálnych javov s určitými sociálnymi normatívnymi systémami, [čiže zoznamu noriem, ktoré dávajú návod, ako sa má konať v rôznych životných situáciách" (Wódz, 1974, s. 3). Táto definícia sa snaží presnejšie ustáliť terminológiu a predmet záujmu sociálnej patológie. Konkrétne poukazuje na to, aké javy majú byť považované za spoločensky patologické. Autor uvádza o. i. nasledujúce (Wódz, 1973, s. 13):

sociálne javy nezhodné so vzormi správania (alebo tiež postojmi) obsiahnutými v normatívnych systémoch výskumu spoločnosti,

sociálne javy vystupujúce v číselne vzrastajúcom množstve,

sociálne javy dysfunkčné, ktoré majú silne rušivý vplyv na jednotlivé, pre danú pospolitosť dôležité prvky prebiehajúcich sociálnych zmien.

Vyššie uvedený návrh pomáha uskutočniť identifikáciu a meranie toho, čo a v akej miere je uznávané väčšinou spoločnosti za škodlivé, a tým samým predstavuje príklad diagnózy javov, pozorovaných a pociťovaných ako škodlivé alebo dysfunkčné v rozsahu ponímania spoločnosťou.

V množstve literatúry sa stretávame s rôzne širokým definovaním pojmu „sociálna patológia". Vyplýva to z toho, že rôzne javy je možné popísať pomocou rôznych pojmov, avšak podstata

významu je identická a vždy znamená odklon od optimálneho stavu, určeného sociálnou homeostázou čiže dobrom všetkých jednotlivcov.

V odbornej literatúre sú používané rôzne kritéria delenia patologických javov. Súčasne sa tiež zdôrazňuje, že chýbajú jasne a výrazne formulované zásady klasifikácie. Niektorí autori berú za východiskový bod pri klasifikovaní patologických javov subjekt (človeka), čo umožňuje použiť delenie javov patologických kategórií na nasledujúce skupiny Świętochowská, 1999, s. 16):

negatívne javy spojené so životom jednotlivca, definované ako patológia individuálna,

negatívne javy týkajúce sa života rodiny a tiež nazývané ako patológia rodiny,

negatívne javy objavujúce sa v spoločenských skupinách.

Patologické syndrómy je možné deliť tiež vzhľadom na objekt, stupeň škodlivosti alebo tiež vzhľadom na protiklad k existujúcim systémom a všeobecne prijatým sociálnym hodnotám. Odborníci z tejto oblasti k tejto skupine započítavajú javy ako: agresia, násilie, kriminalita, dysfunkčné správanie voči rodine, javy s autodeštrukčným charakterom – ničenie vlastného tela a psychiky (závislosti, samovraždy), sexuálne deviácie (homosexualita, prostitúcia, pornografia), negatívne správanie sociálno-psychického pôvodu (psychické poruchy, neurózy) a iné typy deštrukčného spoločenského správania (nezamestnanosť, vojnové konflikty, teroristické atentáty, atď.) (Jaroszová, 1986, s. 217-294). Toto delenie má priamu súvislosť s pohľadom spoločnosti na uvedené javy a so stavom sociálneho povedomia (Węgrzyn 1995, s. 10 - 11).

V súvislosti s pojmom „sociálna patológia“ je vhodné tiež pripomenúť tzv. patológiu inštitúcií. Pretože máme právo pojednávať principiálne o chybných funkciách jednotlivca, môžeme analogicky tiež analyzovať hľadisko sústreďujúce sa na chybné fungovanie inštitúcií ako celku. K tejto skupine započítavajú Nowaková a Wysociá: izolačné centrá, penitenciárne, korekčno-výchovné a širšie sociálne štruktúry, pre ktorých činnosť sú typické korupcia, pašovanie, byrokracia a pod. (2001, s. 19).

Pojem sociálna patológia zahrňuje množstvo rôznorodých postojov a správania s rôznym rozsahom a príčinami. V rozpravách o sociálnej patológii musíme brať do úvahy širokú škálu javov (Pytka, zacharuk, 1998, s. 9):

škodlivých (pre zdravie, život, rozvoj) ako v individuálnom, taktiež v makrospoločenskom meradle, alebo tiež škodlivých vzhľadom na široký spoločenský dosah,

kritizovaných zo strany verejnej mienky, vzhľadom na ich deštrukčné dôsledky voči spoločenskému poriadku a osobnému fyzickému a psychickému bezpečiu; ide tu zvlášť o socializačné konzekvencie a morálne dôsledky pri formovaní ľudskej osobnosti.

Pri akceptovaní uvedenej krátkej charakteristiky pojmu sociálna patológia je treba pamätať, že tento termín obsahuje nasledujúce prvky (Pstrąg, 2003, s. 149):

všetky formy správania jednotlivcov alebo sociálnych skupín, ktoré sa v danej spoločnosti rôznia od všeobecne prijatých a akceptovaných noriem (právnych, morálnych a zvykových), pravidiel konania a hierarchie hodnôt,

stav sociálnej deštrukcie, súvisiaci s narušením doterajšieho usporiadania, vedúci k dezorganizácii spoločenských skupín.

Ide teda o interdisciplinárnu oblasť poznania, čiže vedu, zaoberajúcu sa uvedenými deštrukčnými sociálnymi javmi, ktoré majú nepriaznivý vplyv na rozvoj, potreby a fungovanie jednotlivcov a tiež celých spoločenských štruktúr ovplyvňujúcich špecificky chápané „utrpenie“ (*pathos* – utrpení, *logos* – náuka).

Literatúra:

HRONCOVÁ, J., KRAUS, B. 2006. *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. Banská Bystrica: PdF UMB. 252s. ISBN 80-8083-223-4.

JAROSZ, M. 1986. *Bariery życiowe młodzieży.* Warszawa: Wydawnictwo Książka i Wiedza.

KURZĘPA, J. 2000. Zjawiska patologiczne zagrażające współczesnej młodzieży. In KOZIOŁ, E., KOBYŁECKA, E. *Pedagogika wobec problemów wychowania końca XX wieku.* Zielona Góra: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.

NOWAK, A., WYSOCKA, E. 2001. *Problemy i zagrożenia społeczne we współczesnym świecie. Elementy profilaktyki społecznej i kryminologii.* Katowice: Wydawnictwo „Śląsk”.

ONDREJKOVIČ, P. et al. 1999. *Sociálna patológia ako predmet pozornosti sociálnej práce, sociálnej pedagogiky a vychovávateľstva.* Bratislava: Amos, PdF UK. 124s. ISBN 80-88868-47-5.

ONDREJKOVIČ, P. et al. 2000. *Sociálna patológia.* Bratislava: VEDA. 272 s., ISBN 80-224-0616-3.

PODGÓRECKI, A. 1969. *Patologia życia społecznego.* Warszawa: Wydawnictwo PWN.

PSTRAG, D. 2003. Poglądy młodzieży na temat wybranych zjawisk patologii społecznej. In KOZACZUK, F. (red.). *Młodzież wobec współczesnych zagrożeń*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

PYTKA, L., ZACHARUK, T. 1998. *Zaburzenia przystosowania społecznego dzieci i młodzieży. Aspekty diagnostyczne i terapeutyczne.* Siedlce: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej.

ŚWIĘTOCHOWSKA, U. 1999. *Patologie cywilizacji współczesnej.* Toruń: Wydawnictwo Mado.
WĘGRZYN, G. 1995. *Patologia społeczna. Materiały do studiowania.* Katowice: Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej.
WÓDZ, J. 1974. *Zjawiska patologii społecznej.* Warszawa, Kraków: Wydawnictwo PWN.
WÓDZ, J. 1973. *Zjawiska patologii społecznej a sankcje społeczne i prawne.* Wrocław, Warszawa, Kraków, Gdańsk: Wydawnictwo PAN Ossolineum.

Jolana HRONCOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Monika NOSZCZYK - BERNASIEWICZ
Sliezska univerzita Katowice

Sociálna pedagogika (angl. social education)

Sociálna pedagogika vznikla spojením slova „sociálny“ a „pedagogika“, čo predurčuje spojenie sociálnej starostlivosti a výchovy človeka. Prvú pedagogickú koncepciu s. p. v roku 1844 vytvoril v Nemecku K. Mager, ktorý je i autorom tohto pojmu. Pod s. p. rozumel „súhrn nových pedagogických úloh a zariadení, ako odpovedať na problémy modernej spoločnosti“ (Schilling, 1999, s. 64). S. p. sa začala rozvíjať v polovici 19. st. pod silným vplyvom sociológie a Pestalozziho myšlienok, ale tiež bola reakciou na spoločenské problémy, ktoré sprevádzali rozvoj priemyselnej revolúcie v Európe. Za zakladateľa s. p. ako vedy sa považuje Paul Natorp, ktorý je autorom prvého diela Sozialpädagogik (1898), kde objasňuje zameranie a úlohy tejto vedy. V priebehu svojho vývoja venovali predstavitelia s. p. pozornosť mnohým sociálno-výchovným problémom, čo sa odrazilo v rôznych názorových prúdoch a prístupoch pri vymedzení jej predmetu, napr.:

- sociálna pedagogika je veda, ktorá skúma spoločenské ciele výchovy a zdôrazňuje sociálnu determináciu výchovy a vývinu človeka (P. Natorp, P. Barth, K. Mollenhauer),
- sociálna pedagogika ako odpoveď na problémy modernej spoločnosti (K. Mager, H. Marburger, J. Schilling, P. Ondrejkovič),
- sociálna pedagogika ako veda o sociálnych aspektoch výchovy (O. Baláž, B. Kraus, M. Přadka),

- sociálna pedagogika ako veda, ktorá skúma vzťah výchovy a spoločenského prostredia, vrátane pedagogiky starostlivosti (H. Radlinská, R. Wroczyński, P. Bergemann),
- sociálna pedagogika ako sociálno-výchovná a preventívna činnosť zameraná na intervenciu do socializačných pomerov najmä u ohrozených a sociálne znevýhodnených skupín detí, mládeže a dospelých (J. Hroncová, Z. Bakošová, P. Ondrejkovič).

Prevencia sociálno-patologických javov u detí a mládeže patrila k ústredným oblastiam v predmete s. p. v Nemecku, Poľsku, ale i na Slovensku a v Čechách. V 19. a 20. stor. išlo predovšetkým o úroveň sekundárnej a terciálnej prevencie (v dôsledku čoho získala i prívlastky „sociálny hasič“, „opravár národa“), v súčasnosti sa jej záujem prenáša najmä na oblasť primárnej a sekundárnej prevencie. Podľa J. Schillinga (1999, s. 99) „Sociálna pedagogika je verejná (štátna alebo súkromná) starostlivosť o deti a mládež, s cieľom chrániť deti chudobných a mladých ľudí pred zanedbávaním prostredníctvom preventívnych a kuratívnych opatrení. B. Kraus (2001, s. 12) sa prikláňa k širšiemu chápaniu s. p. Chápe ju ako pedagogickú, transdisciplinárnu vedu, ktorá sa zameriava nielen na problémy patologického charakteru, marginálnych skupín, časti populácie ohrozených vo svojom vývine a potenciálne deviantne konajúcich, ale predovšetkým na celú populáciu v zmysle vytvárania rovnováhy medzi potrebami jednotlivca a spoločnosti, na utváranie optimálneho spôsobu života v danej spoločnosti.

Sociálna pedagogika v Európe má už viac ako 160-ročnú históriu, ale na Slovensku sa začala rozvíjať až od sedemdesiatych rokov 20. st., kedy jej základy položil O. Baláž. Po roku 1989 nastáva v SR pomerne dynamický rozvoj tejto disciplíny, tzv. „renesancia“ sociálnej pedagogiky.

Literatúra:

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

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. 2004. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: PdF UMB. 280 s. ISBN 80-8083-028-2.

KRAUS, B. 2008. *Základy sociální pedagogiky.* Praha: Portál. 215 s. ISBN 978-80-7367-383-3.

SCHILLING, J. 1999. *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce*. Trnava: SAP. 272 s. ISBN 80-88908-54-X.

Jolana HRONCOVÁ

PF UMB Banská Bystrica

Sociálna pediatria (angl. social pediatry)

Sociálna pediatria je odrodou interdisciplináne chápaného verejného zdravotníctva. Zaoberá sa problematikou zdravia a všetkým, čo je s ním spojené, o. i. tiež hľadaním efektívnych metód zdokonaľovania zdravia cestou utvárania systémov promócie zdravého životného štýlu a prevencie jednotlivcov v určitej vekovej kategórii – kojencov, mladších a starších detí, adolescentov. K záujmovej oblasti sociálnej pediatrie patria zdravotné javy, vystupujúce všeobecne v celých populáciách daných regiónov, štátov, svetadielov, celého sveta, avšak na riešenie individuálnych problémov liečenia chorôb na základe klinickej medicíny.

Sociálna pediatria integruje v sebe ako teoretické základy lekárskych náuk, tak sociálnych odborov ako sú politológia, sociológia, demografia, psychológia, pedagogika a tiež disciplíny ekonomické.

Prvé pokusy o inštitucionalizáciu sociálnej pediatrie ako zvláštnej disciplíny sa objavili na začiatku 60. rokov 20. storočia a bola uvedená jej prvá definícia v priebehu Medzinárodného pediatrického kongresu v r. 1962. Robert Debré poukázal na skutočnosť, že vďaka kolektívne organizovanému postupu v oblasti zdravia detí na lokálnej a nadnárodnej úrovni začína mať pediatria sociálny charakter. V priebehu tejto konferencie navrhla Natália Masse nasledujúcu definíciu: „Sociálna pediatria sa zaoberá deťmi – zdravými alebo chorými – v kontexte sociálnych skupín, ku ktorým patria, a sociálneho prostredia, v ktorom sa rozvíjajú.“ Historicky zakomponované datujeme rozvoj pediatrie ako takej od polovice 18. storočia, kedy Nils Rosén von Rosenstein uverejnil vo Švédsku v r. 1753 prvú učebnicu pediatrie na svete s názvom „Detské choroby a ich liečenie“. V r. 1760 vydáva Des Essarts „Traité de l’éducation medicinale des enfants en bas age”. Obe učebnice obsahujú prvé úvahy vznikajúceho pediatrického myslenia – zápisy týkajúce sa významu edukácie matiek, nutnosť propagovania prirodzeného kŕmenia či variolizácie. Závislosti sociálnych determinantov zdravia boli známe už v 19. storočí, pred „epochou baktérií“. Bol doceňovaný vplyv výchovného prostredia, vrátane biedy, na zdravotný stav detí. Luis-René Villermé popísal výrazný rozdiel v raste mladých mužov v súvislosti s ich pôvodom (spoločenské triedy) a v diele „La miseré des ouvriers de l’industrie du coton” načrtol výstižný obraz zdravotného stavu textilných robotníkov. Poukázal pritom na vysokú úmrtnosť ich detí do 2. roku života. Podrobný popis vplyvu životných podmienok na zdravotný stav obsahujú tiež hlásenia Rudolfa Virchoffa na tému šírenia sa nákazlivých chorôb v Hornom Sliezsku a ďalej

v prácach prvých komunistov, zvlášť Fridricha Engelsa, ako napr. „Situácia robotníckej triedy v Anglicku“, upozorňujúcich na škodlivý vplyv práce v nepriaznivých podmienkach a zvlášť zamestnávanie detí.

Na začiatku 20. storočia a v medzivojnovom období sa objavili v Európe (tiež v Poľsku a v českých krajinách) dobročinné akcie, sponzorované cirkvami aj štátnymi a medzinárodnými inštitúciami, ako napr. Červený kríž. Vznikli a fungovali sirotince, chudobné deti boli živené a vzdelávané (akcia „Kvapka mlieka“).

V druhej polovici 20. storočia začali vznikať vo Veľkej Británii a iných krajinách katedry zdravia detí. Týchto udalostí sa zúčastňovali medzinárodné inštitúcie ako Liga národov (Výbor hygieny LN bol riadený Ludvíkom Rajchmanom), OSN a systém špecializovaných agentúr OSN, hlavne WHO a UNICEF, na ktorého vzniku sa podieľali zvlášť Robert Debré a Ludwik Rrajchman.

Prof. Władysław Szenajch je považovaný za pioniera tradície poľskej sociálnej pediatrie, spoluzakladateľ idey detských nemocníc, zakladateľ Poľského pediatrického združenia (Polskie Towarzystwo Pediatryczne) a spoluzakladateľ Poľskej asociácie sociálnej medicíny (Polskie Towarzystwo Medycyny Społecznej). Szenajch ako profesor medicíny a minister zdravotníctva a sociálnej starostlivosti (neskôr riaditeľ oddelenia Starostlivosti o deti a mládež a činiteľ Výboru pre pomoc deťom) s veľkým angažovaním bojoval o inštitucinalizáciu štátnej hygienickej a lekárskej starostlivosti a právnej pedagogickej pomoci deťom. Szenajch tvrdil, že zdravotná starostlivosť o deti patrí k celoštátnym povinnostiam sociálnych verejných inštitúcií. Žiadal, aby deti všetkých vekových kategórií a zo všetkých sociálnych skupín mali rovnaký prístup ku zdravotnej starostlivosti. Ďalej sa snažil oddeliť pôrodnice od iných oddelení, aby pediatri tvorili časť terapeutických kolektívov a stimuloval vznik samostatnej profylaktickej služby pre deti.

Dnešný rozvoj lekárskych a sociálnych vied a meniaci sa obraz stavu zdravia populácie vo svete v dôsledku všeobecných zmien ako je globalizácia a postupujúca disharmónia v rozvoji sveta, celosvetová epidémia, vojnové konflikty, rozvoj kybernetických spoločností, civilizačný pokrok a znečistenie prírodného prostredia otvára nové výskumné oblasti pre sociálnu pediatriu. Patrí k nim vytvorenie fungujúceho systému základnej a preventívnej zdravotnej starostlivosti v miestach, kde nedávno prebiehali vojnové operácie, zavedenie očkovania detí na celom svete, propagovanie čistoty prirodzeného prostredia a umelo vytvorených ľudských priestorov (interiér obydlí), zdokonaľovanie systémov detských ošetrovateľských služieb vo vysoko rozvinutých krajinách, edukácia rodičov, kŕmenie kojencov materským mliekom, projekt integrovanej prevencie obezity a anorexie, šírenie

poznatkov a dodržovanie medzinárodnej konvencie o detských právach v zdravotných strediskách, edukačných a výchovných inštitúciách.

Literatúra:
MANCIAUX, M. 1995. What is social paediatrics and where does it come from? In LINDSTRÖN, B., SPENCER, N. (ed.). *Social paediatrics*. Oxford, NewYork, Tokyo: Oxford Univ. Press.
KŐHLER, L., BARNARD, K. 1995. Child Health as a public health issue. In LINDSTRÖN, B., SPENCER, N. (ed.). *Social paediatrics*. Oxford, NewYork, Tokyo: Oxford Univ. Press.
SPENCER, N., LINDSTRŐM, B., COLOMER, C. 1995. *Social paediatrics in Europe*. In: Lindstrom, B., Spencer, N. (ed.).Social paediatrics. Oxford, NewYork, Tokyo: Oxford Univ. Press.
KRZYSZTOFOWICZ, I. 1977. *Medycyna społeczna wieku rozwojowego*. Warszawa: PZWL.
LISOWSKI, W. 2008. *Prekursorzy medycyny polskiej*. Warszawa: Bellona.
SZOTOWA, W. 1995. Zagadnienia medycyny społecznej w pediatrii społecznej. In GÓRNICKI, B., DĘBIEC, B., BASZCZYŃSKI, J., (ed.). *Pediatria T1*. Warszawa: PZWL.

Igor RADZIEWICZ - WINNICKI
Sliezska univerzita Katowice

Sociálna politika (angl. social policy)

Vo všeobecnom význame tento termín označuje „oficiálne schválený a realizovaný systém dlhodobých činností a pripojenej právnej regulácie z oblasti uspokojovania sociálnych potrieb a riešenia sociálnych problémov. Julian Auleytner definuje sociálnu politiku ako pôsobenie štátu a nevládnych samosprávnych organizácií, ktorých cieľom je vyrovnávanie životných šancí sociálne a ekonomicky najslabších skupín.

Realizácia funkcií prijatých štátnymi orgánmi ohľadom zaistenia existencie obyvateľov je definovaná ako sociálna politika. Ide hlavne o úspešnú kontinuitu rozvoja, predstavujúcu základnú úlohu štátnej politiky (Szarfenberg, 2003). Rozsah sociálnej politiky vyplýva z potrieb považovaných za dôležité a vyžadujúce uspokojovanie prostredníctvom organizovaného pôsobenia štátu a iných sociálnych subjektov. K základnému katalógu potrieb patria nasledujúce položky: práca zodpovedajúca kvalifikácii, adekvátny plat za prácu, zaistenie bezpečnosti, ochrana zdravia, pomoc v priebehu choroby, vhodné vzdelanie,

dôstojné bytové podmienky, možnosť rekreácie a odpočinku, kultúrne trávenie voľného času. Štátna sociálna politika sa delí na rôzne jednotlivé oblasti: napr. politiku dôchodkového a rentového zabezpečenia, sociálnu pomoc, osvetu, ochranu zdravia, zamestnania, rodiny atď.. Pojem sociálna politika je tesne spätý s problematikou riadenia, chápanou zjednodušene ako proces riešenia sociálnych/verejných problémov alebo administrovanie verejných záležitostí. V súčasnej dobe sa sociálna politika štátu neviaže iba s problematikou finančných dávok čiže sociálnych transferov alebo tiež so sociálno-populačnou stránkou. Súčasná úloha štátnej politiky predstavuje realizáciu štátnej koncepcie, zodpovednej za blahobyt občanov, čo ju približuje k politike ekonomickej. Blahobyt, chápaný v hospodárskom význame, označuje vysokú úroveň uspokojovania potrieb občanov, jeho protiklad tvorí nedostatok (chudoba).

Subjekty štátnej politiky sú prevažne štátne inštitúcie, ktoré v dôsledku svojej činnosti (prijaté politické rozhodnutia) ovplyvňujú možnosť uspokojenia, realizáciu sociálnych potrieb, ako napr. adekvátna odmena za prácu, primerané vzdelanie alebo efektívna ochrana zdravia. Ďalej sú prijímané rozhodnutia ohľadom riešenia sociálnych problémov, ako rôznych prejavov sociálnej patológie, ale tiež problematika vyrovnávania edukačných šancí, zlepšovanie prístupu ku vzdelaniu, zdokonaľovania jeho kvality.

Okrem štátnej administrácie môžeme k subjektom súčasnej sociálnej politiky započítať vlády a samosprávy tiež neziskové nevládne organizácie (non-profit organisations). Nevládne asociácie uspokojujú rôznorodé potreby občanov, často doplňujú a podporujú štátnu správu. Majú možnosť ovplyvniť vládnucich politikov a administrátorov verejných organizácií v mene radových obyvateľov, ktorých pozícia je slabá a obmedziť ich zneužívanie (marginalizáciu) a chrániť ich pred biedou.

Účasť nevládnych organizácií na politickom dianí a ich pozitívny vplyv na sociálnu politiku spôsobuje v dôsledku vznik stratégií, posilňujúcich tento sektor s pomocou verejných financií a kontraktovaním služieb, za ktoré je zodpovedný štát (partnerstvo medzi štátom a nevládnymi organizáciami, socializácia štátnej politiky).

Javy a procesy z oblasti sociálnej politiky stanovia objekt výskumu zo strany predstaviteľov rôznych sociálnych náuk. Postupne začala byť uznávaná za zvláštnu výskumnú disciplínu. Ide o odbor, ktorý *slúži* praxi tým, že skúma (diagnostikuje) skutočnosť. Môže exponovať axiologický výmer diagnóz a programov alebo smerovať k ideálu technokratickej náuky, zdokonaľujúcej metódy a nástroje v rukách politikov v oblasti: diagnostiky, programovania, implementácie programov a monitorovania ich efektov. V druhom prípade sa blíži k sfére *public policy*, zdokonaľuje kontrolný systém životných podmienok, súvislostí medzi

sociálnou politikou a hospodárstvom, a tiež analyzuje procesy definovania sociálnych otázok týkajúcich sa rozhodovania.

Literatúra:
AULEYTNER, J. 1994. *Polityka społeczna pomiędzy ideą a działaniem*. Warszawa.
AULEYTNER, J. 2000. Polityka społeczna: teoria i organizacja. Warszawa: WSPTWP.
FRANCKIEWICZ, L. 1998. *Polityka społeczna: zarys wykładu*. Katowice: „Śląsk".
ORZYK, J. 2008. *Polityka społeczna. Uwarunkowania i cele*. Poznań: Akademii ekonomicznej.
FIRLIT-FESNAK, G., SZYLKO-SKONCZNY, M. 2007. *Polityka społeczna*. Warszawa: PWN.
SUPIŃSKA, J. 2002. Polityka społeczna. In *Encyklopedia socjologii. T. 3.* Warszawa: Oficyna Naukowa.
SZARFENBERG, R. 2003. Definicje polityki społecznej. In RYSZ-KOWALCZYK, B., SZATUR-JAWORSKA, B. (ed.). *Wokół teorii polityki społecznej. Szkice i studia dedykowane Profesorowi Janowi Daneckiemu na jubileusz siedemdziesiątych piątych urodzin. Instytut Polityki Społecznej UW.* Warszawa: Aspra.

Agata RZYMELKA - FRĄCKIEWICZ
Sliezska univerzita Katowice

Sociálna politika - funkcie sociálnej politiky (angl. social policy - functions of social policy)

Funkcie sociálnej politiky chápeme ako schopnosť analyzovať, realizovať a anticipovať úlohy vyplývajúce z významu sociálnej politiky v spoločnosti. Pre sociálnu politiku môžeme v širšom poňatí definovať nasledujúce funkcie: ochranná, rozdeľovacia a prerozdeľovacia. Ochranná a rozdeľovacia patria k prvotným – základným funkciám. Homogenizačná, kultivačná, stimulačná a preventívna patria k odvodeným funkciám.

Ochranná funkcia zameraná na riešenie už vzniknutých sociálnych udalostí, kedy je jednotlivec alebo sociálna skupina znevýhodňovaná voči ostatným, či už v sociálnom alebo ekonomickom zmysle.

Prerozdeľovacia funkcia: spočíva v určovaní podielu jednotlivcov na výsledkoch ekonomickej činnosti – na bohatstve spoločnosti. Význam prerozdeľovania v modernej spoločnosti vidí Krebs (1997, s. 50-51) v týchto atribútoch:

- zaistiť dôstojné životné podmienky pre všetkých občanov,
- zaistiť všetkým rovnaké šance,
- zaistiť riadne fungovanie spoločenského systému spotrebou verejných statkov,
- odstraňovať nedôslednosti konkurencie.

Homogenizačná funkcia – zaistiť rovné šance vzdelávať sa, pracovať, starať sa o svoje zdravie a pod., podľa individuálnych schopností a predpokladov, ktoré vyplývajú z odôvodnených prirodzených rozdielov medzi ľuďmi.

Kultivačná funkcia – vytvárať podmienky pre rovnosť šancí každého člena spoločnosti, využívať statky, ktoré prispievajú ku kultivácii ľudského potenciálu.

Stimulačná funkcia – ovplyvňovať vývoj sociálnych procesov žiaducim smerom.

Svojím stimulačným zameraním vytváraním záchranných sociálnych sietí, garantovaním základných sociálnych istôt má sociálna politika výrazný stabilizačný efekt, pretože tlmí sociálne nepokoje a zabraňuje sociálnym erupciám, čo je dôležité aj pre politickú stabilitu spoločnosti (Žižková, Krebs, 1993, s. 28).

Preventívna – profylaktická funkcia – predchádzanie nepriaznivým sociálnym situáciám, prípadne neutralizácii negatívnych vplyvov, ktoré vyvolávajú potenciálne ohrozenie človeka.

Literatúra:

JUSKO, P. 2002. *Základy sociálnej politiky*. Banská Bystrica: PdF UMB. 112 s. ISBN 80-8055-575-3.

KREBS, V. et al. 2007. *Sociální politika*. Praha: VŠE, ASPI. 504 s. ISBN 978-80-7357-276-1.

ŽIŽKOVÁ, J., KREBS, V. 1993. *Základy sociální politiky*. Praha: Vysoká škola ekonomická, 157 s. 80-7079-975-7.

Anna HUDECOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Sociálna práca (angl. social work)

Ako vedný odbor: Je teoreticko-aplikačná vedecká disciplína s výrazným zameraním do sociálnej sféry, je multidisciplinárnou vedou, čo je ovplyvnené komplexitou sociálnej dynamiky a multifaktorovou podmienenosťou praktických problémov, ktoré sú predmetom jej skúmania. Metodológia sociálnej práce vychádza z poznatkov získaných výskumom a vyhodnocovaním praxe. Uznáva zložitosť vzťahov medzi ľuďmi a ich prostredím a ľudskú schopnosť byť ovplyvnený a zároveň meniť rôzne vplyvy vrátane bio-psychických faktorov. Komplexnosť a mnohostrannosť sociálnych problémov predpokladá spoluprácu a koordináciu s inými vednými disciplínami. Sociálna práca vychádza zo systému poznatkov mnohých spoločenských vied, pričom vedecké poznatky aplikuje do praktickej činnosti. Vzťahy sociálnej pedagogiky a sociálnej práce nie sú založené na protirečení, ale na vzájomnom doplňovaní sa. Obe sa výrazne usilujú o socializáciu jednotlivca alebo skupiny. Spoločným objektom je človek a humanistický prístup k nemu (vzťah sociálnej pedagogiky a sociálnej práce).

Sociálna práca ako vedná disciplína tvorí znalostnú základňu, z ktorej vplývajú ciele a metódy profesionálnej práce sociálnych pracovníkov s klientmi, spôsoby, ktorými sociálni pracovníci ovplyvňujú sociálne procesy v spoločnosti, obsah a formy ich profesionálnej prípravy.

Ako profesionálna činnosť: je špecifickou odbornou činnosťou. Predstavuje súbor konkrétnych pracovných aktivít sociálnych pracovníkov smerujúcich ku zlepšeniu vzájomného prispôsobovania jednotlivcov, rodín, skupín a k zlepšovaniu životného prostredia, v ktorom žijú, k rozvíjaniu ich sebaúcty a vlastnej zodpovednosti jednotlivcov. Medzinárodná federácia sociálnych pracovníkov – IFSW (júl 2000 – Montreal) definovala sociálnu prácu ako „činnosť, ktorá podporuje sociálnu zmenu, riešenie problémov v medziľudských vzťahoch, posilnenie a oslobodzovanie ľudí pri zlepšovaní ich blaha.“ (http://www.ifsw.org).

Úlohou sociálnej práce ako špecifickej odbornej činnosti je umožniť všetkým ľuďom plne rozvinúť svoje možnosti, obohatenie ich života a predchádzať zlyhaniu. Sociálna práca je zameraná na zvládanie problémov a navodenie zmeny. Poslaním modernej sociálnej práce je splnomocňovať klientov k vlastnému riešeniu problémov, teda zvyšovať ľudské schopnosti riešiť problémy, zvládať ich a fungovať efektívne. K súčasným princípom sociálnej práce patrí dôraz na osobnú autonómiu, rasovú rovnosť, rovnosť pohlaví, rovnosť sociálneho pracovníka a klienta.

Sociálna práca ako študijný odbor – tvorí základ profesijnej prípravy sociálnych pracovníkov.

Literatúra:
HUDECOVÁ, A. et al. 2010. *Profesijné kompetencie sociálnych pracovníkov*. Banská Bystrica. PdF UMB. 150 s. ISBN 978-80-557-0112-7.
KRAUS, B. 2008. Sociální práce a sociální výchovná činnost. In VAŠTATKOVÁ, J., HOFERKOVÁ, S. *Příručka sociálního pracovníka*. Olomouc: UP. 230 s. ISBN 978-80-244-1991-6.
MATOUŠEK, O. et al. 2001. *Základy sociální práce*. Praha: Portál. 312 s. ISBN 80-7178-473-7.
MLČÁK, Z. et al. 2005. *Profesní kompetence sociálních pracovníku a jejich hodnocení klienty*. Ostrava: FF OU. 351 s. ISBN 80-7368-129-3.

Anna HUDECOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Sociálna prevencia (angl. social prevention)

Termínom prevencia všeobecne označujeme činnosti orientované na predchádzanie alebo zabránenie niečomu. V sociálnej práci ide o činnosť nasmerovanú na minimalizáciu antisociálnych javov, vyskytujúcich sa v živote jednotlivcov, rodín, skupín alebo spoločnosti ako celku. Súčasťou prevencie je riadenie, ktoré bráni vzniku týchto problémov. Vo všeobecnej rovine sa pojmom prevencia označujú tie činnosti, ktorých cieľom je zabrániť patologickým prejavom v živote spoločnosti všeobecne.
Leavell a Clark (Skidmore, Thackerey, 1999) prevzali z medicíny delenie prevencie a jej tri základné úrovne: primárnu – zameranú na predchádzanie problémov alebo zabránenie vzniku problémov; sekundárnu, ktorá sa orientuje na včasnú diagnózu a poskytnutie včasnej a účinnej pomoci a terciálnu, ktorej hlavnou úlohou je organizovanie následnej starostlivosti. Prevencia usiluje o udržanie normálnej funkcie jednotlivca ako člena spoločnosti, o udržanie jeho medziľudských kontaktov, ktoré napomáhajú jeho integrácii do spoločnosti. Prostredníctvom sociálnej prevencie sa poskytuje občanom profesionálna pomoc s cieľom aktivovať jeho prirodzené zdroje a jeho schopnosti tak, aby najmä neprichádzalo ku vzniku

sociálno-patologických situácií v jeho živote, ale tiež má mobilizovať jeho silu na dosiahnutie zmeny v prípade, že by sa občan ocitol v stave hmotnej alebo sociálnej núdze.

Weiner Boehm (Skidmore, Thackerey, 1999) medzi základné funkcie sociálnej prevencie zaraďujú obnovu, zaistenie zdrojov a nápravu. Herrigen hovorí o dvoch základných stratégiách v prevencii, a to prevencii orientovanej na ľudí a prevencii orientovanej na štrukturálne opatrenia. Konkrétna úroveň sociálnej prevencie pracuje s určitými, špecificky pre ňu vyvinutými pracovnými metódami. K najznámejším metódam primárnej prevencie, ktorá je zameraná na vytváranie optimálnych podmienok pre vývin detí a mládeže, ako aj na zlepšenie ich sociálnych kompetencií, patrí tzv. peer group, večery otázok a odpovedí, zábavné odpoludnia, metóda známa ako zdravý životný štýl a iné. Pri sekundárnej sociálnej prevencii, ktorej cieľom je zabrániť prehlbovaniu už vniknutých porúch, sociálny pracovník volí predovšetkým metódy a techniky zamerané na posilňovanie vôľového konania zvyšovanie emočnej a stresovej odolnosti, ako sú napr. situačné či inscenačné metódy a pod. Zvláštny význam pre detského klienta majú tzv. výchovno-rekreačné tábory. Na terciárnu, kde majú najväčší význam individuálne programy, resocializačné metódy a techniky postpenitenciárnej starostlivosti a ďalšie.

Sociálna prevencia sa realizuje pomocou metód zameraných na základné oblasti, ktorými sú vyhľadávacia činnosť, nápravná činnosť, rehabilitačná činnosť, resocializačná činnosť, organizovanie výchovno-rekreačných táborov.

Medzi rizikové skupiny, na ktoré je zameraná sociálna prevencia, patria jednotlivci, ktorí žijú v sociálnej izolácii, klienti, ktorí väčšinou vyrastali v problémovom prostredí, klienti, ktorí nie sú schopní vlastným pričinením saturovať svoje problémy, klienti, ktorých vzťah k práci je prevažne problematický, klienti, ktorí sa vyznačujú nejakou formou závislosti, klienti, ktorí majú poruchy vo vôľovej oblasti, a to predovšetkým vo vzťahu ku zmene vlastného života.

Loran (1997) uvádza základné zásady, ktorých rešpektovaním sa zvyšuje účinnosť sociálnej prevencie: dobrovoľnosť (dobrovoľné účasti klienta v preventívnych programoch), zapojenie terénnej sociálnej práce, aplikácia celostného systému, alternatívnosť foriem pomoci, osobná zodpovednosť, deinštitucionalizácia, prepojenie služieb.

V praxi môžeme identifikovať štyri základné modely sociálnej prevencie (Loran:1997, S. 34): komunálno-spoločenský model, justičný model, terapeutický model a model osobnej zodpovednosti.

Literatúra:

LEVICKÁ, J. 2006. *Na ceste za klientom. Metódy, formy a prístupy v sociálnej práci.* Trnava: ProSocio. 311 s. ISBN 8096945408.
LORAN, T. 1997. Sociálna práca v systéme spoločenskej pomoci občanovi. Bratislava: ŠIOV MŠ SROV.
HAINES, J. 1975. *Skills and Methods in Social Work*. London: Constable. 227 s. ISBN 0 09 460230 1.
SKIDMORE, R., A., THACKERAY, M. G. 1998. *Wprowadzenie do pracy socjalnej*. Katowice: Ślask.

Jana LEVICKÁ
FZaSP TU Trnava

Sociálna prevencia - modely sociálnej prevencie (angl. models of social prevention)

Model osobnej zodpovednosti – vhodný najmä pre prácu so zrelými osobnosťami, ktoré sú spôsobilé zvládať vlastné problémy. Sociálny pracovník je v ňom len sprievodcom, facilitárom. Jeho úlohou je sprostredkovať klientovi dostatok vhodných podnetov k tomu, aby sám dokázal identifikovať svoj problém a následne i riešiť svoju situáciu. Sociálny pracovník prispieva k tomu, aby si klient dokázal vytvoriť vlastnú životnú cestu a prevziať zodpovednosť za seba a svoje správanie. Model osobnej zodpovednosti, ktorý bol vyvinutý pre sekundárnu prevenciu, je aplikovateľný i na úrovni primárnej prevencie, kedy môžeme jeho prostredníctvom dosahovať lepšie výsledky ako neskôr pri sekundárnej či terciálnej prevencii. V tomto modeli sa zameriavame na posilňovanie rozhodovacích kompetencií, na schopnosť zvážiť riziká a dokázať posudzovať dôsledky, na zvládanie záťaže a preberanie zodpovednosti za seba, efektívnu komunikáciu, konštruktívne riešenie konfliktov, posilňovanie individuálneho hodnotového systému klienta. V tomto modelovom prístupe je možné použiť akúkoľvek z metód orientovaných na rozvoj osobnosti a posilnenie sociálnych spôsobilostí klienta.

Komunálno-spoločenský model – ide o model, v ktorom pri prvých prečinoch alebo prvých trestných činoch je klientovi – páchateľovi ponúknutá možnosť nahradiť spôsobenú škodu, čo predpokladá snahu klienta o nápravu svojho konania bez zákrokov justície. Komunálno-spoločenský model by mal byť postavený na osobnej zaangažovanosti jednotlivcov na dianie v komunite. Na úrovni primárnej prevencie tento model funguje tak, že komunita (obec,

mesto), vytvára podmienky pre voľno-časové aktivity detí, mládeže, ale tiež dospelých, podporuje aktivity orientované na zdravý životný štýl (napr. peer group), podporuje prirodzený záujem o členov komunity (orientácia na dobré susedstvo), zaisťuje informovanosť komunity o možných ohrozeniach, realizuje pravidelnú kontrolnú činnosť zameranú na odhaľovanie sociálno-patologických javov (napr. kontrola, či sa dodržuje zákaz predaja alkoholických nápojov osobám mladším ako 18 rokov). V rovine sekundárnej prevencie sa orientuje na podporu kvalitnej sociálnej siete, na jej akceptovanie a podporu v komunite, ku koordinácii poskytovaných služieb, zapojenie verejnosti do práce s osobami, u ktorých boli zistené problémy v dodržiavaní sociálnych či právnych noriem, na prevádzku špecializovaných zariadení, akými sú napr. domy na pol ceste, a na osvetovú prácu. V terciárnej prevencii ide o služby poskytované útulkami (starostlivosť o bezdomovcov), krízovými centrami (starostlivosť o jednotlivcov ohrozených domácim násilím), rehabilitačnými strediskami (starostlivosť o závislých jednotlivcov, najmä o drogovo závislých). K ďalším metódam terciálnej prevencie patria streetwork (sociálna práca realizovaná priamo na ulici), spolupráca komunity s orgánmi činnými v trestnom konaní pri ukladaní alternatívnych trestov (v komunite musia byť prirodzení odberatelia tzv. verejno-prospešných prác, inak by alternatívny trest nemohol byť uložený), poradenské, terapeutické, zdravotné, právne a iné podporné služby dostupné tejto skupine klientov.

Terapeutický model - realizuje sa iba na úrovni sekundárnej a terciárnej prevencie. Liečebne naprávať správanie jednotlivca má zmysel skutočne iba vtedy, keď vykazuje nejaké problémové prvky. Terapeutický model sa zameriava vždy na možnosti využitia nápravy správania prostredníctvom terapeutického vzťahu, prebiehajúceho medzi klientom a terapeutom. Jeho využitie je vhodné pre širokú škálu jednotlivcov, ktorí sa dopúšťajú spoločensky neakceptovaného správania, ako napr. drogy, gambling, závislosť na alkohole, na práci, záškoláctvo a pod. Je vhodný pre všetky vekové kategórie.

Justičný model – v dôsledku legislatívnych zmien prešiel (a stále prechádza) procesom výrazných zmien. Ako vyplýva z jeho názvu, do sociálnej prevencie je zakomponovaná i justícia ako represívna zložka, ktorá trestá porušovanie zákona. Justičný model v oblasti sociálnej prevencie spĺňa nasledujúce úlohy: chráni spoločnosť pred osobami, ktoré ohrozujú iných na majetku, zdraví, slobode, živote a pod.., a to tým, že im ukladá tresty odňatia slobody, čím izoluje nebezpečných jednotlivcov od ostatných členov spoločnosti. V rámci výkonu trestu odňatia sa zameriava na resocializáciu odsúdených v prípade, pokiaľ ide o menej závažné trestné činy, môže byť jednotlivcovi uložený alternatívny trest, súčasťou jeho výkonu je i probačná práca s jednotlivcom. Pri podmienečnom prepustení je

jednotlivcovi uložený na primerané obdobie tzv. probačný dohľad, využíva mediáciu ako metódu mimosúdneho vyrovnávania sa poškodeného či obete a následne rozhodnutie o náprave škody a primeranej forme alternatívneho potrestania (väčšinou v spojitosti s probačným dohľadom).

Literatúra:
LEVICKÁ, J. 2006. *Na ceste za klientom. Metódy, formy a prístupy v sociálnej práci.* Trnava: ProSocio. 311 s. ISBN 8096945408.
LORAN, T. 1997. *Sociálna práca v systéme spoločenskej pomoci občanovi*. Bratislava: ŠIOV MŠ SROV.

Jana LEVICKÁ
FZaSP TU Trnava

Sociálna revitalizácia (angl. social revitalization)

Pojem revitalizácia má svoj pôvod v latinskom re + vita, v doslovnom preklade návrat k životu, oživenie. V odbornej literatúre je tento termín definovaný ako „proces smerujúci k reanimácii osoby alebo javu, pre ktorý je typický zlý stav, po uskutočnení diagnózy ohľadne zanedbania a degradácii a vypracovaní konkrétneho komplexného programu za účelom zlepšenia situácie a spočívajúceho najskôr na vytvorení podmienok pre obnovenie aktivity na vyššej úrovni ako doposiaľ, na základe zosilneného potenciálu a následne k jeho využitiu pre výrazné oživenie fungovania daného subjektu“ (Kubinowski, 2006, s. 298).
Pojem revitalizácia je bežne používaný v lekárskych vedách, ekonómii a urbanistike. V sociálnych náukách sa objavuje menej často, aj keď tu má svoje odôvodnenie. Z perspektívy sociológie označuje revitalizáciu – „cieľavedomé konanie za účelom dokonania plánovaných zmien aktivít v zanedbanom alebo kultúrne degradovanom prostredí obnovením materiálnych zdrojov a oživení sociálnej, hospodárskej, kultúrnej a edukačnej aktivity“ (Kubinowski, 2006, s. 299).
V pedagogickej oblasti sa tento pojem vzťahuje obzvlášť k etnopedagogike, t.j. umeniu vychovávať v duchu tradičných hodnôt a etnografie.
V odbore urbanistika je revitalizácia chápaná ako „proces sústreďujúci sa na prestavbu degradovaných mestských komplexov, za účelom navrátenia primárnych funkcií alebo vytvorenie nových. Ide konkrétne o využitie bývalých priemyselných zón, napr. predošlých

vojenských priestorov, zdokonalenie životných kvalít, obnovu sociálnych zväzkov na veľkých mestských sídliskách“ (Wilk, 2010, s. 31).

Pojem revitalizácia zahrňuje teda kategórie zmien ako v chápaní urbanistického priestoru, taktiež v poňatí sociálnych relácií, ovplyvňujúcich rozvoj individuálnych a enviromentálnych životných podmienok. V holistickom chápaní ľudskej existencie a životného prostredia zo strany pedagogiky a iných príbuzných odborov, za účelom komplexného poňatia procesu revitalizácie je aj nutné silne akcentovať spoločenské stránky problematiky.

V porovnaní s inými oblasťami sociálna revitalizácia chápe svoju úlohu ako proces usmernený na zavedenie určitých zmien, prestavbu hierarchie hodnôt, štruktúry fungujúce v minulosti – predstavuje oživenie a modernizáciu priestoru ľudskej existencie. Je to pragmatická aktivita, regenerujúca sociálne vzťahy a súčinnosť, čo s tým súvisí, vhodné postoje. Revitalizácia je chápaná ako proces reanimácie jednotlivých sociálnych skupín, lokálnych spoločenstiev s vytváraním podmienok pre realizáciu individuálnych a spoločenských potrieb. Súčasne je nutné zdôrazniť aspekt spoločenskej integrácie a identifikácie s lokálnou spoločnosťou, v ktorej prebieha každodenná realita.

Iné chápanie sociálnej revitalizácie ju definuje ako proces „vyjadrený v činnostiach lokálnych spoločností, ktoré majú k dispozícii určitý kultúrny a sociálny kapitál (potenciál). Zúčastňujú sa ho lokálne inštitúcie, združenia alebo jednotlivci so záujmom o navrátenie, zlepšenie, posilnenie životných podmienok a kvality, obzvlášť tých, ktoré v dôsledku rôznych vplyvov boli devastované. Aktivizácia a participácia lokálnej spoločnosti na sociálnom a kultúrnom živote má pomôcť – so súčasným zachovaním historickej minulosti, tradícií a kultúrnej totožnosti – pri budovaní spoločného životného priestoru, priaznivého pre kultúrne a etnicky rôznorodé prostredie.

Proces sociálnej revitalizácie môže byť realizovaný za pomoci rôznych nástrojov a prostriedkov. Významné miesto pritom zaujímajú jednotlivé umelecké oblasti: divadlo, maliarstvo, sochárstvo a rezbárstvo, literatúra a hudba. Ako príklad využitia divadelníctva v procese sociálnej revitalizácie predstavujú v Poľsku mestá Legnica, Nowa Huta alebo Wałbrzych.

Literatúra:

KUBINOWSKI, D. 2006. Rewitalizacja. In PILCH, T., (ed.). *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: TV.

KUBINOWSKI, D. 2000. Rewitalizacja tradycyjnych wartości we współczesnej kulturze : etnopedagogia wobec globalizacj. In GAJDA, J. (ed). *O nowy humanizm w edukacji*. Kraków.

Podręcznik rewitalizacji. Zasady, procedury i metody działania współczesnych procesów rewitalizacji. 2003. Warszawa.
TURNER, L. 2005. *From Transformation to Revitalization: A. New Research Agenda for a Contested Global Economy.* "Work and Occupations" Vol. 32, No. 4.
WILK, T. 2010. *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzych*a. Katowice.

Teresa WILK
Sliezska univerzita Katowice

Sociálna rola (angl. social role)

Pojem sociálna rola korešponduje s pojmom sociálna pozícia (status – por. Sociálny status).
Po prvýkrát definoval tento termín v odbornej literatúre Ralf Linton ako dynamický aspekt pozície alebo sociálneho statusu. Najskôr považoval za rolu všetko, čo očakávame od jednotlivca s určitým statusom. Neskôr doplnil, že rola vyplýva zo správania jednotlivca s konkrétnym statusom.
Tieto dve rôzne hľadiská popisujú dva dôležité podstatné rysy roly: očakávaný efekt a správanie. Sociológovia hovoria všeobecne o očakávaní ohľadne roly tým, že definujú sociálne normy spájané s určitým statusom. Termín odohranie roly (správania) je potom spájaný so skutočným správaním sa osoby, hrajúcou určitú rolu.
Rola a sociálny status: Aj keď sú rola a status so sebou zviazané, bývajú rôzne. Osoba *má* status, ale *odohráva* alebo realizuje rolu. Statusy by nemali zmysel bez pravidiel rolí s nimi spojenými – pozície a povinnosti tvoria celok. Avšak rola sa neobmedzuje iba na povinnosti. Pravidla rolí definujú tiež určité práva spojené so statusom – práva a povinnosti sú prepletené v pravidlách rolí, spojených so statusom. (Goodman, 1997, s. 53).
Sociálnu rolu je možné definovať v súvislosti s pozíciou dvojakým spôsobom. Po prvé je sociálna rola zoznamom práv a povinností, spojených s danou pozíciou. Po druhé ide o schému správania, korešpondujúcou s pozíciou – scénar pozície, jej dynamický prvok týkajúci sa správania. Všeobecne je rola chápaná ako determinant správania jednotlivca, ktorý zaujíma danú pozíciu. V jej konštrukcii môžeme odlíšiť tri prvky: vyžadované správanie, zakázané správanie a hranice voľnosti. V prípade roly matky je napr. vyžadované správanie zaistenia starostlivosti o dieťa a možností rozvoja. Zakázané správanie je bitie, nekŕmenie dieťaťa. Hranice slobody potom určuje rozsah a miera vyjadrovaných citov, rozprávanie

rozprávok, bozk na dobrú noc, atď.. Jednotlivé roly sa rôznia rozsahom slobody. Scénar jednej pozície je prísnejšie definovaný a ponecháva menej miesta na improvizáciu ako v prípade inej pozície – napr. rola dôstojníka a študenta (Szacka, 2003, s. 145).

Sociálna rola je definovaná rovnako nasledujúcim spôsobom: presne určený a spoločensky aprobovaný zoznam noriem a očakávaní, týkajúcich sa vyžadovaného správania jednotlivcov v konkrétnych situáciách, korešpondujúcich s ich sociálnou pozíciou a tiež základné privilégia, povinnosti a práva, ktoré charakterizujú spoločenskú pozíciu v danej skupine (Radziewicz-Winnicki, 2008, s. 621); kódexom noriem a hodnôt, vyplývajúcich z určitej sociálnej pozície, ktorého dodržiavanie je vyžadované od každého člena bez ohľadu na charakteristické rysy (Sztompka, 2002, s. 287, 110); správanie, očakávané od jednotlivca s určitou sociálnou pozíciou (Giddens, 2007, s. 51, 731).

Človek sa ako člen rôznych skupín, s rôznymi pozíciami a rozmanitými požiadavkami ohľadne správania dostáva do situácie konfliktu rolí, kde jeho rôzne roly vyžadujú v rovnakom čase protikladné správanie. Podobné konflikty si vyžadujú, aby jednotlivec vyberal medzi dvoma odôvodnenými požiadavkami. Vtedy dochádza najčastejšie k zanedbaniu pri realizovaní jednej z rolí. Napätie v roli. O napätiach v súvislosti s rolou hovoríme vtedy, keď úsilie vynaložené pri plnení pravidiel, vyplývajúcich zo spoločenského statusu, vyvoláva nepokoj, stres a napätie. V protiklade k pravidlám, vyvolávajúcim konflikt roly, nemusia byť zásady vyvolávajúce napätie protikladné (Goodman, 1997, s. 53-54).

Literatúra:

GIDDENS, A. 2007. *Socjologia*. Warszawa: PWN.

GOODMAN, N. 1997. *Wstęp do socjologii*. Poznań: Zysk i S-ka.

RADZIWICZ- WINNICKI, A. 2008. *Pedagogika społeczna: w obliczu realiów codzienności*. Warszawa: Wyd. Akademickie i Profesjonalne.

SZACKA, B. 2003. *Wprowadzenie do socjologii*. Warszaw: Oficyna Naukowa.

SZMATKA, J. 2003. Rola społeczna. In *Encyklopedia socjologii*. Warszawa: T.3. Oficyna Naukowa.

SZTOMPKA, P. 2002. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Znak.

Agata RZYMEŁKA - FRĄCKIEWICZ

Sliezska univerzita Katowice

Sociálna rovnováha (súlad, vyváženosť) (angl. social order)

Charakterizuje ľubovoľný sociálny systém, v ktorom väčšina alebo všetky zúčastnené vnútorné sily sú vyvážené. Stav rovnováhy potom označuje rozloženie sociálnych vzťahov, zaisťujúcich rovnaké alebo podobné životné šance pre všetkých členov daného systému (Parsons, 2009, Luhmann, 2007).

Sociálna rovnováha predstavuje teda harmonické fungovanie spoločenských inštitúcií a takú formu pôsobenia jednotlivcov a nimi vytváraných štruktúr, ktorá umožňuje existenciu, efektívne pôsobenie a dosahovanie vytýčených cieľov daného poriadku (napr. v spoločnosti zorganizované vo forme štátnej organizácie).

V širšom zmysle slova termín usporiadanie označuje „... niečo, čo tmelí objekty ľudských činností (Znaniecki, 1971). Týmto spôsobom je možná systematizácia sociálnej skutočnosti, jej obraz je čitateľný a organizovaný. Časté používanie pojmu rovnováha v hovorovom jazyku signalizuje, že idea v ňom obsiahnutá vyplýva predovšetkým zo zdravého rozumu a chápania praktických činností. Rovnováha je pojem s pozitívnou valorizáciou, pretože z princípu umožňuje realizovať plánovaný cieľ. Implicitne alebo explicitne je rovnováha v protiklade s nerovnováhou, označujúcim v praxi buď narušovanie stávajúcej rovnováhy, alebo fakt, že neexistuje (Znaniecki, F. 1971).

Koherentným pojmom sociálnej rovnováhy je tiež spoločenská organizácia, označujúca zo zásady organizačné a poriadkové aspekty spoločenstiev, inštitúcií, sociálnych združení, ľudských pospolitostí, týkajúcich sa sociálnych relácií, vďaka ktorým daná skupina realizuje a zaručuje pružnú a efektívnu činnosť.

Zrušenie doterajšieho sociálneho usporiadania vedie k sociálnej dezorganizácii, chaosu v medziľudských vzťahoch, dezorientáciu v systéme noriem a hodnôt, či k stavu anómie (E. Durkheim, R. K. Merton).

Pojem sociálnej rovnováhy (poriadku) je veľmi nepresný a elastický. V rôznych poňatiach je možné uznať za prejav rovnováhy dokonca tiež stav krajného chaosu v priebehu vojen a revolúcií. Vo všeobecnosti vykazuje analýza pojmu rovnováha jeho univerzálny charakter, vyjadrený v jave zmesi a prekrývania sa rôznych výmerov: ekonomického, politického, právnického, kultúrneho a sociálneho charakteru (Golka, In Sakson, 2005).

V histórii spoločenského myslenia pozorujeme v otázke vzniku rovnováhy dva protikladné postoje :

1) rovnováha je/môže predstavovať výtvor plánovanej ľudskej činnosti; v tejto súvislosti sa predpokladá, že je možné ho vedome tvoriť, zdokonaľovať, prispôsobovať ľudskej prirodzenosti pri využití vôle;
2) rovnováha vzniká a formuje sa spontánne a nezávisle na ľudskej vôli (Golka, In Sakson, 2005).

Analýza rôznych postojov dovoľuje konštatovať, že na vznik a utváranie sociálneho poriadku majú vplyv nasledujúce faktory:

ľudská prirodzenosť,

historická a prírodná reália danej spoločnosti, kultúrna svojráznosť danej spoločnosti hierarchia hodnôt a národný charakter,

náhoda, nepredvídateľné udalosti, ovplyvňujúce danú formu sociálneho života,

vedomá integrácia významných osobností – vodcov, štátnikov, spoločenských autorít (Golka M., In Sakson A., 2005).

Problematika sociálneho poriadku (rovnováhy) sa stala jedným z kľúčových aspektov základných ideí európskeho myslenia počiatku XIX. storočia. V skutočnosti bola prítomná od samotného vzniku spoločenského myslenia, avšak na prahu XIX. storočia získala zvláštny význam v dôsledku uvedomenia si faktu, že dochádza k prelomovému historickému momentu.

Praktický význam problému sociálneho poriadku v situácii, kedy – ako sa vtedy zdalo – nebolo nič na svojom mieste, spôsobil, že bol diskutovaný vo všetkých oblastiach reflexií ohľadne spoločenského sveta. Patrilo k nim bez pochybností politické myslenie, ktoré si stále častejšie kládlo otázky týkajúce sa základov sociálneho života.

V tomto období vznikajú nové (alebo sú reformované pretrvávajúce) veľké konkurujúce ideológie súčasného sveta a síce: konzervatizmus, liberalizmus, socializmus a nacionalizmus, snažiaci sa vysvetliť svet a tiež mobilizovať ľudí za účelom vytvorenia vhodnej sociálnej formácie. Viazalo sa to s určitým typom spoločenského zriadenia.

Veľké ideológie, ktoré v XIX. storočí bojovali o duše v porevolučnej Európe, dávali súčasne rôzne odpovede na výzvu, akú predstavoval vznik a rozvoj novej spoločnosti, v ktorej *„nič nebolo na svojom mieste“*. Sám jav ideológie bol rovnako nový, definujúci základy (nového) sociálneho poriadku, predovšetkým odvolávajúci sa na argument spoločenských síl, vďaka ktorým by bolo možné dosiahnuť určené ciele a záujmy (Szacki, 2002).

Problematika analýzy a interpretácie sociálneho poriadku získava na význame obzvlášť v aspekte životných perspektív jednotlivcov. Pokiaľ prijmeme za kritérium civilizačný aspekt v chápaní spoločenského poriadku ako konzekvencií dominujúceho spôsobu riešenia

existenčných problémov spoločnosti, resp. zúčastnených štruktúr a kategórií jednotlivcov, je možné nasledujúce delenie sociálneho poriadku (Modrzewski, 2005):

poriadok pretrvania – charakterizuje spoločenstvá a spoločnosti, riešiace svoje existenčné problémy v podstate nevyrábaním, spracovávaním alebo iným podobným spôsobom, napr. výmenou nutných životných prostriedkov, iba ak cestou vyhľadávania, odoberania alebo vyvlastňovanie (v konkurenčnej situácii metódou boja a vojny); tieto spoločnosti zahrňujú kočovníkov, nomádov, mobilné skupiny s decentralizovanými vládnucimi centrami; základný princíp regulácie sociálnych vzťahov v rámci týchto spoločností a jednotlivcov vychádza z dôvery opierajúcej sa o pokrvné, príbuzenské zväzky, eventuálne kontribúcie, zlyhania a obavy pred odvetou silnejšieho; charakteristické vlastnosti tohto poriadku pozorujeme tiež v skúsenostiach súčasných spoločenstiev. Sú stabilizované prostredníctvom socializačných mechanizmov v nasledujúcich zúčastnených pokoleniach (tradície vzoru organizácie bojujúcich skupín, žijúcich z lúpeží, podvodov a násilia);

poriadok reprodukcie – charakterizuje hlavne tie spoločnosti a spoločenstvá, ktoré vedú „usadlý“ životný štýl. Zaujímajú určitú oblasť a usilovne ju chránia pred spoločenstvami, v ktorých platí usporiadanie prvého druhu; sú to pomerne stabilné komunity, ktoré vytvorili pomerne vzdialenú a rozľahlú tradíciu. Tá ich sceľuje a nabáda k reprodukcii nielen konzumpčných prostriedkov, ale tiež hierarchie hodnôt, tvoriacich základ ich existencie.

Ide hlavne o transcendentné, rodové hodnoty a na prvom mieste o vlastníctvo (majetok ako hodnota); uvedené vlastnosti, ich nastolenie a zachovanie, podporuje rodová, lokálna a susedská, etnická a regionálna (eventuálne štátna) organizácia, ktorá pôsobí na základe zvykových a právnych regulácií sociálneho života; reprodukcia si vyžaduje tiež špecifické kompetencie, tradované z pokolenia na pokolenie; nutný je tu jasný dedičský systém – získavanie majetku a pružný exekučný (kontrolný) systém; súčasné spoločnosti vo väčšine prípadov riešia svoje existenčné problémy práve v tomto sociálnom poriadku.

Poriadok rozvojový – charakterizuje spoločenstvá a spoločnosti, ktoré svoje existenčné problémy riešia tým, že vytvárajú konzumpčné dobrá. Neustále rozširujú svoju ponuku o nový a doposiaľ neznámy tovar vďaka experimentovaniu a tvoreniu podmienok pre šírenie základných vedeckých poznatkov, podporujúcich inovácie a vynaliezavosť a tiež umožňujúcich efektívne projektovanie; taký sociálny poriadok si vyžaduje formuláciu systémových sociálnych vzorov a hodnôt, toleranciu voči iným hodnotám a podmienky pre rozvoj transgresivity a ďaleko posunutej konkurencie, predovšetkým však podmienky pre rozvoj liberalizmu a podnetnosť sociálnych relácií alebo foriem sociálneho zaangažovania jednotlivcov; v mnohých súčasných spoločenstvách nachádzame od polovice XIX. storočia

vlastnosti definovaného spoločenského poriadku alebo snahy vytvoriť podobný súlad, spolu s adekvátnou lokálnou samosprávnou organizáciou – čiastočne regionálneho, čiastočne štátneho charakteru;

Poriadok expanzívny – týka sa spoločností dvojakého druhu – takých, ktoré sú jeho predmetom a tých, na ktoré dopadajú konsekvencie; ťažko by sme hľadali dnes i v histórii spoločností, ktoré by nepoznali tento poriadok; z pozície spoločnosti vytvárajúce alebo formujúce tento poriadok ide o situáciu kvalitatívne vyššej formy poriadku pretrvania, pričom škála tejto zmeny je neporovnateľná, avšak spôsob konania alebo dosahovania cieľov je v nich identický; týka sa to rovnako konsekvencií alebo výsledkov jeho aktualizácie; spôsob uspokojovania potrieb v ňom môže byť rôzny, ale základný cieľ podobných spoločností stanoví expanzia moci na iné spoločnosti za účelom získania prakticky všetkého: obzvlášť surovín, pracovnej sily, rozšírenia trhu pre odbyt tovaru metódou uniformovania štýlov konzumpcie, podriadenia centru moci z rôznych hľadísk, tiež z aspektu národného vedomia;

expanzný poriadok bez pochybností charakterizuje a formuje poriadok spoločností propagujúcich a praktizujúcich veľmocenské, imperiálne, koloniálne, jednoducho expanzívne tendencie; z druhej strany z pozície časti spoločnosti, ktorá je považovaná za objekt, ide o sukcesívny proces straty identifikujúcej jej národné totožnosti, čo je v súlade s logikou doteraz prebiehajúceho procesu socializácie (procesu identifikujúceho ďalšie pokolenia s týmito znakmi) rozhodný odpor voči deštrukcii doteraz pozitívne hodnotených vlastností (napr. patriotizmu); prejavy protestu môžu byť samozrejme rôzne: od otvorenej agresie alebo postojov destabilizujúcich vynútený spoločenský poriadok (príklady národnostných povstaní, definovaných zo strany dominujúcej triedy ako zločinecké, teroristické ba dokonca banditské), až po snahu o zachovanie rodného jazyka, tradície, kultúry vo viac alebo menej izolovaných, periférnych, ukrytých podmienkach. Je ľahké dokumentovať, že značná časť súčasných spoločností má bez všetkých pochybností súvis s uvedeným súladom alebo z hľadiska ako podmetového tak predmetového, čo sa enigmaticky pokúša definovať ako civilizačné stretnutie;

expanzívny poriadok odhaľuje svoje vlastnosti nielen v makroštrukturálnych, medzinárodných alebo medzištátnych vzťahoch; jeho charakteristické rysy sa objavujú všade tam, kde jeden spoločenský systém, dbajúci o svoju totožnosť, vlastnosti, identifikujúci ho v priebehu mnohých generácií, sa ho snaží uniformovať a konať tak, aby zostali prenesené na iné systémy. Pritom dochádza k depreciacii a diskreditácii hodnôt, integrujúcich ich štruktúru a berúci si príklad z jeho dynamiky; charakteristické rysy expanzívneho poriadku stretávame v každej inštitúcii alebo inštitucionalizovanej forme sociálneho života, ktorú definuje E.

Goffmann ako totálnu, počínajúc od väzníc, psychiatrickej nemocnice a končiac v náboženských skupinách, sektách alebo štátnych organizáciách.

Samozrejme akceptujeme postreh, že v konkrétnych, historických i aktuálne definovaných momentoch fungovania danej spoločnosti sú obsiahnuté prakticky všetky charakteristické rysy uvedených typov sociálneho poriadku. Konkrétne identifikácia sa opiera o silne dominujúce vlastnosti jedného z nich.

Ďalšie možnosti typologizácie alebo kategorizácie druhov spoločenského poriadku predstavuje čisto teoretický pokus popísať obraz alebo spôsob vládnutia a exekvovania politickej moci v danej spoločnosti (rodové, kmeňové, štátne, federálne) (Sowa, 2000).

Ide tu o spoločnosti s centralizovanou mocou (monokratické), rozdelené moci (polykratické) a rozptýlené vlády (multikratické).

Spoločnosti s monokratickým zriadením fungujú v značnej miere v situácii uniformizácie všetkých foriem a prejavov spoločenského života a tento mechanizmus a jav majú rozhodujúci vplyv nielen na ich aktuálny stav, ale tiež na blízku a vzdialenú perspektívu. Sú to teda spoločnosti pociťujúce spomalené tempo dynamiky sociálnych zmien v tzv. dlhových obdobiach svojho trvania.

Naproti tomu spoločnosti s polykratickou vládou zaznamenávajú silnú dynamiku sociálneho života, často sú však ohrozované vnútorným napätím a konfliktami. Hrozí im neistá budúcnosť a nadmerné sústreďovanie sa na nivelizáciu vnútorných a vonkajších hrozieb.

Spoločnosti multikratické, pokiaľ tvoria štátnu organizáciu, sú najmenej stabilné a najviac vystavené neistote perspektívy kontinuácie danej formy svojej organizácie. Sú do značnej miery diferencované, a síce z najrôznejších hľadísk – integrácia prebieha na rozdielnych základoch. Hodnotené sú rôzne dobrá a používané rozdielne formy „údržby“. Integrujúci faktor potom predstavuje v sociálno-politickom celku najčastejšie jazyková súdržnosť, tradície alebo sociálna pamäť spoločnej alebo rozdelenej vízie či interpretácii vlastného sveta (ideológia, náboženstvo).

Niekoľko vyššie uvedených príkladov postupnej diferenciácie rôznych foriem sociálneho poriadku signalizuje teoreticko-poznávací a analytický charakter tejto pojmovej kategórie. Navzdory vyššie uvedeným definíciám i účastníci sociálneho života pociťujú v jeho štrukturálnom výmere, v rôznej miere evidentnú stabilitu celkového spoločenského života a poukazujú na túto skúsenosť cez relatívne jednoznačné postoje vyplývajúce z adekvátnych sociálnych situácií. Týmto spôsobom je signalizované unifikované chápanie prakticky v každom momente a stavu spoločenského života; predstavuje týmto silný oporný bod pre kvalifikáciu hodnôt a kvality vlastného i cudzieho života. Z tohto dôvodu sú tiež pedagogické

vedy živo zainteresované akceptáciou určitého sociálneho poriadku pri projektovaní výchovných, edukačných a opatrovateľských procesov ako špecifickej matrice, mobilizujúce navrhované a najčastejšie realizované sekvencie z perspektívy celej spoločnosti, v jednotlivých štruktúrach a tiež tvoriacich podmetoch (Sowa, 2000).

Jedným zo samozrejmých a súčasne základných záverov reflexie na tému sociálneho poriadku je tvrdenie, že neexistuje iba jedna forma, jeden model či jedna vízia tohto pojmu. Môžeme však dôrazne konštatovať, že je nevyhnutný pre harmonické fungovanie spoločnosti, pretože vyžaduje túto harmóniu, jej projektovanie a zdôvodnenie všetkých doteraz skonštruovaných a čiastočne tiež realizovaných pedagogických teórií (Golka, Sakson, 2005).

Literatúra:

BAUMAN, Z. 2006. *Płynna nowoczesność*, Kraków.

BECK, U. 2004. *Społeczeństwo ryzyka.* Warszawa.

DAHRENDORF, R. 2001. *Klasy i konflikt klasowy w społeczeństwie przemysłowym.* Kraków.

FRIESKE, K. 2001. *Socjologia prawa*.

GIDDENS, A. 2004. *Socjologia.* Warszawa.

GOLKA, M. 2005. Kryzys autorytetów i kryzys ładu. In SAKSON, A. (ed.). *Porządek społeczny a wyzwania współczesności*. Poznań.

JELONEK, A. W., TYSZKA, K. 2007. *Koncepcje rozwoju społecznego.* Warszawa.

LUHMANN, N. 2007. *Systemy społeczne.* Kraków.

MANNHEIM, K. 1986. *Myśl konserwatywna*, Warszawa.

MANTERYS, A. 1997. *Wielość rzeczywistości w teoriach socjologicznych*. Warszawa.

MARODY, M. (red.) 2007. *Wymiary życia społecznego*. *Polska na przełomie XX i XXI wieku*. Warszawa.

MODRZEWSKI, J. 2005. Problem szans i zagrożeń socjalizacyjnych dzieci i młodzieży w wymiarze społeczeństwa globalnego i środowiska lokalnego. In FRĄCKOWIAK, T., MOSIEK, P., RADZIEWICZ-WINNICKI, A., RAWICZ- LESZNO (ed.). *Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje).*

NIESPOREK, A. 2007. *Czy koniec socjologii jaką znamy? Socjologia wobec wyzwań zmieniającej się rzeczywistości.* Katowice.

NISBET, R. A. 1967. *The Sociological Tradition.* Londyn.

PARSONS, T. 2009. *System społeczny.* Kraków.

PIOTROWSKI, A. 1998. *Ład interakcji. Studia z socjologii interpretatywnej*. Łódź

POHOSKI, M. 1995. *Ludzie i instytucje. Stawanie się ładu społecznego*. Lublin.

RADZIEWICZ -WINNICKI, A. 1993. *Współcześni socjologowie o wychowaniu*, Katowice:….
RADZIEWICZ – WINNICKI, A. 2004. *Społeczeństwo w trakcie zmiany.* Gdańsk.
SOWA, K.. Z. 2000. *Socjologia, społeczeństwo, polityka.* Rzeszów.
SZACKA, B. 2003. *Wprowadzenie do sociologii.* Warszawa.
SZACKI, J. 2002. *Historia myśli socjologicznej.* Warszawa.
SZTOMPKA, P. 2002. *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków.
TURNER, J., H. 1998. *Socjologia. Koncepcje i ich zastosowanie.* Poznań.
WIDMAIER, H., P. 1995. *O ładzie społecznym. Demokratyczna polityka społeczna*. *Logika demokracji*. Warszawa.
Współczesne teorie socjologiczne, wybór i opracowanie Jasińska – Kania A. 2006. i inni, t. 1 i 2, Warszawa.
ZNANIECKI, F. 1971. *Nauki o kulturze.* Warszawa.

Jerzy MODRZEWSKI
Univerzita A. Mickiewicza Poznań

Sociálna sféra (angl. social sphere)

Je relatívne samostatnou súčasťou spoločenského života. Jej hlavným poslaním je konštruktívna aktivita a rozvoj človeka v jeho individuálnej a kolektívnej rovine.

„Cieľovým zameraním sociálnej sféry je jednotlivec ako jedinečné indivíduum a sociálne skupiny, medzi ktorými (jednotlivcami a skupinami) vznikajú charakteristické a zároveň špecifické vzťahy, interakcie, hodnoty, potreby a záujmy, ale i problémy a opatrenia prijaté na ich riešenia a spôsoby a formy realizácie týchto opatrení“ (Žilová In: Tokárová, 2003, s. 31-32).

Sociálnu sféru tvorí systém sociálnych vzťahov, podmienok a procesov, ktoré sa prejavujú v obsahu a charaktere činnosti, v správaní, potrebách, záujmoch, hodnotách a cieľoch sociálnych subjektov. Koncentruje sa na životné podmienky ľudí, na rozvoj človeka, jeho bytostných, tvorivých síl, rozvoj osobnosti i individuality.

Literatúra:

TOKÁROVÁ, A. et al. 2003. *Sociálna práca. Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce*. Prešov: FF PU. 572 s. ISBN 80-8068-086-8.
VEČEŘA, M. 1996. *Sociální stát.* Praha: SLON. 112 s. ISBN 80-85850-16.

ŽILOVÁ, A. 2000. *Kapitoly z teórie sociálnej práce*. Žilina: Edis. 119s. ISBN 80- 7100-783-8.

Jana LEVICKÁ
FZaSP TU Trnava

Sociálna sieť (angl. social net)

Za sociálnu sieť [analogicky k sieti spoločenskej] je možné považovať rad korelácií existujúcich medzi určitým počtom osôb [inštitúcií, systémov] s uprednostnením, že charakter týchto vzťahov ako celku môže pomáhať interpretovať spoločenské správanie zaangažovaných objektov. Sieť má špecifickú štruktúru, umožňujúcu formulovanie potrieb a očakávaní voči iným a tiež reakciu na tieto potreby. Kategória „spoločenská/sociálna sieť" má priamu súvislosť s kategóriami „spoločenské relácie" a „spoločenská pomoc", definovanými ako „iné významné prvky" pomáhajúce pri riešení ťažkostí a psychicky podporujúce jednotlivca. Vždy je pripravená konať a ponúknuť konkrétnu materiálnu pomoc i radu. Sociálna sieť má širší rozsah – zahrňuje profesionálnu pomoc, účasť inštitúcií a organizácií. Kategória spoločenské/sociálne siete sa vzťahuje prevažne k reláciám, na ktorých je zúčastnený jednotlivec, rodina, malá skupina. Okrem vlastnej rodiny patria k sieti predstavitelia inštitúcií (štátnych, spoločenských, cirkevných), profesionáli i dobrovoľní pomocníci, ktorí majú vplyv na ich fungovanie. Koncepcia spoločenskej siete môže mať určitý význam pri penetrácii a hodnotení prostredia. Za účelom poznania potenciálu sociálnej siete navrhujeme nasledujúce etapy: hodnotenie existujúcej siete, hodnotenie kompetencie jednotlivca z hľadiska využívania siete, hodnotenie možností rozvoja siete.

Správne fungovanie jednotlivca v rámci siete je nutné rozvíjať jeho kompetencie, a síce pri použití nižšie uvedených stratégií: rozvíjanie kompetencií v súvislosti s používaním siete, mobilizovanie siete za účelom potrieb jednotlivca, tvorba novej siete.

Tieto stratégie môžu byť využívané súčasne alebo zvlášť. Prvá z nich predpokladá určenie rozsahu ponúknutej pomoci, ďalej organizáciu a jej udržanie v rámci spoločenskej siete. Jednotlivec hľadajúci pomoc môže predstavovať najlepší zdroj informácií ohľadne potenciálu a možností siete. Druhá stratégia predpokladá, že sieť môže rozvíjať kompetencie tým, že rozširuje možnosti realizácie konkrétnych cieľov – sprostredkovanie a výmena informácií, spracovanie alternatívnych stratégií, vybavovanie jednotlivcov spôsobilosťami a ich použitie v praxi. Subjekt, ktorý sa nachádza v sociálnej/spoločenskej sieti, získava možnosť využívať

spätné informácie a konzultovať rozhodnutia nielen s profesionálmi, ale tiež laickými pomocníkmi. Tretia stratégia musí byť rozložená v čase. Spočíva na stretnutí siete okolo izolovaných jednotlivcov, ktorí potrebujú pomoc v oblastiach, v ktorých došlo k zániku medziľudských vzťahov alebo situácií, kedy existujúce relácie zaťažujú normálne funkcie. Kompetentné činnosti môžu prispieť pri budovaní spoločenského prostredia, napr. s charakterom siete vzájomnej pomoci, činom, aktivizujúcim a iniciujúcim širšie systémové zmeny. Akcentujeme tu nutnosť spolupráce profesionálov i dobrovoľníkov. Prví plnia rolu konzultantov v rámci vzťahov jednotlivec – sociálna sieť. Mobilizujú alebo modifikujú systém pomoci jednotlivcovi v individuálnej sieti daného indivídua. Profesionál môže pomáhať pri spájaní jednotlivých prvkov siete alebo vystupovať ako ich hovorca, plniť funkciu edukátora. Rozvoj sociálnej siete prebieha pri pomoci mobilizácie existujúcich prvkov, členstva nových členov alebo vytváranie nových štruktúr.

Literatúra:
STELMASZUK, Z., W. 1996. Sieć społeczna a rozwój kompetencji jednostki. In: PRZECŁAWSKA, A. (ed.). *Pedagogika społeczna kręgi poszukiwań.* Warszawa.

Halina GUZY - STEINKE
Univerzita Kazimiera Welkého Bydgoszcz

Sociálna solidarita (angl. social solidarity)

Sociálna solidarita predstavuje vzájomnú súdržnosť, pospolitosť, svornosť a zároveň zodpovednosť vyplývajúcu z existencie jednotlivca ako sociálnej bytosti, ktorý je čiastočne odkázaný na druhých. Realizuje sa v podpore a pomoci slabším, chorým, sociálne či hmotne odkázaným, nezamestnaným..., a to v záujme naplnenia idey sociálnej spravodlivosti. Pojem solidarita je etymologicky východiskom slova solidum, čo v rímskom práve označovalo záväzky dlžníkov, ktorí ručili každý za všetkých (in solidum). O vedeckosť myšlienky solidarity sa zaslúžili autori koncom XIX. st. L. Bourgeois a É. Durkheim (1899, 1893, Boudon et al., 2004).

Sociálna solidarita sa prejavuje na viacerých úrovniach: medzinárodná solidarita (solidarita na medzinárodnej úrovni, napr. UNESCO, UNICEF, WHO...), celoštátna solidarita (tzv. vnútroštátna solidarita, realizovaná prostredníctvom redistribučnej a transferovej politiky štátu, a to poskytovaním dotácií, priamym financovaním, napr. podpora ekonomicky slabších

regiónov, marginalizovaných skupín obyvateľstva, sociálne odkázaných rodín...), regionálna solidarita (solidarita na úrovni miestnej a regionálnej pôsobnosti, napr. občianske združenia, cirkvi, charity..) a individuálna solidarita (predstavuje solidaritu jednotlivcov a rodín).

Z hľadiska dobrovoľnosti sa rozlišuje (Krebs, 2007) *dobrovoľná* (založená na filantropii, prosociálnosti, uskutočňuje sa väčšinou oddelene od štátneho redistributívneho mechanizmu) a *vynútená solidarita* (povinné dane, odvody a následne ich redistribuovanie v podobe dávok a príspevkov). Solidarita sa tak realizuje buď cestou zákonodarnou alebo cestou kooperácie.

Sociálna solidarita je jedným z princípov sociálneho zabezpečenia. Pričom sociálne zabezpečenie sa v 70. rokoch konštituovalo práve predovšetkým na uvedenom princípe. V súčasnosti sa hľadá primeraná miera medzi princípom solidarity a princípom zásluhovosti. Princíp sociálnej solidarity sa spája s tvorbou a spôsobom vydávania prostriedkov potrebných pre realizáciu plnení sociálneho zabezpečenia. Východiskom sú platby (dane, odvody) ekonomicky aktívneho obyvateľstva, ktoré sú určené pre zabezpečenie občanov momentálne v stave odkázanosti. V rámci systému sociálneho zabezpečenia sa v poistnom systéme prejavuje sociálna solidarita ako solidarita mladších so staršími, zdravých s chorými. V systéme sociálnej pomoci ide o solidaritu zamestnaných s nezamestnanými, „bohatých" s chudobnými, prispôsobivých s neprispôsobivými, zdravých s ťažko zdravotne postihnutými. A v systéme štátnych sociálnych dávok predstavuje tzv. univerzálnu solidaritu jednotlivcov a rodín s rodinami, ktoré sa ocitli v spoločnosťou uznanej životnej situácii (rodičovstvo, náhradné rodičovstvo, smrť).

Literatúra:

BOUDON, R., BESNARD, P., CHERKAOUI, M. 2004. *Sociologický slovník*. Olomouc: UP. 256 s. ISBN 80-244-0735-3.

GREGOROVÁ, Z., GALVAS, M. 2004. *Sociální zabezpečení*. Brno: MU Doplněk. 280 s. ISBN 80-210-3686-9.

KEČKEŠOVÁ, M. 2005. *Základy práva sociálneho zabezpečenia*. Bratislava: OZ Sociálna práca, 179 s. ISBN 80-89185-15-0.

KREBS, V. et al. 2007. *Sociální politika.* Praha: ASPI. 504 s. ISBN 80-7357-276-1.

MATOUŠEK, O. 2003. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál. 272 s. ISBN 978-80-7367-368-0.

STRIEŽENEC, Š. 1993. *Náčrt problematiky sociálnej politiky*. Bratislava: UK, 198 s. ISBN 80-223-0712-2.

SMUTEK, M. 2008. *Sociální politika – základní teoretická východiska a pojmosloví*. [online]. Dostupné na internete:
<www.kspsp.info/sylaby/05-06/Smutek_doplnkovy_studijni_material.doc>.

Vladimíra ZEMANČÍKOVÁ
Fakulta humanitných vied ŽU Žilina

Sociálna spravodlivosť (angl. social justice)

Etický princíp (regulátor), ktorý má zaistiť rovnováhu medzi konfliktnými záujmami a stabilitou sociálneho usporiadania. Určuje, ako majú fungovať (1) vzájomné vzťahy medzi osobami a politickými a ekonomickými inštitúciami, štruktúrami a systémami a (2) sociálne útvary (rodina, spoločnosť, štát, medzinárodné inštitúcie a organizácie, atď.), aby bol zaistený dobrý alebo aspoň uspokojivý život pre všetkých zúčastnených („všeobecné dobro“). Nielen z dôvodov poskytovania vecí, služieb, zábavy. Označenie „sociálne spravodlivé“ si zaslúžia iba tie vzťahy medzi človekom a spoločnosťou a sociálne systémy, ktoré umožňujú uskutočnenie nášho potenciálu a rozumných životných plánov, s vedomím zodpovednosti za dobro všetkých a každého.

Aristoteles (a Tomáš Akvínsky) rozdeľoval spravodlivosť na výmennú (realizuje sa na základe zmluvy, napr. o výmene statkov a služieb) a podielovú (spravodlivé je primerané rozdelenie dobra). Dôraz na všeobecné blaho implikuje poňatie sociálnej spravodlivosti ako spravodlivosti distributívnej (z ang. To distribute = šíriť, rozdať, rozdeliť, rozšíriť, rozprestrieť). Spravodlivé je poskytnutie podielu príjemcovi podľa jeho zásluh a síl. Všeobecné dobro však predpokladá tiež distribúciu šancí (spravodlivosť účasti). Inak budú jednotlivci len ťažko realizovať svoje možnosti, a takto aktívne a produktívne prispievať k tomu, čo je dobré pre každého. Ak si pripomenieme ešte spravodlivosť procesnú (spravodlivosť v hľadaní a výkone práva), sú podmienky k tomu, aby mohli viesť dobrý (alebo aspoň uspokojivý) život, relatívne úplné.

Všeobecne povedané, je spravodlivá tá distribúcia (práv, slobôd, materiálnych prostriedkov, sociálnych výhod, postavenia, trestov, odmien, možností, príležitostí, atď.), ktorá je výhodná pre všetkých. Inšpirované najmä etikou I. Kanta (kategorický imperatív) sa moderné teórie spravodlivosti zhodnú v tom, že určenie, čo a koľko alebo kto má za čo, to, či vôbec niečo dostať, môžu byť a sú spravodlivé len vtedy, pokiaľ sú na základe racionálneho pohľadu zovšeobecniteľné („univerzalizácia maxim“). „Na ktorých sa (nenásilne) zhodnú (alebo by sa

zhodli) všetci dotknutí ako účastníci diskurzu, keď vstúpia (alebo by vystúpili) do diskurzívneho procesu utvárania dobrej vôle“ (K.O. Apel). Samozrejme za ideálnych podmienok diskurzu (J. Habermas), ktorý si možno síce predstaviť (diskusia nie je obmedzenie ani čo do účasti, ani tematicky, ani nátlakom okrem „nátlaku najlepšieho argumentu“), však nemôžu nikdy v čase a priestore reálne existovať (stanovisko lingvisticko-hermeneuticky-pragmatického obratu súčasnej filozofie).

Napriek tomu možno uvažovať (J. Rawls) o všetkých spoločných zásadách spravodlivosti (o tom, čo by každý rozumný človek mohol chcieť) a o ceste k ich prijatiu (spoločenská zmluva). O tom, čo by asi (hypotetickí) „zakladatelia spoločnosti“, ktorí sa o nich „radia“, volili bez znalosti toho, aké bude ich postavenie a rola v budúcej spoločnosti (či budú mať veľa detí, necitlivých zamestnávateľov a lakotných domácich, či budú trpieť a akou chorobou, aké veku sa dožijú...). Pre čo by sa asi „pod závojom nevedomosti“ rozhodli, ak majú byť vzájomné vzťahy človeka a spoločnosti i sociálnych útvarov, v ktorých budú musieť žiť, i pre nich /pokiaľ budú raz starí, chorí, bez vlastného domova) spravodlivé. Zaiste by sa v tejto fiktívnej voľbe rozhodili pre také zásady, podľa ktorých budú rozdeľované práva, slobody, šance, príjem i majetok tak, aby boli pre nich prijateľné i v tom najnevýhodnejšom prípade (nízkeho spoločenského statusu, pracovnej neschopnosti, životných tragédií a pod.). Poistili by sa v nádeji, že v prípade nutnosti dôjde k plneniu. Aj keď sú ľudia väčšinou motivovaní sebecky (snahou získať čo najvýhodnejšie postavenie), neznalosť ich núti myslieť tiež „na zadné kolieska“ (na najhoršie možné alternatívy). Preto sa rozhodujú pre také princípy, ktorých konsekvencie sú výhodné pre všetkých. Potom sú však i tieto zásady konsenzuálne prijateľné.

Podľa Rawlsa sa možno „dohodnúť“ na dvoch základných princípoch sociálnej spravodlivosti. Prvá z nich sa týka neodňateľného práva na slobodu. O spravodlivosti možno hovoriť vtedy, ak majú všetci „rovnaké právo na najrozsiahlejší systém rovnakých základných slobôd, ktorý je možný pre všetkých“. A to je realizovateľné jedine za predpokladu demokratickej ústavy. Druhý princíp sociálnej spravodlivosti sa týka oprávnenosti ekonomických a sociálnych nerovností (princíp diferenciácie). Z hľadiska tejto zásady sú nerovnosti (1) legitímne len vtedy, keď „s obmedzením spravodlivej úspornosti prinášajú čo možno najväčšie výhody ľuďom najmenej zvýhodneným“. Prerozdeľovanie (majetku, príjmov) je možné len v prospech tých, čo sa majú najhoršie, musia vždy priniesť prospech najslabším (alebo aspoň nezhoršiť ich postavenie) a je obmedzené zásadou úspornosti (a tiež ohľadom na záujmy budúcich generácií). Diferenciácia (2) sa však týka i rozdielov v postavení. V tomto prípade sú nerovnosti spravodlivé len a len vtedy, „ak sú spojené

s úradmi a postaveniami, ktoré sú otvorené pre všetkých na základe spravodlivej rovnosti šancí“.

To, čo je sociálne spravodlivé (výhodné pre všetkých), je dnes, prinajmenšom v euro-americkej kultúre, vyjadrené v dejinách ľudského utrpenia a diskurzom „otestovanom“ súbore (podľa T. H. Marshalla v historickej následnosti prijatých) ľudských, občianskych a sociálnych slobôd a práv. Pokiaľ ide o právo na slobodnú voľbu (sloboda svedomia, slova, tlače, vyznania, tvorby, voľby povolania, vlastniť, atď.) a práva občianske (napr. volebné alebo zhromažďovacie, o právo združovania, atď.), existuje všeobecná zhoda v tom, že sú nutnou podmienkou každej spravodlivosti. Ako nespravodlivé (útok na demokraciu) je potom označované každé ich obmedzenie štátom alebo spoločenskými faktormi. To isté, aspoň formálne, platí aj o spravodlivom prístupe k úradom a postaveniam. V záujme spravodlivosti majú mať všetci v tomto smere rovnakú príležitosť. Diskusia je však vedená o majetkovej nerovnosti. Tá je väčšinou kritizovaná z tradičných („rovnostárskych“) ideologických pozícií („školský“ marxizmus). Dnes sa však, ba predovšetkým, vedú spory o výpočte a rozsahu sociálnych práv (či skôr nárokov): o práve na uspokojenie základných životných potrieb, na lekársku starostlivosť, na prácu, na vzdelanie, na podporu v chorobe, v starobe a pod. Jednoducho o sociálnych istotách a v tejto súvislosti o sociálnej politike a (sociálnom) štáte, lebo garantom každého práva je nakoniec štát.

Diskusia o spravodlivej sociálnej politike a sociálnej funkcii štátu nie je politickou diskusiou o konflikte medzi zdrojmi a historicky vzniknutými sociálnymi právami obyvateľstva jednotlivých krajín, event. Dôsledkom volania po úsporách v súvislosti so zvyšovaním ich (vonkajšej a vnútornej) zadĺženosti. Z etického hľadiska ide o logický dôsledok „napätia“ medzi slobodou a nárokmi (A. Anzenbacher), ktorý je v súbore ľudských práv implicitne obsiahnutý. V teoretickej rovine je tento rozpor riešený z pozície konzervatizmu (napr. R. Scrutom, N. O’Sullivan R. Nisbet), ktorý kladie dôraz na platnosť transcendentálne zakotveného a tradíciou overeného hodnotového poriadku, ku zmierneniu nerovností orientované sociálne výdavky považuje za (pre individuálnu slobodu) nebezpečný populizmus a ako nástroj dosiahnutia blahobytu označuje mravnú silu jednotlivca (sebadisciplínu: „schopným peniaze“, za svoju chudobu si môže každý sám). Naopak z pozície komunitarizmu (napr. A. MacIntyre, M. Walzer), ktorý ostro kritizuje individualizmus (s dôrazom na pozitívne práva: na vzdelanie, ochranu zdravia, sociálne zaistenie, atď.) nijako nepopiera prerozdeľovaciu rolu štátu. To samozrejme platí i pre neomarxizmus. Pre humanisticky orientovaných marxistov, napr. predstaviteľom frankfurtskej školy (M. Horkheimera, T. Adorna, H. Marcuseho, E. Froma nebo J. Habermase).

Špeciálnu pozíciu zastáva liberalizmus. Tzv. libertariáni (R. Nozick, F. von Hayek) sa svojimi názormi približujú konzervatívcom. Dôsledne obhajujú minimálny štát a jeho prerozdeľovaciu funkciu označujú za „cestu do otroctva“. Sociálna spravodlivosť je pre nich jednou z individuálnych cností a prosociálne aktivity spájajú s altruizmom a filantropizmom jednotlivcov a s charitatívnou činnosťou neštátnych organizácií. Tiež rad ďalších liberálnych teoretikov (napr. J. Rawls a R. Dworkin) zdôrazňuje potrebu zachovať a chrániť čo najrozsiahlejšiu slobodu (čo nakoniec vedie ku konzervatívnej požiadavke ponechať zaistenie materiálneho blahobytu občanov ich výkonu). Na druhej strane však tieto autority nijako nepopierajú, že bez základných materiálnych podmienok ľudskej existencie (sociálno-kultúrneho minima) a socializácie určitých životných rizík (napr. v prípade zdravotného postihnutia, ekonomického postavenia slobodných matiek, nezamestnanosti a pod.) nemôže človek ani uplatniť svoje slobody a občianske práva, ani sa stať tým, čím môže byť a pestovať vôľu k naplneniu tejto potencie. Preto sú i pre nich zásahy v prospech životných istôt horšie postavených nevyhnutnosťou a aktom sociálnej spravodlivosti.

Ani liberálny štát, ani jeho politika nemôžu byť z podstaty asociálne. Nepopierajú sociálne nároky (práva), ani princíp (nielen dobrovoľné, ale i vynútené, napr. v prípade daní a príspevkov do poisťovacích systémov) solidarity s odkázanými. Sociálna pomoc je však namieste len vtedy, ak je to nutné. Nespravodlivé nie je len odopieranie sociálnych nárokov odkázaným. Rovnako nespravodlivý je i paternalizmus. Nie preto, že obmedzuje snahu (neiniciuje osobnú aktivitu, nemotivuje k výkonu, neimplikuje starostlivosť o budúcnosť a je tiež kontraproduktívny) a povzbudzuje k nasledovaniu (zneužívaniu sociálnych systémov). Ba ani pre jeho autoritárstvo (nerešpektuje princíp participácie: neumožňuje jednotlivcom prístup k rozhodovaniu o sociálnych záležitostiach). Paternalizmus je nespravodlivý preto, že sociálna podpora jednotlivcov i nižších sociálnych útvarov im de facto upiera isté kompetencie (schopnosti, dispozície, možnosti), ktoré sú tieto subjekty (z etického hľadiska) povinné uplatňovať a využívať k svojmu prospechu a k prospechu iných ľudí. Čo dokáže osoba či nižšia jednotka, nesmie byť suplované jednotkou vyššou (princíp subsidiarity: štát je až poslednou inštanciou). Nech je sociálna pomoc zároveň pomocou k svojpomoci: podporou vlastnej zodpovednosti (za seba i sociálne prostredie, v ktorom žijeme) a výkonnosti (A. Anzenbacher). To (a nie silný sociálny štát) je krédom liberálnej sociálnej etiky. Ako bude sociálna spravodlivosť v konkrétnej krajine utváraná (do akej miery bude štát plniť tiež sociálne funkcie), však už nie je záležitosťou diskusie na poli (sociálnej) etiky, ale sociálnej politiky, ktorá v demokracii vyrastá z demokratických procesov parlamentalizmu.

Literatúra:
BERLIN, I., RAWLS, J., NOZICK, R., MACINTYRE, A., DWORKIN, R., RORTY, R. 1993. *O slobode a spravodlivosti: liberalismus dnes*. Bratislava: Archa. 256 s., ISBN 80-7115-047-9.
RAWLS, J. 1995. *Teorie spravedlnosti.* Praha: Victoria Publishing. 361s. ISBN 80-85605-89-9.
RAWLS, J. 2007. *Spravodlivosť ako férovosť.* Bratislava: Kalligram. 336 s. ISBN 80-7149-911-0.
BLAHA, L. 2009. *Späť k Marxovi? (Sociálny štát, ekonomická demokracia a teória spravodlivosti).* Bratislava: VEDA. 526 s. ISBN 978-80-224-1077-9.
HRUBEC, M. ET AL. 2008. *Sociální kritika v éře globalizace*. Praha: Filosofia. 479 s. ISBN 978-80-7007-286- 8.

Eduard RADVAN
Brno

Sociálne kompetencie (angl. social competention)

Podľa M. Nakonečného (2009) je pojem sociálna kompetencia jedným z kľúčových pojmov sociálnej psychológie, ktorý má styčné body s pojmami schopnosť a inteligencia. Podľa toho istého autora vyjadruje tento konštrukt existenciu špecifického vzťažného javu, ktorý bol v minulosti nazývaný sociálnou inteligenciou a významovo nie je totožný s pojmom všeobecnej inteligencie; je zvláštnym prípadom inteligencie uplatňujúcej sa v interpersonálnych vzťahoch. Mieru sociálnej kompetencie u človeka posudzujeme na základe toho, ako sa prejavuje v jeho tzv. sociálnej obratnosti, resp. šikovnosti, ktorú človek uplatňuje pri jednaní s ostatnými ľuďmi, najmä pri presadzovaní svojich záujmov.

Sociálna kompetencia je systém vzájomne súvisiacich čiastkových kompetencií, t. j. spôsobilostí, ktoré ovplyvňujú sociálnu obratnosť, resp. šikovnosť, ktorú jedinec uplatňuje pri jednaní s ľuďmi (pri ich motivovaní, vedení a ovplyvňovaní), a najmä pri presadzovaní svojich záujmov a dosahovaní svojich cieľov v medziľudských vzťahoch. Ovplyvňuje ako úspešnosť pri rokovaní s ľuďmi, tak aj úspešnosť v živote.

Predpokladá sa, že človek sa sociálnej kompetencii učí pri jednaní s ľuďmi už od raného veku. Jeho sociálna obratnosť, a teda aj úspešné jednanie je posilnené pozitívnymi dôsledkami. Sociálne neobratné jednanie je naopak utlmované neúspechmi. Okrem osvojenej

skúsenosti získanej pri sociálnych interakciách sa na utváraní sociálnej inteligencie môžu podieľať aj vlohy pre určité vlastnosti osobnosti (napr. pre sociabilitu osobnosti) prejavujúce sa pri jednaní s ľuďmi. Ich úloha pri rozvíjaní sociálnej kompetencie však nie je doteraz objasnená.

Americký psychológ Howard Gardner, skúmajúci inteligenciu, dospel podľa A. Huberta (2005) vo svojich štúdiách psychického vývoja k záveru, že u detí a mládeže možno hovoriť o vydarenom sociálnom vývoji, ak ovládajú štyri sociálne kompetencie: vytvárať osobné vzťahy a nadväzovať priateľstvá, rozoberať a chápať štruktúry spoločenských vzťahov, organizovať skupiny, nachádzať riešenia sporov.

Model sociálnej kompetencie publikoval podľa Nakonečného (2009) M. Argyle v roku l967. Okrem toho, že zaviedol do sociálnej psychológie pojem sociálna obratnosť ("social skill"), používal aj termín sociálnej kompetencie. Jeho model sociálnej kompetencie vychádza z predpokladu, že sociálna kompetencia sa prejavuje v dvoch rovinách: a) v rovine percepčnej, b) v rovine správania (behaviorálnej), pričom tieto zložky sociálnej kompetencie nemusia byť v súlade. Rozhodujúcim kritériom pre posudzovanie úrovne sociálnej kompetencie je psychologická adekvátnosť sociálneho správania voči danej sociálnej situácii. Ak je konanie voči druhým ľuďom adekvátne, tak je aj úspešné.

Ďalší známy model sociálnej kompetencie pochádza od R. E. Riggia, ktorý ho publikoval v roku 1989. Zahŕňa sociálno-komunikačné schopnosti, ktoré Riggio považuje za stavebné kamene vytvárajúce všeobecnú sociálnu schopnosť, ktorá pôsobí vo verbálnej i neverbálnej rovine a obsahuje tri druhy schopností: schopnosť odovzdávať podnety (expresivita), prijímať podnety (senzitivita) a schopnosť riadiť komunikáciu.

Podľa Riggia (1991) je vysoká úroveň sociálno-komunikačných schopností cestou k vyššej úrovni sociálnej kompetencie. Tento autor sa tiež snažil objasniť rozdiel medzi všeobecnou a sociálnou inteligenciou. Obe konštrukcie sú podľa neho na sebe nezávislé. Zároveň si však kladie otázku, či nie je nezávislosť týchto konštruktov dôsledkom rôznych spôsobov ich merania. Veď ani medzi zložkami všeobecnej inteligencie nie sú tesné vzťahy. Podľa M. Nakonečného (2009) nie sú vzťahy medzi všeobecnou a sociálnou inteligenciou, respektíve kompetenciou, príliš tesné a ľudia s vysokou úrovňou všeobecnej inteligencie môžu mať pomerne nízku úroveň sociálnej kompetencie; avšak osoby s vysokou úrovňou sociálnej kompetencie majú spravidla tiež vysokú úroveň inteligencie všeobecnej. Príčiny tohto javu nie sú doteraz objasnené. Predpokladá sa však, že za vysokou úrovňou sociálnej kompetencie a vysokou úrovňou všeobecnej inteligencie sú rovnaké poznávacie procesy. Kým existujú rôzne faktorové modely všeobecnej inteligencie, faktorový model sociálnej

kompetencie podľa Nakonečného (2009) doteraz vytvorený nebol. Možno je to preto, že merať sociálnu kompetenciu je podstatne náročnejšie ako merať všeobecnú inteligenciu. Problémy s meraním sociálnej kompetencie spočívajú v tom, že ide o meranie celého komplexu čiastkových funkcií a pri jeho meraní sa používajú rôzne metódy, čo môže viesť k rozdielnym výsledkom.

Sociálne kompetencie možno triediť podľa rôznych kritérií. Väčšinou sa sociálne kompetencie triedia podľa účelu, na ktorý sú určené. Napr. na kompetencie percepčné, kompetencie uplatňujúce sa pri poznávaní osobnosti, komunikačné, výchovné, vzdelávacie, resp. metodické kompetencie.

Sociálna kompetencia sa spontánne rozvíja od raného detstva v sociálnych interakciách podľa zákonitostí sociálneho učenia. Okrem viac či menej neúmyselného osvojovania sociálnej kompetencie existuje aj ďalšia možnosť - cieľavedomé a systematické zdokonaľovanie sa v oblasti jednania s druhými ľuďmi prostredníctvom tzv. sociálnopsychologického výcviku (Hermochová, 1982).

Termín sociálne kompetencie nahrádza v posledných rokoch termín **sociálna inteligencia.** Aj keď doteraz neexistuje jednotné chápanie sociálnej kompetencie, môžeme ju považovať za systém vzájomne súvisiacich čiastkových sociálnych kompetencií, t. j. spôsobilostí, ktoré determinujú to, ako rozumieme sebe a svojim zážitkom a vyjadrujeme seba samého, ako rozumieme a ako vychádzame s inými ľuďmi a ako zvládame každodenné ťažkosti života. Na intrapersonálnej rovine sa prejavuje uvedomovaním si seba samého, svojich predností aj nedostatkov a nedeštruktívnym vyjadrovaním svojich emócií a myšlienok. Na interpersonálnej rovine sa prejavuje schopnosťou uvedomovať si emocionálne prežívanie a potreby iných ľudí a vo vytváraní a rozvíjaní kooperatívnych, konštruktívnych a vzájomne uspokojivých medziľudských vzťahov.

Výskyt sociálne kompetentného správania býva podľa Baumgartner et al. (2008) stotožňovaný so správaním prosociálnym. Sociálna kompetencia je považovaná za súčasť životnej kompetencie, ktorá okrem kompetencie sociálnej obsahuje ešte kompetencie kognitívne a konatívne.

Literatúra:

BAUMGARTNER, F. ET AL.: Sociální inteligence, sociální kompetence. In Výrost,J.-Slaměník, I.: Sociální psychologie. 2. přepracované a rozšířené vydání. Praha: Grada 2008, s. 199-215. ISBN 978-80-247-1428-8

HERMOCHOVÁ, S.: Sociálně psychologický výcvik. Praha: Univerzita Karlova 1988.

HUBERT, A.: Emocionální inteligence. Praha: ZEMS et Pragma 2005. ISBN ZEMS 80-903305-6-8, Pragma 80-7205-907-6
NAKONEČNÝ, M. 2009. *Sociální psychologie*. Praha: Academia, 498. s. ISBN 78-80-200-1679-9.
RIGGIO, R. E. et al. 1991. *Social and academic inteligence*: Conceptually distinct but overlapping constructs. In *Personality and Individua diferences*, 1991, 12, s. 695-712.

František VÍZDAL
IMS Brno

Sociálne inštitúcie (angl. social institutions)

Súbor zariadení, inštitúcií, organizácií alebo občianskych združení, ktoré vytvárajú sociálnu sieť, prostredníctvom ktorej sa realizuje sociálna starostlivosť. Na realizácii sociálnej starostlivosti sa podieľajú: štát prostredníctvom štátnej správy a jej zariadení, obce a nimi zriaďované sociálne inštitúcie, sociálna poisťovňa, úrad práce, úrad sociálnych vecí a rodiny (ÚPSVaR), cirkevné alebo charitatívne inštitúcie a organizácie, občianske združenia, nadácie, spolky. Pre funkciu a vývoj každej sociálnej inštitúcie je rozhodujúci princíp sociálnej spravodlivosti.

Literatúra:

STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava: Sapientia. 255 s. ISBN 80-967589-0-X.

Anna HUDECOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Sociálne narušené správanie detí a mládeže (angl. socially disturbed acting)

Pod pojmom je zahrnutá problematika porúch správania a sociálno-negatívnych javov u detí a mládeže. Deti a mládež do osemnásť rokov sa stále častejšie dostávajú do konfliktu so zákonom, rastie agresivita, brutalita a ďalšie sociálnopatologické javy. Obraz a príčiny porúch správania sú väčšinou zložité a komplikované. Vo všeobecnej reči pod pojmom poruchy správania, konania, zvyčajne znamenajú negatívne odchýlky v správaní niektorých osôb od normy, ktorou je to, čo ako bežné hodnotia a očakávajú iné osoby alebo skupiny. Normu

potom chápeme ako určité meradlo, normálnosť ako vyjadrenie stavu. Normu možno posudzovať z najrôznejších hľadísk, napríklad z hľadiska štatistického, filozofického, medicínskeho, sociálneho atď., z tohto pohľadu potom možno vykonávať aj rôzne klasifikácie porúch správania a zamerať sa na oblasť, ktorá je v danú chvíľu pre nás prioritná, avšak s rešpektovaním aj ostatných hľadísk.

Poruchy správania podľa stupňa spoločenskej závažnosti, obsahu, formy: **Správanie disociálne**, tzn. nespoločenské, neprimerané, ale zvládnuteľné vhodnými pedagogickými postupmi. Vyskytuje sa najčastejšie v rodinnej či školskej výchove. Ide o drobnejšie výkyvy a nesúlad s bežnými zvyklosťami spoločenskej normy, prejavy často korešpondujú s typickými prejavmi niektorých vekových období (prejavy vekových zvláštností) alebo sú sprievodným javom niektorých iných druhov postihnutia (neuróz, ľahkých mozgových dysfunkcií a pod.) Zaraďujeme sem disciplinárne priestupky proti školskému poriadku, neposlušnosť, vzdorovitosť, negativizmus, lži a rad iných drobných porušení normy. Ak disociálne správanie trvá dlhšiu dobu a jeho príčiny sú prevažne v zlom sociálnom prostredí, môže sa predovšetkým v puberte prehĺbiť do závažnejších porúch správania. Pri riešení týchto problémov hrajú významnú úlohu terapeutické prístupy psychológa alebo špeciálneho pedagóga v úzkej spolupráci s rodinou. **Správanie asociálne** je také správanie, ktoré je v rozpore so spoločenskou morálkou vzhľadom k nedostatočnému alebo dokonca chýbajúcemu sociálnemu cíteniu alebo je sociálne cítenie na nízkej úrovni. Nositeľ tohto rokovania sa už výrazne odlišuje od spoločenského priemeru. Tým, ako jedinec koná, väčšinou škodí v konečnom dôsledku sám sebe (napr. masívne záškoláctvo, ktorého neriešenie vedie k radu ďalších sprievodných problémov - zlý prospech, strata pozície u ostatných spolužiakov, nadväzujúce klamstvo, krádeže, kontakt s pochybnými skupinami a pod.). Asociálne prejavy majú väčšinou trvalejší charakter a často aj vzostupný trend. Zaraďujeme sem ďalej úteky, potulky, alkoholizmus, fajčenie a iné druhy toxikománie, patologické hráčstvo, krádeže a iné. Náprava už vyžaduje špeciálny pedagogický prístup, zapojenie jedinca do poradenského systému (vrátane stredísk výchovnej starostlivosti), ale aj riešenie prostredníctvom špeciálnych výchovných zariadení, zdravotníckych zariadení a terapeutických pracovísk. Závažnejším typom je potom **správanie antisociálne**, ktoré zahŕňa všetky protispoločenské konania bez ohľadu na vek, pôvod a intenzitu činu. Svojimi dôsledkami poškodzuje spoločnosť i jedinca, ohrozuje najvyššiu spoločenskú hodnotu vrátane ľudského života. Veľmi často nadväzuje na správanie asociálne. Vývojovo je obyčajne pokračovaním asociálnych prejavov, graduje však do porušovania zákonov a noriem. Náprava je vykonávaná v školských zariadeniach na výkon ústavnej a

ochrannej výchovy, prípadne je realizovaná aj vo väzenských inštitúciách. K antisociálnym prejavom zaraďujeme všetku trestnú činnosť, krádeže, lúpeže, vandalizmus, sexuálne delikty, zabitie, vraždy, výrazné násilie a agresivitu, terorizmus, organizovaný zločin, delikty s rasovým podtextom. Antisociálne formy správania sa vyznačujú najvyšším stupňom narušenosti pôvodcovho správania, najvyššou intenzitou defektivity, obťažnou aplikáciou nápravnej starostlivosti a veľkou pravdepodobnosťou recidívy, najmä pri návrate do pôvodného (nevhodného) sociálneho prostredia.

Poruchy správania podľa vekovej kategórie

V súvislosti s vekom môžeme poruchy správania rozdeliť na poruchy typické pre určitý vek a poruchy, ktoré sa vyskytujú vo všetkých alebo vo viacerých vekových obdobiach. Takéto poruchy majú v rôznych vekových obdobiach svoje špecifiká. Prelínajú sa a veľmi často bývajú uvádzané spoločne s vyššie uvedenými poruchami správania podľa stupňa narušenosti, pretože tu existuje určitá nadväznosť. Kým asociálne správanie sa vyskytuje spravidla u detí mladších, správanie antisociálne diagnostikujeme vo väčšej miere u starších detí a mládeže. Najmladšou vekovou skupinou, ktorá je sledovaná z hľadiska kriminality, je kategória detí vo veku od 6 do 15 rokov. Nevhodná činnosť tejto vekovej kategórie býva označovaná ako prekriminalita, detská delikvencia, detská kriminalita. Rizikovým obdobím môže byť už začiatok školskej dochádzky. Táto zmena v režime dieťaťa môže byť náročná po stránke psychickej i fyzickej a dieťa môže reagovať napríklad záškoláctvom, vzdorovitosťou, neposlušnosťou, upozorňovaním na seba, klamaním. Ďalším závažným obdobím vo vývoji dieťaťa je puberta, v ktorej jedinec prechádza zložitými zmenami fyzickými aj psychickými. U detí z narušeného prostredia prebieha toto obdobie zvlášť ťažko. Nebezpečenstvom je psychická nevyrovnanosť, túžba napodobňovať dospelých, potreba niekomu patriť, identifikovať sa s nejakým vzorom, čo môže pubescenta priviesť do deliktuálnej party, ktorá mu poskytne chýbajúce sociálne zázemie. Rovnako ako u celkovej kriminality, výskyt detskej delikvencia súvisí častejšie s väčšími mestskými celkami. Typickým znakom detskej delikvencie je skupinovosť, malá pripravenosť a premyslenosť. Jedná sa o činy páchané prevažne spontánne. Negatívne aktivity smerujú väčšinou k majetku v osobnom alebo spoločnom vlastníctve, vyskytuje sa šikanovanie a aj násilné trestné činy. Poruchy správania mladistvých - juvenilná delikvencia čiže kriminalita mladistvých - sa týka vekovej kategórie mládeže od 15 do 18 rokov.

Hľadisko sociologické

V etiológii porúch správania býva spomínaná sociálna podmienenosť negatívnych prejavov. S nárastom kriminality a stupňujúcimi sa asociálnymi a antisociálnymi činmi v detskom a

adolescentnom veku sa hovorí oveľa častejšie o sociálnopatologických javoch v správaní, o sociálnonegatívnom správaní, o sociálne narušenej, ohrozenej či neprispôsobivej mládeži. Obsahovo sa jedná o poruchy správania, ktorých charakteristika bola popísaná v predchádzajúcich klasifikáciách. Jedná sa o správanie, keď sú porušované spoločenské normy, práva ostatných, pričom jedinec s poruchou správania zlyháva ako v interpersonálnych vzťahoch, tak aj v napĺňaní zmysluplných životných perspektív. Vznik existencie sociálnopatologických javov je výslednicou pôsobenia faktorov biologických, psychologických, sociálnych, kultúrnych i ďalších.
Sfunkčnenie pojmov:

1. Dieťa (child, infant) - ľudský jedinec v období od narodenia do 15 rokov; právne maloletý
2. Raný vek dospelosti - 15 až 18 rokov
3. Mládež riziková - mládež so zvýšeným rizikom sociálneho zlyhania, t. j. dispozícia k delikventnému správaniu, drogovej závislosti, alkoholizmu, patologickému hráčstvu, k členstvu v extrémistických skupinách a náboženských sektách
4. Mladistvý (juvenilie) - jedinec vo veku od 15 do 18 rokov; už právne zodpovedný, ktorý má na rozdiel od dospelého zníženú trestnú zodpovednosť
5. Delikvencia - všetky typy konania, ktoré porušujú sociálne normy chránené právnymi predpismi vrátane priestupkov
6. Kriminalita - je množina všetkých trestných činov definovaných v zákone a spáchaných kýmkoľvek, teda aj osobou, ktorá ešte nie je trestne zodpovedná.

Literatúra:

MATOUŠEK, O., KROFTOVÁ, A. 1998. *Mládež a delikvence*. Praha: Portál. 335 s. ISBN 80-7178-226-2.

KOUDELKOVÁ, A. 1995. *Psychologické otázky delikvence*. Praha: Victoria Publishing. 114 s. ISBN 80-7178-022-63.

TRAIN, A. 2001. *Nejčastější poruchy chování dětí*. Praha: Portál. 198 s. ISBN 80-7178-503-2.

JŮVA, V. 2001. *Základy pedagogiky pro doplňující pedagogické studium.* Brno: Paido. 118 s. ISBN 80-85931-95-8.

Miloslav JŮZL
IMS Brno

Sociálne poradenstvo (angl. social counselling)

lat. socialis = spoločenský, družný; consulere = chcieť, žiadať od niekoho radu, pokyny, poučenie;

Je to odborná činnosť zameraná na zistenie rozsahu a charakteru hmotnej alebo sociálnej núdze, k zisteniu príčin vzniku, k poskytovaniu informácií o možnostiach riešenia a pokyny jednotlivcovi pri voľbe a uplatňovaní foriem sociálnej pomoci. Klientom sociálneho poradenstva býva často rizikový mladistvý, ale tiež jeho rodina, škola, okolie. Z tohto pohľadu je sociálne poradenstvo súčasťou prípadovej práce s klientom. Tu sa v rámci sociálneho poradenstva využívajú a prekrývajú ďalšie druhy odborného poradenstva: sociálnoprávne poradenstvo, pracovnoprávne poradenstvo a občianskoprávne poradenstvo, psychologické poradenstvo, zdravotnícke poradenstvo a pedagogické poradenstvo.

Sociálne poradenstvo realizuje sociálny pracovník a sociálny pedagóg (zákon NR SR č. 195/98), pomocou sociálnej diagnostiky a sociálnych foriem intervencie (napr. socioterapia, nácvik sociálnej komunikácie). Aplikáciu sociálneho poradenstva v sociálnej praxi definuje i prijatý zákon o sociálnej pomoci č. 195/98 Z.z. § 11, kde je sociálne poradenstvo charakterizované ako forma riešenia hmotnej a sociálnej núdze spolu so sociálno-právnou ochranou a sociálnymi službami. V § 12 je sociálne poradenstvo charakterizované ako odborná činnosť zameraná na zistenie rozsahu a charakteru hmotnej núdze alebo sociálnej núdze, na zistenie príčin jej vzniku, k poskytnutiu informácií o možnostiach riešenia hmotnej núdze alebo sociálnej núdze, a pre usmernenie občana pri voľbe a uplatňovaní foriem sociálnej pomoci. V bode 2 tohto paragrafu sa uvádza, že v rámci sociálneho poradenstva možno občanovi odporučiť poskytnutie odborných poradenských služieb špecializovanými inštitúciami. Sociálne poradenstvo je poskytované v sociálnej oblasti prostredníctvom odborov sociálnych vecí, okresného úradu, krajského úradu, sociálnych zariadení (štátnych a neštátnych), úradov práce, sociálnej poisťovne, obcí, občianskych združení, nadácií, nápravno-výchovných zariadení, agentúr zameraných na sociálne poradenstvo.

Súčasťou sociálneho poradenstva je možné členiť podľa Truhlářovej (2006) na a) základné poradenstvo: s cieľom poskytnúť informácie o postupoch vyplývajúcich z predpisov o štátnej sociálnej podpore, sociálnej pomoci, zamestnanosti a sociálno-právnej ochrane, sprostredkovať informácie osobám v ťažkej životnej situácii o dostupných formách sociálnej pomoci, občianske poradenstvo, pomoc pri riešení všetkých životných situácií občanov; b) odborné poradenstvo: odborná činnosť zameraná na zmapovanie situácie klienta, zistenie jeho rozsahu a charakteru, príčin vzniku. Navrhnutie a informácie o možnostiach riešenia a pokyny

osoby pri voľbe. Uplatňovanie všetkých foriem sociálnej pomoci, terapeutická činnosť, poskytovanie anonymného poradenstva osobám v akútnej životnej kríze (napr. linky dôvery). Prostredníctvom sociálneho poradenstva získava občan dostatočný rozsah informácií o nárokoch, možnostiach a spôsoboch riešenia nepriaznivej životnej situácie, o inštitúciách a zariadeniach, ktoré sociálnu pomoc zaisťujú, o podmienkach poskytnutia sociálnej pomoci, jej nástrojoch a rozsahu možnej sociálnej pomoci. Sociálne poradenstvo sa rovnako zameriava na aktivizáciu občanov pri prekonávaní alebo náprave nepriaznivej sociálnej situácie, t.j. na odhalenie a rozvinutie vlastných potenciálnych zdrojov a možností riešenia situácie, zdrojov a možností jej riešenia v rámci vlastnej rodiny. Konečným cieľom sociálneho poradenstva je teda mobilizácia, aktivizácia a obnova vlastných zdrojov občana pri riešení sociálnej alebo hmotnej núdze (prípadne oboch). Efekt pomoci k svojpomoci je tu rovnako dôležitý a významný, ako u ostatných druhov sociálneho poradenstva (psychologické poradenstvo, lekárske poradenstvo, poradenstvo pre nezamestnaných, atď.) (In: metody sociální práce, 2008).

V poradenskom procese má významné miesto sociálny poradca, ktorého úlohou je minimalizovať neprimerané očakávania klienta, ponúknuť mu aktívnu participáciu na riešení problémov, pričom by ho sociálny poradca mal podporovať, informovať, vzdelávať, vytvárať podmienky pre zmenu, mal by byť katalyzátorom procesu riešenia problémov, mal by pomáhať klientovi nahliadnuť na rôzne možnosti a alternatívy konštruktívnej zmeny. Základným predpokladom prístupu sociálneho poradcu je rešpektovanie autenticity klienta, akceptovanie jeho odlišnosti, vcítenie sa do jeho aktuálnej situácie, motivovanie a povzbudzovanie klienta k zmene, spoločné hľadanie optimálnych vzorcov správania a fungovania vo svete.

V rámci sociálneho poradenstva sa môžu poskytovať (Truhlářová, 2006): informácie – sú zamerané na určitý problém (napr. letáčiky, adresáre, poskytnutie kontaktu na organizácie, ktoré sa zaoberajú mládežou); rada – je už individualizovaná, na rozdiel od informácií je zameraná na určitú osobu, ponúka rôzne možnosti riešení; aktívna pomoc – ide o komplexný prístup k riešeniu problémov s možnosťou poskytnutia následnej starostlivosti a koordinovanie celého problému. Obsahuje najmä tieto činnosti: vyplňovanie dotazníkov klientov, zisťovanie ďalších informácií, mediácia, odkazovanie na iné služby; asistencia – činnosť v prospech klienta mimo poradne. Je to spoločný pojem pre sprevádzanie, vyjednávanie a zastupovanie; sprevádzanie – poradca môže sprevádzať klienta na oficiálne konanie, býva buď v pozadí, alebo v roli zástupcu, kde aktívne presadzuje záujmy klienta; vyjednávanie – poradca vyjednáva mimo poradne v záujme klienta s treťou stranou. Klient je

vždy prítomný na konaní; zastupovanie – poradca má plnú moc oficiálne zastupovať klienta pri úradnom konaní, a to nielen pred súdom; odoslanie – klient je hneď pri prvom kontakte presmerovaný na inú organizáciu (angl. signposting); odkazovanie – riešenie čiastkového problému klienta inou organizáciou (angl. referral).

Sociálna udalosť je spoločnosťou uznaná životná udalosť, na prekonanie ktorej je nutná sociálna pomoc. Sociálne udalosti môžu spôsobiť krízu, haváriu, až kolaps, a tým mať za následok závislosť občana na pomoci iných subjektov. V tejto súvislosti je nevyhnutné si uvedomiť, že pre tvorbu komplexného systému sociálneho poradenstva je potrebných niekoľko premien (In Metódy sociální práce, 2008): Zmena prístupu ku klientovi, ktorý bol v adminisratívno-dávkovom systéme odsúdený na pasívnu bytosť, ktorej je zvonku pomáhané, ktorá je celkom závislá na tejto pomoci, nemôže ničím ovplyvniť svoju situáciu. V nových prístupoch sa klient mení vo vzťahu so sociálnym pracovníkom na aktívnu bytosť, ktorá spolurozhoduje o svojom osude, aktívne participuje na riešení svojho problému a preberá primeranú mieru zodpovednosti za seba a svoje okolie. Zmena pozície vo vzťahu sociálny pracovník – klient, doterajší výrazne asymetrický vzťah, ktorý je založený na tom, že jedine sociálny pracovník vie, čo je pre klienta lepšie (napodobňuje vzťah učiteľ – žiak alebo rodič – dieťa). Nový prístup tento vzťah symetrizuje, sleduje vzťah človek – človek, akceptuje sa autonómia klienta, jeho jedinečnosť vyplývajúca z individuálnej životnej histórie, skúseností a zážitkov. Zmena ťažiska sociálnej starostlivosti a pomoci od štátneho zastrešovania, ktoré vlastne narušilo podpornú funkciu rodiny a komunity, k diferencovaným aktivitám rôznych nositeľov sociálnej starostlivosti a pomoci, ktorí sú bližšie ku klientovi.

Sociálne poradenstvo ako zvláštny druh služieb človeku, jednotlivcovi, dvojici, skupinám alebo inštitúciám sa uskutočňuje v špecifických sociálnych situáciách (In: Metody sociální práce, 2008): mikrosituácie (individuálne – dyadické, triadické, rodinné a skupinové poradenstvo), mezosituácie (hromadné poradenstvo), makrosituácie (v nich sú poradcovia a poradenské zariadenie iba jedným z mnohých článkov sociálnej makroštruktúry povrchu poradenstva, zúčastňujú sa na príprave a realizácii širších sociálnych programov). Základnou jednotkou sociálneho poradenstva je individuálne poradenstvo, ktoré aplikuje poznatky sociálnej psychológie. Poradca pomáha klientovi poznať seba samého, jeho schopnosti, záujmy, potreby a pod.. Pomáha mu uvedomiť si jeho pozíciu v spoločnosti, chápať konkrétne životnú situáciu a snaží sa podporiť jeho pozitívny vývin. Skupinové poradenstvo cieľavedome využíva zákonitosti fungovania skupiny. Skupinová práca nie je vhodná len z aspektu ekonomického využitia času a financií (viac klientov na jednom sedení), ale podstatné je, že monitoruje interpersonálny charakter mnohých problémov. Preto je

pochopiteľné, že problémy tohto typu sa môžu efektívnejšie riešiť v sociálnej interakcii s inými ľuďmi, čo umožňuje práve skupinové poradenstvo.

Socioterapia ako jedna z metód práce so skupinou je najčastejšie používanou metódou pri abstinencii od alkoholu, pri liečbe drogovo závislých, patologických hráčov a iných závislostí. Najmenej rozpracovanou oblasťou sociálnej práce, ktorá je zameraná na konkrétnu životnú situáciu v niektorých územných celkoch, je sociálna komunitná práca. Pomáha ľuďom v konkrétnych životných situáciách na určitom územnom celku. Rešpektuje tiež sociálne, ekonomické a ekologické potreby obyvateľov komunity, regiónu. Jej cieľom je zapojiť všetkých schopných obyvateľov, aby bol projekt realizovaný.

Medzi základné oblasti sociálneho poradenstva môžeme zaradiť (In: Metody sociální práce, 2008): a) Predmanželské, manželské, rodičovské a rodinné poradenstvo – z odborného hľadiska sú centrá poradensko-psychologických služieb pracoviskami, ktoré využívajú kombináciu sociálneho, psychologického a zdravotníckeho prístupu k riešeniu problémov klientov. Pracujú v nich psychológovia, sociálno-administratívne pracovníčky a ďalší odborníci (sociológovia, pedagógovia a pod.), externe gynekológovia, sexuológovia, genetici, právnici, psychiatri a iní špecialisti z oblasti zdravotníctva, jurisdikcie a školstva;

b) Poradenstvo pre handicapovaných – poradcovia sa vo svojej pôsobnosti zameriavajú okrem profesionálnej orientácie duševne a telesne handicapovaných na riešenie špecificky vyostrených problémov, konfliktov a náročných životných situácií súvisiacich s poruchami zdravia, s problémami rodičov a rodinnej výchovy, adjustáciou na meniace sa nové podmienky v pracovnom, rodinnom a spoločenskom živote. Tento typ poradenstva sa zameriava na diagnostikovanie, zmierňovanie, korigovanie, prekonávanie a kompenzáciu handicapov; c) Gerontologické poradenstvo – poskytuje špecializované služby klientele vyšších vekových skupín v oblasti psychologickej, zdravotnej, sociálnej a právnej. Medzi základné problémové okruhy, ktoré tvoria bazálnu orientáciu pre poradenské aktivity programovo určené pre ľudí vo vyšších vekových kategóriách, patria reedukácia a kompenzácia následkov závažných životných udalostí (kríz) osobnostného charakteru; d) Poradenstvo pre nezamestnaných – systém poradenstva pre nezamestnaných predstavuje základnú úroveň poradenstva – poskytovanie poradensko-informačného servisu, strednej úrovne – poradenstvo v oblasti profesionálnej orientácie, právne poradenstvo v oblasti rozvoja podnikateľských aktivít, psychologické poradenstvo pri problémoch súvisiacich so stratou zamestnania, ktorí majú problémy presadiť sa na trhu práce.

Poradenstvo (angl. counselling) – interdisciplinárna teoreticko-aplikačná sústava poznatkov, súbor metód a techník, organizačných opatrení, súčinnosť inštitúcií a rôznych odborníkov

zameraných na všeobecnú i konkrétnu sociálnu a mravnú orientáciu, na optimálnu spoločenskú realizáciu a sebarealizáciu indivíduí pri plnení špecifických vývinových úloh vo vzdelávacom, profesionálnom, partnerskom, rodičovskom, osobnostnom, ľudskom vývine, pri rozvíjaní úloh životnej dráhy, životnom plánovaní, pri riešení úloh v náročných situáciách rozhodovania a voľby, adjustácii a orientácii, realizácii a korekcii rozhodnutí, riešení konfliktov a kríz, pri aktivácii vnútorných potenciálov indivíduí – ich záujmov, cieľov, hodnôt a schopností, vlastností a tvorivých síl v priebehu životnej dráhy (Taročková, 1997).

Literatúra:

LEVICKÁ, J. 2002. *Metódy sociálnej práce.* Trnava: Prosocio. 122 s. ISBN 80-89074-38-3.

LEVICKÁ, J. 2006. *Na ceste za klientom. Metódy, formy a prístupy v sociálnej práci*. Trnava: ProSocio. 334 s. ISBN 80-969454-0-8.

Metódy sociálnej práce. Katedra sociálnej práce a sociálnych vied FSV UKF v Nitre. www.nechodimnaprednasky.sk./stiahnut/prednasku/2449/1136128; cit. [28.4.2008].

MATOUŠEK, O. 2003. *Slovník sociální práce.* Praha: Portál. 287 s. ISBN 80-7178-549-0.

SEJČOVÁ, Ľ. 2011. *Pedagogicko-psychologické poradenstvo a poradenský proces*. Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava. 231 s. ISBN 978-80-223-2977-4.

TAROČKOVÁ, T. 1997. Poradenstvo. In: ĎURIČ, L. BRATSKÁ, M. et al. *Pedagogická psychológia*. Bratislava: SPN. s. 235-236. ISBN 80-08-02498-4.

TRUHLÁŘOVÁ, Z. 2006. Sociální poradenství orientované na problematiku rizik mládeže. In *Riziková mládež v současné společnosti*. Hradec Králové: Program podpory aktivit zaměřených na integraci sociálně znevýhodněných obyvatel a PdF UHK. ISBN 80-7041-044-2.

Ľuboslava SEJČOVÁ
FF UK Bratislava

Sociálne prostredie (angl. social environment)

Pojmom sociálne, resp. spoločenské prostredie označujeme javy, stavy, procesy a vzťahy, ktoré človeka obklopujú v rodine, sociálnej skupine, spoločenskej vrstve a v celej spoločnosti. Ide o súhrn všetkých vplyvov ostatných ľudí a skupín, s ktorými sa jednotlivec v spoločnosti stretáva a ktoré rovnako silne pôsobia na priebeh edukačného procesu a jeho výsledky (Průcha et al., 2001, s. 218). S. p. je predmetom skúmania mnohých vied. Sociálna

pedagogika od svojho vzniku venuje značnú pozornosť najmä interakčnému vzťahu výchovy a s. p. a jeho vplyvu na človeka, čo zdôrazňoval najmä P. Bergemann, P. Natorp, H. Radlinská, R. Wroczyńsky, O. Baláž, B. Kraus, J. Hroncová, M. Přadka, Z. Bakošová a iní. O. Baláž (1981) člení s. p. vo vzťahu k výchove a osobnosti žiaka na makroprostredie, mezoprostredie a mikroprostredie. Podľa O. Baláža má sociálna pedagogika eminentný záujem o skúmanie sociálnych aspektov výchovy a jej spoločenskej determinácie. Podobný názor zastáva i B. Kraus (2001), ktorý uvádza, že „Pedagogizovať (organizovať), intervenovať do prostredia znamená vlastne využiť prostredie ako „výchovný prostriedok". Uskutočňovaním zmien v prostredí a ich prostredníctvom pôsobíme na vychovávaného a ovplyvňujeme jeho konanie. Každý okruh s. p., v ktorom človek žije, pôsobí špecificky a tieto vplyvy sú nielen pozitívne, ale i negatívne a buď podporujú alebo maria cieľavedomú výchovnú prácu. Poznávanie vplyvov s.p., neutralizácia a kompenzácia nedostatkov v ňom a úmyselná intervencia do jednotlivých okruhov s. p. za účelom výchovy patria k ústredným zámerom sociálnej pedagogiky.

Literatúra:

BALÁŽ, O. 1981. *Sociálne aspekty výchovy*. Bratislava: vydavateľstvo. VEDA. 360 s.

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. 2004. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: PdF UMB. 280 s. ISBN 80-8083-028-2.

KRAUS, B., POLÁČKOVÁ, V. et al. 2001. *Člověk -prostředí - výchova*. Brno: Paido. 200s. ISBN 80-7315-004-2.

PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 2001. *Pedagogický slovník*. Praha: 322 s. ISBN 80-7178-579-2.

WROCZYŇSKI, R. 1968. *Sociálna pedagogika*. Bratislava: SPN. 312s.

Jolana HRONCOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Sociálne služby (angl. socialservices)

lat. socialis = spoločenský, družný, lat. servitus = služba;

V priebehu historického vývoja sa postupne od najprirodzenejšej formy sociálnej služby, za ktorú môžeme označiť opatrovateľskú službu, rozvinula celá škála sociálnych služieb, ktoré môžeme rozdeliť na klasické a moderné služby. Ku klasickým formám sociálnych služieb

patrí: ústavná starostlivosť o chorých, starých a zdravotne handicapovaných občanov, útulky pre bezdomovcov, penitenciárna a postpenitenciárna starostlivosť, opatrovateľská starostlivosť, sociálne poradenstvo. K moderným formám sociálnych služieb patria: sociálne dôchodkové pripoistenie, ktorého cieľom je ľahšie zvládnutie ekonomických problémov v starobe; domáce opatrovateľské služby; intermediálne, poloústavné formy starostlivosti, ktoré sa začali rozširovať už v 80. rokoch – tzv. denné pobyty pre deti, mládež i dospelých zdravotne handicapovaných občanov a pre občanov vysokého veku; street worker – sociálny asistent, pracovník pre prácu so staršími deťmi a mládežou v ich prirodzenom prostredí. Táto služba spadá do oblasti prevencie a je zameraná na ochranu pred sociálnou patológiou; prepravné služby pre zdravotne handicapovaných; osobný asistent (personal asistent) ako nová kvalita opatrovateľských služieb; zaistenie podmienok pre prežitie – služby orientované na tú skupinu občanov, ktorá sama nemá záujem o zmenu vlastnej sociálnej situácie a nespolupracuje ani so sociálnymi pracovníkmi (tzv. dobrovoľní bezdomovci a pod. (In: Metody sociální práce, 2008).

Sociálne služby sa realizujú a poskytujú prostredníctvom služieb verejného sektoru, súkromného sektoru a prostredníctvom činnosti dobrovoľníkov. 1. Verejný sektor alebo sociálne služby financované a riadené štátom, možno chápať ako prostriedok, pomocou ktorého štát realizuje svoju sociálnu politiku.

V rámci verejného (štátneho) sektoru sú zriaďované: služby potrebné k udržaniu minimálnej všeobecnej životnej úrovne – ide predovšetkým o reziduálnu starostlivosť tvoriacu určitú záchrannú sieť pre ľudí, ktorí sa nedokážu inak vyrovnať so svojou sociálnou realitou, služby, ktorými štát zároveň vykonáva i kontrolnú činnosť, napr. v oblasti sociálno-právnej ochrany detí a mládeže, služby, ktoré sú z ekonomického hľadiska pri organizácii štátom výhodnejšie.

2. Do súkromného sektoru patria sociálne služby, ktoré sú poskytované súkromnými fyzickými či právnickými osobami a môžu vznikať ako : a) alternatíva ku štátnym službám (napr. domovy dôchodcov alebo málokapacitné penzióny zachovávajúce intimitu i vo vysokom veku a zároveň poskytujúce potrebné služby, b) dodatok k štátnym službám. Ide o zavádzanie nových foriem služieb, ktoré štát buď neposkytuje vôbec, alebo ich poskytuje len vo vybraných lokalitách, napr. vo veľkých mestách.

3. Dobrovoľníctvo je sektor veľmi pestrý, tvorený malými spolkami miestneho významu až po veľké profesionálne organizácie. Zameriavajú sa na všetky úseky sociálnej práce – od práce s deťmi až po seniorské služby. Tiež činnosti, ktoré dobrovoľníci vykonávajú, sú veľmi rôznorodé. Ide o prácu manuálneho charakteru (napr. pri výstavbe zariadení), ale tiež o priamu prácu s klientom, o organizovanie tejto činnosti, získavanie finančných prostriedkov

na činnosti atď.. Tretí sektor tvoria neštátne subjekty, nevládne organizácie, nadácie, združenia, dobrovoľné spolky, kluby, svojpomocné skupiny, kultúrne, náboženské a vzdelávacie organizácie, občianske združenia, ktoré nie sú riadené štátom a zisk sa nerozdeľuje medzi majiteľov, ale používa sa pre špeciálne účely. U nás vznikajú najmä po roku 1989, je ich cca 10 000. Často pružnejšie riešia potreby občanov, presnejšie mapujú existujúci stav a okamžite reagujú na konkrétne spoločenské potreby bez zdĺhavej potrebnej legislatívy v štátnej sfére (In: Metody sociální práce, 2008).

Literatúra:
LEVICKÁ, J. 2002. *Metódy sociálnej práce.* Trnava: Prosocio. 122 s.ISBN 80-89074-38-3.
Metódy sociálnej práce. Katedra sociálnej práce a sociálnych vied FSV UKF v Nitre.
LEVICKÁ, J. 2006. *Na ceste za klientom. Metódy, formy a prístupy v sociálnej práci*. Trnava: ProSocio. 334 s. ISBN 80-969454-0-8.
Metódy sociálnej práce. Katedra sociálnej práce a sociálnych vied FSV UKF v Nitre. www.nechodimnaprednasky.sk./stiahnut/prednasku/2449/1136128; cit. [28.4.2008].
MATOUŠEK, O. 2003. *Slovník sociální práce.* Praha: Portál. 287 s. ISBN 80-7178-549-0.

Ľuboslava SEJČOVÁ
FF UK Bratislava

Sociálne zabezpečenie (angl. social security)

Významný nástroj realizácie sociálnej politiky ako praktickej činnosti. Sociálne zabezpečenie je súbor inštitúcií, inštitútov, právnych noriem, opatrení a prostriedkov, prostredníctvom ktorých sa realizuje predchádzanie, zmierňovanie alebo odstraňovanie následkov sociálnych udalostí. Cieľom je predchádzanie alebo pomoc pri sociálnych udalostiach uznaných a akceptovaných spoločnosťou. Nie každá sociálna situácia je uznaná spoločnosťou a upravená v právnom poriadku ako sociálna udalosť, ktorá si vyžaduje plnenie sociálneho zabezpečenia. Medzi uznané sociálne udalosti patria napr. tehotenstvo, materstvo, staroba, choroba, úraz, smrť, strata živiteľa, nezamestnanosť a iné.

Systém sociálneho zabezpečenia je členitý a štruktúrovaný, tvoria ho systémové časti: a) sociálne poistenie – nemocenské, dôchodkové, úrazové, garančné poistenie a poistenie v nezamestnanosti, b) štátna sociálna podpora – dávky poskytované štátom pri uznaných

životných udalostiach, c) sociálna pomoc – systém náhradných zdrojov sociálnej samostatnosti a bezpečnosti občana (Strieženec, 1996).

Sociálne zabezpečenie stojí na troch základných princípoch, a to *princíp solidarity* (spolupatričnosť a vzájomná podpora), princíp *participácie* (spoluúčasť pri riešení sociálnej udalosti) a princíp *subsidiarity* (podpora, náhrada v prípade, ak boli vyčerpané všetky možnosti na strane jednotlivca).

Štát v sociálnom zabezpečení môže vystupovať ako jeho *nositeľ* (organizuje, realizuje a zabezpečuje sociálne zabezpečenie i inštitucionálne), *garant* sociálneho zabezpečenia (štát vytvára právny rámec a podmienky s.z, nerealizuje, však s.z., pre tento účel sú vytvorené špecializované inštitúcie, garantuje však jeho fungovanie) a *iniciátor* sociálneho zabezpečenia (vytvára právny rámec a podmienky s.z., vymedzuje základné pravidlá, neposkytuje však záruky fungovania s.z.) (Gregorová, Galvas, 2004).

Pre plnenie sociálneho zabezpečenia občan musí spĺňať stanovené podmienky: preukázať objektívny stav sociálnej odkázanosti, alebo sa finančne spolupodieľať, alebo po stanovenú dobu musí byť v určitom právnom postavení.

Pojem sociálne zabezpečenie bol prvýkrát použitý v r. 1935, a to v zákone „social security act“, ktorý chcel riešiť následky veľkej hospodárskej krízy. Súčasný moderný systém s.z. má svoje korene v Nemecku (druhá pol. 19. stor.) a spája sa s menom nemeckého kancelára Bismarca, kedy za jeho pôsobenia prijal nemecký ríšsky snem tri zákony sociálneho zabezpečenia (Macková, 1999).

Literatúra:

BALOGOVÁ, B., GERKA, M. 2002. *Úvod do sociálnej práce*. Prešov: PBF PU 80 s. ISBN 80-8068-120-1.

GREGOROVÁ, Z., GALVAS, M. 2004. *Sociální zabezpečení*. Brno: MU Doplněk. 280 s. ISBN 80-210-3686-9.

HRONCOVÁ, J., HUDECOVÁ, A., MATULAYOVÁ, T. 2001. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica: PdF UMB. 300 s. ISBN 80-8055-475-5.

KEČKÉŠOVÁ, M. 2005. *Základy práva sociálneho zabezpečenia*. Bratislava: OZ Sociálna práca. 180 s. ISBN 80-89185-15-0.

MACKOVÁ, Z. 1999. *Sociálne zabezpečenie*. Bratislava: Prosperity. 161 s. ISBN 80-968219-1-1.

STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálneho pracovníka.* Trnava: Sapientia. 256 s. ISBN 80-967589-0-X.

Vladimíra ZEMANČÍKOVÁ
Fakulta humanitných vied ŽU Žilina

Sociálno-pedagogická intervencia (angl. social pedagogy intervention)

Termín používaný na označenie procesu alebo postupu na dosiahnutie zmeny prostredníctvom sociálno-výchovného pôsobenia. Zahŕňa preventívne a osvetové aktivity zamerané na odstránenie alebo elimináciu vzniknutých problémov.

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: public promotion. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.
PRŮCHA, J. WALTEROVÁ, E. MAREŠ, J. 2003. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 322 s. ISBN 80-7178-772-8.
VODÁČKOVÁ, D. 2002. *Krizová intervence*. Praha: Portál. 544 s. ISBN 80-7178-696-9.

Anna HUDECOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Sociálnoprávna ochrana detí a mládeže (angl. social juridical protection)

Sociálnoprávna ochrana detí a mládeže je činnosť, ktorá sa špecializuje na riešenie problémov detí a mládeže, predstavuje súhrn opatrení, smerujúcich k ochrane práv a právom chránených záujmov maloletých detí a je vykonávaná prostredníctvom orgánov štátu. Pôsobnosť orgánov v sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele upravuje § 73 (zákon č 305/2005 Z. z). Sociálnoprávna ochrana detí je súbor opatrení na zabezpečenie:

1. ochrany dieťaťa, ktorá je nevyhnutná pre jeho blaho a ktorá rešpektuje jeho najvhodnejší záujem podľa medzinárodného dohovoru,
2. výchovy a všestranného vývinu dieťaťa v jeho prirodzenom rodinnom prostredí,
3. náhradného prostredia dieťaťu, ktoré nemôže byť vychovávané vo vlastnej rodine.

Literatúra:

Zákon NR SR číslo 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele.

LONGAUER, V., SELICKÁ, D., VANKOVÁ, K. 2006. *Vybrané kapitoly zo sociálno-právnej ochrany*. Nitra: UKF. 110 s. ISBN 80-8050-966-2.

Denisa SELICKÁ
FF UKF Nitra

Sociálny (angl. social) lat. socialis; socius = spoločný; sequi = nasledovať

Viacvýznamové slovo. Podľa J. Schillinga v nemeckom jazyku pojem "*sociálny* - leží v temnote" (1999). Gecko (1992) vysvetľuje sémanticky obsah pojmu "sociálny" takto: "sociálny = kolektívny alebo viacčlenný, vo význame: týkajúci sa viac, väčšieho počtu ľudí - sociálna skutková podstata sa vzťahuje na viac ľudí.

Sociálny = v zmysle: osobný alebo skupinový postoj alebo hmotné situácie (blahobyt) vyskytujúce sa v spolužití - napríklad sociálny postoj - postoj spoločnosti, sociálna situácia = proporcionálne, príjmami alebo majetkami určovaná životná situácia v spoločnosti.

Sociálny = vo význame: majúci sympatie k iným, majúci rád spoločnosť, ale aj v zmysle brať ohľad na niekoho iného. Muhlum (1981) rozlišuje štyri významy slova "sociálny". 1."Sociálny" v chápaní ľudí, ako sociálne záležitosti, ako "zoon politikon" alebo "homo social animal", sociálny = spoločenský, teda filozoficko-antropologický význam - ako antonymum pojmu individualistický, ktorý popisuje človeka ako jednotlivca.

2. týkajúci sa medziľudských vzťahov, teda sociálneho riadenia, teda sociologický význam - antonymum pojmu individuálny.

3. týkajúci sa spôsobov konaní jednotlivcov ako členov spoločnosti, napr. konformné správanie - antonymum pojmu asociálne a antisociálne správanie.

4. sociálny v zmysle sociálnej spravodlivosti "bonum komune", teda sociálno-kritický alebo sociálno-etický význam - antonymum pojmov egoistický, antisociálny. Pojem *sociálny* možno teda podľa Muhluma chápať ako "spoločenský - medziľudský - akceptujúci - spoločensky konformný - všeobecne užitočný - dobročinný". Krebs (1997) chápe pojem "sociálny" v troch rovinách: 1. v najširšom zmysle slova ako spoločenský, 2. v užšom zmysle slova ako smerujúci k zdokonaľovaniu životných podmienok ľudí, 3. v najužšom zmysle slova, v smere kuratívnom, v zmysle riešenia nepriaznivých alebo núdzových sociálnych situácií.

Literatúra:

GECK, L. H. A. 1992. *Űber des Eindringen des Wortes in die deutsche Spreche*. Götlingen.

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, L. 2004. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: PdF UMB. 280 s. ISBN 80-8083-028-2.
KREBS, V. et al. 1997. *Sociální politika*. Praha: Codex Bohemia. 327 s. ISBN 80-85963-337.
SCHILLING, J. 1999. *Sociálna práca. Hlavné smery vývoja sociálnej pedagogiky a sociálnej práce.* Trnava: SAP. 272 s. ISBN 80-88908-54-X.

Jolana HRONCOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Sociálny kapitál (angl. social capital)

Sociálny kapitál je ponímaný ako spoločné dobro skupiny ľudí, vyplývajúce z účasti na verejnom živote, zodpovednosti a pôsobnosti pre publico bono. Je chápané ako "sieť spoločenských zväzkov prepojených sociálnymi normami, ktoré napomáhajú pri súvislom riešení sociálnych problémov" (Theiss M., 2007, s 6). Známy sociológ Robert D. Putnam usudzuje, že sociálny kapitál má vždy pozitívnu valorizáciu a je ukazovateľom novodobosti. Delí sa na vnútorné, čiže komunitné, a vonkajšie, čiže určené pre kontakty mimo združenia. Rozvoj sociálneho kapitálu hodnotíme metódou bádania spoločnosti pri použití rôznych ukazovateľov. K najdôležitejším patrí: dôvera vyslovovaná životným optimizmom a súčinnosťou, úroveň občianskej angažovanosti, (volebná frekvencia, účasť na sociálnych akciách, členstvo v združeniach, mimovládnych organizáciách, v cirkvi, dobrovoľníctvo), okruh priateľov okrem rodiny, účasť na spoločenských stretnutiach. K negatívnym ukazovateľom patrí neplatenie daní či nárast pracovníkov. Stretávame sa samozrejme s negatívnym kapitálom v chápaní jeho "temných stránok", napr. kapitál mafie. Sociálny kapitál predstavuje dnes dôležitý pojem v spoločenských vedách, ale nie dosť jednoznačný v porovnaní s klasickými koncepciami Colemana, Bourdiera, Putnama aj Fukuyama, kde definuje zväzky medzi jednotlivcami a skupinami a normy, regulujúce princípy spolupráce. Zaujímavý a originálny príspevok k popisu sociálneho kapitálu predstavuje definícia E. Wnuka-Lipińskieho, podľa ktorej zahŕňa sociálny kapitál "všetky neformálne sociálne zväzky (čiže "známych ľudí"), vďaka ktorým jednotlivec zväčšuje pravdepodobnosť prístupu do elity alebo udržanie sa v nej" (E. Wnuk-Lipiński, 1996, s 151). V tomto poňatí má sociálny kapitál individuálny charakter, na rozdiel od vyššie uvedeného komunitného chápania.

K zdrojom sociálneho kapitálu započítavame občianske združenia, rodinu ako neformálnu skupinu, pre ktorú je normálna vzájomná pomoc. Často sa tiež vyskytuje názor, že aj náboženské združenia sú schopné vytvárať vzťahy podnecujúce občiansku zaangažovanosť. Sociálny kapitál plní mnoho rôznych funkcií. Jeho akumulácia umožňuje efektívnejšie riešenia spoločenských problémov. V politologických koncepciách je braná do úvahy nielen možnosť budovania spoločnosti na princípe solidarity, ale aj cesta k hospodárskemu rastu. P. Bourdier tvrdí, že: "sociálny kapitál, vyplývajúci zo spoločenských vzťahov (úcta k jednotlivcovi, dobrá povesť rodiny, titul), je možné transponovať na kapitál ekonomický (E. Rak-Mlynárskej, 2004, s 497). Rovnako F. Fukuyama píše, že sociálny kapitál zohráva politickú a ekonomickú úlohu. Jeho kumulácia je možná aj s participáciou štátu, ktorý podporuje združovania v spolkoch, redukuje náklady spojené s formálnou koordináciou mechanizmov, ako napr. nadväzovanie kontaktov, jednania medzi zamestnávateľom a pracovníkom, udeľovanie záruk a garancií. Kritici tohto postupu zastávajú však názor, že štát nedisponuje možnosťami hromadenia sociálneho kapitálu, pretože by musel zasahovať do súkromného života občanov, čo predstavuje narušenie demokratických zásad. Z tejto perspektívy predstavuje sociálny kapitál popis dobre organizovanej spoločnosti.

Literatúra:

WNUK-LIPIŃSKI, E. 1996. *Demokratyczna rekonstrukcja. Z socjologii radykalnej zmiany społecznej*. Warszawa: PWN.

RAK-MŁYNARSKA, E. 2004. Kapitał społeczny. In SZLACHTA, B. (red.) *Słownik społeczny*. Kraków: WAM.

SZTOMPKA, P. 2007. *Zaufanie. Fundament społeczeństwa.* Kraków: Znak.

BOURDIEU, P. 2009. *Rozum praktyczny. O treści działania.* Kraków: UJ.

THEISS, M. 2007. *Krewni-znajomi-obywatele. Kapitał społeczny a lokalna polityka społeczna*. Toruń: Adam Marszałek.

PUTNAM, D. R. 2008. *Samotna gra w kręgle. Upadek i odrodzenie wspólnot lokalnych w Stanach Zjednoczonych*. Warszawa: Akademickie i Profesjonalne.

RADZIEWICZ-WINNICKI, A. 2008. *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Warszawa: Akademickie i Profesjonalne.

ROBERTSON, D. 2009. *Słownik polityki*, Warszawa: Sic!

KWIATKOWSKI, M. 2005. Kapitał społeczny In Encyklopedia socjologii – suplement. Warszawa: Oficyna Naukowa.

Adam ROTER
Sliezska univerzita Katowice

Sociálny pedagóg (angl. social educationist)

Profesionál v odbore pedagogika, absolvent magisterského štúdia odboru pedagogika, špecializácie sociálna pedagogika a magisterského štúdia sociálna pedagogika, sociálna pedagogika a vychovávateľstvo. Absolvent univerzitného štúdia je odborne teoreticky a prakticky pripravený riešiť výskumné, koncepčné, metodické, organizačné a praktické problémy vo všetkých oblastiach spoločenského života, a to najmä u detí, mládeže, dospelých u zdravej i ohrozenej populácii. Kompetencie sociálneho pedagóga sú zamerané na výchovu a vzdelávanie, prevýchovu, sebavýchovu, poradenstvo, prevenciu, intervenciu a manažment. Rozvoj tejto profesie bol v SR zaznamenaný postupným rozvíjaním sociálnej pedagogiky ako vednej disciplíny, a to koncom 90. rokov 20. storočia. Prvá konferencia o sociálnom pedagógovi v SR bola v roku 2004 na FiF UK v Bratislave, kde odborníci upozornili na nutnosť etablovať túto profesiu legislatívne v praxi rôznych rezortov – školstva, sociálnych vecí a rodiny, vnútra, spravodlivosti, zdravotníctva, kultúry - na profesiu sociálny pedagóg.
Z konferencie vzišiel zborník Sociálny pedagóg (2006), editorka: Bakošová, Z. Ďalšie výskumy PF UMB v Banskej Bystrici naviazali na všeobecné poznatky o sociálnom pedagógovi a zdôvodnili potrebu odborníka vo vybraných rezortoch. V súčasnosti legislatíva umožňuje výkon tejto profesie v rezorte školstva, a to Zákonom o pedagogických zamestnancoch škôl z roku 2009 a v rezorte práce sociálnych vecí a rodiny Zákonom o sociálnych službách č. 448/2008. Zavedenie profesie do praxe je podľa teoretikov aj podľa praktikov potrebné, ale je spájané s niekoľkými mýtmi, prekážkami a s nepochopením. Ide predovšetkým o stotožnenie profesie sociálny pedagóg s povolaním sociálny pracovník alebo o ekonomické dôvody, ktoré spájajú zavedenie profesie s ekonomickými nákladmi a nepripúšťajú objektívne videnie dobre investovanej práce do výchovy, vzdelávania, prevencie detí a mládeže prostredníctvom odborníka profesionála – sociálneho pedagóga. K ďalším mýtom v spoločnosti patrí, že odborník na pomoc človeku je len profesionál – psychiater a psychológ. Dôsledky absencie neriešenia sociálnych a výchovných problémov sú často viditeľné individuálne i spoločensky s odstupom času, nie v dobe, v ktorej žijeme, preto sa im nevenuje dostatočná spoločenská a legislatívna pozornosť. Odporúčania vedeckých pracovníkov nie sú brané na vedomie a prax výchovy, vzdelávania mimo školy, prevenciu, poradenstvo, intervenciu realizujú neprofesionáli. Výsledky sú alarmujúce. Skúsenosti

vzdelávania v sociálnej oblasti iných krajín ukazujú, že táto profesia sa uplatňuje v niektorých krajinách Európy, a to predovšetkým v Nemecku, v Rakúsku, vo vybraných regiónoch v Poľsku, Slovinsku a v ďalších.

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z. 2006. Sociálny pedagóg a jeho kompetencie. In: BAKOŠOVÁ, Z. (ed.) *Sociálny pedagóg.*: *Zborník referátov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Bratislava: UK. s. 23-30. ISBN 80-223-2205-9.

BAKOŠOVÁ, Z. 2009. *Sociálny pedagóg v škole – teoreticko-empirické reflexie.* In: Výzvy znalostnej a učiacej sa society pre edukologickú koncepciu a implementáciu inovačných zmien v slovenskom školstve. Zborník príspevkov z tretieho roku riešenia výskumného projektu VEGA 1/3645/06. Edit.: Baďuríková, Z., Timková, B. Bratislava: Univerzita Komenského, 2009. S. 46 – 58. ISBN 978-80-223-2694-0.

EMMEROVÁ, I. 2007. *Prevencia sociálnopatologických javov v školskom prostredí.* Banská Bystrica: UMB. 129 s. ISBN 978-80-8083-440-1.

NIKLOVÁ, M., KAMARÁŠOVÁ, L. 2007. *Sociálny pedagóg a prevencia sociálnopatologických javov*. Banská Bystrica: UMB. 163 s. ISBN 978-80-8083-468-5.

HATÁR, C. 2010. Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie a profylaxie. Nitra: UKF. 106 s. ISBN 978-80-8094-664-7.

Sociálna pedagogika: Izbrani koncepti stroke. 2007. SANDE, M., DEKLEVA, B., KOBOLT, A., RAZPOTNIK, Š., ZORC-MAVER, D. (ed). Ljubljana: Pdg F. 223 s. ISBN 86-7735-099-3.

ZEMANČÍKOVÁ, V. 2010. *Sociálny pedagóg v škole*. Faktory sťažujúce zavedenie profesie do škôl. In: BAKOŠOVÁ Z., SYREK, E. *Sociální pedagogika ve střední Evropě. Inovace a nové trendy. Sborník příspěvku z mezinárodní konference*. s. 449-455. ISBN 978-80-87182-15-4.

Zlatica BAKOŠOVÁ
PdF UK Bratislava

Sociálny pedagóg a jeho činnosť na polícii (angl. social educationist and his function at the police)

Stratégia prevencie kriminality zdôrazňuje profesionalizáciu prevencie kriminality, ktorú by mali realizovať erudovaní odborníci. V zmysle paragrafu 2, odstavca 3 zákona č. 171/1993

Z.z. o Policajnom zbore, plní policajný zbor úlohy na úseku prevencie v rozsahu pôsobnosti stanovenej zákonom. Subjekty všeobecnej prevencie v polícii sú predovšetkým špecializovaní pracovníci, ktorí sa zaoberajú problematikou prevencie, kriminality na všetkých stupňoch riadenia. J. Bubelíni uvádza, že na miestnej úrovni je dôležitá funkcia koordinátora prevencie. Ich úlohou je tvorba preventívnych programov a aktivít v rámci svojej územnej pôsobnosti.

Literatúra:

BUBELÍNI, J. 2001. Koordinátor prevencie kriminality - otázka výberu a prípravy. In *Policajná teória a prax.* Roč. 9, 2001, č. 2, s. 92.

Stratégia prevencie kriminality v Slovenskej republike. Rozkaz MV SR č. 125/2003 [online]. Dostupné na internete: www.minv.sk/?projekty-prevencie&subor=11796

Lucia KAMARÁŠOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Sociálny pedagóg a minority (angl. social educationist and minorities)

Sociálny pedagóg môže podľa I. Emmerovej (Hroncová, Emmerová, 2004) pracovať s kultúrne znevýhodnenými, sociálne neprispôsobivými, marginálnymi skupinami obyvateľstva. Problematika sociálno-výchovnej práce s minoritami je v súčasnej dobe aktuálna nielen z pohľadu rómskeho etnika, ale aj prisťahovalcov. Sociálny pedagóg nachádza uplatnenie v štátnych inštitúciách i v humanitných organizáciách charitatívneho charakteru aj v inštitúciách tretieho sektoru.

Literatúra:

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. 2004. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: PdF UMB. 280s. ISBN 80-8083-028-2.

Lucia KAMARÁŠOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Sociálny pedagóg a prevencia sociálno-patologických javov (angl. social educationist and prevention of social pathology)

Problematika prevencie sociálnopatologických javov patrila v historickom vývoji v Európe ku kľúčovým odvetviam v rámci predmetu sociálnej pedagogiky najmä v Nemecku a Poľsku.

V Nemecku preventívny rozmer sociálnej pedagogiky zdôrazňuje J. Schilling. Poľská sociálna pedagogika sa vyvíjala v zmysle pojmov „profylaxia“ a „kompenzácia“, ktoré zaviedla do sociálnej pedagogiky v Poľsku jej zakladateľka Helena Radlinská. Preventívny charakter sociálnej pedagogiky na Slovensku zdôrazňujú P. Ondrejkovič, J. Hroncová, Z. Bakošová, I. Emmerová, C. Határ, P. Jusko, Z. Bakošová (2006, s. 195), ktorí uvádzajú kompetenciu prevencie v zmysle profesijných kompetencií sociálneho pedagóga .

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z. 2006. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: Lorca. 192 s. ISBN 80-968437-5-3.

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. 2004. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: PdF UMB. 280s. ISBN 80-8083-028-2.

Lucia KAMARÁŠOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Sociálny pedagóg v Čechách (angl. social educationist in Czech republic)

Sociálna pedagogika sa v Čechách začala rozvíjať od 70. rokov 20. storočia v priamej spolupráci so slovenskou sociálnou pedagogikou, najmä v spolupráci O. Baláža a M. Přadky, ktorá vyústila do nasledujúcich publikácií: Přadka, M. et al.: Výchova a společenské prostředí (1981), Baláž O. et at.: Sociálne aspekty výchovy (1981) a ďalšie.

B. Kraus (2000, s. 44) definuje sociálneho pedagóga ako odborníka (profesionála) vybaveného teoreticky i prakticky a aj koncepčne pre výchovné pôsobenie všade tam, kde prispieva k utváraniu zdravého spôsobu života, predovšetkým, kde prostredie na jednotlivca či skupiny pôsobí deštruktívnym alebo nekreatívnym spôsobom v uspokojovaní potrieb, a to v zásade v dvoch rovinách: priama sociálnovýchovná činnosť v smere profylaxie alebo kompenzácie. Manažérska sociálnopedagogická činnosť v inštitucionálnych oblastiach, t.j. organizačná, kompenzačná, metodická, vzdelávacia.

Sociálny pedagóg na profesionálnej úrovni riadi a organizuje výchovný proces a pôsobí na subjekty výchovy v rovine integračnej, kde sa sociálny pedagóg zameriava na osoby, ktoré potrebujú odbornú pomoc a podporu. Druhá rovina je rozvojová, kde sociálny pedagóg podporuje a upevňuje žiaduci rozvoj osobnosti, ktorý by mal smerovať k správnemu

životnému štýlu a hodnotnému a užitočnému napĺňaniu voľného času, kedy ide o sociálnu prevenciu, ktorá sa dotýka celej populácie s ohľadom na deti a mládež (Kraus, 2008, s. 199).
Pracovné činnosti sociálneho pedagóga majú povahu: výchovného pôsobenia vo voľnom čase, poradenských činností vykonávaných na základe diagnostiky a sociálnej analýzy problémov a životnej situácie alebo výchovného prostredia, v ktorom sa vychovávaný nachádza, reedukačná a resocializačná starostlivosť a terénna práca (Kraus, 2008, s. 199).
Ako uvádza B. Kraus (2000), profesionálne kompetencie v sebe zahrňujú určitú výbavu znalostí, určité spektrum praktických (sociálnych) spôsobilostí, určitú profesionálnu etickú identitu. Podľa M. Žumárovej (2007) profil absolventa kladie dôraz na nasledujúce kompetencie: profesijno-odborové, sociálno-pedagogické, diagnosticko-intervenčné, sociálno-komunikačné, organizačné a osobnostne-kultivačné.
Š. Chudý (2006, s. 56 - 60), ktorý vychádza z kompetencií Z. Bakošovej (výchovno-vzdelávacia, kompetencia prevýchovy, kompetencia poradenstva, kompetencia prevencie, kompetencia managementu), priraďuje k uvedeným kompetenciám i kompetenciu diagnostickú, metodologickú a decíznu.
Možnosti uplatnenia sociálneho pedagóga v praxi sú široké. V rezorte školstva, mládeže a telovýchovy sa sociálny pedagóg môže uplatniť v školských kluboch, družinách, domovoch mládeže, detských domovoch, ústavoch pre mládež, strediskách voľného času, inštitúciách výchovného poradenstva, systémoch preventívnej výchovnej starostlivosti (koordinátor prevencie, metodik prevencie, krízové centrá, strediská pre mládež). V rezorte spravodlivosti je to v oblasti penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti (ako vychovávateľ v nápravných zariadeniach, väzniciach, v inštitúte mediačného a probačného úradníka). V rezorte práce sociálnych vecí ako sociálny asistent, sociálny kurátor pre mládež, inštitúcie sociálnovýchovnej starostlivosti o seniorov, ústavy sociálnej starostlivosti. V rezorte vnútra sa sociálny pedagóg môže uplatniť v utečeneckých táboroch, rajónnej službe, v oblasti prevencie kriminality. Ďalšia z oblastí možností uplatnenia sociálneho pedagóga je v cirkevných, spoločenských a neziskových organizáciách, akými sú inštitúcie starostlivosti o mládež, nadácie a pod., humanitárne a charitatívne inštitúcie, strediská kresťanskej pomoci (Kraus, 2008, s. 205). Pre možnosť uplatnenia sociálneho pedagóga v niektorých rezortoch si musí sociálny pedagóg doplniť vzdelanie v rámci niektorých špecializácií, ako napr. na pozícii probačného a mediačného pracovníka, pre výkon profesií v zdravotníctve a pod.

Literatúra:

Anglický výkladový slovník so slovenskými ekvivalentmi. 1994. Bratislava: SPN. 698 s. ISBN 80-08-02418-6.
SIARSKY, J. 1991. *Slovensko-nemecký slovník.* Bratislava: Amos. 729 s. ISBN 80- 85290-01-4.
CHUDÝ, Š. 2006. Kompetencie sociálneho pedagóga ako kľúčová kategória sociálno-pedagogickej pedeutológie. In *Sociálna pedagogika v teórii a praxi: Zborník príspevkov z odborného seminára.* Brno: IMS. ISBN 80- 902936-8-9.
KRAUS, B. 2008. *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
KRAUS, B. 2000. Profesní model sociálního pedagoga. In *Súčasný stav sociálnej pedagogiky na Slovensku: Zborník referátov z medzinárodnej konferencie s medzinárodnou účasťou.* Bratislava: UK. ISBN 80-223-1419-6.
ŽUMÁROVÁ, M. 2007. Univerzálnost profese sociálního pedagóga. In *Sociální pedagogika v současné společnosti: Zborník príspevkov z odborného seminára*. Zlín: UTB. ISBN 978-80-7318-579-4.

Miriam NIKLOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Sociálny pedagóg v Nemecku (angl. social educationist in Germany)

Sociálna pedagogika vznikla koncom 19. storočia ako reakcia na individuálnu pedagogiku a herbartizmus v snahe riešiť existujúce sociálno-výchovné problémy súčasnej doby. V Nemecku sa sociálna pedagogika výrazne rozvíjala v praktickom, teoretickom a empirickom smere. Zástupca nemeckej sociálnej pedagogiky H. Schwalb uvádza, že študenti odboru sociálna pedagogika sa vzdelávajú pre činnosti výchovné, poradenské, doškoľovacie, resocializačné, plánovanie a organizačné činnosti s deťmi a mládežou, rodinami v sociálno-pedagogických zariadeniach, najmä pre deti a mládež, teda pre činnosti, ktoré patria ku kategóriám socializácia, prevencia, odstraňovanie desocializácie. Sociálni pracovníci /sociálni pedagógovia/ v Nemecku získavajú kvalifikáciu špecializovaným odborným štúdiom. Odborná sociálna práca je definovaná ako jedna z foriem organizovanej sociálnej pomoci. Pre sociálnu prácu je charakteristický celkový pohľad na ľudí v ich individuálnom vývine osobnosti, v ich ekonomickej situácii a v ich kultúrnom životnom priestore. Sociálna práca je spoločensko-politický odbor, ktorý sa musí prispôsobovať a meniť

podľa vývoja spoločnosti. Musí rešpektovať ľudské práva, právo na existenciu a právo na sebaurčenie. Cieľom sociálnej práce je spolupôsobiť pri zaisťovaní dodržiavania týchto práv. Úlohou odborníkov v tejto oblasti je najmä: predchádzať vzniku sociálnych problémov, poznávať a odhaľovať príčiny sociálnych problémov, prekonávať osobné a spoločensky podmienené ťažkosti, ovplyvňovať spoločenské podmienky, sprístupniť a poskytovať osobnú, materiálnu a inštitucionálnu pomoc, vytvárať a sprístupňovať možnosti vzdelávania v spoločenskom a kultúrnom živote, uľahčovať komunikáciu, významovú orientáciu, dodržiavanie práva na sebaurčenie a toleranciu a pod. (Šalgovičová, 1994, s. 22).

Kvalifikácia sociálneho pracovníka sa získava ukončením odborného špecializovaného štúdia a získaním štátneho osvedčenia. Možnosti štúdia poskytujú odborné vysoké školy, ako aj vysoké školy univerzitného typu. Štátne osvedčenia sa vydávajú podľa predpisov krajských orgánov. V súlade s vývojom a reformami v sociálnom školstve sa v súčasnosti k označeniu kvalifikovaného absolventa využíva označenie „sociálny pracovník/sociálny pedagóg“. Sociálni pracovníci/sociálni pedagógovia pôsobia ako zamestnanci, úradníci alebo externí spolupracovníci vo verejných inštitúciách alebo súkromných inštitúciách, prípadne môžu svoju prácu vykonávať ako slobodné povolanie (Šalgovičová, 1994, s. 22). V Nemecku sa 18. 12. 1990 ratifikoval zákon o štátnom uznaní sociálnych pracovníkov a sociálnych pedagógov, čím sa legislatívne upravilo ich postavenie na trhu práce (Határ, 2007, s. 65 - 66).

Literatúra:

Anglický výkladový slovník so slovenskými ekvivalentmi. 1994. Bratislava: SPN. 698s. ISBN 80-08-02418-6.

HATÁR, C. 2007. *Agresia žiakov očami sociálneho pedagóga*. Nitra: PF UKF. 100s. ISBN 978-80-8094-174-1.

SIARSKY, J. 1991. *Slovensko-nemecký slovník*. Bratislava: Amos. 729s. ISBN 80- 85290-01-4.

ŠALGOVIČOVÁ, J. 1994. *Odborný profil diplomovaného sociálneho pracovníka - sociálneho pedagóga v Nemecku*. In: Práca a sociální politika. Roč. 2, č. 12.

Špeciálna pedagogika pre 4. ročník stredných odborných škôl. ISBN 80- 967180-3-7.

Miriam NIKLOVÁ

PF UMB Banská Bystrica

Sociálny pedagóg v penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti (angl. social educationist in penitentiary and post-penitentiary care)

Pojem penitenciárny sa odvodzuje od latinského slova „paenitentia“, čo znamená ľútosť, žiaľ, pokánie. V súčasnosti sa tento pojem používa v súvislosti s výkonom trestu odňatia slobody. Penitenciárna starostlivosť predstavuje starostlivosť o osoby vo výkone trestu odňatia slobody. K postpenitenciárnej starostlivosti dochádza po ich prepustení. Úloha sociálneho pedagóga je podľa I. Emmerovej (Hroncová, Emmerová, 2004) dôležitá pri resocializácii, ktorá je zameraná na minimalizáciu a odstraňovanie krízových sociálnych situácií a k zabráneniu recidív ich vzniku. Cieľovými skupinami pri resocializácii sú osoby vo výkone trestu odňatia slobody, osoby závislé na drogách, sociálne maladaptívni občania alebo utečenci.

Literatúra:
HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. 2004. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: PdF UMB. 280 s. ISBN 80-8083-028-2.

Lucia KAMARÁŠOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Sociálny pedagóg v Poľsku (angl. social educationist in Poland)

Sociálna pedagogika vznikla v súvislosti so sociálno-ekonomickými zmenami, ktoré zasiahli Európu a Ameriku na prelome XIX. a XX. storočia. V tejto dobe je tiež datovaný začiatok poľskej sociálnej pedagogiky. Adam Cichosz odlišuje tri obdobia rozvoja danej disciplíny:

1. Pôsobnosť predchodcov: predstaviteľov rôznych náuk, sociálnych a osvetových činiteľov, pričom hlavnú rolu zohrala Helena Radlińská, ale tiež Ludwik Krzywicki, Kazimierz Korniłowicz, Stefania Sempołowská. Objavila sa idea vytvoriť vedu, ktorá by následne prebiehala ako inštitucionalizácia pedagogiky.
2. Rozvoj disciplíny po II. svetovej vojne: do 1947 roku pokračuje rozvoj predvojnovej sociálnej pedagogiky, nasleduje „stalinské“ obdobie od októbra roku 1957 je odbor rehabilitovaný vďaka úsiliu Ryszarda Wroczyńského.
3. Obdobie po r. 1989: sociálno-politické zmeny.

V Poľsku bol rozvoj sociálnej pedagogiky do značnej miery spätý s dôležitými historickými udalosťami, preto dôležitú rolu zohrala sociálno-politická situácia, hlavne v prvom období jej

existencie. Od samého začiatku bola problematika tejto disciplíny silne prepojená s dianím v osvete a so sociálnou prácou – dôležitými oblasťami, v ktorých dochádzalo k aktivizovaniu spoločnosti a úsilia vytvoriť dôstojné životné podmienky pre jednotlivca aj spoločnosť. Veľký význam to malo v súvislosti so získavaním nezávislosti krajiny. Za zakladateľku poľskej sociálnej pedagogiky je považovaná Helena Radlińská. Ku klasikom tejto disciplíny patria ďalej Alexander Kamiński, Stanisław Kowalski, Ryszard Wroczyński.

Helena Radlińská (1879–1954): bojovníčka za nezávislosť, sociálno-osvetová pracovníčka, pedagogička, historička osvety. Pôsobila v Štúdiu sociálno-osvetovej práce v rámci Voľnej/Slobodnej poľskej univerzity (Wolna Wszechnica Polska) vo Varšave, ktorú založila v r. 1925 a riadila ju. Mala vplyv na proces úspešnej inštitucionalizácie sociálnej pedagogiky v Poľsku. Radlińská zdôrazňovala dve hlavné úlohy sociálnej pedagogiky. Prvá spočívala v zmene priaznivých rozvojových podmienok a zdokonaľovaní kladných vplyvov, v dôsledku čoho má dochádzať k metamorfóze životných podmienok človeka vo výchovnom prostredí. Tento proces sa má opierať o sily jednotlivca, skupiny, celého prostredia; druhý sa zaoberá prípravou človeka k tvorivej účasti na živote národa. V podstate je možné názory a pôsobenie Radlinskej chápať ako ideu rozvíjania „ľudských síl“. Táto formulácia spája možnosti jednotlivcov, skupín a sociálnych hnutí. Za cieľ pedagogiky súčasne považovala pomoc pri autentickom a neobmedzenom rozvíjaní človeka. Radlińská zaviedla do pedagogiky názory a koncepcie zdanlivo vzdialené od problematiky výchovy. Uvádzala do života uznávané princípy, prepájala teóriu s praxou, vystupovala s novátorskými ideami, ktoré súčasne odpovedali vedeckému pokroku.

Alexander Kamiński (1903 -1978) – vychovávateľ, pedagóg, filozof, historik. Vyjadroval svoj postoj obzvlášť voči predpokladanej vízii človeka, jeho životného prostredia a vzájomných vzťahov týchto prvokov, taktiež k vízii pedagogickej činnosti. Kamińského vízia sociálnej pedagogiky bola jednoznačne uprená na praktické a praxeologické chápanie disciplíny, jej činnosť sa mala zaoberať predovšetkým situáciou ohrozenia a nesprávnymi reakciami na ne. Podľa názoru Kamińského má smerovať hlavné bádateľské úsilie sociálnej pedagogiky v smere definovania skutočného stavu jednotlivcov, skupín, sociálnych inštitúcií v ich environmentálnych podmienkach a hodnotenie sociálno-výchovných možností voči ľudskému správaniu a práci inštitúcií tým, že sa poukazuje na sociálne sily a vzory, schopné uskutočniť zmeny. Najväčšia zásluha Kamińského spočíva v zmene orientácie sociálnej pedagogiky na empirické výskumy a vytvorenie vzoru bádania a aktivizácie prostredia (v dôsledku metodologických intencionálnych postupov), týkajúcich sa súčasne zmien sociálnej organizácie a modifikácie ľudskej osobnosti.

Spoluzakladateľom školy poľskej sociálnej pedagogiky bol okrem Radlińskej a Kamińského Ryszard Wroczyński (1909 – 1987), sociálny pedagóg a historik osvety a výchovy, profesor Varšavskej univerzity. Koncepcia odboru v poňatí Ryszarda Wroczyńského má charakter širokej a komplexnej reflexie nad charakterom výchovy a rolí, akú v tomto procese zohráva ľudský životný priestor. Spája teoreticko-kritické myslenie a princípy praxeologického postupu. Dôležité je pritom „ako je“, „ako môže byť“, a súčasne „ako by malo byť“. Vo všetkých reflexiách Wroczyńského sa objavuje základná otázka: „Či a akým spôsobom môže výchova zlepšiť svet?“ Wroczyński pestoval pedagogiku otvorenú demokratickému svetu. Popularizoval a propagoval medzinárodné správy aj iné edukačné idey. S uznaním hovoril o vychovávajúcej spoločnosti, o škole bez hraníc a permanentnej edukácii. Jeho koncepcia sociálnej pedagogiky sa rozvíja v súvislosti so stimulovaním a podporovaním rozvoja jednotlivca ako základného činiteľa sociálneho života, zúčastneného na environmentálnych interakciách. Za veľmi dôležitú považoval tiež inštitúciu mimoškolskej výchovy.

Na prelome 60. a 70. rokov dvadsiateho storočia sociológia výchovy predstavovala veľmi dôležitý a špecifický zdroj inšpirácie pre vznikajúce koncepcie sociálnej pedagogiky v Poľsku. Týka sa to obzvlášť pôsobenia a názorov Stanisława Kowalského alebo činnosť Floriana Znanieckeho, ktorý celú svoju koncepciu spojil s výchovnou sociológiou. Pedagogický proces definoval ako odovzdávanie doterajších skúseností v masovom meradle dorastajúcim pokoleniam v oblasti kultúry a ich prípravu na aktívnu účasť na sociálno-kultúrnom dianí. V teoretických základoch a premisách svojej koncepcie (výchovnej skutočnosti) prezentoval systematický postup. Jeho systematická koncepcia dáva v rámci pedagogiky predovšetkým možnosť tvoriť syntézy a teórie na základe empirických výskumov a rozvoja interdisciplinárnych výskumov výchovných procesov.

Dynamický rozvoj sociálnej pedagogiky (organizačný a inštitucionálny) od r. 1950 do konca deväťdesiatych rokov v Poľsku (vzniklo celkom niekoľko desiatok inštitútov, katedier, ústavov, pracovísk sociálnej pedagogiky) umožnil vznik jej konkrétneho štýlu a charakteru.

Ku koncu osemdesiatych rokov, 4. júna 1989, došlo k zavedeniu mnohých reforiem sociálno-politických systémov vo východnej Európe. Umožnili to spoločenské aj politické zmeny, iné myslenie zo strany predstaviteľov sociálnych náuk, tiež sociálnej pedagogiky. Zmenila sa oblasť výskumov, pohľad na človeka a jeho súčinnosť s obklopujúcim svetom (na pracoviskách, vo výchove i rekreačnom štýle). Nové obdobie prispelo k inštitučnému deleniu a diferenciácii disciplíny, hlavne z hľadiska praktických aktivít v nových oblastiach pôsobenia. Okrem iného disciplína získala výrazne praktický charakter (čo neznamená, že by bola zabudnutá doterajšia tradícia) a konkrétne delenie činností podľa danej sociálnej praxe.

Pokiaľ ide o všeobecné metodologické riešenia, stala sa základným princípom sociálnej pedagogiky problematika metód výskumu prostredia, jej metodologická podoba a adekvátna charakteristika.

Literatúra:

CICHSZ, M. 2006. *Pedagogika społeczna w Polsce w latach 1945-2005, rozwój – obszary refleksji i badań – koncepcje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.

KAMIŃSKI, A. 1982. *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna.* Warszawa: PWN.

KOWALSKI, S. 1979. *Socjologia wychowania w zarysie.* Warszawa: PWN.

MARINOWICZ-HETKA, E., (ed.). 2007. *Pedagogika społeczna, t. 2, Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN.

PRZECLAWSKA, A., THEISS, W. 2000. Wstęp In PRZECLAWSKA, A., THEISS, W., (red.). *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

RADZIEWICZ- WINNICKI, A. 2008. *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne.

SMOLIŃSKA- THEISS, B. 2008. *Gdy idee stają się faktem. Pedagogika Społeczna Ryszarda Wroczyńskiego*. „ Pedagogika społeczna" nr 4 (30)/ 2008.

THEISS, W. 2006. *Encyklopedia Pedagogiczna XXI Wieku t. 5, Radlińska Helena.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

THEISS, W. 1984. *Radlińska.* Warszawa: Wiedza Powszechna.

THEISS, W. 2000. Ryszard Wroczyński-pedagog społeczny. In PRZECLAWSKA, A., THEISS, W., (red.): *Pedagogika społeczna. Pytania o XXI wiek.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

WLODAREK, J. 2006. In PILCH T., (red.): *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku t. 2.* Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".

WROCZYŃSKI, R. 1974, 1976. *Pedagogika społeczna*. Warszawa: PWN.

Marek WALANCIK
Sliezska univerzita Katowice

Sociálny pedagóg v škole (angl. social educationist in school)

Je odborným zamestnancom školy, ktorý vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä deťom ohrozeným sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovo závislým (pozn. autora: skôr experimentujúcim s drogou) alebo inak znevýhodneným deťom a žiakom, ich zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálno-pedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálno-pedagogického poradenstva, prevencie sociálno-patologických javov a reedukácie správania (Zákon č. 317/2009).

Primárnou funkciou sociálneho pedagóga v škole je podpora socializácie žiakov školy, ich sprevádzanie v procese dospievania, podpora ich kompetencií pre zvládanie životných úloh, predchádzanie javom označovaným ako sociálno-patologické a kompenzácia nerovností vyplývajúcich z ich znevýhodňujúceho rodinného prostredia. Sociálno-výchovnú činnosť školského sociálneho pedagóga môže vykonávať absolvent vysokej školy druhého stupňa v študijnom odbore sociálna pedagogika, resp. pedagogika so študijným programom, príp. zameraním sociálna pedagogika (resp. sociálna pedagogika a vychovávateľstvo) a podľa Zákona č. 437/2009 i absolvent vysokej školy druhého stupňa v študijnom odbore sociálna práca.

Pozíciu sociálneho pedagóga v škole (z hľadiska komparácie situácie v iných krajinách) určuje preferovaný model spolupráce medzi sociálno-výchovnou a výchovno-vzdelávacou činnosťou školy. V *dištančnom modeli* má sociálny pedagóg postavenie externého spolupracovníka školy, vo vzťahu ku škole nie je v zamestnaneckom pomere. Naopak v *subordinačnom modeli* je tento odborný zamestnanec interným zamestnancom školy, jeho činnosť je podriadená potrebám školy. Sociálny pedagóg tu primárne odstraňuje prekážky pre riadny priebeh výučby. V treťom, tzv. *kooperatívnom modeli* sociálny pedagóg môže i nemusí byť zamestnancom školy. Rozdiel spočíva v tom, že jeho úlohy nie sú podriadené potrebám školy, výchovno-vzdelávacia činnosť pedagogických zamestnancov (učiteľov, vychovávateľov, majstrov) je rovnocenná so sociálno-výchovnou činnosťou sociálnych pedagógov (upravené podľa Frehner, 1997).

V sociálno-výchovnej práci školského sociálneho pedagóga možno rozlíšiť predovšetkým rozmer výchovy, poradenstva a prevencie. Medzi konkrétne činnosti patrí koordinácia a realizácia preventívnych aktivít, organizácia voľnočasových aktivít, sociálno-výchovná práca so skupinou, poradenstvo a sprevádzanie žiakov, poradenstvo a konzultačná činnosť

rodičom a iným pedagogickým zamestnancom školy, vyhľadávacia činnosť, sociálno-pedagogická intervencia, mediačná činnosť, kompenzačná sociálno-výchovná práca so žiakmi zo znevýhodňujúceho prostredia, spolupráca s externými organizáciami, zariadeniami..., školský sociálny pedagóg sa môže zúčastňovať - za spolupráce učiteľov - na vyučovaní vybraných tém, prípadne triednických hodín.

Primárnou cieľovou skupinou sú deti a mládež z rôznych typov prostredí, pričom v centre pozornosti nie sú ohrozené len rizikové skupiny žiakov, ale celá populácia školy. Rizikovým skupinám však venuje zvýšenú pozornosť, patria sem predovšetkým deti a mládež zo sociálne znevýhodneného prostredia, odlišnej etnicity, správajúce sa neštandardne, deti a mládež v náročných až krízových situáciách, deti a mládež so zjavným znakom odlišnosti voči ostatným, atď. Ďalej k cieľovej skupine patrí i dospelá populácia, predovšetkým pedagogickí zamestnanci školy a zákonní zástupcovia.

Z legislatívneho hľadiska je sociálny pedagóg školy (podľa slovenskej legislatívy) zaradený do kategórie odborných zamestnancov školy, ku ktorým ďalej patrí školský psychológ, špeciálny pedagóg, školský logopéd a liečebný pedagóg (Zákon č. 317/2009).

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc*. Bratislava: public promotion. 252 s. ISBN 978-80-969944-0-3.

BOSCH, O. 2000. *Schulsozialarbeit im Schnittpunkt zwischen Jugendhilfe und Schule*. Diplomarbeit. [online]. cit-[2008-05-06]. Dostupné na internete: <http://www.schulsozialarbeit.ch/downloads/boesch.pdf >.

FREHNER, A. 1997. *Welchen Anforderungen mussen Lherkräfte gerecht werden, damit das Modell der integrierten Schulsozialarbeit erfolgreich umgesetzt werden kann?* [online]. cit-[2008-06-06]. Dostupné na internete: <http://www.jugendarbeit.ch/download/97af_ssa1.pdf>.

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. 2004. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: PdF UMB, 280 s. ISBN 80-8083-028-2.

Zákon NR SR číslo 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

Vladimíra ZEMANČÍKOVÁ
Fakulta humanitných vied ŽU Žilina

Sociálny pedagóg v štátnej správe (angl. social educationist in public administration)

Sociálny pedagóg v Slovenskej republike vykonáva štátnu službu v štátno-zamestnaneckom pomere v služobnom úrade v príslušnom obore štátnej služby (zákon 312/2001). Plní úlohy štátnej správy alebo vykonáva štátne záležitosti v rozsahu pôsobnosti stanovenej zvláštnymi predpismi. Najčastejšie uplatnenie má v rezorte ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny, v úradoch práce, sociálnych vecí a rodiny a v rezorte ministerstva spravodlivosti ako mediačný alebo probačný pracovník.

Literatúra:

BAKOŠOVÁ, Z. 2006. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc.* Bratislava: Lorca. 168 s. ISBN 80-968437-5-3.

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

HRONCOVÁ, J., EMMEROVÁ, I. 2004. *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: PdF UMB. 220 s. ISBN 80-8083-028-2.

Zákon NR SR číslo 312/2001 Z. z. o štátnej službe.

Miroslava DEBNÁRIKOVÁ

Dom sociálnych služieb Nádej, Vidiná

Sociálny pracovník (angl. social worker)

Realizátorom úloh sociálnej práce je sociálny pracovník. Chytil (2002, s. 16) zdôrazňuje, že „Sociálni pracovníci riešia sociálne problémy, sprostredkovávajú pomoc pri riešení týchto problémov a snažia sa zabrániť ich vzniku alebo vyhroteniu."

V teoretickej rovine sa sociálny pracovník zaoberá skúmaním príčin vzniku problémov, hľadaním možností ich riešenia, hľadaním optimálnych sociálnych modelov, skúmaním vzájomného vzťahu jednotlivec a spoločnosť a profesijnou prípravou odborníkov. Medzinárodná federácia sociálnych pracovníkov stanovila podmienky podmieňujúce výkon profesie sociálnej práce, medzi ktoré zaradila minimálne 3-ročné pomaturitné vzdelávanie v oblasti sociálnej práce (v našich podmienkach je to bakalársky stupeň študijného programu sociálna práca) alebo ukončené magisterské vzdelanie v oblasti sociálnej práce. K ďalším podmienkam federácia zaradila záujem o celoživotné permanentné vzdelávanie, vek potrebný

pre začiatok praxe, ktorého dolnú hranicu stanovila na 21 rokov, určila úroveň všeobecných a odborných špecializovaných znalostí, sociálnych spôsobilostí a tiež požiadavky na osobnosť sociálneho pracovníka, tzv. osobnostné požiadavky. Tie sú obsiahnuté v etickom kódexe sociálneho pracovníka, ktorý explicitne vymenúva všetky vlastnosti, spôsobilosti aj profesionálne kompetencie, ktorými má sociálny pracovník disponovať. Základ osobnostnej výbavy sociálneho pracovníka tvorí spravodlivosť, humanita, zodpovednosť, morálna bezúhonnosť, dôveryhodnosť, úcta a slušnosť, zdvorilosť, rešpektovanie súkromia, mlčanlivosť. Profesionálne kompetencie v sociálnej práci sú chápané ako schopnosť uspokojiť požiadavky, ktoré sú kladené na profesiu sociálnej práce. Podľa Havrdovej (1999, S 41) profesionálne kompetencie „sú širokým pojmom, ktorý zahrňuje schopnosť prenášať znalosti a schopnosti do nových situácií v danej oblasti povolania. Zahrňuje organizáciu a plánovanie práce, inováciu a vyrovnávanie sa s nerutínnymi činnosťami. Zahrňuje také kvality, ako osobná efektivita, ktorá je na pracovisku nutná pri zaobchádzaní so spolupracovníkmi, manažérmi a klientmi.“ Profesionálne kompetencie môžeme rozdeliť do troch základných skupín, a to: nástrojová kompetencia, sociálna kompetencia a reflexívna kompetencia.

Thompson (2000) hovorí, že kompetencie sa budujú na spôsobilostiach. Zručnosť chápe ako schopnosť vykonávať určitú činnosť účinne, efektívne a nepretržite v istom okamžiku. Medzi spôsobilosti, ktoré by si mali sociálni pracovníci osvojiť, Thompson zaradil trpezlivosť, senzitívnosť, sústredenosť, dôveru.

Osobnosť sociálneho pracovníka je prezentovaná ako určitý ideál, ktorý je charakteristický komplexnou osobnostnou výbavou, ktorá vychádza predovšetkým z funkčného aspektu, čo znamená, že súčasťou komplexnej osobnostnej výbavy majú byť tie individuálne vlastnosti alebo schopnosti, ktoré napomáhajú sociálnemu pracovníkovi k riešeniu sociálnych problémov svojich klientov.

Zvláštna pozornosť v osobnostnej výbave sociálneho pracovníka je venovaná jeho sociálnej orientácii, sociálnemu cíteniu či sociálnemu riadeniu. Pre výkon profesie je nevyhnutné, aby sociálny pracovník disponoval všetkými osobnostnými znakmi požadovanými profesionálnymi organizáciami, pričom sa nevyžaduje dosiahnutie ideálneho, vzorového stavu. Je podstatné, že žiadny človek nedisponuje ideálne rozvinutým a stopercentne vyváženým osobnostným potenciálom. Medzi najrozšírenejšie profesionálne roly, ktoré sociálni pracovníci zastávajú pri poskytovaní interpersonálnej podpory, v súčasnosti zaraďujeme terapeutickú, poradenskú, trénerskú rolu – edukátorskú, sprostredkovateľskú, advokátsku, konzultantskú rolu.

Kompetencie: Nástrojová kompetencia

Nástrojovou kompetenciou rozumieme kvalitné zvládnutie nástrojov, teda metód, techník a prístupov sociálnej práce. Nástrojová kompetencia je predpokladom pre profesionálne riadenie sociálneho pracovníka, na ktorého základe je schopný optimálnym, t.j. vhodným a efektívnym spôsobom dosahovať vytýčené ciele.

Kompetentné riadenie sa nezakladá iba na „technickom" naštudovaní problematiky metód a techník. Aby sociálny pracovník získal potrebnú mieru spôsobilostí, je nutné, aby teoretické poznatky o metódach a technikách boli podmienené tréningom a praktickými skúsenosťami, ktoré začínajúci sociálny pracovník nadobúda postupne pod vedením skúseného sociálneho pracovníka – supervízora. Okrem spôsobilostí, ktoré si sociálny pracovník pod vedením supervízora osvojuje, zameriava sa i na pochopenie a ovládnutie procesnej dynamiky, vyplývajúcej zo vzťahu sociálny pracovník – klient. Byť profesionálne kompetentným teda znamená byť vybavený čiastkou konkrétnych teoretických znalostí, požadovanými odbornými schopnosťami ovládanými na stanovenom stupni a tiež schopnosťou integratívne spájať makrosociálne podmienky so špecifickým individuálnym vnímaním tejto reality očami klienta. Kompetentným profesionálnym konaním tak máme na mysli nielen dobré ovládanie metód a techník sociálnej práce, ale tiež pracovné skúsenosti a z nich vyplývajúce pochopenie pre situáciu a cit pre zachádzanie s metódami. Profesionálne kompetencie sociálny pracovník dosiahne až vtedy, keď dokáže integratívne spájať nástrojovú, sociálnu a reflexívnu kompetenciu.

Reflexívna kompetencia. Reflexívnou kompetenciou rozumieme schopnosť sociálneho pracovníka zachytiť a porozumieť procesu myslenia a emočným stavom človeka.

Sociálny pracovník sa v priebehu prípravy na výkon svojho povolania zameriava nielen na získanie faktických znalostí potrebných pre prácu s klientom, ale tiež pochopenie vlastnej osoby. Hľadá odpovede na otázky súvisiace s ich vlastným smerovaním, s tým, čo by chcel v praxi sociálnej práce dosiahnuť, ktoré pole sociálnej práce a ktorá profesionálna rola vytvára najoptimálnejšie podmienky pre jeho pracovné uplatnenie.

Proces trénovania profesionálnych spôsobilostí je vo významnej miere postavený na sebareflexii sociálneho pracovníka, kedy sa učí reflektovať nielen svoje myšlienkové pochody a emočné stavy. Na základe zážitkov a skúsenosti zo sebareflexie sa potom učí porozumieť a reflektovať i myslenie a emočný stav ostatných účastníkov procesu.

Riadenie v sociálnej práci je jednoznačne potrebné vnímať ako intersubjektívne riadenie, ktoré vychádza z konkrétnej interakcie sociálneho pracovníka a jeho klienta, výrazne ovplyvnené predchádzajúcimi skúsenosťami oboch zúčastnených subjektov. Súčasťou

profesionálnej identity sociálneho pracovníka (podobne ako je tomu i v iných pomáhajúcich profesiách) je odraz jeho predchádzajúcich skúseností, ktoré dokázal kriticky prehodnotiť. Predchádzajúce pracovné (ale tiež súkromné) skúsenosti, niektoré ťažké až ilustrujúce situácie sa stávajú zrozumiteľnými až v kontexte predchádzajúcich životných skúseností.

Reflexívna kompetencia je založená na schopnosti nestratiť a nepoprieť vývoj v jeho základných rysoch, ale integrovať ho do svojej profesionálnej výbavy (Geissler, K.A. - Hege, M.: 1997).

Analýzou a spracovaním individuálneho životného príbehu môže sociálny pracovník obohatiť svoju profesionálnu kompetenciu až vtedy, keď dokáže vo vlastnej biografii lokalizovať a pochopiť špecifické vývojové podmienky prostredia, v ktorom sa pohybuje. Súčasťou tejto analýzy sa stávajú nielen samotné deje (vnímané prostredníctvom zážitkov), ale i analýza realizovaného alebo nerealizovaného. Sociálny pracovník sa snaží analyzovať, ktoré konanie prispelo k vyriešeniu situácie a prečo a aké riadenie naopak pôsobilo ako prekážka.

Sociálna kompetencia: súčasťou profesionálnej výbavy sociálneho pracovníka sa stáva i sociálna kompetencia, teda schopnosť porozumieť vzniku a vývoju konkrétnych sociálnych situácií v ich integračnej súvislosti s určitým historickým vývojom spoločnosti a vedieť nájsť aj tie skutočnosti, ktoré v prítomnej realite spôsobujú vznik individuálnych problémov klientov. Vychádzajúc z poznania a pochopenia situácie, je sociálny pracovník schopný prispôsobiť sa potrebám a požiadavkám klienta, vedieť premýšľať o jeho situácii a podmienkach, v ktorých k jej vzniku prišlo. Habermas v tejto súvislosti poznamenáva, že sociálna kompetencia predpokladá vedieť správne identifikovať sociálne súvislosti, vedieť sa orientovať v spleti systémov, vytváraných sociálnymi rolami, ktoré sa navzájom prelínajú. Sociálna kompetencia je založená na schopnosti empatie a tiež na schopnosti udržania profesionálnych hraníc, čo predpokladá dodržanie určitej miery odstupu od roly, ktorú sociálny pracovník profesionálne zastáva. Jej súčasťou je tiež porozumenie sociálnym inštitúciám, jej pravidlám, nárokom. Nadobudnutie sociálnej kompetencie je nemožné bez skúsenostnej reflexie, čo je spôsobné najmä faktom, že profesionálne konanie je závislé na podmienkach vytvorených pre neho spoločnosťou.

Literatúra:

GEISSLER, K. A., HEGE, M. 1997. *Konzepte sozialpädagogischen Handelns. Ein Leitfanden für soziale Berufe. 8. Auflage*. Weinheim und Basel: Beletz Verlag.

HAINES, J. 1975. *Skills and Methods in Social Work.* London: Constabl Ed.

HAVRDOVÁ, Z. 1999. *Kompetence v praxi sociálni práce. Metodická príručka pro učitele a supervízory v sociálni práci.* Praha: OSMIUM. 167 s. ISBN 80-902081-8-5.
CHYTIL, O. 2002. *K problematice využívaní terminológie ve výuce sociálni práce*. Dizertačná práca. Trnava: FZaSP TU.
LEVICKÁ, J. et al. 2007. *Sociálna práca I. Trnava*: ProSocio. 168 s. ISBN 978-80-969454-2-9.
SKIDMORE, R., THACKERA, M., G. 1998. *Wprowadzenie do pracy socjalnej*. Katowice: Ślask.
THOMPSON, N. 2000. *Understanding Social Work: Preparing íbr Practice.* Basingstoke: Palgrave.

Jana LEVICKÁ
FZaSP TU Trnava

Sociálny pracovník v škole (angl. social worker in school)

Pracovnú činnosť vykonáva priamo v prostredí školy. Pre výkon profesie školského sociálneho pracovníka sa vyžaduje predovšetkým vysokoškolské vzdelanie (Bc., Mgr.). Sociálni pracovníci sú prevažne zamestnancami školy, ale tiež častokrát i organizácií, ktoré poskytujú sociálne služby (rôzne občianske združenia, neziskové organizácie, atď.). Medzi činnosti, ktoré realizuje školský sociálny pracovník, patria: prípadová sociálna práca, prevencia, poradenstvo, konzultácie s učiteľmi, sociálna práca so skupinou, návštevy rodín, materiálna pomoc chudobným, integrácia zdravotne postihnutých.

K hlavným úlohám školského sociálneho pracovníka okrem iného patrí vytvoriť zo školy zdravý sociálny systém, ktorý akceptuje žiaka, stimulovať potenciál žiaka, podporovať pozitívne emócie, sprostredkovať skúsenosť úspechu, učiť otvorenej komunikácii, preferovať spoluprácu a pod..

Školskí sociálni pracovníci pomáhajú žiakom vyrovnať sa s krízou, stať sa pružnými, úspešnými žiakmi, získať osobné sociálne kompetencie, a to práve vďaka včasnej identifikácii problémov, prevencie, intervencie, poradenstva a podpory, školskej sociálnej práce.

Školská sociálna práca (schol social work) sa začala po prvýkrát používať vo Veľkej Británii a v USA koncom 19. a začiatkom 20. storočia. Vznikla z interakcie sociálnej práce s výchovno-vzdelávacím prostredím. Spočiatku sa zameriavala na podporu školskej

dochádzky, neskôr sa však značne rozšírilo pole jej pôsobnosti, a to v súvislosti s neustále stúpajúcou prevalenciou sociálnych problémov v školách.

Prvoradým poslaním školskej sociálnej práce je zaistiť prepojenie medzi školou, rodinou a komunitou, a tiež napomáhať vzrastu socializačnej funkcie školy. Služby, ktoré poskytuje, umožňujú žiakom a ich rodinám prekonať sociálne a osobné problémy, ktoré spôsobujú ťažkosti s učením (Huxtable, M.: 2002).

Medzi ciele školskej sociálnej práce zaraďujeme: pomoc žiakom a ich rodinám pri riešení sociálnych problémov, podporu detí so špeciálnymi potrebami (talentované, handicapované), pomoc pri integrácii dieťaťa do školy, zapojenie rodičov, inštitúcií a dobrovoľníkov do práce s deťmi v škole, realizácia preventívnych programov a aktivít, podpora nemajetných žiakov a rodín, duchovná podpora, uspokojovanie sociálnych a emocionálnych potrieb žiakov, sociálno-právna ochrana detí, vyhľadávacia, mapovacia a intervenčná činnosť, štúdium sociálnych problémov a hľadanie alternatívnych metód na ich odstránenie.

Vnímanie školskej sociálnej práce vo svojej podstate je vo väčšine štátov podobné, určité odlišnosti sú výsledkom historicko-kultúrneho kontextu danej krajiny, čo sa premieta do legislatívy, a tým aj do postavenia školskej sociálnej práce v sociálnom alebo školskom systéme daného štátu.

V nemecky hovoriacich krajinách sa stretávame s termínom „Schulsozialarbeit“ až do sedemdesiatych rokov minulého storočia. K výraznému posilneniu školskej sociálnej práce v Nemecku prišlo v súvislosti so spustením projektu „German-Youth Institut“ v rokoch 1970-1985, určenému pre stredné školy (NASW, 2002).

Literatúra:

CONSTABLE, R., FLYNN, J. P., McDONALD, S. 1991. *School social work. Practice and Research Perspectives*. Chicago: Lyceum Books, Inc.

HUXTABLE, M. 2002. *School social work: A growing International profession*. In: Journal of school social work. Cedar Falls: Iowa School Social Workers Association. ISBN 80-968952-2-2.

SSWAA: *School social work as a career*. [online]. Dostupné na internete: https://www.sswaa.org/sswaasql/index.asp?page=105

Jana LEVICKÁ

FZaSP TU Trnava

Sociálny problém (angl. social problem)

Konkrétny sociálny jav, ktorý nie je v normalite alebo túto problémovú tendenciu len získava. Týka sa jednotlivca, skupiny, komunity. Presahuje osobný rámec a vyžaduje potrebu spoločenskej intervencie. Sociálny problém predstavujú také situácie v ľudských vzťahoch a spoločnosti, ktoré sú považované za náročné a ktorým sa venuje pozornosť formou konkrétnych vyrovnávacích opatrení. Pri posudzovaní, či ide o sociálny problém alebo nie, sa uplatňuje sústava hodnôt v danej spoločnosti. Táto sústava hodnôt naznačuje čiastkovú čiaru medzi normálnym javom a sociálnym problémom. Spoločenské normy kodifikované v právnych predpisoch alebo fixované u verejnosti stanovia hranice medzi normalitou a abnormalitou.

Literatúra:

STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava: Sapientia. 255 s. ISBN 80-967589-0-X.

Anna HUDECOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Sociálny program (angl. social program)

Stanovenie čiastkových alebo konečných sociálnych cieľov a možných spôsobov ich dosiahnutia, ktoré sú formulované sociálnou skupinou, hnutím, politickou stranou, podnikom, štátnym orgánom alebo inou inštitúciou (Strieženec, 1996, s. 174). Môže ísť o sociálny program zameraný na odborný rast, rozvoj odborných a osobnostných schopností a spôsobilostí a celkovej humanizácie.

Literatúra:

STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava: Sapientia. 255 s. ISBN 80-967589-0-X.

Anna HUDECOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Sociálny rozvoj (angl. social development, progress)

Sociálny rozvoj môžeme chápať ako cieľ i ako metódu. Ako cieľ sa viaže k celkovému rozvoju spoločnosti a predpokladom pre jeho realizáciu je, že sa na ňom podieľa široké spektrum odborníkov a laikov. Ide o cieľ, ktorý si spolu vytyčujú všetky orgány a inštitúcie pôsobiace v oblasti verejnej správy, a tieto tiež participujú na jeho realizácii.

V rámci sociálnej práce sa sociálny rozvoj chápe ako jedna z metód používaných v sociálnej práci s komunitou. V posledných dvoch desaťročiach sa táto metóda presadila i v sociálnej práci so spoločnosťou. Ide o metódu, ktorá je založená na zapojení čo najväčšieho počtu občanov na spoločenskom dianí, pri ktorej sa používajú také pracovné techniky, ako je svojpomoc, vzdelávanie, dobrovoľníctvo, tvorba lokálnych stredísk, atď.. Sociálny rozvoj je metóda, ktorá sa primárne vyvinula pre prácu so spoločnosťami, komunitami postihnutými extrémnou chudobou. F. Cox, J. Erlich, J. Rthman a J. Tropman (Skidmore, Thackerey, 1998) považujú sociálny rozvoj za najautentickejší spôsob dosahovania plánovaných zmien v spoločnosti. Špecifickou metódou používanou v rámci sociálneho rozvoja je sociálne plánovanie, ktoré sa spája s riešením takých závažných otázok života spoločnosti, ako sú napríklad chudoba, demografický vývoj, kriminalita, predovšetkým kriminalita mládeže, bytová otázka, otázky verejného zdravia, otázky tvorby a fungovania sociálneho poistenia a pod.. Ďalšou metódou je sociálne riadenie orientované na sociálne akcie. Táto metóda je zameraná na reálne vytváranie podmienok „pre prežitie“, v súlade s medzinárodnými zásadami sociálnej spravodlivosti, demokracie a humanizmu. Edwards Hulme (1992, In Payne, 1997) k pozitívam sociálneho rozvoja radí fakt, že jeho hlavným predpokladom je spolupráca všetkých orgánov verejnej správy. Na sociálnom rozvoji participujú štát (prostredníctvom orgánov štátnej správy), samospráva i neziskové organizácie. Predpokladom sociálneho rozvoja je sociálne partnerstvo, ktoré ponúka množstvo aktivít a spoluprácu na lokálnej úrovni. K hlavným úlohám organizácií podieľajúcich sa na sociálnom rozvoji patrí vyjednávanie (lobing) v prospech chudobných komunít. Sociálny rozvoj je preto úzko previazaný s politikou sociálnej obnovy, ktorá sa zameriava na komunity s vyššou mierou nezamestnanosti, komunity ohrozené sociálnou exklúziou a pod. Súčasťou sociálneho rozvoja je rozvoj občianskej komunity, ochrana životného prostredia, snaha o dosiahnutie sociálneho blahobytu, prístup ku vzdelávaniu, kvalitná zdravotná starostlivosť a pod.. Vzhľadom na náročnosť tejto oblasti práce sa od pracovníkov podieľajúcich sa na sociálnom rozvoji vyžaduje dobrá spôsobilosť v interpersonálnej práci a v skupinovej komunikácii. Podľa

Payneho (1997) cieľom sociálneho rozvoja je komplexná reorganizácia spoločnosti. Pri realizácii tejto úlohy sa používajú tri hlavné stratégie (Midgley In Payne, 1997).
Individualistické stratégie (zamerané na podporu jednotlivcov v ich úsilí stať sa nezávislými), v ktorých sa využívajú predovšetkým vzdelávanie a tréning, personálna a finančná podpora, tranzitná pomoc ako hlavné techniky. Kolektivistické stratégie (komunitná stratégia), ktoré zoskupujú ľudí v terajších sociálnych skupinách, organizujú ich stretnutia, uskutočňujú kontrolu nad zdrojmi a zložkami komunitného rozvoja. Iba štát môže úspešne rozvíjať sociálne plánovanie a na požadovanej úrovni mobilizovať potrebné zdroje pre sociálny rozvoj.

Literatúra:
LEVICKÁ, J. 2006. *Na ceste za klientom. Metódy, formy a prístupy v sociálnej práci.* Trnava: ProSocio. 311 s. ISBN 8096945408
PAYNE, M. 1997. *Modem Social Work Theory*. Houndmills: PALGRAVE.
SKIDMORE, R., THACKERAY, M., G. 1998. *Wprowadzenie do pracy socjalnej*. Katowice, Ślask.

Jana LEVICKÁ
FZaSP TU Trnava

Sociálny status (angl. social status)

V bežnom použití sa statusom rozumie úroveň prestíže, bohatstva, moci a pod.. Sociológovia potom chápu termín *status* v súvislosti s pozíciou danej osoby v štruktúre sociálnych vzťahov. Sociálna pozícia signalizuje situáciu jednotlivca v spoločnosti. V súčasnej dobe patrí každý človek k rôznym skupinám, v každej zaujíma nejakú pozíciu. V rodine napr. plní funkciu otca, dieťaťa, v škole – učiteľa, žiaka, školníka, v nemocnici môže byť lekárom, zdravotnou sestrou, pacientom, upratovačkou. Človek prijíma vo svojom živote, v rôznych jeho úsekoch, súčasne alebo chronologicky niekoľko pozícii, podľa toho, ku koľkým zoskupeniam patrí (Szacka, 2003, s. 144-145).
V praxi odlišujeme dva základné druhy pozícií: *nominované* a *získané.* Prvé z nich sú také, na ktoré človek nemá žiadny vplyv. Nachádza sa v nich bez zaangažovania vlastnej vôle. Sú mu pripísané od narodenia a v podstate nie je schopný sa ich zbaviť. Pozície získané sú také, ktoré sám vybojoval a má na ne vplyv (status manželský, profesijný, členstvo v rôznych

organizáciách). Okrem toho sú pozície vynútené (uväznenie, vojenská prezenčná služba), v ktorých prípade existuje iba obmedzená možnosť ovplyvnenia.

Jednotlivci majú v priebehu svojho života mnoho statusov – v sociológii sa hovorí o ich komplexe. Samozrejme jednotlivé statusy majú rôzny význam a dosah. Často je rozlišovaný status dominancie alebo hlavný status našich sociálnych interakcií a spoločenskej identity (Goodman, 1997, s. 52). Pre mužov je tradične veľmi dôležitý (dominujúci) status profesijný, pre ženy – rodinný, aj keď v dnešnej dobe sa táto situácia mení.

Pozície vrodené a získavané existujú v každej spoločnosti, s tým, že od prípadu k prípadu sa rôznia ich jednotlivé proporcie. V moderných európskych priemyselných spoločenstvách je málo pozícií vrodených, a síce tie, ktoré sú dané biologicky. Patria sem pohlavie, vek, rasa. Vo feudálnej spoločnosti, rozdelenej na stavy, alebo v kastových usporiadaniach bolo (je) vrodených pozícií viac. Patrili k nich šľachtický, meštiansky, sedliacky stav a pozície členov jednotlivých kást (Szacka, 2003, s. 144-145).

Literatúra:

GIDDENS, A. 2007. *Socjologia*. Warszawa: PWN. 766 s. ISBN: 8301144084.

GOODMAN, N. 1997. *Wstęp do socjologii*. Poznań: Zysk i S-ka.

SZACKA, B. 2003. *Wprowadzenie do socjologii*. Warszaw: Oficyna Naukowa.

Agata RZYMEŁKA - FRĄCKIEWICZ

Sliezska univerzita Katowice

Sociologická pedagogika (angl. sociological pedagogy)

Je hraničná pedagogická disciplína medzi pedagogikou a sociológiou. Zameriava sa najmä na objasnenie „podstaty výchovného procesu“. Vystupuje proti psychologickému poňatiu výchovy. Zdôrazňuje sociálnu determináciu výchovy a jej socializačnú funkciu. K jej významných predstaviteľom patria francúzsky sociológ a pedagóg E. Durkheim, ktorý svoje myšlienky na vzťah výchovy a spoločnosti spracoval v diele „Výchova a sociológia“ (1922). Podľa Durkheima je výchova spoločenskou funkciou, ktorá sa podriaďuje spoločenským cieľom, je „metodickou socializáciou mladého pokolenia“. Výchovu chápal ako „pôsobenie dospelých na pokolenie mladých, ktoré ešte nie je zrelé pre spoločenský život“ (Galla, 1967).

S.p. sa rozvíjala v dvoch smeroch: ako sociologické osvetlenie dejín pedagogiky, napr. u Paula Bartha a sociologická analýza súčasnej pedagogiky v diele G. Rommy a S. Kawerana.

K ďalším predstaviteľom sociologickej pedagogiky patria Nemci K. Durkmann, T. Geiger a iní a v Čechách najmä A. I. Bláha (Sociologická pedagogika, 1922).

Literatúra:
GALLA, K. 1967. *Úvod do sociológie výchovy*. Praha: SPN. 177 s.
HÁJEK, F. 1975. *Kapitoly ze sociologie výchovy*. Praha: SPN. 232 s.
HRONCOVÁ, J. 1996. *Sociológia výchovy*. Banská Bystrica: PdF UMB. 104 s. ISBN 80-88825-37-7.
NEZDOBOVÁ, A. 1982. *Úvod do sociológie výchovy*. 7. zv. Prešov: UPJŠ
ONDREJKOVIČ, P. 1995. *Úvod do sociológie výchovy*. Bratislava: VEDA. 224 s. ISBN 80-224-0445-4.

Jolana HRONCOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Sociológia (angl. sociology)

Veda o spoločnosti, o zákonitostiach jej vývoja, o trendoch pohybu sociálnych systémov, zvlášť štruktúr, (spoločnosti, spoločenských skupín, vrstiev, výtvorov a pod.). Za zakladateľa sociológie považujeme A. Comta. Predmetom sociológie sú: javy a procesy vytvárania rôznych foriem spoločenského života; štruktúry rôznych foriem ľudských pospolitostí; javy a procesy v týchto súboroch vyplývajúce zo vzájomného pôsobenia ľudí; sily zoskupujúce a sily trieštiace tieto súbory; zmeny v súboroch a ich pretváraní. Sociológia sa zaoberá i dynamikou vnútornej štruktúry spoločnosti (sociálne a triedne, sociálnou mobilitou), ako aj vzťahmi medzi jednotlivými subsystémami spoločnosti (ekonomickými, politickými, kultúrnymi, náboženskými atď.). Okrem svojho predmetu tvorí sociológiu i veda o spôsobe a cestách, ako získavať poznatky o predmete svojho záujmu. Max Weber definuje sociológiu ako vedu, ktorá chce interpretáciou pochopiť sociálne riadenie, a tým príčinne vysvetliť jeho priebeh a účinky.

Sociológia existovala nielen v podobe rôznych škôl, smerov a paradigiem, ktoré prechádzali naprieč kultúrami a národnými štátmi, ale existovala i v podobe národných sociologických škôl. V súčasnosti existuje mnoho názorov a sociologických teórií, z ktorých najznámejšími sú:

1. Teória konsenzu (funkcionálny štrukturalizmus, ktorého najvýznamnejší predstaviteľ je T. Parsons, R. Merton).
2. Teória konfliktu (najvýznamnejší predstaviteľ R. Dahrendorf, K. Marx).
3. Teória symbolického interakcionizmu (najvýznamnejší predstaviteľ G.H. Mead).
4. Postmoderná teória (interpretačné paradigma, etnometodológia, konštrukcionizmus a ďalšie)

Literatúra:

BEDNÁRIK, R.a kol. 2009. *Stručný prehľad sociologie.* Nitra: Enigma. 312 s. ISBN 978-80-89132-59-1.

BERGER, P., LUCKMANN, T. 1996. *Sociálni konstrukce reality*. Bmo: Centrum pro studium demokracie a kultury. ISBN 80-85959-46-1.

DAHRENDORF, R. 1959. *Class and Class Conflict in Industrial Society*. Stanford: Stanford University Press. 336 s.

GIDDENS, A. 1999. *Sociologie*. Praha: Argo. 595 s. ISBN 80-7203-124-4.

KELLER, J. 2002. *Úvod do sociologie*. Praha: Slon. 181 s. ISBN 80-85850-25-7.

PETRUSEK, M. et al. 1996. *Velký sociologický slovník L, II.*, Praha: Karolinum. 440 s. ISBN 0-7184-164-1.

ROŠKO, R. 2000. *Slovensko na konci tisícročia.* Bratislava: VEDA. 404 s. ISBN 80-224-06330-3.

Sociológia, časopis SÚ SAV, Bratislava.

Sociologický časopis, SÚ A V ČR, Praha

WEBER, M. 1999. *Základné sociologické pojmy. Nemecko-slovenská verzia*. Bratislava: SOFA. (s. 9)

Peter ONDREJKOVIČ
FHS UTB Zlín

Sociológia mládeže (angl. sociology of youth)

Sociológia mládeže je jednou z najmladších čiastkových sociologických disciplín, ktorá študuje mládež ako sociálny jav. Jej predmet je neobyčajne komplexný, preto dochádza často k zámene sociológie mládeže s – juventológiou – sústavou vied o mládeži. Rieši otázku definície mládeže ako sociologickej kategórie, jej špecifiká, vnútornú štruktúrovanosť,

vzájomné vzťahy mládeže a spoločnosti, vzťahy k iným spoločenským skupinám, organizáciám, inštitúciám, najmä k výchovno-vzdelávacím. Zaznamenáva otázky - »subkultúry mládeže, podiel mládeže na ekonomickom a politickom živote spoločnosti a štátu, otázky generačných konfliktov, politických hnutí mládeže, otázky výchovy, vzdelávania a profesijnej prípravy z hľadiska sociológie, vrátane zaraďovania mládeže do pracovného procesu, voľnočasových aktivít, kriminalitu mládeže, problematiku mladých rodín a mladých dospelých.

Vo vyspelých štátoch existujú zvláštne výskumné pracoviská, rozvíjajúce sociológiu mládeže a uskutočňujúce empirické sociologické výskumy, mapujúce problematiku mládeže daného regiónu alebo krajiny. Na bohatej knižnej i časopiseckej literatúre sa vo svete podieľali i starší slovenskí autori (Chúra, Jurovský, Čečetka), z mladších Macháček, Šuran, Svoboda, Ondrejkovič, Nezdobová-Tokárová a ďalší.

Literatúra:

MACHÁČEK, L. 2004 *Kapitoly zo sociológie mládeže*. Trnava: UVM 190 s. ISBN 80-89034-18-7

MACHÁČEK, L. 2011. *Úvod do sociológie mládeže.* Trnava: UCM. 182 s. ISBN 978-80-8105-259-0.

ONDREJKOVIČ, P. 2002 *Globalizácia a individualizácia mládeže*. Bratislava: Veda ISBN 80-224-0689-9

ONDREJKOVIČ, P. 1997 *Socializácia mládeže jako východisková kategória sociológie výchovy a sociológie mládeže*. Bratislava: Veda, vyd. SAV, 203 s. ISBN 80-224-0476-4

SAK, P. 2000 *Proměny české mládeže*. Praha: Petrklíč 291 s. ISBN 80-7229-042-8

Peter ONDREJKOVIČ
FHS UTB Zlín

Sociológia výchovy (angl. sociology of education)

Jedna z najmladších sociologických disciplín, ktorá sa zaoberá sociologickými aspektmi výchovy a miestom a úlohou výchovy v spoločnosti. Jej súčasťou je i sociológia vzdelania. Spravidla má 3 štrukturálne časti:

1. Štúdium miesta a úloh výchovy a vzdelávania v spoločnosti vo vzťahu k príslušnej kultúre, hodnotám a cieľom výchovy. Štruktúry spoločnosti, stratifikáciou a mobilitou, príp. sociálnou zmenou,

2. štúdium vzťahov objektov a subjektov výchovy, ale i štúdium vzájomných vzťahov socializačných resp. výchovných inštitúcií, vrátane ich postavenia v spoločnosti (napr. učiteľov, študentov a pod.),

3. štúdium štruktúry, funkcií a organizácie socializačných, najmä výchovných inštitúcií, vrátane sociálnych podmienok ich činnosti.

Za najvýznamnejších sociológov výchovy považujeme E. Durkheima, u nás J. Čečetku.

Otázkami sociológie s predmetom výchovy sa zaoberajú: Ondrejkovič, Tokárová, Macháček a pod.

Disciplína sociológie s predmetom výskumného záujmu: sociálne procesy prebiehajúce vo výchovných zariadeniach, v sociálnych situáciách plniacich pedagogickú socializačnú funkciu. Cieľom sociológie výchovy a súčasne ich metodologických základov je analýza vplyvov a výchovných činností v prostredí, skupinách a inštitúciách s uvedeným charakterom a taktiež problematika dôsledkov týchto vplyvov a aktivít. Náplň výskumov v oblasti sociológie výchovy je teda spontánna výchovná pôsobnosť alebo plánovaná, organizovaná činnosť v rámci dôležitých funkcií spoločnosti.

Za tvorcu poľskej sociológie výchovy je uznávaný významný sociológ Znaniecki (1928-1930). Prvá teoretická práca z oblasti sociológie výchovy bolo dvojdielne pojednanie autora Sociológia výchovy. Autor vo svojom diele navrhol dva komplexy spojené so sociologickými problémami v priebehu procesu výchovy:

Vychovávajúcu spoločnosť alebo sociálne podmienky výchovy (T.1.);

Formovanie osobnosti vychovávaného alebo sociálny priebeh výchovného procesu (T.2.).

Sociológia výchovy Znanieckého predstavuje v poľskej literatúre prvý systematický traktát z oblasti sociológie, chápajúci výchovu ako sociálny proces a uvádzajúci široké spoločenské reálie so zdôraznením, že výchovné úspechy vyplývajú nielen zo schopností učiteľov a vychovávateľov, ale závisia na mnohých iných sociálnych javoch a faktoroch.

Dnešná sociológia výchovy sa rozvíja v mnohých oblastiach a týka sa:

komponentov výchovného prostredia (rodina, škola, vrstovnícka skupina, lokálne prostredie), procesu socializácie detí a mládeže, jeho závad a nedostatkov zdokonaľovania systému osvety, školstva a výchovy v rôznych prostrediach.

K najdôležitejším výskumným problémom sociológie výchovy patria nasledujúce otázky: systém osvety a výchovy s pozadím sociálno-ekonomických a kultúrnych zmien,

mechanizmus školských selekcií,
funkcie osvetových a výchovných inštitúcií v lokálnom prostredí,
štruktúra a fungovanie rôznych prostredí,
výchovné funkcie rodiny,
problematika súvisiaca s činnosťou vysokých škôl,
problémy učiteľskej profesie, ego, podmienky vzniku učebných programov,
procesy socializácie a resocializácie
problematika mládeže, deviantné správanie v školách,
ekológia výchovy,
edukácia z hľadiska demokracie a politiky,
zdravotná výchova,
aktuálne kontroverzie ohľadne výchovy,
výchova v duchu zmien a rozvoja,
výchova v budúcnosti.

Sociológia výchovy je tesne spätá so sociálnou pedagogikou. Obe disciplíny spája spoločný predmet výskumu (výchovný proces) a jeho podobné poňatie. Líšia sa potom čo do spôsobu bádateľských metód v súvislosti s predmetom výskumu. Kowalski uvádza spoločné vlastnosti sociológie správania a sociálnej pedagogiky:

K najdôležitejším patria:

vzrastajúce tendencie k využívaniu empirických výskumov,
výchova v širokom zmysle slova – týka sa ako neplánovaných vplyvov prostredia na rozvoj a socializáciu vychovávaného, tak cieľavedomej činnosti v oblasti riadenia týchto procesov,
nahradenie tradičného chápania osobnosti ako komplexu povahových rysov a koncepcia osobnosti ako mechanizmu správania v dôsledku vrastania jednotlivca do kultúry a systému sociálnych rolí, rozvíjajúcich sa v konkrétnych enviromentálnych podmienkach,
chápanie subjektu výchovy nielen ako inštitúcie priamej výchovy, ale celej škály inštitúcií (vychovávajúcej spoločnosti a prostredia) a ďalej poňatie výchovy jednotlivcov, realizované v priebehu celého života.

Sociológia výchovy skúma výchovné prostredia a jeho vplyv na jednotlivca z perspektívy, popisujúcej a interpretujúcej (diagnosticky-explikačnej). Analyzuje priebeh, funkcie a reálie výchovných procesov za pomoci sociologických metód a vedeckého systému s poukázaním na pravidlá a závislosti medzi javmi. Sociálna pedagogika má charakter normatívnej, praxeologickej vedy. Hľadá formy efektívneho pedagogického konania so zameraním na

konkrétne praktické ciele. Koncentruje sa na prestavbu výchovného prostredia za pomoci jednotlivcov a za účelom lepšieho uspokojovania ich potrieb a rozvoja osobností.
Sociológia výchovy je empirická, teoretická náuka, na rozdiel od sociálnej pedagogiky nemá normatívny charakter. Znamená to, že neplní hodnotiacu funkciu na základe skúmanej skutočnosti a jej porovnávaním s existujúcim vzorom alebo plánovaným stavom.

Literatúra:

ČEČETKA, J. *Sociológia v pedagogike*. Bratislava: SPN, ISBN 80-7184-015-7.
GALLA K. a kol. 1986 *Sociologie výchovy její vývoj a problémy*. Praha: SPN 14-448-86.
HAVLÍK, R.; KOŤA, J. 2002 *Sociologie výchovy a školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 2002. s. 174. ISBN 80-7178-635-7.
KAMIŃSKI, A. 1980. *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna.* Warszawa: PWN.
KOWALSKI, S. 1979. *Socjologia wychowania w zarysie*. Warszawa: PWN.
KRAKOWSKA, M. 2007. *Socjologia wychowania – wybrane elementy. Mechanizmy socjalizacji i edukacja szkolna*. Łódź: Wyd. WSH-E w Łodzi.
MACHÁČEK, L. 2011. *Úvod do sociológie mládeže.* Trnava: UCM. 182 s. ISBN 978-80-8105-259-0.
ONDREJKOVIČ, P. 1995. *Úvod do sociologie výchovy. Teoretické základy sociologie výchovy.* Bratislava: Veda, 224 s. ISBN 80 -224-0445-4.
SYREK, E. 1987. *Wychowanie, jako przedmiot analizy pedagogiki społecznej i socjologii wychowani*a. Katowice: Wyd. UŚ.
ZNANIECKI, F. 2001. *Socjologia wychowania*. Warszawa: PWN.

Peter ONDREJKOVIČ
FHS UTB Zlín

Agata RZYMEŁKA - FRĄCKIEWICZ
Sliezska univerzita Katowice

Sociometria (angl. sociometry)

Je disciplína, ktorá je na hranici mikrosociológie ako sociologickej disciplíny a sociálnej psychológie, ktorá skúma malé skupiny, t.j. zloženie početne malej sociálnej skupiny, ktorej

členovia sú spravidla v stabilnom vzájomnom osobnom styku. Medzi malé skupiny patria rodina, základné kolektívy, ako pracovný, vedecký, športový, vojenský a ďalší, triedy v škole, náboženské sekty, atď. Možno povedať, že v širšom slova zmysle sociometria ako súčasť mikrosociológie predstavuje súčasne i teórie a techniky pre skúmanie a interpretáciu prevažne sociálnych mikrosystémov, menej často makrosystémov. Jej podstata spočíva v meraní sociálnych javov. Primárnym cieľom nie je skúmanie jednotlivca, ale odhaliť štruktúru vzťahov v sociálnej skupine. Neraz zisťuje príťažlivosť a antipatie medzi osobami v rámci danej sociálnej skupiny. Klasické sociometrické výskumy odhalili existenciu šiestich druhov vzájomných interpersonálnych vzťahov. Sú to: a/ vzájomná voľba, b/ jednostranná voľba, c/ jednostranná voľba a jednostranné odmietnutie, d/ vzájomná ľahostajnosť, e/ jednostranné odmietnutie, f/ vzájomné odmietnutie. Najznámejšou sociometrickou metódou je sociometrický test. Rozlišujeme tri formy sociometrickej analýzy: sociometrická matica, sociogram a sociometrický index. Novou metódou je sociometricko-rattingový test vzťahov v triede.

Literatúra:

PETRUSEK, M. 1969. *Sociometrie. Teorie, metody, techniky*. Praha: Svoboda. 262 s.

Peter ONDREJKOVIČ
FHS UTB Zlín

Spoločnosť (angl. society) lat. societas

1. Najvšeobecnejší systém ľudského spolužitia. Historicky vzniknutý útvar, ktorý predstavuje sebestačné a organizované zoskupenie ľudí, ktorí žijú na zvláštnom teritóriu, uvedomujú si zvláštnu identitu a rešpektujú jedinú politickú moc; 2. Označenie špecifických sociálnych skupín, napr. dobročinných, vedeckých, filantropických, charitatívnych a pod.; 2. Právnický pojem (corporation), pre označenie organizácie, ktorá je právnickou osobou, založenou podľa obchodného práva (spoločnosť s ručením obmedzeným, akciová spoločnosť); 4. V prenesenom kastovom význame v zmysle spoločenských kruhov „lepšia spoločnosť“, „vyššia spoločnosť“; 5. Iné.

Slovo s. patrí medzi kľúčové pojmy sociológie ako vedy o spoločnosti. S. ako historický útvar je zložitý diferencovaný systém so špecifickou štruktúrou. Medzi hlavné prvky spoločenskej štruktúry a diferenciácie patria faktory: 1. demografické, 2. etnické a národnostné, 3.

profesijné, 4. socioekonomické, 5. sociokultúrne, 6. mocenské, 7. priestorové (Havlík, 1997, s. 56).

V dejinách ľudstva vznikali rôzne druhy spoločností, a preto ich možno členiť podľa niekoľkých kritérií: 1. Podľa charakteru moci (liberálne, demokratické, totalitné), 2. Podľa spôsoby výroby (1. spoločnosť lovcov a zberačov, 2. pastierske, 3. hortikultúrne, 4. agrárne, 5. industriálne); 3. Podľa miery ich diferencovanosti (1. primitívne, 2. prechodné, 3. moderné); 4. Podľa povahy kultúry (1. monokultúrne, 2. multikultúrne (Košta, 2004).

Literatúra:

HAVLÍK, R. 1995. *Úvod do sociológie*. Praha: Karolínum. 113 s. ISBN 80-7184-139-0.

JANDOUREK, J. 2001. Sociologický slovník. Praha: Portál. 288 s. ISBN 80-7178-535-0.

KOŠTA, J. 2004. *Sociológia*. Bratislava: Ekonom. 167 s. ISBN 80-225-1819-0.

Jolana HRONCOVÁ

PF UMB Banská Bystrica

Spravodlivosť (angl. justice)

Je všeobecnou mravnou hodnotou. Jej špecifickosť spočíva v zachovaní miery objektivity imperatívnej a hodnotiacej funkcie vedomia. Spravodlivosť ako miera mravného hodnotenia postihuje pravdivosť hodnotenia, ktoré je vyjadrené inými kategóriami – blahom, dobrom a zlom. Spravodlivosť je základom ich správneho uplatnenia a využitia, osobnostnou kvalitou, merítkom ľudského správania. Pre svoj široký hodnotiaci záber voči javom osobnostnej ľudskej povahy, ale i voči niektorým stránkam sociálnych, právnych, ekonomických javov prekračuje táto kategória „miery mravného hodnotenia“ rámec etických pojmov a stáva sa i právnou, resp. sociálno-právnou, ekonomicko-právnou i sociálno-pedagogickou kategóriou. Spravodlivosť integruje v sebe mravné požiadavky človeka k človeku. Byť spravodlivým je prejavom vysokého stupňa mravnej dokonalosti jednotlivca, spravodlivé spoločenské usporiadanie je ideálom všetkých snáh o zdokonaľovanie spoločenských pomerov.

Literatúra:

HLINKA, A. 1994. *Každý sa môže zmeniť. Dynamické modely správania*. Bratislava: DonBosco. 405 s. ISBN 80-85405-32-6.

OLŠOVSKÝ. J. 2005. *Slovník filozofických pojmu součastnosti*. Praha: Academia. 261 s. ISBN 80-200-1266-4.
ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: IRIS. 232 s. ISBN 20-88778-60-3.

Martin ŽILÍNEK
FF UK Bratislava

Správanie antisociálne (angl. antisocial behaviour)

Spoločensky škodiace alebo nepriateľské prejavy jednotlivcov alebo sociálnych skupín, správanie namierené proti spoločenským hodnotám, potrebám a požiadavkám, uvedomovanie protispoločenské správanie kriminálneho charakteru. Toto správanie vedie k aktívnym konfliktným stretnutiam medzi jednotlivcami i skupinami.

Literatúra:
HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2004. *Psychologický slovník.* Praha: Portál. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

Peter JUSKO
PF UMB Banská Bystrica

Správanie asociálne (angl. associal behaviour)

Spoločensky alebo eticky negatívne prejavy správania nemajú ohľad na spoločenské záujmy, správanie, ktoré nezodpovedá mravným normám danej spoločnosti. Nedosahuje intenzity prejavov, ktoré boli namierené proti spoločnosti a jej hodnotám.

Literatúra:
HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2004. *Psychologický slovník.* Praha: Portál. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.

Peter JUSKO
PF UMB Banská Bystrica

Správanie deviantné (angl. deviant behaviour)

Správanie charakteristické odklonom od očakávaného, štandardizovaného a inštitucionalizovaného správania, ktoré predpisujú sociálne normy, platné v určitom spoločenskom útvare.

Literatúra:

ONREJKOVIČ, P. et al. 2001. *Sociálna patológia*. Bratislava: VEDA. 311 s. ISBN 80-224-0685-6.

Peter JUSKO
PF UMB Banská Bystrica

Správanie konformné (angl. conformal behaviour)

Správanie charakteristické odklonom od očakávaného, štandardizovaného a inštitucionalizovaného správania, ktoré predpisujú sociálne normy, platné v určitom spoločenskom útvare.

Literatúra:

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2004. *Psychologický slovník.* Praha: Portál. 776s. ISBN 80-7178-303-X.
JANDOUREK, J. 2001. *Sociologický slovník.* Praha: Portál. 288 s. ISBN 80-7178-535-0.

Peter JUSKO
PF UMB Banská Bystrica

Správanie nonkonformné (angl. non-conformal behaviour)

Správanie ľudí, ktoré nie je v súlade s platnými sociálnymi normami, správanie namierené proti normám a cieľom danej skupiny alebo spoločnosti, pozri tiež → správanie deviantné.

Literatúra:

PETRÁČKOVÁ, V., KRAUS, J. et al. 1997. *Slovník cudzích slov*. Bratislava: SPN. 993 s. ISBN 80-08-02054-7.

ŠALING, S., IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z. 2000. *Veľký slovník cudzích slov*. Bratislava: SAMO. 1328 s. ISBN 80-967524-6-4.

Peter JUSKO
PF UMB Banská Bystrica

Staroba (angl. old age)

Z lat. Sénium. Etapa životného cyklu človeka, ktorá sa vzťahuje na obdobie právneho nároku človeka na poberanie a prežívanie starobného dôchodku (nie však výsluhového dôchodku) a na obdobie, kedy človek zaznamenáva vo svojom organizme a na svojej osobnosti viaceré involučné zmeny. Podľa WHO rozlišujeme tri etapy staroby, a to starší vek (60-74 rokov), vlastná staroba (75-89 rokov) a dlhovekosť (90 rokov a viac). R. Čornaničová (1998) predmetnú periodizáciu aplikovala na edukačné aktivity a v tomto kontexte samotné senium rozdelila na starší vek (od 60 do 74 rokov je fáza počiatočnej staroby – jednotlivec sa v tomto období života označuje ako starší človek, ktorý je z hľadiska účasti na edukačných aktivitách radený do skupiny mladých seniorov), staroba (od 75 do 89 rokov - jednotlivca v tomto vekovom intervale označujeme ako starého človeka prežívajúceho obdobie vlastnej staroby a z hľadiska účasti na edukačných aktivitách ho zaraďujeme do skupiny starých seniorov) a dlhovekosť (od 90 rokov vyššie - človek, ktorý sa dožije takéhoto veku, býva označovaný ako dlhoveký človek a v edukačných aktivitách sa zaraďuje do skupiny veľmi starých seniorov). Príbuzným termínom k starobe je starnutie, ktoré definujeme ako proces postupnej involúcie so sprievodnými biologickými, psychickými, sociálnymi a duchovnými zmenami v organizme a osobnosti človeka.

Literatúra:

ČORNANIČOVÁ, R. 1998. *Edukácia seniorov*. Bratislava: UK. 156 s. ISBN 80-223-1206-1.
HATÁR, C. 2008. *Edukácia seniorov v sociálnych zariadeniach*. Nitra: EFFETA. 126 s. ISBN 978-80-89245-08-6.
HOTÁR, V., PAŠKA, P., PERHÁCS, J. et al. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých. Andragogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN. 547 s. ISBN 80-08-02814-9.
VÁGNEROVÁ, M. 2000. *Vývojová psychologie*. Praha: Portál. 522 s. ISBN 80-7178-308-0.
WHO

Ctibor HATÁR
PF UKF Nitra

Starostlivosť (angl. tendance)

Najnižší stupeň (kvalita) výchovného procesu - vedľa priameho (intencionálne pôsobenie) a nepriameho pôsobenia (funkcionálne pôsobenie). Zodpovedá základnej forme ľudskej činnosti - uspokojovanie základných ľudských potrieb. V činnosti rodičov alebo výchovných pracovníkov sa starostlivosť realizuje od bezprostredného, živelného zabezpečenia existencie dieťaťa, cez rozvoj kultúrno - hygienických návykov a zásad životosprávy až po rozvoj žiaducej sociálno - mravnej aktivity, ktorej sprostredkovanie súvisí s uspokojovaním potrieb dieťaťa, nevyhnutných pre jeho ďalší úspešný vývoj.

Literatúra:
DARÁK, M., TABAKOVÁ, K. 1998. *Základy pedagogiky. Terminologické minimum*. Prešov: FHPV PU. 122 s. ISBN 80-85668-72-6.
ĎURIČ, L., BRATSKÁ, M. et al. 1997. *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník.* Bratislava: SPN. 463 s. ISBN 80-08-02498-4.
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, J., MAREŠ, J. 2003. Pedagogický slovník. Praha: Portál. 328 s. ISBN 80-7178-722-8.
VIŠŇOVSKÝ, Ľ. et al. 2007. *Základy rodinnej výchovy*. Banská Bystrica: PdF UMB, OZ Pedagóg. 198 s. ISBN 978-80-8083-443-2.

Katarína GEŽOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Statočnosť (angl. courage)

Vlastnosť osobnosti prejavujúca sa v pevnom rozhodovaní, odvahe, vernosti a zodpovednosti. Je to kvalita alebo stav mysle orientovanej na zvládanie nebezpečenstva alebo ťažkostí s vierou v úspešný záver. Statočnosť sa prejavuje v krízových životných situáciách, v ktorých musí človek rozhodovať o hodnotách, ich rozvoji alebo strate vo vlastný prospech alebo v prospech iného človeka. Je výrazom vernosti voči objektívnym ľudským názorom a presvedčenia so schopnosťou a odvahou obhajovať ich primeranými faktami a argumentmi. Reálna statočnosť je v ochrane a zabezpečení života a zdravia konkrétnych ľudí na základe

vlastných činov, riešenia a správania. Statočnosť je spájaná aj s formovaním a obhajovaním nových poznatkov a názorov, aktivít, prostredníctvom ktorých sú spoznávané ďalšie súvislosti života a jeho obohacovania novými kvalitami.

Literatúra:
SOUKHANOV, A. H., ELLIS, K. 1984. *Webster´s.* Boston: The Riverside Publishing Company. 1536 p. ISBN 0-395-33957-X.
KAČÁNI, V., VIŠŇOVSKÝ, Ľ. et al. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS, 227 s. ISBN 80-89018-25-4.
DANEK, J. 2007. *Výchova ako súčasť života. Teória a prax.* Trnava: UCM. 111 s. ISBN 978-80-89220-72-4.

Ján DANEK
FF UCM Trnava

Status (angl. status)

Postavenie, stav; právny stav alebo pomery; stav chorého a protokol o ňom; sociologická pozícia, ktorú má určitý človek vzhľadom k iným ľuďom v rámci daného sociálneho systému, postavenie jednotlivca v danej spoločnosti. Podobne sa dá hovoriť o statuse rodiny, statuse etnickej skupiny a podobne. Status určuje práva a povinnosti svojho držiteľa voči druhým ľuďom. Určuje aj to, aké správanie budú druhí očakávať od držiteľa štatútu v rôznych situáciách. V tomto zmysle je status základom sociálnych rolí, ktoré tvoria jeho dynamický aspekt. Sociálny status je hierarchické poňatie vo všetkých spoločnostiach s tendenciou priznávať najvyšší štatút úzko ohraničenému okruhu osôb. Vyšší status sa ako nedostatkový stáva predmetom ašpirácií. V liberálnom poňatí status jednotlivca zodpovedá jeho schopnostiam a spoločenskému dopytu. Ak by takýto model existoval, bol by každý status z hľadiska celku úplne zaslúžená odmena. Tomuto stavu odporujú napr. dedičstvo, súkromné vlastníctvo, nerovnaká kvalita socializácie a ďalšie sociálne podmienky, ktoré znevýhodnený jedinec nemôže vlastným úsilím ovplyvniť. V modernej spoločnosti sociálny status ovplyvňuje dosiahnuté vzdelanie, príjem, vlastníctvo, sociálne ocenenie vykonávanej profesie, podiel na moci a rozhodovaní a ďalšie faktory. Rôznosť statusov sa prejavuje rôznym štýlom života, má vplyv na kvalitu sociálnych vzťahov a kontaktov, čo spätne status potvrdzuje, spochybňuje alebo zvyšuje. Status viditeľne potvrdzujú symboly, ktoré môžu byť

symbolmi referenčnej skupiny. Bežne rozlišujeme status pripísaný a získaný. Pripísaný status jedinec nemôže vlastným úsilím ovplyvniť (rasa, pohlavie, vek a ďalšie). Získaný status jedinec nadobúda vlastným úsilím (profesia, vzdelanie, podiel na moci). Možnosti v rozširovaní získaného statusu ovplyvňujú mobilitné šance spoločnosti. Rozlišujeme tiež aktuálny a latentný status, subjektívny a objektívny status. Prvky, ktoré status ovplyvňujú, sa líšia historicky i sociálne. Podriadeným pojmom je prestíž (spoločenská úcta, dôstojnosť, vážnosť), ktorá je relatívne nezávislá na politickej alebo ekonomickej moci jedinca.

Literatúra:

BEDNÁRIK, R. a kol. 2009. *Stručný prehľad sociológie.* Nitra: Enigma. 312 s. ISBN 978-80-89132-59-1.

JANDOUREK, J. 2001. *Sociologický slovník*. Praha: Portál. 285 s. ISBN 80-7178-535-0.

KELLER, J. 1997. *Úvod do sociologie*. 4. vyd. Praha: SLON. 181 s. ISBN 80-85850-25-7.

ROŠKO, R. 2000. *Slovensko na konci tisícročia*. Bratislava: VEDA. 404 s. ISBN 80-224-06330-3.

Eva FÜLÖPOVÁ
NÚCEM Bratislava

Supervízia (angl. supervise)

Proces praktického učenia, v ktorom supervízor - lektor (niekedy aj skupina statusovo na rovnakej úrovni) pomáha superevidovanému riešiť konkrétne problémové situácie, ktoré vznikajú v jeho edukačnej práci s klientmi (vychovávanými). Zmyslom supervízie je analýza zložitých edukačných situácií, ich analýza a osvojenie si adekvátnych a účinných reakcií v edukačných interakciách (Kopřiva, 2006). V školskom prostredí sa vyskytuje tzv. kolegiálna supervízia, ktorú realizuje starší skúsenejší učiteľ vo vzťahu k začínajúcemu učiteľovi. Supervízia môže prebiehať individuálne aj skupinovo s využitím viacerých foriem - priamou účasťou supervízora v priamej odbornej činnosti superevidovaného alebo nepriamou pomocou supervízora pri analýze videonahrávky z odbornej činnosti a pod. Môže prebiehať jednorazovo, napr. pre získanie kvalifikácie, alebo priebežne, napr. pri recidivujúcom probléme, ktorý superevidovaný nevie riešiť. Špecifická formou supervízie je Bálintovská skupina. Skupina odborníkov rovnakej, prípadne odlišnej profesie, ktorú spája rovnaká klientela, ktorá sa schádza v pravidelných intervaloch na pracovných stretnutiach, kde

spoločne riešia stanovený problém (Kopřiva, 2006). Bálintovský proces obsahuje zvyčajne päť základných fáz: expozícia prípadu, kladenie otázok, voľné predstavy a fantázie účastníkov, praktické námety pre riešenie, vyjadrenie protagonistov.

Literatúra:
KOPŘIVA, K. 2006. *Lidský vztah jako součást profese*. Praha: Portál. 147 s. ISBN 80-7367-181-6.
MATOUŠEK, O. 2003. *Metody řízení sociální práce*. Praha: Portál. s. 350-364 ISBN 80-7178-548-2.

Kristína LIBERČANOVÁ
PF TU Trnava

Súkromie (angl. private, intimity)

Priestor nerušeného osobného života a duševného pokoja jednotlivca. Je to sféra, do ktorej nemôže nikto zasahovať bez jeho súhlasu. Sú to informácie, ktoré môže jednotlivec zatajovať bez strachu, že bude štátom potrestaný alebo znevýhodnený oproti iným. Spadajú tu napr. oblasti ako korešpondencia, bývanie, totožnosť, osobné informácie, prejavy osobnej povahy, osobný a súkromný priestor, sexualita, manželstvo, rodinný život, zamestnanie a pod. Do tejto sféry teda patria všetky záležitosti jednotlivcov, ktoré nemôže štát alebo iná súkromná osoba bezdôvodne získavať a o ktorých nemožno informovať verejnosť. Právo na súkromie je zaručené národnými (Ústava SR, zákony SR) i medzinárodnými právnymi dokumentmi (Dohovor o ochrane ľudských práv) a môže byť obmedzené len zákonom odôvodnenými zásahmi.

Literatúra:
http://www.snslp.sk/rs/snslp_rs.nsf/0/0A468F0FF2D5C21CC12570770040E4B6?OpenDocument
Mgr. Kristína Poláková - Právo na súkromie. [online]. Dostupné na internete:
http://prison-education.oad.sk/sk/text6.html#
Interrupcia a právo na život - Mária Kolíková 2007, prednáška PF TU.
http://iuridica.truni.sk/fileadmin/user_upload/redactors/dokumenty/Doc/Ustav/20.4.UP.ppt#284,29

Ivo ŠEREŠ
MZV SR Bratislava

Svojpomoc (angl. self-help)

Neformálna pomoc človeka v čase núdze sebe samému, a to prostredníctvom vlastných možností a síl. Vychádza z predpokladu, že jednotlivec sám najviac pozná všetky okolnosti svojej náročnej situácie, na základe čoho je schopný túto ťaživú situáciu riešiť alebo ju zmierniť. Formálna (profesionálna) pomoc stavia na sile svojpomoci. Pričom profesionálna pomoc rešpektuje, že jednotlivec je schopný svojpomoci. Pracovník pomáhajúcej profesie nepreberá riešenie do svojich rúk v prípade, že klient je schopný vlastného riešenia, vtedy sám nesie zodpovednosť za riešenie svojej situácie. Úlohou pomáhajúceho pracovníka je predpokladať, odhaliť, posilniť a ukázať klientovi jeho kompetencie pri zvládaní problémovej situácie, a zároveň podporiť jeho zodpovednosť za jej riešenie. Pomoc zvonka spočíva v podpore klientovej schopnosti nachádzať vlastné riešenia, ďalej vo zvýšení viery vo svoje schopnosti a v rozvíjaní schopnosti správne vnímať a hodnotiť všetky okolnosti problémovej situácie. Z psychologického pohľadu sa svojpomoc spája predovšetkým s funkciou obranných mechanizmov a tzv. zvládacích stratégií (coping), ich rozdiel spočíva v tom, že zatiaľ, čo obranné mechanizmy skutočnosť falzifikujú, zvládacie stratégie ju rešpektujú. K účinným stratégiám svojpomoci tak možno zaraďovať napr. vyhľadávanie informácií, aktívne nachádzanie nových riešení, primerané vyjadrovanie emócií, hľadanie pomoci u druhých, ochota vynaložiť energiu na zmeny, príp. zmeniť seba.

Svojpomocné možnosti jednotlivca využívajú tzv. svojpomocné skupiny, ktorých história sa spája so svojpomocnou skupinou Anonymných alkoholikov (USA, 1935). V ďalších desaťročiach došlo k ich rozšíreniu do ostatných kontinentov aj do iných problémových oblastí. Svojpomocné skupiny predstavujú voľné skupiny ľudí, ktoré spája spoločný problém alebo podobne náročná situácia, väčšinou bez profesionálneho pracovníka. Z hľadiska foriem pomoci v sebe zahŕňajú vzájomnú pomoc a zároveň svojpomoc. Pričom svojpomoc je motivovaná práve prostredníctvom vzájomnej pomoci. Jednotlivec tu môže dospieť k presvedčeniu, že ak je schopný pomáhať druhým, je schopný pomôcť aj sebe samému. Zároveň dospieť k viere, že je možné dosiahnuť zmeny na základe vlastných síl.

Literatúra:

MATOUŠEK, O. et al. 2006. *Metódy a řízení sociální práce*. Praha: Portál. 384 s. ISBN 80-7178-548-2.
MATOUŠEK, O. et al. 2003. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál. 272 s. ISBN 978-80-7367-368-0.
ŠPATENKOVÁ, N. et al. 2004. *Krize – psychologický a sociologický fenomén*. Praha: Grada. 132 s. ISBN 80-247-0888-4.
Deutsches Jugendinstitut e. V. 2008. Handbuch Sozialpädagogische Familienhilfe in der Beundesrepublik Deutschland. [online]. Dostupné na internete: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/Publikationen/spfh/10-Methoden-und-arbeitsansaetze-der-sozialpaedagogischen-familienhilfe/10-3-selbsthilfe-hilfe-und-fremdhilfe.html>.

Vladimíra ZEMANČÍKOVÁ
FHV ŽU Žilina

Š

Škálovanie (angl. scaling)

Zisťovanie početnosti, ako najjednoduchšia forma spracovania údajov, je tiež označované ako **nominálne škálovanie**, nominálne meranie. Nominálne škálovanie používame bežne v každodennom živote. Identifikujeme druhých ako mužov alebo ženy, deti aj dospelých, atď. Možno aj tento fakt vedie k tomu, že niektorí odborníci nepovažujú nominálne škálovanie za meranie. Ak však za meranie považujeme priraďovanie čísiel (symbolov) objektom alebo javom podľa určitých pravidiel, je aj nominálne škálovanie meraním.

1. Prvky jednotlivých tried môžeme počítať, porovnávať. Podstata nominálneho merania je v klasifikácii objektov, t. j. v ich zaradení do určitých tried, podľa zvolených kritérií a na základe na nich pozorovaných znakov. Túto charakteristiku môžeme vyjadriť postulátom: alebo sa A = B, alebo sa A # B a druhým postulátom: pokiaľ A = B a B = C, potom A = C. Štatistické spracovanie dát je, ako sme už uviedli, obmedzené na počítanie, určovanie frekvencie, frekvenciu výskytu prvkov v jednotlivých triedach. Zo štatistických mier môžeme v tomto prípade zistiť modus - to je hodnota, ktorá sa v určitom rozdelení vyskytuje

najčastejšie (k tejto problematike sa ešte vrátime pri stredných hodnotách). V dvojrozmerných tabuľkách je možné stanovovať miery kontingenčné.

2. Druhú úroveň škálovania (merania) predstavuje **poradové**, nazývané tiež ordinálne meranie. Vychádza z predpokladu, že všetky objekty určitej triedy môžu byť zoradené podľa definovanej vlastnosti. Postulát, o ktorý sa poradové škálovanie opiera, môžeme vyjadriť takto: pokiaľ A > B a B > C, tak potom aj A > C. V triede vytvorenej určitým skupinovotvorným kritériom zisťujeme rozdiely v určitej vlastnosti. Posudzovanie sa však vykonáva len na úrovni, napr. väčší, menší, rovnaký. Nie je definovaná jednotka miery, nie sú definované vzdialenosti medzi objektmi.

Príklad: Žiaci na telesnej výchove pretekali spoločne na trati okolo dvora. Učiteľ si však zabudol stopky. Mohol teda urobiť len poradie žiakov, v ktorom dobehli do cieľa. Pritom rozdiely medzi nimi mohli byť rôzne.

Zo štatistických charakteristík v tomto prípade môžeme vypočítať strednú hodnotu zvanú medián - hodnotu z radu hodnôt zoradených podľa veľkosti, ktorá delí tento rad na polovice. Ako mieru variability určujeme kvartilové rozpätie. Môžeme tiež vypočítať poradové korelácie, ktoré predstavujú štatistickú mieru vyjadrujúcu súvislosť dvoch vlastností.

Príklad: zoradíme do poradia žiakov podľa výsledkov v behu (bez udania konkrétnych časov) a podľa telesnej výšky (bez udania konkrétnej hodnoty v centimetroch) a hľadáme súvislosť medzi týmito znakmi.

3. Tretia úroveň škálovania je reprezentovaná **intervalovým meraním**, tiež nazývaným škála rovnakých intervalov. Intervalové škály majú všetky charakteristiky nominálnych a poradových škál, hlavne charakteristiku poradia. Na rozdiel od nich však vzdialenosti medzi susednými hodnotami sú konštantné. Jednotlivé časy môžu byť zrátané a odpočítané.

Príklad: Pokiaľ sme na deväťbodovej intervalovej škále merali štyri objekty a namerali sme hodnoty: 8, 6, 5 a 3, potom môžeme oprávnene povedať, že rozdiel medzi prvým a tretím (8 - 5 = 3) a druhým a štvrtým (6 - 3 = 3), je rovnaký. Upozorňujeme, že hodnoty, ktoré sú spočítané a odpočítané, sú intervaly, vzdialenosti, ale nie množstvo. Nemajú teda absolútnu nulu na stupnici, iba dohodnutú nulu.

V prípade intervalovej stupnice sú možnosti štatistického spracovania oveľa väčšie, než v prípadoch nominálnej a poradovej stupnice. Môžeme vypočítať aritmetický priemer ako mieru stredu a smerodajnú odchýlku ako mieru variability. Ako mieru súvislosti určujeme previazanú koreláciu.

4. Absolútnu nulovú hodnotu majú škály, ktoré nazývame **pomerové**. Tieto sú tiež nazývané ako absolútne stupnice. Tým, že obsahujú absolútnu nulu, umožňujú vykonať porovnanie

pomerov. Príkladom využiteľným aj v psychológii je vek človeka. Môžeme vysloviť konštatovanie, že 40 ročný človek je dvakrát starší ako 20 ročný. Nemôžeme však tvrdiť, že človek s inteligenciou vyjadrenou 60 IQ je o polovicu menej inteligentný, ako človek s IQ 120, pretože inteligencia je meraná intervalovou a nie pomerovou škálou. Možnosti štatistického spracovania sú podobné ako v prípade intervalových škál (pribúdajú niektoré ďalšie charakteristiky, napr. geometrický priemer). V sociálnych vedách je použitie pomerových škál veľmi vzácne a v konečnom dôsledku aj diskutabilné. Skôr sú využívané výsledky pomerových škál z rôznych fyzikálnych, prípadne fyziologických meraní, ktoré odrážajú určité psychické alebo sociálne javy.

Štyri spomenuté druhy stupníc sa v podstate rozdeľujú do dvoch základných druhov. Nominálne a poradové stupnice, ktoré predstavujú nižší stupeň merania založený na zisťovaní početnosti a poradia - nazývame ich homográdny prípad. Intervalové a pomerové stupnice predstavujú metrické úrovne škálovanie a nazývame ich heterográdny prípad.

Literatúra:

BEDNÁRIK, R. a kol. 2009. *Stručný prehľad sociológie.* Nitra: Enigma. 312 s. ISBN 978-80-89132-59-1.

BŘICHÁČEK, V. 1978. *Úvod do psychologického škálovania*. Bratislava: Psychologické a diagnostické testy. ISBN 80 7366 02 02.

SCHENK, J., HRABOVSKÁ, A. 2011. Škálovanie In *Sociológia 43,* č. 1, ISSN 0049-1224

Peter ONDREJKOVIČ
FHS UTB Zlín

Školská disciplína (angl. school discipline)

Správne fungovanie akéhokoľvek sociálneho systému, teda aj školy, vyžaduje reguláciu správania jeho členov. Táto regulácia sa deje prostredníctvom pravidiel a sociálnych noriem, ktorých dodržiavanie (disciplína) je vyžadované. Disciplínu možno definovať ako vedomé dodržiavanie zadaných noriem. Školskú disciplínu možno v intenciách všeobecnej definície disciplíny definovať ako vedomé dodržiavanie školského poriadku a pokynov stanovených učiteľmi, poprípade ostatnými zamestnancami školy.

Rôznosť a niekedy aj protichodné názory na disciplínu súvisia s faktom, že jej problematika sa týka najvšeobecnejších otázok výchovy. Disciplína súvisí so slobodou človeka, nie je však

jej protipólom, ale doplnkom. Naozajstná, zdravá disciplína sa môže vytvoriť až u tých jedincov, ktorí sa podriaďujú určitým normám slobodne, dobrovoľne. Uvedomelosť a dobrovoľnosť sú zároveň nutnými podmienkami pevnosti a stálosti disciplíny.

U disciplíny môžeme vysledovať jej podmienenosť dobou, náboženstvom, typom spoločenského zriadenia, výrobnej, technickej, vzdelanostnej a mravnej úrovne spoločnosti, a dokonca aj klimatickými podmienkami alebo prevládajúcim spôsobom zhromažďovania potravy v rámci daného spoločenstva.

Všeobecne možno konštatovať, že disciplinárny systém v škole zodpovedá spoločenskému systému fungujúcemu v danej krajine. Ako sa mení a vyvíja spoločnosť, tak sa tiež premieňa škola a disciplína v nej. Systém disciplíny charakterizujúcej spoločnosť sa v západnom svete presúval od použitia sily (násilia) na presviedčanie a odtiaľ smerom k sebaovládaniu. Paralelný vývoj sa objavuje aj v školskom systéme. V začiatkoch bol poriadok zaisťovaný donucovaním a nátlakom, neskôr však silu (násilie) nahrádzajú presvedčovanie a sebaovládanie. Súčasné tendencie týkajúce sa školskej disciplíny smerujú k usilovaniu sa o slušné správanie skôr prostredníctvom učenia sa sociálnym zručnostiam ako pod vplyvom despotickej autority. Disciplína, ktorá bola v minulosti chápaná predovšetkým ako prostriedok výchovy, sa dnes chápe aj ako cieľ výchovy, ako výsledok celého výchovného pôsobenia.

V rade západných krajín, najmä anglosaských, neúnosná miera disciplinárnych problémov v školách a zložitosť fenoménu disciplíny viedli ku konštituovaniu pedagogickej subdisciplíny nazvanej „Classroom Management“. Nedisciplinovanosť žiakov v školách predstavuje jeden z hlavných stresorov detí i učiteľov. Posun v oblasti správania detí a mládeže v porovnaní s predchádzajúcou dobou možno vidieť v nasledujúcich smeroch: (1) pre dnešnú generáciu detí a mládeže neexistuje žiadne tabu, (2) závažné prejavy nedisciplinovanosti sa objavujú aj u mladších detí, (3) stúpa brutalita trestných činov a prejavov nedisciplinovanosti.

Disciplína plní rad funkcií. Jednako napomáha jedincovi v procese jeho sebavýchovy a v učení (individuálne funkcie disciplíny), jednako uľahčuje súlad a koordináciu ľudských činností, a tým zvyšuje výkon jednotlivca i skupiny (sociálne funkcie). V rámci školského prostredia sú uvádzané rôzne funkcie disciplíny: (a) orientačná (disciplinárne normy ukazujú, čo je dobré, správne, hodnotné), (b) bezpečnostná (ochrana pred násilím zo strany spolužiakov), (c) výkonová (zvyšovanie účinnosti školskej práce), (d) hygienická (ochrana pred škodlivými vplyvmi, vrátane drog), (e) ekonomická (ochrana pred vandalizmom, krádežami), (f) prognostická (ochrana pred budúcou kriminálnou dráhou). V súčasnej dobe sa v pedagogickej teórii aj v školskej praxi zdôrazňujú dve funkcie disciplíny vo vnútri školy:

(1) zabezpečovanie bezpečia žiakom a učiteľom a (2) vytváranie prostredia podporujúceho učenie.

V odbornej literatúre (Bendl; Boynton & Boynton; Cotton; Curwin, Mendler; Nolting) sa môžeme stretnúť s rôznymi klasifikačnými schémami, ktoré sa snažia utriediť faktory, ktoré spolurozhodujú o disciplinovanosti jedinca. Základné dichotomické triedenie uvažuje o príčinách vnútorných a vonkajších, resp. o faktoroch individuálnej psychologickej a sociologickej povahy. Kombináciou týchto dvoch skupín sa logicky dospieva ešte k tretej skupine faktorov.

Všeobecne platí, že čím lepšie sa budú vychovávatelia orientovať v príčinách nedisciplinovanosti, resp. vo vplyvoch, ktoré pôsobia na disciplínu, tým majú väčšiu nádej na výchovný úspech. Pri hľadaní príčin nedisciplinovanosti platí dôležitá téza: Rovnaké prejavy nedisciplinovanosti rôznych žiakov môžu byť vyvolané rôznymi príčinami, a preto vyžadujú aj odlišnú reakciu učiteľa.

V oblasti prevencie a riešenia nedisciplinovanosti sa uplatňujú rôzne prístupy a disciplinárne programy (Bendl; Cotton; Petty), ktoré sa opierajú o určité pedagogické a filozofické východiská, stratégie riadenia triedy a rôzne psychologické smery. Všetky návrhy týkajúce sa prevencie a riešenia nedisciplinovanosti, resp. budovania disciplíny v škole, majú spoločné východisko, ktoré spočíva v dvoch prepojených tézach: (1) správanie žiakov nemožno posudzovať izolovane, t. j. napríklad len ako dôsledok neefektívneho vyučovania, (2) nemožno sa spoliehať na jeden izolovaný disciplinárny prostriedok, ale je potrebné používať pestrú a vzájomne previazanú škálu metód a faktorov, ktoré vo svojej komplexnosti napomáhajú budovaniu zdravej školskej disciplíny.

V oblasti školskej disciplíny či výchovy k disciplíne je pre úspech kľúčové, aby žiaci pochopili dôležitosť a účel školských noriem správania a prijali ich za svoje. Platí tu tzv. Maierovo pravidlo: E = K x A (účinnosť = kvalita x miera prijatia). Inými slovami: výsledok je rovný kvalite školských pravidiel násobený mierou ich prijatia medzi všetkými participantmi.

Žiaci od učiteľa očakávajú, že bude vedieť nastoliť disciplínu a poriadok. Veľa detí si praje v škole disciplínu, pretože pre nich znamená ochranu a naplnenie potreby bezpečia a istoty. Určitá miera disciplíny či zručnosti podriadiť sa autorite je zároveň považovaná za prejav školskej zrelosti.

Literatúra:

BENDL, S. 2001. *Školní kázeň. Metody a strategie.* Praha: ISV. 267 s. ISBN 80-85866-80-3.

BENDL, S. 2004. *Kázeňské problémy ve škole.* Praha: Triton. 263 s. ISBN 80-7254-453-5.
BOYNTON, M., BOYNTON, CH. 2005. *The Educator's Guide to Preventing and Solving Discipline Problems.* Alexandria: ASCD. 178 s. ISBN 1-4166-0237-2.
COTTON, K. 1990. *Schoolwide and Classrooms Discipline. School Improvement Research Series. Portland*, OR : Northwest Regional Educational Laboratory, [online]. Citované [12.12.2011]. Dostupné na: <http://educationnorthwest.org/webfm_send/530>.
CURWIN, R. L., MENDLER, A. N. 1985. Discipline and Human Development. In Hussen, T., Postlethwaite, T. N. *The International Encyclopedia of Education.* Oxford : Pergamon Press, Vol. 3., p. 1408-1414.
NOLTING, H. P. 2002. *Störungen in der Schulklasse*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag. 154 p. ISBN 3-407-22108-8.
PETTY, G. 2008 *Moderní vyučování.* Praha: Portál. 380 s. ISBN 978-80-7367-427-4.

Stanislav BENDL
PF KU Praha

Školské prostredie (angl. school environment)

Kategória prostredie predstavuje jednu zo základných kategórií sociálnej pedagogiky. V závislosti na vybrané výskumné procedúry a ciele býva rôzne definované a novo interpretované, ale vo všetkých charakteristikách sa objavujú stále tie isté prvky, len sú trochu inak ponímané. Vplyv prostredia na rozvoj a konanie človeka je zaznamenávaný od dávnych čias. Už Hippokrates vystúpil s tézou, že nie je možné chápať telo bez znalosti všetkých obklopujúcich ho vecí. Vyjadril tak názor ohľadom tesného zväzku medzi rozvojom človeka a jeho prostredím.

Medzi mnohými definíciami je zaujímavá definícia A. Kampského, ktorý chápe prostredie ako „vybrané prvky, ktorými sme obklopení, prírodné, sociálne a kultúrne štruktúry, ktoré permanentne, dlhšiu dobu alebo aj krátko, ale so značnou silou, ovplyvňujú jednotlivcov ako živelný alebo organizovaný systém stvárňujúcich podnetov" (Kamiński, 1982, s. 40). Rovnako ďalšia definícia charakterizuje správne pojem prostredie. Jedná sa o „imanentnú sféru ľudských skúseností, opierajúcich sa o osobné i skupinové hodnoty a sociálne relácie, objektívne zakotvené v kontexte spoločensko-kultúrnych reálií a v rámci ľudského života, neustále kontrolované vlastnou reflexiou podmetu" (Lalak, 2007, s. 411).

V definíciách prostredia je zdôrazňované (systematické alebo sporadické) pôsobenie štruktúry, ktorá obklopuje človeka a vyvoláva dané reakcie. V klasifikáciách pojmu prostredia nachádzame množstvo rôznych kategórií: prostredie intencionálne, primárne, mestské, vidiecke, kultúrne alebo sociálne. K tejto skupine patrí aj výchovné prostredie, ktoré definoval Sośnicki ako celok výchovných situácií. Znaniecki ho vidí ako „zvláštne sociálne prostredie, stvorené cez skupinu pre jednotlivca, ktorý sa má po adekvátnej príprave stať jej členom“ (Znaniecki, 2001, Lalak, 2007, s. 409). V súlade s uvedenými definíciami sa môže každé prostredie, ktoré má účelne organizovaný priestor, stať výchovným prostredím. Bude ním teda i prostredie domáce, lokálne, vrstovnícke, prostredie kultúrnych a osvetových inštitúcií a samozrejme prostredie školy.

Škola, ako jedna z najdôležitejších sociálnych inštitúcií, bola od začiatku svojej existencie zapojená do socializačného procesu a s ohromnou silou výchovne ovplyvňovala mladé pokolenia. Dnes je čím ďalej častejšie akcentované, že táto inštitúcia uspokojuje individuálne a sociálne potreby nielen v oblasti didaktických, pedagogických a opatrovateľských funkcií, ale predstavuje aj prostriedok podmieňujúci alokáciu jednotlivca v sociálnej štruktúre (Niezgoda, 2002, s. 161 - 163). Ako sociálna a osvetová inštitúcia tvorí škola špecifické prostredie - školské prostredie, ktoré je jedným z príkladov výchovného prostredia, v ktorom jednotlivec trávi mnoho rokov, kde je intenzívne utváraná jeho osobnosť, postoje, a kde je pripravovaný k dospelému životu.

Pojem prostredie môže byť v súvislosti so školou používaný v dvoch základných významoch: škola ako prostredie sociálno-výchovné a ako prostredie sociálno-inštitucionálne, v chápaní najbližšieho priestoru, v ktorom je škola lokalizovaná. Vyplýva z toho, že prostredie školy je nutné chápať ako konfiguráciu uzavretého priestoru. V školskej budove sa nachádzajú rôzne zariadenia, sú realizované rôzne úlohy a odovzdávané informácie, nadväzujú sa rôzne relácie predovšetkým medzi žiakmi a učiteľmi. Druhý význam sa týka sociálnych a kultúrnych reálií v okolí školskej budovy, vplyvov zo strany lokálnej spoločnosti, reprezentujúcej určité hodnoty, životné štýly a postoje a taktiež rad inštitúcií a organizácií zúčastnených na realizovaní školských potrieb.

Z hľadiska výchovných aspektov školského prostredia zohrávajú najdôležitejšiu úlohu pri jeho formovaní učitelia a žiaci. Učiteľ vybavený pedagogickými poznatkami, reprezentujúci zodpovedný postoj voči žiakom a spoločnosti, tvoriaci spoločne s inými zúčastnenými dobrú povesť školy, by mal každodennou prácou realizovať výchovné ciele v zmysle stimulovania a aktivizovania žiaka k sebavzdelávaniu. K jeho úlohám patrí dodanie poznatkov a schopností viesť v budúcnosti uspokojivý profesionálny, súkromný a sociálny život, utvárať jeho

hierarchiu hodnôt a morálnych princípov, zabezpečujúcich racionálnu koexistenciu z lokálnej aj globálnej perspektívy. Uvedené didakticko-pedagogické činnosti by mali byť realizované so súčasným zachovaním podmetnosti, dôstojnosti a individuality žiaka a tiež sa opierať o toleranciu a vzájomnú dôveru.

Školské prostredie tvoria rovnakou mierou žiaci (druhá skupina v dvojgeneračnej školskej štruktúre). Súčasná školská mládež je pripravená nielen získavať odborné poznatky z jednotlivých predmetov. Očakáva zo strany školy rôzne sugescie, usmernenie individuálneho holistického rozvoja, dispozície, umožňujúce správne rozhodovanie a zvládanie objavujúcich sa problémov, argumenty, schopnosť nájsť si miesto v sociálnom prostredí, získať životnú odvahu a samostatnosť.

Pri tvorení školského prostredia dôležitú úlohu zohrávajú aj rodičia tým, že sa angažujú a zapájajú do výchovno-opatrovateľského procesu. Základné rysy školského prostredia predstavuje sila vplyvu a atmosféra, vytváraná pomocou spolupracujúcich učiteľov, žiakov a rodičov, so záujmom realizovať potreby detí a mládeže a umožniť im holistický rozvoj.

Žiaci i učitelia, do určitej miery aj rodičia, tvoria špecifický vychovávateľský kolektív. Reprezentujú určité postoje, hodnoty, štýly, správanie, kultúrnu a odbornú úroveň, a týmto spôsobom sa zúčastňujú interakcie vplyvov. Týmto spôsobom sa väčšina spoločnosti angažuje v školskom živote - cez edukáciu, starostlivosť a vychovávanie a umožňuje mladej generácii prechod do sociálnej štruktúry. V školskom prostredí sa žiak obohacuje, získava sociálne skúsenosti. Tu sa tiež prvýkrát v živote stretáva s organizáciou sociálnej inštitúcie, v ktorej sám zaujíma určité miesto. Školské prostredie je vzhľadom na dlhodobé pôsobenie a vplyv jedným z najdôležitejších výchovných prostredí.

Literatúra:

DENEK, K. 2005. *Ku dobrej edukacji.* Toruń – Leszno.

KAMIŃSKI, A. 1982. *Funkcje pedagogiki społecznej.* Warszawa.

LALAK, D. 2007. Środowisko. In PIILCH, T. (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T VI.* Warszawa.

NIEZGODA, M. 2002. Szkoła i skolaryzacja. In *Encyklopedia socjologii. Zespół redakcyjny. T 4.* Warszawa.

RADZIWICZ, J. 1995. Środowisko społeczno – wychowawcze szkoły. In PILCH, T., LEPALCZYK, I. (red.). *Pedagogika społeczna. Człowiek w zmieniającym się świecie*. Warszawa.

SOŚNICKI, K. 1964. *Istota i cele wychowania.* Warszawa.

WILK, T. 2003. *Edukacja i style życia reprezentowane przez współczesną młodzież w Polsce w odmiennych regionach gospodarczych*. Kraków.
WROCZYŃSKI, R. 1979. *Pedagogika społeczna.* Warszawa.
ZNANIECKI, F. 2001. Socjologia wychowania. t1, Wychowujące społeczeństwo. Warszawa.

Teresa WILK
Sliezska univerzita Katowice

Špeciálna pedagogika (angl. special education)

lat. specialis - zvláštne, gr. paidagogiké techné – umenie výchovy

V minulosti nazývaná tiež defektológia, pedopatológia, pedagogika abnormálnych, nápravná pedagogika, je vedný odbor v sústave pedagogických vied, ktorý sa zaoberá teóriou a praxou výchovy, výučby a vzdelávania detí, mládeže a dospelých so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami z dôvodu mentálneho, senzorického, somatického postihnutia alebo narušenia alebo narušených komunikačných schopností, alebo psychosociálneho narušenia, ale z dôvodu iných špecifických dispozícií, porúch učenia, správania alebo ich kombinácie.

Postihnutie sa poníma ako relatívne trvalý, ireparabilný stav jednotlivca v kognitívnej, komunikačnej, motorickej alebo emocionálno-vôľovej oblasti, ktorý sa manifestuje signifikantnými ťažkosťami v učení a správaní. Postihnutie je funkciou súčinnosti ireparabilných patogénnych faktorov, kompenzačných mechanizmov a motivácie. Špeciálna výchovnovzdelávacia potreba sa legislatívne vymedzuje ako požiadavka na úpravu podmienok, obsahu, foriem, metód a prístupov vo výchove a vzdelávaní, ktoré vyplývajú zo znevýhodnenia alebo nadania.

Všeobecne sa špeciálna edukačná starostlivosť zameriava predovšetkým na jednotlivca zapadajúceho do bipolárnych polôh Gaussovej krivky nachádzajúcich sa mimo pásma normality, cca 5% z celkovej populácie (2,5% pod a 2,5% nad). Do cieľovej skupiny špeciálnej edukačnej starostlivosti sa v niektorých krajinách (napr. USA, SR) zaraďujú i jednotlivci s výnimočným nadaním a talentom či inými špecifickými potrebami.

Predmetom špeciálnej pedagogiky je skúmanie podstaty a zákonitostí výchovy a vzdelávania postihnutých a narušených jednotlivcov z aspektu etiológie, symptomatológie, korekcie, metód edukácie, reedukácie, ako i profylaxie neadekvátneho vyrovnávania sa s postihnutím a jeho dôsledkami. Špecifickou oblasťou je pedagogika nadaných detí, u ktorých nemožno

hovoriť o postihnutí alebo narušení, ale v rámci ktorých sa rozvíjajú modifikované špecializované stratégie a metódy zamerané na harmonizáciu a optimalizáciu vývinu.

Špeciálna pedagogika s ohľadom na svoj predmet patrí v najširšom význame do sústavy vied o človeka a v užšom význame do systému pedagogických vied. V rámci toho tvorí relatívne samostatný vedný odbor zložený zo širšej, všeobecne koncipovanej špeciálnej pedagogiky a užšej so zameraním na jej jednotlivé špecializácie – odbory. Systém špeciálnej pedagogiky sa vo všeobecnom zameraní člení na dve základné kategórie disciplín: a) všeobecne platné pre všetky druhy postihnutia: všeobecné základy špeciálnej pedagogiky, historiografia špeciálnej pedagogiky, metodológia špeciálnej pedagogiky, filozofia špeciálnej výchovy, teória komunikácie postihnutých, výchovná rehabilitácia, náuka o špeciálnych školách a zariadeniach, komparatívna špeciálna pedagogika, špeciálna pedeutológia; b) disciplíny špecifického užšieho zamerania podľa určitého druhu postihnutia, narušenia alebo špeciálnej požiadavky: pedagogika mentálne postihnutých, pedagogiky zrakovo postihnutých, pedagogika sluchovo postihnutých, pedagogika telesne postihnutých, chorých a zdravotne oslabených, pedagogika detí s narušenou komunikačnou schopnosťou, pedagogika psychosociálne narušených, pedagogika detí s viacnásobným postihnutím, pedagogika detí s poruchami učenia, pedagogika detí s poruchami správania, pedagogika výnimočne nadaných a talentovaných. Cieľom špeciálnej pedagogiky v praxi je vychovávať, vyučovať a vzdelávať jednotlivcov so špeciálnymi edukačnými potrebami tak, aby boli saturované ich potreby, aby sa čo najskôr vyrovnali so svojimi dispozíciami, aby boli schopné žiť relatívne plnohodnotný život v spoločnosti.

Hlavnými metóda špeciálnej pedagogiky sú metódy edukácie (výchova, výučba, vzdelávanie), reedukácia (rozvoj nerozvinutých alebo úprava narušených funkcií), kompenzácia (vyrovnanie alebo nahradenie narušenej funkcie zvýšením činností iných funkcií), korekcia (náprava, úprava či oprava chybnej funkcie), stimulácia (podnecovanie, rozvíjanie zaostávajúcich funkcií).

V Českej republike sa špeciálna pedagogika chápe ako vedný odbor, ktorý sa zaoberá zákonitosťami výchovy a vzdelávania a rozvojom jednotlivcov v priebehu ich celého života, ktorí sú znevýhodnení voči väčšinovej populácii v oblasti fyzickej, psychickej či sociálnej a majú špeciálne vzdelávacie potreby. Vnútorne sa špeciálna pedagogika člení na subdisciplíny reflektujúce druh poruchy a handicapu, a z nej vyplývajúcich znevýhodnení (pričom sa používa iná terminológia ako na Slovensku): etopódia, psychopédia, somatopédia, logopédia, surdopédia, oftalmopédia, š.p. osôb s kombinovaným postihnutím, š.p. osôb so špecifickými poruchami učenia. Základným cieľom špeciálnej pedagogiky je dosiahnutie

maximálne možnej socializácie znevýhodneného jednotlivca s ohľadom na povahu, rozsah a závažnosť jeho znevýhodnenia v niektorej či niektorých uvedených oblastiach. Cieľom špeciálnej pedagogiky je tiež dosiahnuť zmeny v postojoch niektorých členov spoločnosti voči znevýhodneným spoluobčanom.

Z hľadiska vývoja špeciálnej pedagogiky sa postupne menia základné prístupy spoločnosti ku znevýhodneným jednotlivcom, ktoré utvárajú jej poňatie a charakter. Ide o odklon od represívneho, segregačného a charitatívneho postoja smerom k súčasnému humanistickému postoju spojeného s integráciou (chápanie každého človeka ako osoby hodnej dôstojnosti s akceptáciou jeho odlišností).

Literatúra:

FISHER, S., ŠKODA, J. 2008. *Speciální pedagogika. Edukace a rozvoj osob se somatickým, psychickým a sociálním znevýhodněním.* Praha: TRITON. 205 s. ISBN978-80-7387-014-0.

VAŠEK, Š. 2008. *Základy špeciálnej pedagogiky*. Bratislava: Sapientia. 210 s. ISBN 978-80-89229-11-6.

VAŠEK,Š. et al. 1994. *Špeciálna pedagogika – terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN. 247 s. ISBN 80-08-01217-X.

ZELINA,M. 1994. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti*. Bratislava: IRIS. 162 s. ISBN 80-967013-4.

Jana SVETLÍKOVÁ
PF UK Bratislava

Štandardy (angl. standards)

Ľudské konanie sa vyznačuje účelovosťou a usporiadanosťou, nie je chaotické, deje sa podľa nejakého poriadku, podľa nejakých pravidiel, teda štandardov.

Problematika štandardov siaha v západnom myslení až k presokratikom, ktorí hľadali v prírode poriadok, za chaotickými a pominuteľnými javmi hľadali trvalé podstaty, udeľujúce svetu práve onen poriadok. Nechceli veriť, že svet by bol obyčajným chaosom, dúfali, že v prírode existuje poriadok. Po nich prišiel významný grécky filozof Sokrates, ktorý vyzýval ľudí, aby aj oni konali nie chaoticky a neusporiadane, ale podľa jasných etických zásad, pravidiel, štandardov.

Vidíme teda, že myslenie sa už od svojho počiatku zaoberalo myšlienkou poriadku, pravidiel, zákonov. Z tohto myslenia pochádza aj tu vykladaný pojem štandardy. Veď čo iného hľadal Sokrates vo svojom etickom snažení, ako práve štandardy, podľa ktorých by ľudia mali konať? Hľadal teda etické normy, štandardy.

Celé etické myslenie od čias Sokrata až podnes hľadá štandardy, podľa ktorých by ľudia mali konať, najslávnejšie snáď Aristoteles v jeho *Etike Nikomachovej*, v ktorej formuloval svoj hlavný štandard pre ľudské konanie, ktorým je zásada úmernosti vychádzajúca z Aristotelovej teórie stredu, teda umierneného „stredného" konania medzi dvoma krajnosťami (človek nemá byť ani príliš rozhadzovačný ani príliš lakomý, má byť umiernený). V novovekej morálnej filozofii potom formuloval veľmi dôležitý etický štandard Inmanuel Kant v jeho *Kritike praktického rozumu*, kde tvrdil, že nikdy nemáme druhého človeka brať ako prostriedok na dosiahnutie vlastných sebeckých účelov, ale máme ho chápať ako hodnotu, účel a zmysel sám o sebe. Formuloval tu teda základné humanistické posolstvo, základný štandard humanizmu.

S etikou úzko spriaznená estetika tiež hľadá štandardy správneho hodnotenia a vkusu, pričom vychádza z Aristotelovej poetiky, v ktorej sa tvrdí, že vo svete existujú objektívne štandardy krásy, vkusu, ale vychádza aj z Kantovej *Kritiky súdnosti*, kde sa naopak tvrdí, že krása vo svete neexistuje, krása je len „v očiach pozorovateľa", estetika teda môže ponúknuť nanajvýš intersubjektívne (platné pre všetkých ľudí), ale nikdy nie objektívne (riadiace sa svetom) kritériá hodnotenia krásy a dobrého vkusu.

Ako sa myslenie od antiky posunulo k novoveku, jeho hlavnou snahou bolo správne poskytnúť štandardy vede, dať jej formu presnosti, jasnosti a zreteľnosti (tu odkazujeme na hlavnú Descartesovu metodologickú zásadu „clare et distincte", základný vedecký štandard jasnosti a zreteľnosti, prísneho odlíšenia a rozlíšiteľnosti). Novoveká filozofia sa zaoberala práve hľadaním univerzálnej a apodikticky (nutne) platnej metódy, základných kritérií, teda štandardov pre novú a lepšiu, „vedeckejšiu" vedu.

So štandardmi sa stretávame aj v sociálnej pedagogike, ktorá sa snaží formulovať základné štandardy práce sociálneho pedagóga, základné štandardy, ktoré majú byť pri socializácii a resocializácii (či prípadne pri sociálnej prevencii alebo pri výchove ako životnej pomoci) dosiahnuté.

Literatúra:

ARISTOTELES. 1996. *Etika Nikomachova.* Praha: Petr Rezek. 493 s., ISBN 80-901796-7-3.

DESCARTES, R. 1992. *Rozprava o metodě.* Praha: Svoboda. 67 s. ISBN 80-205-0216-5.

KANT, I. 1996. *Kritika praktického rozumu.* Praha: Svoboda. 306 s. ISBN 80-205-0507-5.

Antonín DOLÁK
Institut mezioborových studií Brno

Štúdiá LGBT (z angl. Lesbians Gays Bisexuals Transgenders studies)

Teoretický smer, ktorý sa objavuje ako dôsledok hnutia bojujúceho za práva neheterosexuálnych osôb (gejov, lesbičiek, bisexuálov, transgenderov) v druhej polovici 20. storočia. Teórie a výskumy LGBT predpokladajú, že psychicko-sexuálna totožnosť človeka predstavuje stálu kategóriu (na rozdiel od teórie queer). Predmet štúdie stanovuje sociálno-kultúrne aspekty fungovania osôb s neheterosexuálnou psychicko-sexuálnou identitou.

Analýzy týkajúce sa identity osôb, reprezentujúce štatisticky menšinové sexuálne orientácie, prebiehajú v rámci štúdií LGBT a teórie queer. Nadväzujú na kategórie sexualita, gender (rod), totožnosť, moc, sociálne a kultúrne normy. Jedná sa o analýzy, súvisiace hlavne s postmodernými výskumami. Teoretický model klasickej sociológie kategórie sexuality ako sociálne a historické konštrukcie zanedbával a odsúval na bočnú koľaj. Sexualita bola v tomto kontexte považovaná za celkovo prirodzený jav bez súvislosti so špecifikom historického a kultúrneho kontextu. Problematika sexuálnej identity ako faktora určujúceho sociálnu nerovnosť našla svoje miesto v americkej sociológii na začiatku 20. storočia a počas jeho prvej polovice bola skúmaná bez dosiahnutia väčšej popularity. Po druhej svetovej vojne pokračoval výskum problematiky sexuálnej identity v rámci sociológie a v 60. rokoch došlo k osamostatneniu prúdu sociológie homosexuality. Jeden z dôležitých smerov štúdia v súvislosti so sociálnym kontextom sexuálnej identity predstavuje jav queer, obsiahnutý v modeli postmodernej sociológie a zaoberajúci sa popisom procedúry, spočívajúci na podriadení spoločenských inštitúcií heterosexuálnym normám, ktoré považujú heterosexualitu za rozhodujúcu kategóriu.

Verejný diškurz v súvislosti s kategóriou LGBT sa postupne menil v priebehu 50. až 90. rokov minulého storočia. Môžeme pritom tvrdiť, že do 80. rokov 20. storočia sa jednalo o proces, silne zameraný na disciplínu. Dominovala vtedy interpretácia, v súlade s ktorou bola homosexualita (a jej sociálny kontext) považovaná za kategóriu, voči ktorej sú odôvodnené sociálne sankcie. V dôsledku toho boli možnosti jej expresie v sociálnom priestore obmedzené. Homosexualita bola interpretovaná v rámci kategórií choroby, hriechu a dokonca trestného činu, čo sa viazalo s použitím disciplinárnych trestov za prejavované alebo dokonca len pociťované homosexuálne sklony. Patrila k nim psychiatrická liečba, zaostrenie práva,

realizácia náboženskej indoktrinácie. Tieto prostriedky mali súčasne plniť preventívnu funkciu. Vtedajšia explorácia homosexuálnej orientácie a identity gejov a lesbičiek predstavovala špecifický pokus „prelomenia patologickej paradigmy“ a v dôsledku dekolonizácie vedy, ktorá sa snaží umožniť uverejnenie životopisov osôb s homosexuálnou identitou aj mimo oblasť záujmu inštitúcií sociálno-kontrolného charakteru. Diškurz spojený s medializáciou sexuálnej orientácie mal dokázať, že homosexualita má súvislosť s vlastnosťami, považovanými za prejavy sociálnej patológie: pedofíliou, promiskuitou, sexuálnym maniactvom, neschopnosťou prežívať „vyššie“ city. Podobný štýl premýšľania bol súčasne prijatý prvými humanistickými diskusiami ohľadom sociálnych statusov predstaviteľov menšinových sexuálnych orientácií a jednalo sa o diškurz asociujúcej sa deviačnej sociológie. V 70. rokoch prešla druhá špecifická intelektuálna vlna v súvislosti s diskusiou na tému kategórie LGBT. Jej vznik bol umožnený vďaka popularite voči tzv. novému sociálnemu hnutiu, ktoré bojovalo o emancipáciu identifikačných modelov, čo viedlo v podstate k začiatku verejnej diskusie na tému skúseností marginálnych subjektov (jednotlivcov i skupín). Okrem toho si vytýčili za cieľ skvalitnenie sociálneho vedomia a využívania stratégie oslobodzovania cez odstraňovanie bariér, spôsobujúcich sociálnu inklúziu, čo malo viesť k zvýšeniu ľudskej dôstojnosti a sebarealizácie (self-empoverment). Bola to tiež doba, kedy vznikali v rámci humanistických, sociálnych vied prvé rozpravy na tému kontextu sociálneho života lesbičiek a gejov, ktorých cieľom bola prezentácia osôb s identifikáciou LGBT (sám termín sa objavil neskôr) ako jednotlivcov, schopných realizovať sociálne roly, spájané doteraz s predstaviteľmi jednotlivých pohlaví, statusu, vekových kategórií. Významný fakt pritom predstavovalo vyhlásenie uznávaných medzinárodných vedeckých asociácií z oblasti medicíny a psychológie, že považovanie homosexuality a bisexuality za chorobný jav je chybné. Realita neskorej modernej doby vytvorila kontext pre modifikáciu interpretácie sexuality (a tiež sexuálnej orientácie, intímnych relácií a spôsobe ich konštruovania), ktorá je traktovaná ako reflexná kategória - rozvíjaná zo strany jednotlivca na základe vrodených matríc a súčasne pod vplyvom sociálnych (kultúrnych) okolností.

Literatúra:

ADAM B., D. 2007. *Gay, Lesbian and Queer Studies*. [online]. 21st Century Sociology. Sage Publications. Dostupné na internete: http://sage-ereference.com/sociology/Article_n104.html

GIDDENS, A. 2006. *Przemiany intymności. Seksualność, miłość, erotyzm we współczesnych społeczeństwach*. Warszawa: PWN.

KOCHANOWSKI, J. 2008. Od teorii dewiacji do teorii queer. Lesbijki i geje w polilogu akademickim. In SLANY, K., KOWALSKA, B., ŚMIETANA, M. (ed.). *Homoseksualizm. Perspektywa interdyscyplinarna.* Kraków: Nomos.
LOVAAS, K., E., ELIA, J., P, YEPp, G., A. 2006. Introduction. Shifting Ground(s): Surveing the Contested Terrain of LGBT Studies and Queer Theory. In LOVAAS, K., E., ELIA, J., YEP, G., A. *LGBT Studies and Queer Theory. New Conflicts, Collaborations and Contested Terrain*. Binghamton, New York: Harrington Park Press.
SEIDMAN, S. 2004. *Beyond the Closet. The Transformation of Gay and Lesbian Life*. New York, London: Routledge.

Ewa BIELSKA
Sliezska univerzita Katowice

T

Teória motivácie (angl. theory of motivation) gréc. theória = pozorovanie, skúmanie, videnie.

Historický vývoj teorií motivácie, ako ho charakterizuje M. Nakonečný (1996), siaha veľmi ďaleko. Odjakživa sa človek sám seba pýtal, prečo tak koná, aký je jeho zmysel života. Úvahy o príčinách ľudského konania tak nachádzame u Sokrata, Platóna a Aristotela, ktorý vyslovil presvedčenie, že najvyšším cieľom ľudského života je nájsť šťastie prostredníctvom rozumného jednania. Filozof Pascal túto tézu opravil, a to, že účelom ľudského života nie je nájsť šťastie, ale ho hľadať. Th. Hobbes v 17. stor. povedal, že prirodzenou tendenciou človeka je agresia a rivalita. V 18. stor. J. J. Rousseau vyslovil názor, že podstatou človeka je citovosť, ale tá, pretože bola skazená kultúrou, je východiskom vývoja návratu k prírode. Veľký vplyv na poňatie ľudského správania mala teória Ch. Darwina, ktorá poukázala na to, že správanie je funkciou adaptácie na životné podmienky, čo podmienilo vznik komparatívnej psychológie (neskôr etológie). Znamenalo to návrat k inštinktivizmu, ktorý ovládal myslenie v psychológii na konci 19. stor. a bol prekonaný rozvojom teórie učenia (E. L. Thorndike, I. P. Pavlov, C. L. Hull a i.). Biologisticky poňatú interpretáciu ľudského konania reprezentovala klasická psychoanalýza (S. Freud). Nástup behaviorismu potom znamená zdôraznenie vplyvu učenia, ale zároveň aj redukciu problematiky motivácie na laboratórny

výskum pokusných zvierat, ktorý bol zjednodušujúci, pretože vylúčil vplyv intrapsychických činiteľov. Na začiatku druhej polovice 20. storočia sa k nim vrátila tzv. humanistická psychológia (A. H. Maslow, C. R. Rogers).

Z mnohých náhľadov na motiváciu je potrebné povedať, že neexistuje jednotná všeobecne prijímaná teória motivácie. Podrobný prehľad podáva viac autorov: C. N. Cofer a M. H. Appley, R. C. Bolles, J. W. Atkinson, B. Weiner, H. Heckhausen, K. B. Madsen a M. Nakonečný (1996), ktorý upravil Weinerovo poňatie motivácie a podáva prehľad týchto teórií:

1. Psychoanalytická (S. Freud, 1900 - 1920) - základnými pojmami sú: id, ego, superego, pud, princíp slasti, princíp reality, základným princípom správania je redukcia inštinktívneho nutkania. Podstata človeka je pudová a v jeho duševnom živote sa presadzujú nevedomé tendencie a túžba po slasti. Podľa Freuda má každý človek konštantné množstvo energie, ktorú pudy zamerajú na určité objekty, pokiaľ sa nedosiahne uspokojenie vo vzťahu k danému objektu, neodreagovaná energia je uvoľňovaná náhradným spôsobom, potlačené pudové tendencie sú vytesňované z vedomia a práve nevedomé motívy hrajú väčšiu rolu v bežných každodenných činnostiach. Zdroj všetkých neuróz videl vo frustrovanej sexualite. Terapeutický efekt spočíval v nájdení skrytého motívu a uvedomení si podstaty svojho konfliktu.

2. Behaviorálna (Hull, Spence, Miller, 1930 - 1950) - základnými pojmami sú: drive, habit, incentíva, redukcia popudu (drive), anticipačná cieľová odpoveď, základným princípom správania je redukcia internej stimulácie. Behaviorismus sa opieral v počiatkoch takmer výhradne o experimentálny výskum správania laboratórnych zvierat. Rigoróznu behaviorálnu teóriu motivácie vypracoval C. L. Hull vychádzajúc z Thorndikeovho zákona efektu, ktorý hovorí, že uspokojenie, ktoré nasleduje za asociáciou S - R (stimul - reakcia) toto spojenie posilňuje a vytvára väčšiu pravdepodobnosť jeho znovuvystúpenia. Správanie tak chápal ako operáciu popudu (vychádzajúceho z fyziologického deficitu) a zvyku (ktorý je utváraný učením). Avšak vysvetľovať ľudské správanie len uvedenými fyziologickými deficitmi nie je možné (za primárne fyziologické potreby považoval Hull potrebu potravy, vody, vzduchu, sexu, vyhnutie sa bolesti, udržiavanie optimálnej telesnej teploty, defekácie, mikcie, odpočinku, spánku, pohybu).

3. Topologická (K. Lewin, 1920 - 1940) - základnými pojmami sú: tenzie, valencia, životný priestor, psychologická dištancia, základným princípom správania je postavenie equilibrie medzi regiónmi poľa.

4. Výkonová (Atkinson, McClelland, 1950 - 1970) - základnými pojmami sú: motív, expektancia, incentíva, emočné predvídanie, tendencie, základným princípom správania je indukcia pozitívnych a redukcia negatívnych emócií.
5. Sociálneho učenia (J. B. Rotter, 1955 - 1975) - základnými pojmami sú: expektancia, generalizovaná expektancia, lokus kontroly, základným princípom správania je uspokojenie potrieb.
6. Atribúcia (Haider, Kelley, Weiner, 1960) - základnými pojmami sú: atribúcia kauzality, dimenzia expektancie, afekt, základným princípom správania je získanie informácie.
7. Humanistická (Maslow, Rogers, 1950 - 1970) - základnými pojmami sú: pozitívne sebapoňatie, sebaaktualizácia, hodnoty, základným princípom správania je sebaaktualizácia, evalvácia. Humanistická psychológia verí v uskutočňovanie ľudského potenciálu - je antropocentrická. Na rozdiel od behaviorismu zdôrazňuje, že človek nie je bytosťou reaktívnou, ale aktívnou, a že jeho konanie nie je určované minulosťou, ale práve vzťahom k budúcnosti. Motivácia nie je v humanistickej psychológii vysvetľovaná v termínoch učenia, ale fenomenologicky pomocou introspektívnych údajov a hlavným hľadiskom je systém hodnôt. Za dve základné ľudské pohnútky považuje Maslow istotu a rast. C. Rogers vo svojej teórii motivácie hovorí o napätí medzi ja a skúsenosťami organizmu, t. j. nezhoda sebaúcty a týchto skúseností, ktorá spôsobuje nerovnováhu (úzkosť), a tým je motivujúca. Ďalej je to nezhoda medzi reálnym a ideálnym ja, t. j. medzi tým, za koho sa jedinec považuje, a tým, kým by si prial byť. Človek si podľa Rogersa kladie dve otázky: kto som a ako môžem byť sám sebou? Avšak neraz musí človek prijať svet hodnôt, ktorý sa líši od prirodzených hodnôt organizmu. Plný život potom znamená prepracovať sa cez „cudzie ja“ k dôvere k vlastnému sebapoňatiu a skúsenostiam organizmu. Oproti tomu stojí prispôsobovanie sa cudzím hodnotám a závislosť na hodnotení iných. Zaujímavým príspevkom do oblasti motivácie ľudského správania prispel americký psychológ Abraham H. Maslow, ktorý obohatil psychológiu o zdôraznenie potrieb rastu, sebaaktualizácie a sebarealizácie. Maslowova filozofia hodnôt úzko súvisí s jeho teóriou motivácie.

Teórií motivácie, ktoré by bolo vhodné spomenúť, je však ešte nepreberné množstvo. Na tomto mieste len spomenieme, že K. B. Madsen (1979) zhrnul vo svojej knihe až tridsať pôvodných a originálnych teórií motivácie (teória E. Duffyovej, D. Bindra, D. E. Berlyna, J. Konorského, K. H. Pribrama, N. I. E. Millera, J. S. Browna, R. S. Woodwortha, L. Festingera, R. B. Cattella, J. W. Atkinsona a D. Bircha, A. H Maslowa, R. C. Bollesa, Ch. Bühlerovej, H. J. Eysencka, F. W. Irwina, H. Fowlera, A. R. Luriju, J. Nuttina, I. Reventlowa, D. P. Schulza, J. N. Sokolova, L. Berkowitza, C. N. Cofera a M. H. Appleya, H. Heckhausena, A. Logana,

O. H. Mowrera, E. Murraya, S. Schachtera, H. Thomaea). Zvláštnu skupinu tvoria koncepcie motivačných teórií, ktoré sú založené na špecifických oblastiach motivácie. Psychológovia podrobne skúmali tzv. výkonovú motiváciu, čo je viac či menej silná potreba výkonu.

Literatúra:
MADSEN, K. B. 1979. *Moderní teorie motivace*. Praha: Academia. 468 s.
NAKONEČNÝ, M. 1996. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia. 270 s. ISBN 80-200-0592-7.

Ľuboslava SEJČOVÁ
FF UK Bratislava

Teória queer (angl. queer theory)

Teória queer vznikla v rámci štúdia LGBT, za iniciátorku a hlavnú predstaviteľku je považovaná J. Bolerová. Analýzy nadväzujú predovšetkým na teórie francúzskeho poštštrukturalismu (hlavne model rozvíjaný Foucaultom a Derridom) a psychoanalýzu Lacana. Teoretické tézy sú blízke ďalej feministickým interpretáciám. Jedná sa o teóriu, tvoriacu súčasť postmodernistického myslenia v oblasti literatúry a široko chápaného umenia a humanistiky. K hlavným kategóriám teórie queer patrí podnetnosť ukotvená na alternatívnych matriciach, na rozdiel od binárneho modelu pohlavia a heteronormatívneho poriadku. Pohlavie v kontexte teórie queer je interpretované cez prizmu výmery „tendru“, t. j. ako sociálna konštrukcia, ktorá môže byť inak definovaná, rekonštruovaná subjektom z hľadiska preferovaných matríc. Predstavitelia teórie queer predpokladajú, že jednou z hlavných premenných, typických pre súčasnú spoločnosť a kultúru, je opozícia homosexualita/heterosexualita a s ňou súvisiaci protiklad vnútorný - normálny/vonkajší - deviačný.

Teória queer sa koncentruje na analýzu politiky náuky a rozdielov, predpokladá sústredenie vlastných reflexií na špecifickosti totožnosti osôb s rôznymi sexuálnymi totožnosťami (hetero-, homo-, bi- a transsexualitu). K jej základným kategóriám patrí identita, rozdiel a identifikácia priestoru sociálneho útlaku. Týmto spôsobom je teória queer prúd, kontextujúci jednoliatu interpretáciu totožnosti osôb s orientáciou LGTB. Interpretácia totožnosti v chápaní jednoliatej konštrukcie je považovaná za arbitrálnu činnosť, ktorá podporuje násilie a priestory exklúzie. Súčasne interpretovanie totožnosti jednotlivcov z určitej sociálnej

(uzavretej) kategórie podporuje vznik priestoru nivelizovaniu dôležitých vlastností jednotlivých osôb (predovšetkým v súvislosti s ich sociálnou príslušnosťou). Z hľadiska modelu teórie queer implikuje sexuálna orientácia charakter informácií, dochádza k interpretácii určitého úseku skutočnosti a jedná sa o druh sexuálneho skriptu - poznatku, založená na normatívnom jazykovom kóde, definujúcom etické normy a politickú hierarchiu. V rámci teórie queer je skúmaná inštitucionálna prax a dochádza k diskurzom, vedúcim k získaniu poznatkov, vzťahujúcich sa k interpretácii sexuálneho priestoru a organizácii sociálneho života (z vybraných aspektov). V kontexte teórie queer je afirmácia sexuálnej totožnosti traktovaná cez prizmu jej politického významu, ako pôsobnosť emancipačného charakteru, kde je považovaný za hlavný politický čin coming out alebo verejná deklarácia ohľadom vlastnej totožnosti LGTB. Coming out v kontexte teórie queer je traktovaný ako proces konštruovania vlastnej identity, jej riadením, a nie iba ako fakt oznámenia, deklarácie. Jedná sa o proces prebiehajúci v kontexte disciplinárneho rámca heteronormatívneho sociálneho poriadku. Totožnosť predstavuje v takej situácii nástroj, využívaný v sociálnom a politickom konflikte a súčasne nástroj slúžiaci konštruovaniu spoločností a sociálnych hnutí.
Podľa názoru S. Epsteina sám fakt prijatia pojmu queer cez predstaviteľov totožnosti LGBT označuje prechod k stratégii odporu. Tento termín mal prvotne hanlivý, znehodnocujúci a vulgárny nádych, nasledovne - po prijatí zo strany handicapovaných skupín - stratil pôvodný stigmatizujúci charakter. Súčasne akcentuje rozdielnu identitu a životný štýl. Totožnosť queer vyjadruje protest voči asimilácii s (interpretovaným ako dominujúcim) heterosexistickým poriadkom, predpokladá ašpirácie v smere vznikania alternatívnych štruktúr a životných štýlov, predpokladá ďalej tiež alternatívnu (voči dominujúcim tendenciám) politiku, propagovanú hnutím LGBT, ktorá sa odvoláva ku kategóriám, dožadujúcich sa práv a slobody človeka. Model queer pritom prechádza k politike provokácie. Politika podobného konfrontačného charakteru sa opiera o právo jednotlivca na konštruovanie vlastnej identity, jej afirmáciu a expresiu so zachovaním dialógu s platnými normami, možnosťami ich nového definovania a zmeny interpretácie. Súčasne usmerňuje vlastné politické aktivity, usmernené proti opozičnej alternatíve heterosexualita/homosexualita. Judith Halberstam poukazuje na perspektívu porovnávania štúdia queer so štúdiom v oblasti subkultúr a tvrdí, že rozdiel medzi subkultúrou queer a klasicky analyzovanými subkultúrami, spočíva v snahách narušiť normy heterosexuality (a súčasne aj štruktúr kultúrne rezervovaných pre heterosexuálne orientácie, napr. rodiny, domova) a zmiernenie protestov voči kultúram gejov a lesbičiek.

Literatúra:

BUTLER, J. 2008. *Uwikłani w płeć*. Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej.
EPSTEIN, S. 1996. A Queer Encounter: Sociology and the Study of Sexuality. In SEIDMAN, S. (ed.). *Queer Theory/Sociology*. Cambridge, Massachusets, Oxford: Blackwell Publishers.
HALBERSTAM, J. 2008. What's That Smell? Queer Temporalities and Subcultural Lives. In DRIVER, S. (ed.). *Queer Youth Culture*. Albany, New York: SU Press.
LOVAAS, K., E., ELIA, J., P, YEP, G., A. 2006. Introduction. Shifting Ground(s): Surveing the Contested Terrain of LGBT Studies and Queer Theory LGBT. In LOVAAS, K., E., ELIA, J., P, YEP, G. A. *Studies and Queer Theory. New Conflicts, Collaborations and Contested Terrain. Binghamton*. New York: Harrington Park Press.
ROSENEIL, S. 2002. The Heterosexual/Homosexual Binary: Past, Present and Future. In RICHARDSON, D., SEIDMAN, S. (ed.). *Hnadbook of Lesbian and Gay Studies*. London, Thousand Oaks, New Delhi: SAGE Publications Ltd.
http://sage-ereference.com/hdbk_lgs/Article_n3.html.
SEIDMAN, S. 1996. Introduction. In SEIDMAN, S. (ed.). *Queer Theory/Sociology*. Cambridge, Massachusets, Oxford: Blackwell Publishers.

Ewa BIELSKA
Sliezska univerzita Katowice

Teórie osobnosti (angl. theories of personality) gréc. theorie = pozorovanie, skúmanie, videnie, lat. persona = osoba, osobnosť.

Súhrn rôznych poňatí štruktúry, dynamiky a vývoja osobnosti pohybujúcich sa najmä v dimenziách organizmus - vedomie (extrémy vo fyziologizme a mentalizme) a vnútorné prostredie - vonkajšie prostredie (extrémy v monadizme, pri výklade vývoja v nativizme a v tzv. kontextualizme). Teórie osobnosti sú sústavy vypracované rôznymi odborníkmi - väčšinou psychológmi alebo psychiatrami na vysvetlenie interakcie dynamických síl pôsobiacich v živote každého človeka. V teóriách osobnosti je možné identifikovať poňatie založené na motivácii (psychoanalytické a neopsychoanalytické teórie), učení (behaviorizmus, neobehaviorizmus), sebauvedomení (fenomenologické a humanistické koncepcie), poznaní (kognitívne a kognitívno-vývojové teórie) a na syntetickom prístupe (teória psychologického poľa). Najúplnejšiu koncepciu osobnosti vytvoril S. Freud, ktorý osobnosť vyjadruje v pojmoch troch samostatných funkčných jednotiek a troch úrovní vedomia: id-ego-superego, vedomie-podvedomie-nevedomia. S. Freud rozpracoval kľúčovú

teóriu osobnosti zo šiestich perspektív: topografická rovina (vedomé a nevedomé spôsoby fungovania), dynamická (interakcie psychických síl), genetická (pôvod a vývoj psychiky: orálne, análne, falické štádium, štádium latencie a genitálne štádium), ekonomická (distribúcia, transformácia a výdaj energie), štrukturálna (funkčné oblasti id, ego, superego) a rovina adaptácie (vrodená pripravenosť k interakciám). V oblasti neopsychoanalýzy H. Murray chápe osobnosť ako základ sebavyjadrenia, reguláciu napätia z potrieb, vytváranie plánov na riešenie konfliktov a na dosahovanie vzdialených cieľov. Najvýznamnejšiu teóriu osobnosti v oblasti behaviorizmu vytvoril J. Watson, hovorí o vrodenej a získanej úrovni osobnosti, umožňujúcej účinné prispôsobenie správania jedinca podmienkam okolia, v oblasti neobehaviorizmu J. Dollard a N. Miller, podľa ktorých učenie tvorí rámec utvárania a fungovania osobnosti, v ktorých má významné miesto pud, spevnenie, podnet s informačným významom, pričom opakovaným výskytom konštelácií týchto zložiek sa vytvára zvykové spojenie-podnet-odozva. Významné kognitívne vývojové poňatie osobnosti vytvoril J. Piaget. K. Lewin vytvoril celostnú koncepciu osobnosti ako dynamickej sústavy sprostredkujúcej integrácie silového pôsobenia vonkajších a vnútorných faktorov v rámci psychologického poľa. Pomocou topologických dimenzií a znakov životného priestoru Lewin vysvetľuje interpersonálnu dynamiku a vzájomnú závislosť osoby s okolím. Významným predstaviteľom humanisticky orientovaných teórií osobnosti je C. Rogers. Navrhol novú teóriu osobnosti s ústredným pojmom „ja“ (self), zdôrazňujúci jednotu a jedinečnosť každého človeka. Významným predstaviteľom fenomenologicky založených teórií osobnosti je V. O. Frankl, ktorý zdôrazňuje ľudskú „vôľu k zmyslu“, ktorá je v človeku hlbšie zakorenená ako „vôľa k slasti“, alebo „vôľa k moci“. Preto Frankl podrobuje rôzne školy hlbinnej psychológie, zvlášť psychoanalýzu, fundamentálnej kritike a stavia proti nim svoju „existenciálnu analýzu“ prípadne „logoterapiu“. Vzhľadom na množstvo teoretických smerov a rozdielnych prístupov jednotlivých teoretikov nie je možné spomenúť všetkých zástupcov teórií osobnosti. V. J. Drapela (1997) medzi najvýznamnejšie teórie osobnosti radí predovšetkým psychoanalytickú teóriu (S. Freud), analytickú teóriu (C.G. Jung), individuálnu psychológiu (A. Adler), interpersonálnu teóriu (K. Horneyová), psychosociálne teórie (E. Fromm, E. Erikson), Dollardovu a Millerovu teóriu učenia, teóriu osobnostných faktorov, rysov (R. B. Cattell), teóriu poľa (K. Lewin), systematický eklekticizmus (G. W. Allport), fenomenológiu a existencializmus, teóriu ja (C. R. Rogers), holistickú teóriu (K. Goldstein, A. Maslow) a logoterapiu (V. E. Frankl).

Literatúra:

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. 774 s. ISBN 80-7178-303-X.
DRAPELA, V. J. 1997. *Přehled teorií osobnosti.* Praha: Portál. 175 s. ISBN 80-7178-134-7.

Ľuboslava SEJČOVÁ
FF UK Bratislava

Teórie sociálnych deviácií (angl. theories of social deviation)

Zovšeobecnením rôznych prístupov možno podľa J. Hroncovej (2004, s 13-16) vymedziť biologické teórie, biosociologické teórie, sociologické, psychologické a polyetiologické teórie sociálnych deviácií.

Biologické teórie zdôrazňujú vplyv vnútorných biologických faktorov, najmä vplyv dedičnosti a vrodených dispozícií pri vzniku kriminálneho správania. Zakladateľom biologickej školy v kriminológii bol taliansky väzenský lekár a psychiater Cesare Lombroso (1836-1909) - autor „teórie o rodenom zločincovi".

Biosociologické teórie vysvetľujú sociálne deviácie kombináciou individuálnych biologických faktorov aj vplyvov vonkajšieho prostredia. Z Lombrosovho učenia o vrodenej kriminalite vychádzal jeho žiak Enrico Ferri (1856 - 1928).

Sociologické teórie - k najreprezentatívnejším predstaviteľom sociologických teórií patrí zakladateľ vedeckej sociológie Francúz E. Durkheim (1858-1917), ktorý je známy svojou „teóriou anómie". Najväčší rozmach sociologických teórií kriminality nastal v 20. storočí v USA, ktoré sa vďaka imigračným vlnám stali „taviacim kotlom" etník, kultúr, rás a náboženstiev. Táto „zrážka kultúr" bola považovaná za dôležitý faktor vzniku sociálnej patológie. Skúmali ju napr. Thomas, Znaniecki, Merton a iní autori (Heretik, 1994, s. 45). V súčasnosti k základným typom sociologických teórií zaraďuje P. Ondrejkovič (2000, s. 118) tieto:

a) teória kultúrneho prenosu, podľa ktorej je deviantné správanie naučené podobným spôsobom ako konformné správanie vzájomnou interakciou s ľuďmi v špecifických subkultúrach,

b) teória štrukturálneho tlaku, vysvetľuje vznik kriminálneho správania pod tlakom nedostatku, biedy, obmedzených možností,

c) kontrolná teória, podľa nej vzniká deviantné správanie oslabením sociálnej kontroly,

d) etiketizačná teória, deviáciu chápe ako dôsledok označovania (etiketovania) časti ľudí inými sociálne významnejšími ľuďmi.

Psychologické teórie vychádzajú z psychiatrickej alebo psychoanalytickej tradície. Značnú pozornosť jej venuje aj zakladateľ psychoanalýzy a klinickej psychológie S. Freud (1856-1939), ktorý poukazoval na vplyv pudovej sféry na vznik deliktného správania.

Polyetiologické teórie nahrádzajú tradičný monokauzálny model „dynamickým multikultúrnym modelom" a zdôrazňujú vzájomnú podmienenosť príčin bio-psycho-sociálnej povahy pri vzniku deviantného správania. K najvýznamnejším predstaviteľom tohto prístupu patria americkí kriminológovia - manželia Sheldon a Eleanor Glueckovi.

Literatúra:

HERETIK, A. 1994. *Základy forenznej psychológie*. Bratislava: SPN. 224 s. ISBN 80-08-01870-4.

HRONCOVÁ, J. et al. 2004. *Sociálna patológia*. Banská Bystrica: PdF UMB. 191 s. ISBN 80-8055-926-0.

ONDREJKOVIČ, P. et al. 2000. *Sociálna patológia.* Bratislava: VEDA. 270 s. ISBN 80-224-0616-3.

Ingrid EMMEROVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Terapia (angl. therapy)

Z gréc. Therapeia = ošetrovanie, liečenie. Pojem pôvodne používaný v medicíne, definovaný ako činnosť zameranú na obnovenie alebo zlepšenie homeostázy, na ozdravenie alebo aspoň zmiernenie chorého organizmu a na odstránenie porušenej rovnováhy medzi organizmom a prostredím. Podľa prostriedkov, ktoré sa pri terapii používajú, sa rozoznáva: medikamentózna terapia (užívanie liekov), chirurgická terapia (použitie operačného zákroku), fyzikálna terapia alebo fyzioterapia (fysis - príroda; elektroliečba, masáže, liečba podnebím, svetlom, atď.), pracovná, spánková, psychoterapia (psychologickými prostriedkami) a socioterapia (sociálnymi aktivitami a usporiadaním sociálneho prostredia). Terapia sa delí na: kauzálnu (odstraňovanie príčin), symptomatickú (odstraňovanie alebo potláčanie príznakov), radikálnu (ráznu), konzervatívnu (miernu) a adjuvantnú (zvyšovanie odolnosti).

S rozvojom psychoterapie a liečebnej pedagogiky sa začali rozvíjať aj relatívne samostatné terapie: artteterapia, muzikoterapia, terapia hrou, psychomotorická terapia, ergoterapia/činnostná terapia a biblioterapia, ktoré využívajú terapeutické a výchovné možnosti činností v psychoterapii a reedukácii. Terapia používajúca prvky umenia, pohybu a hry a zároveň akcentujúca použitie pedagogických prostriedkov v náprave porúch správania a prežívania sa niekedy nazýva aj pedagogická terapia alebo špeciálna výchova.

Literatúra:
HORŇÁKOVÁ, M. 1999. *Liečebná pedagogika*. Bratislava: Perfekt. 192 s. ISBN 80-8046-126-0.
LANGMEIER, J., BALCAR, K., ŠPITZ, J. 2000. *Dětská psychoterapie*. Praha: Portál. 432 s. ISBN 80-7178-381-1.
VAŠEK, Š. et al. 1994. *Špeciálna pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN. 463 s. ISBN 80-08-01217-X.

Jana SVETLÍKOVÁ
DTI Dubnica nad Váhom

Teror (angl. terror)

Kruté násilie, zastrašovanie, hrôzovláda, použitie fyzického a psychického násilia na prekonanie odporu. Pojem teror sa chápe v dvoch významoch. V prvom význame ako prostriedok nátlaku je zameraný priamo proti konkrétnym osobám (vydieranie, vyhrážanie a pod.) V druhom význame sa ako prostriedok terorizmu používajú jednotlivci, skupiny a hnutia najmä na zastrašovanie či likvidáciu protivníkov a na vyvíjanie psychického nátlaku. Najčastejšími prejavmi teroru sú atentáty, bombové útoky, alebo únosy.

Literatúra:
BRZYBOHATÝ, M. 1999. *Terorismus.* Praha: Police History, 1999. 197 s. ISBN 80-902670-1-7.
HARTL, P., HARTLOVÁ, H. 2004. *Psychologický slovník*. Praha: Portál. 776 s. ISBN 80-7178-303-X.
ŠALING, S., IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M., MANÍKOVÁ, Z. 2000. *Veľký slovník cudzích slov*. Bratislava: SAMO. 1328 s. ISBN 80-967524-6-4.

ŠKVRNDA, F. 2003. Terorizmus. Trenčín: Digital graphic. 158 s. ISBN 80-968337-2-3.

Peter JUSKO
PF UMB Banská Bystrica

Tolerancia (angl. tolerance)

Predstavuje poznávanie a rešpekt voči názorom, činnostiam alebo skúsenostiam iných ľudí ako prejav rozdielov voči štandardnému mysleniu a konaniu. Je viazaná na špecifické hodnoty a štrukturálne dimenzie existujúcej spoločnosti a jej ekvivalent je v znášanlivosti a rešpektovaní rozdielnosti v zmysle plurality postojov a názorov. V živote ľudstva znamená rešpektovanie hodnotovej orientácie iných ľudí, uznávanie zvykov a tradícií ako výraz úcty a uznania ľudskej dôstojnosti a spolupráce, pričom musia byť uplatňované v zmysle dodržiavania zákonov a všeľudskej morálky ako prejav ľudských práv a uznanie slobody prejavu a myslenia každého človeka.

Literatúra:

SOKHANOV, A. H., ELLIS, K. (eds.) 1984. *Webster´s*. Boston: The Riverside Publishing Company. 1536 p. ISBN 0-395-33957-X.
KAČÁNI, V., VIŠŇOVSKÝ, Ľ . et al. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS. 227 s. ISBN 80-89018-25-4.

Ján DANEK
FF UCM Trnava

Tradícia (angl. tradition)

Druh kultúry a zvykov, ktoré sa prenášajú z generácie na generáciu a umožňujú dodržiavanie kontinuity vývoja danej skupiny ľudí. Dotýka sa udržiavania tvorby hodnôt a skúseností prostredníctvom komunikácie medzi ľuďmi a odovzdávaním získavaných vedomostí, zvykov, postupov a riadenia. Tradícia patrí k nepísaným zákonom usmerňujúcim podmienky života danej komunity v súlade s uznávanými názormi, hodnotami a vierou. Je usmerňovaním života v súlade s existujúcimi prírodnými podmienkami i pracovnými aktivitami ľudí predstavujúcich prirodzené postupy i dôveru vo vlastné sily človeka. Tradícia predstavuje určitý druh materiálneho i duchovného dedičstva pripomínajúcich trvalosť života a

nevyhnutnosť snaženia sa o zabezpečenie budúcnosti a perspektívy konkrétneho spoločenstva ľudí. Je to prax každodenného života zasluhujúca si primeranú úctu a rešpekt. Dodržiavanie tradície predstavuje zabezpečenie kontinuity hodnôt, životného štýlu i názorovej súdržnosti v zmysle noriem dejinného vývoja.

Literatúra:
SOUKHANOV, A. H., ELLIS, K (eds.). 1984. *Webster´s*. Boston: The Riverside Publishing Company. 1536 p. ISBN 0-395.33957-X.
KAČÁNI, L., VIŠŇOVSKÝ, Ľ. et al. 2001. *Základy školskej pedagogiky*. Bratislava: IRIS. 227 s. ISBN 80-89018-25-4.

Ján DANEK
FF UCM Trnava

Trauma (angl. trauma)

Lekársky úraz, telesný alebo duševný otras. Psychologicky znamená narušenie psychickej integrity človeka silným zážitkom, čo môže viesť k dlhodobým poruchám v oblasti prežívania a správania človeka (psychotrauma, posttraumatická stresová porucha). Významné miesto malo učenie o traumatických zážitkoch z detstva v psychoanalytickej koncepcii S. Freuda.
Psychická trauma je duševný úraz, ktorý má za následok funkčné poruchy, niekedy aj organické zmeny. Môže vzniknúť na základe tej istej udalosti, napr. jednorázovej (smrť blízkej osoby, znásilnenie, prírodná katastrofa), menšej (menej dramatickej), ale opakujúcej sa (rodinné hádky, arogantný šéf, autoritatívny učiteľ), ktorá vedie k traumatizácii. C. G. Jung opisuje psychickú trauma ako náhlu udalosť bezprostredne poškodzujúcu živú bytosť, prejavujúcu sa ako hrôza, úzkosť, hanba, hnus, atď.

Literatúra:
HERMAN, L. J. 2001. *Trauma a uzdravenie*. Bratislava: Aspekt. 342 s. ISBN 80-85549-24-7.
FRANKL, V. E. 2009. *Psychoterapia pre laika.* Bratislava: Lúč. 176 s. ISBN 978-80-7114-690-2.
VIZINOVÁ, D., PREISS, M. 1999. *Psychické trauma a její terapie*. Praha: Portál. 158 s. ISBN 80-7178-284-X.

Nadežda KRAJČOVÁ
FHaPV PU Prešov

Tretí sektor (angl. third sector)

Tretí sektor - neziskový sektor - mimovládny sektor - dobrovoľnícky sektor - nezávislý sektor - občiansky sektor - sektor oslobodený od daní = sektor pôsobiaci v spoločnosti medzi verejným a podnikateľským sektorom tvorený neoficiálnymi a formálnymi zoskupeniami, ktoré sú oddelené od štátu a ich cieľom nie je dosahovanie zisku. Organizácie, ktoré tvoria tretí sektor, sa označujú ako mimovládne organizácie alebo neziskové organizácie. Definujú sa na základe piatich základných charakteristík. Tieto znaky sformulovali L. M. Salamon a H. K. Anheier (1999) pre potreby medzinárodného výskumného projektu, v ktorom sa zaoberajú komparáciou tretieho sektora v 32 krajinách sveta: **1. Formálna štruktúra, inštitucionalizovanosť** - sú formalizované, do istej miery inštitucionalizované, majú právnu subjektivitu, môžu vstupovať do právnych vzťahov a zákonné normy vyžadujú, aby sa vmestili do zákonom stanovených organizačných noriem. Všetky musia absolvovať stanovený registračný proces a v rámci neho predložiť požadované dokumenty registrácie. **2. Súkromný, neštátny charakter** - sú inštitucionálne oddelené od štátu, v ich správnych radách neprevládajú vládni úradníci. Hoci sú vo väčšine súkromné, nezávislé a samosprávne, neznamená to, že nemôžu dostávať príspevky zo štátneho rozpočtu alebo regionálnych, miestnych a všeobecných zdrojov. **3. Neziskovosť** - rešpektujú neziskové rozdelenie finančných prostriedkov, ich poslaním nie je vytvárať zisk s cieľom vlastného obohatenia, ale prípadný zisk sa používa v súlade so štatútom organizácie a vracia sa späť do programov súvisiacich so základným poslaním organizácie. **4. Nezávislosť, fungovanie na samosprávnom princípe, samospráva** - väčšinou fungujú na samosprávnom princípe, sú nezávislé, nekontroluje ich ani štát ani inštitúcie stojace mimo nich. Vytvárajú vlastné kontrolné mechanizmy určené organizačnou štruktúrou. Ich finančné operácie má právo kontrolovať darca a riadi sa platnými zákonnými normami a predpismi. Po zaregistrovaní sa ich činnosť riadi zriaďovacími dokumentmi. Organizovanosťou treba chápať nielen organizovanosť členskej základne, ale aj mechanizmus samotného fungovania neziskových organizácií. To znamená, že systém organizácie a pravidiel fungovania je prijatý na základe vzájomnej dohody, rešpektovaný všetkými členmi združenia. Sú formulované v spoločne prijatom dokumente, akými sú napríklad stanovy, štatút, zakladateľská zmluva alebo iný zakladateľský dokument. **5. Dobrovoľnícky charakter** - stupeň dobrovoľnosti v organizácii

tretieho sektora je rôzny. V mnohých prípadoch ide priamo o zapájanie dobrovoľníkov do činnosti organizácie alebo ide o pôsobenie správnych orgánov, v ktorých členovia vykonávajú prácu bez nároku na finančnú odmenu. Prijímajú dary a dobrovoľné príspevky v podobe neplatenej práce. Často organizujú zbierky pre humanitné a charitatívne účely. Takéto vymedzenie tretieho sektora a mimovládnych organizácií označujeme aj ako širšie vymedzenie. Pri takomto vymedzení sa do tretieho sektora zaraďujú aj samosprávy stavovskej organizácie, verejnoprávne inštitúcie, štátne fondy a tiež aj cirkvi, náboženské združenia, politické strany a politické hnutia. Pre užšie vymedzenie tretieho sektora sa k uvedeným znakom mimovládnych organizácií spravidla pridávajú ešte dve kritériá, ktoré ich odlišujú od cirkevných inštitúcií, politických strán a odborov:

nie sú náboženské, t. j. ich hlavným cieľom nie je pestovanie náboženstva a náboženská výchova,

nie sú politické, t. j. ich hlavným cieľom nie je združovať kandidátov na politické miesta (Bednařík et al., 2003).

Iný pohľad na vymedzenie tretieho sektora poskytujú ekonomické teórie, ktoré ho vymedzujú v rámci národného hospodárstva na základe princípu financovania. Na základe princípu financovania je možné ekonomiku väčšiny krajín rozdeliť na dva sektory: **sektor ziskový a neziskový**. Ziskový sektor zahŕňa tie subjekty, ktoré boli založené za účelom podnikania a dosahovania zisku. Neziskový sektor je prezentovaný subjektmi, ktoré za týmto účelom zriadené neboli. Neziskový sektor je pritom možné rozdeliť do troch ďalších sektorov:

neziskový sektor verejný - sektor financovaný prostredníctvom verejných financií, riadený orgánmi verejnej správy, rozhoduje sa v ňom verejnou voľbou a podlieha verejnej kontrole,

neziskový sektor súkromný - sektor financovaný prostredníctvom súkromných zdrojov aj verejných financií, jeho cieľom však nie je tvorba zisku, ale priamy prospech alebo úžitok;

neziskový sektor domácností - jeho úloha je dvojaká. V pasívnej úlohe členovia a členky domácností sú príjemcami produktov a služieb, ktoré ostatné sektory ponúkajú. V aktívnej úlohe sa členovia a členky domácností stávajú aktérmi jednotlivých sektorov národného hospodárstva.

Literatúra:

BEDNAŘÍK et al. 2003. *Čítanka pre neziskové organizácie*. Bratislava: PDCS. 199 s. ISBN 80-968095-9-8.

BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. et al. 2009. *Tretí sektor a mimovládne organizácie*. Banská Bystrica: PF UMB. 148 s. ISBN 978-80-8083-805-8 .

MAJDUCHOVÁ, H. et al. 2004. *Neziskové organizácie*. Bratislava: SPRINT. 180 s. ISBN 80-88848-59-8.
MYDLÍKOVÁ, E. 2010. *Sociálna práca v neziskovom sektore*. Bratislava: UK. 164 s. ISBN 978-80-223-2745-9.
SALOMON, L., M., ANHEIR, H., K. 1999. *Global Civil Society. Dimensions of the Nonprofit Sector*. Baltimore: The Johns Hopkins Center for Civil Society Studies. 39 s. ISBN 1-886333-42-4.

Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Tréning (angl. training)

Inštitucionálne a interpersonálne organizovaný proces súbežného rozvoja (manuálnych) zručností či iných psycho-motorických schopností, ako aj súvisiacich hodnotových postojov a iných osobnostných kvalít potrebných pre adekvátny výkon špecifických úloh (najmä pracovných funkcií v povolaní a zamestnaní, športových, priemyselno-umeleckých, obranných a iných odborných činností) (Švec, 2002, s. 266-267).

Literatúra:
ŠVEC, Š. 2002. *Základné pojmy v pedagogike a andragogike*. Bratislava: IRIS. 318 s. ISBN 80-89018-31-9.

Kristína LIBERČANOVÁ
PF TU Trnava

Trh práce (angl. employment market, labour market)

Je trh, na ktorom sa obchoduje so špecifickou komoditou, prácou. Dopyt po práci určujú zamestnávatelia - podniky, firmy a iní výrobcovia. Závisí na rôznych výrobných faktoroch, predovšetkým na dostatku a veľkosti finančného kapitálu a použitej technológie. Dopyt po práci je závislý na dopyte po výsledkoch tejto práce, je to teda odvodený dopyt. Dopyt po práci v podstate predstavuje ponuku práce, pracovného miesta. Je to teda aktivita na strane zamestnávateľov, ktorí majú neobsadené pracovné pozície a na tieto hľadajú pracovné sily. Ponukou práce máme na mysli stav, keď jedinec ponúka seba ako pracovnú silu, čiže hľadá si

zamestnanie. Ponuka práce predstavuje počet práceschopného obyvateľstva, je to teda súhrn ľudí, ktorí sú schopní pracovať. Patria sem aj tí, ktorí pracujú, aj nezamestnaní. Trh práce predstavuje na jednej strane ponuku pracovných miest, teda trh pracovných príležitostí, a na druhej strane ponuku pracovných síl. Otvorený trh práce, čiže pracovné miesta u zamestnávateľov určené bežnej populácii. Uzavretý alebo chránený trh práce tvoria tie príležitosti pre zamestnanie, ktoré ponúkajú zamestnávatelia prioritne sa orientujúci na zamestnávanie osôb so zmenenou pracovnou schopnosťou. Politika trhu práce sa realizuje vo dvoch zdanlivo samostatných formách ako aktívna a pasívna politika trhu práce. Súčasťou pasívnej politiky trhu práce je poskytovanie finančných príspevkov v nezamestnanosti. Medzi nástroje aktívnej politiky trhu práce patrí napríklad podpora vzdelávania uchádzačov pre trh práce, príspevok na samostatnú zárobkovú činnosť, príspevok na zamestnávanie znevýhodneného uchádzača o zamestnanie, príspevok na vykonávanie absolventskej praxe, príspevok na dochádzku do práce, príspevok na zriadenie chránenej dielne alebo chráneného pracoviska a na ich zachovanie, príspevok občanom so zdravotným postihnutím na prevádzkovanie alebo vykonávanie samostatnej zárobkovej činnosti, príspevok na činnosť pracovného asistenta, príspevok na úhradu prevádzkových nákladov chránenej dielne alebo chráneného pracoviska a na úhradu na dopravu zamestnancov, príspevok na zriadenie a prevádzku sociálneho podniku a pod. Hlavnou úlohou politiky trhu práce je zabezpečovať právo občanov na vhodné zamestnanie, a to najmä nasledujúcimi formami: sprostredkovaním zamestnania, poskytovaním poradenstva pre voľbu povolania a pre výber zamestnania, podporou zamestnanosti vytváraním nových pracovných príležitostí, udržiavaním existujúcich pracovných miest, vytváraním podmienok pre profesionálnu mobilitu a územnú mobilitu, prispôsobovaním profesijnej štruktúry zamestnancov a nezamestnaných požiadavkám trhu práce, zmierňovaním negatívnych dôsledkov štrukturálnych zmien, organizačných a racionalizačných opatrení na zamestnanosť, zvýšenou starostlivosťou o pracovné uplatnenie ohrozených skupín na trhu práce.

Literatúra:

TOMEŠ, I. 1996. *Sociální politika: Teorie a mezinárodní zkušenost*. Praha: Socioklub. 211 s. ISBN 80-902260-0-0.

MAREŠ, P. 1999. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha: SLON. 248 s. ISBN 80-85850-61-3.

VEČEŘA, M. 1996. *Sociální stát.* Praha: SLON. 112 s. ISBN 80-85850-16.

Jana LEVICKÁ
FZaSP TU Trnava

U

UNICEF - Detský fond OSN (angl. United Nations Children´s Fund)

United Nations International Children's Emergency Fund je špecializovanou agentúrou Organizácie Spojených národov založenou na pomoc deťom. Pôsobí v 160 krajinách sveta, v rozvinutých krajinách prostredníctvom 38 národných výborov, ktoré pomáhajú získavať fondy a presadzovať práva detí. V ostatných krajinách má svoje územné a terénne kancelárie. Je jedinou špecializovanou agentúrou Organizácie spojených národov (OSN) zameranou na pomoc deťom. Bol založený v roku 1946, pôvodne s poslaním poskytnúť pomoc deťom postihnutým v dôsledku II. svetovej vojny. Až v roku 1953 sa stal trvalou súčasťou štruktúry OSN, pretože do tej doby financoval aktivity zo zvyšku fondu určeného na pomoc krajinám zapojeným vo vojne - (UNRA). Od začlenenia do štruktúry OSN bolo jeho poslaním pomáhať deťom z rozvojových krajín, žijúcim v extrémnej chudobe. Meno agentúry skrátili na Detský fond OSN, ale skratka zostala - najmä kvôli kontinuite - pôvodná: UNICEF.

UNICEF pomáha pri zabezpečovaní starostlivosti a stimulácii detí v ich najranejšom vývojovom štádiu, usmerňuje rodiny, aby zabezpečili vzdelanie rovnako pre dievčatá ako pre chlapcov. Usiluje sa o zníženie detskej chorobnosti a úmrtnosti a chráni deti v miestach, kde došlo k prírodným alebo vojnovým katastrofám. UNICEF tiež vedie deti k tomu, aby ovplyvňovali záležitosti, ktoré sa ich týkajú a boli na to pripravené a usiluje sa o také podmienky všade na svete, aby deti žili dôstojne a v bezpečí. V spolupráci s jednotlivými vládami, mimovládnymi organizáciami a ostatnými agentúrami OSN, UNICEF chráni práva detí, poskytuje im služby, zabezpečuje potrebné dodávky a pokúša sa dosiahnuť v jednotlivých krajinách stav, aby všetky politické rozhodnutia prijímali v záujme detí. UNICEF sa významne zaslúžil o vznik a implementáciu Dohovoru o právach dieťaťa, ktorá je základným ľudsko-právnym dokumentom a najširšie akceptovanou normou medzinárodného práva na svete. UNICEF sa majoritne sústreďuje a publikuje údaje o stave detí a spracováva (najmä prostredníctvom svojho výskumného centra Innocenti Centre vo Florencii) podklady pre kvalifikované rozhodnutia vlád jednotlivých krajín.

Vedenie UNICEF - výkonná rada - pozostáva z 36 reprezentantov krajín celého sveta, centrála sídli v New Yorku a pracuje prostredníctvom siedmich regionálnych a 126 územných kancelárií (country offices) v 160 krajinách a oblastiach sveta. UNICEF-u pomáha množstvo dobrovoľníkov získavať fondy na pomoc deťom, pretože - ako jediná z agentúr OSN - nie je financovaná z jej zdrojov.
Od vzniku UNICEF-u stálo v jeho čele šesť osobností: Maurice Pate do roku 1965, Henry R. Labouisse do roku 1979, James P. Grant do roku 1995, Carol Bellamy do roku 2005, Ann Veneman do roku 2010, Anthony Lake - súčasný riaditeľ.

Literatúra:
Archív SV UNICEF SR
Úmluva o právech dětí.
Sdělení MZV č. 91/2005 Sb. m.s. o sjednání Úmluvy o styku s dětmi
Sdělení MZV č. 54/2001 Sb. m.s.o přijení Evropské úmluvy o výkonu práv dětí.

Zuzana ALNEROVÁ
LDI UNICEF Bratislava

Zdeňka VAŇKOVÁ
Institut mezioborových studií Brno, česká legislatíva

Utečenci (angl. emigres)

V zmysle Ženevského dohovoru sú to ľudia, ktorí utekajú pred nebezpečenstvom v situácii ohrozenia života z dôvodu opodstatnených obáv z prenasledovania z rasových, náboženských, národnostných a politických dôvodov alebo z dôvodu príslušnosti k určitej sociálnej skupine. Vzhľadom na tieto obavy sa nachádzajú mimo krajiny svojej štátnej príslušnosti a nemôžu alebo nechcú využiť ochranu svojej krajiny. Aby osoba mohla byť považovaná za utečenca, musí preukázať, že sa z vyššie menovaných dôvodov obáva prenasledovania. Existuje niekoľko definícií pojmu podmienených prevažne politickou situáciou konkrétnej krajiny. V zmysle vyššie uvedených aspektov ide všeobecne o ľudí, ktorí museli utiecť zo svojej krajiny kvôli prenasledovaniu, rozsiahlemu porušovaniu ľudských práv, ozbrojeným konfliktom a celkovému násiliu. Ďalej pozri azyl.

Literatúra:
Vývoj ochrany utečencov, Zdroj: Stav utečencov vo svete: Výzva a ochrana, UNHCR, 1993. [online]. Dostupné na internete:
http://www.unhcr-budapest.org/slovakia/index.php?option=com_content&Itemid=59&task=view&id=61
Útok na „nadčasovú" dohodu (o Ženevskej konvencii v kontexte jej aktuálnosti a potrebe aktualizácie) Marilyn Achiron. [online]. Dostupné na internete:
http://www.unhcr-budapest.org/slovakia/index.php?option=com_content&Itemid=59&task=view&id=65
Na ceste zo strachu, tému zostavila Eva Tináková. [online]. Dostupné na internete: http://www.dimenzie.sk/2003_01/05tema.htm
Právna klinika Trnavskej univerzity: Slovník pojmov. [online]. Dostupné na internete:
Vysvetlenie pojmov - (podľa materiálov UNITED a MRG-Slovakia). [online]. Dostupné na internete:
http://utecenci.alfaomega.sk/index.php?Itemid=43&id=27&option=com_content&task=view;
http://www.tolerancia.sk/rasizmus/pojmy.htm#23

Ivo ŠEREŠ
MZV SR Bratislava

Úplatky (angl. corrupts)

Prejav nemorálneho zneužívania spoločenskej alebo pracovnej pozície v záujme vlastného obohacovania sa, ale aj získavania neoprávnených výhod alebo naplnenia individuálnych zámerov. Úplatky predstavujú dehonestáciu medziľudských vzťahov a dehumanizáciu života spoločnosti, pretože znižujú rovnosť šancí medzi ľuďmi a ekonomicky podporujú zneužívateľov pozícií a podvodníkov. Narušujú spoločenský život v zmysle nerešpektovania zákona a vytvárajú rozdiely medzi ľuďmi na základe znižovania cti a integrity zodpovedného života jednotlivca a dôstojnosti človeka. Úplatky narušujú slušné a zodpovedné vzťahy v oblasti ekonomiky, verejnej správy, zdravotníctva, školstva, sociálnej starostlivosti i bezpečnosti ako antisociálny jav smerujúci ku kriminalite. Odstraňovanie úplatkov zo spoločenského života je možné realizovať zodpovednou výchovou a vzdelávaním smerujúcim k svojbytnej osobnosti, skutočnej medziľudskej úcte a spolupráci, ale aj rešpektovaním existujúcich zákonov v reálnej občianskej spoločnosti.

Literatúra:
SOUKHANOV, A. H., ELLIS, K. (ed.). 1984. *Webster´s*. Boston: The Riverside Publishing Compan. 1536 p. ISBN 0-395-33957-X.
DANEK, J. 2000. *Spoločnosť a výchova charakteru*. Bratislava: Elán. 111 s. ISBN 80-89018-25-4.

Ján DANEK
FF UCM Trnava

Ústavná starostlivosť (angl. constitutional attendance)

V právnom systéme Slovenskej republiky je 1/ jedna z foriem rozhodnutia súdu, na základe ktorého je dieťa vyňaté z rodiny a umiestnené do zariadenia určeného pre jej výkon (od roku 2005 nahrádza pojem Ústavná výchova) a 2/ spôsob starostlivosti o dieťa alebo dospelého, ktorého znaky sú najmä vyňatie z domáceho prostredia, celodennosť a dlhodobosť. Ako výstižnejší ekvivalent sa začína používať pojem **rezidenciálna** starostlivosť.
V Českej republike je zásahom do rodičovských práv a povinností. V súlade s Dohovorom o právach dieťaťa zaručuje štát, aby dieťa nemohlo žiť oddelene od svojich rodičov proti ich vôli. Je nariadená iba vtedy, keď boli neúspešné iné výchovné opatrenia.

Literatúra:
LABÁTH,V. 2004. *Rezidenciálna starostlivosť*. Bratislava: OZ Sociálna práca. 114 s. ISBN 80-89185-03-7.
Občanský soudní řád, zákon číslo 99/1963 ve znění pozdějších změn
ŠKOVIERA, A. 2007. *Dilemata náhradní výchovy*. Praha: Portál. 144 s. ISBN 978-80-7367-318-5.
Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školních zařízeních a o operativách výchovní péče ve školských zařízeních č. 109/2002 Sb. ve znění pozdějších změn

Albín ŠKOVIERA
PF KU Ružomberok

Zdeňka VAŇKOVÁ

Institut mezioborových studií Brno, česká legislatíva

V

Validita (angl. validity)

Patrí k základným kritériám hodnotenia výskumných metód a zistených výsledkov a súčasne aj k najkomplexnejším a najzložitejším pojmom v metodológii spoločenských vied. Predstavuje požiadavku relevantnosti medzi výskumným cieľom a skutočne dosiahnutými (nameranými) výsledkami výskumu. Tento problém sa dá najlepšie vystihnúť otázkou, či skúmame (meriame, porovnávame) skutočne to, čo chceme skúmať. Validita sa vzťahuje na splnenie výskumného zámeru, mieru použiteľnosti výskumom získaných dát k výskumnému zámeru a na získanie pravdivého obrazu predmetu výskumu. V odbornej literatúre sa najčastejšie spomínajú štyri druhy validity: obsahová, súbežná, konštrukčná a predikčná.

Obsahová validita spočíva v logickom a obsahovom zdôvodnení postupu s cieľom presvedčiť sa, či meriame to, čo merať chceme. Je potrebné vybrať do výskumného nástroja (napr. dotazníka) položky, ktoré dokážu reprezentatívne pokryť to, čo chceme vo výskume sledovať.

Súbežná validita (empirická) spočíva v komparácii s výsledkami rovnako zameraného výskumu, prípadne porovnaním výsledkov dosiahnutých s použitím rovnakého nástroja.

Konštrukčná validita spočíva v hľadaní faktorov, ktoré ovplyvňujú rozptyl výsledkov výskumu (meranie) a súčasne hľadanie vysvetlenia rozdielov v nameraných výsledkoch v súvislosti s teóriou, z ktorej výskumný zámer vychádza.

Predikčná validita súvisí s predpoveďami budúceho vývoja, stavu a zisťuje sa s určitým časovým odstupom. Spočíva v porovnaní výsledkov s ďalším, opakovaným zisťovaním. Kerlinger (1972) hovorí o validite vnútornej a vonkajšej, pričom vnútornú validitu definuje ako vlastnú validitu výskumu týkajúcu sa validity projektu, výskumného nástroja a výskumných postupov. Za kritérium vonkajšej validity považuje reprezentatívnosť a zovšeobecniteľnosť.

Literatúra:

ONDREJKOVIČ, P. 2007. *Úvod do metodológie spoločensko-vedného výskumu*. Bratislava: VEDA. 243 s. ISBN 978-80-224-0970-4.

Veľký sociologický slovník. 1996. Praha: UK Karolinum. 498 s. ISBN 80- 7184-164-1.

Marianna PÉTIOVÁ
ÚIP MŠ SR Bratislava

Verejná správa (angl. public administration)

Verejná správa vo svojej podstate predstavuje správu verejných záležitostí, ktorá sa realizuje ako prejav výkonnej moci v štáte. Pre túto výkonnú moc je charakteristické, že ide predovšetkým o verejnú moc, ktorou nedisponuje len štát, ale aj ďalšie neštátne subjekty, ktoré vykonávajú správu verejných záležitostí. Verejná správa je činnosť vykonávaná štátnymi orgánmi, samosprávnymi orgánmi a verejnoprávnymi inštitúciami pri zabezpečovaní verejných úloh. Na Slovensku existuje tzv. paralelný model, v ktorom je štátna správa úplne oddelenou, samostatnou zložkou verejnej správy. V zahraničí môže existovať aj tzv. integrovaný model, v ktorom sú niektoré orgány štátnej správy zároveň aj orgány samosprávy.

Samostatnosť štátnej správy chápeme ako relatívnu samostatnosť, ako jednu zo súčastí a dielov verejnej správy ako celku. V tomto slova zmysle je štátna správa jadrom verejnej správy. Je odvodená z jej samotnej podstaty, postavenia a poslania štátu, z podstaty a spôsobu realizácie štátnej moci. Svojím charakterom je štátna správa zvláštnym druhom spoločenského riadenia uskutočňovaného štátom.

Slovenská štátna správa je organizovaná na troch úrovniach: štát-kraj-obec. Čomu v praxi zodpovedá ústredná štátna správa (vláda, ministerstvá), miestna štátna správa (okresné úrady, obvodné úrady) a špecializovaná štátna správa (napr. na úseku školstva, sociálnych vecí, rodiny a služieb zamestnanosti, ochrany životného prostredia a pod.). Územnosprávne je na Slovensku rozdelená do 8 krajov. Toto rozdelenie je platné v štátnej správe aj v samospráve, ktorá u nás vznikla decentralizáciou štátnej správy 1. januára 2002.

Samospráva predstavuje vo verejnej správe výkonné pôsobenie a ovplyvňovanie spoločenského života prostriedkami neštátneho charakteru. Samospráva je založená na partnerskom vzťahu štátu a korporácií ako subjektov samosprávy. Pod pojmom samospráva treba rozumieť výkon určitých, presne stanovených úloh správy štátu samostatnými, štátom uznanými verejno-právnymi subjektmi. Samospráva sa skladá z územnej a záujmovej samosprávy. Územná samospráva v SR má dve úrovne: 1. miestna územná samospráva (obce – t. j. mestá a dediny) a 2. regionálna územná samospráva (vyššie územné celky, ktorými sú samosprávne kraje). Záujmová samospráva sa skladá z verejnoprávnych korporácií v oblasti

zdravotníctva, poisťovníctva, sociálnych vecí, školstva, telovýchovy, životného prostredia, kultúry a pod. Pojmom verejnoprávnej korporácie sa označujú organizácie so zvláštnym okruhom činností, ktoré svojou činnosťou podporujú plnenie štátnych, resp. iných verejných úloh. Financované sú čiastočne z verejných prostriedkov, a preto tiež podliehajú kontrole orgánov verejnej správy. U nás sú známejšie pod označením „mimovládne organizácie“ (non goverment).

Literatúra:
TOMEŠ, I. et al. 2002. *Sociální správa*. Praha: Portál. 303 s. ISBN 80-7178-560-1.
TOKÁROVÁ, A et al. 2002. *Sociálna práca. Kapitoly z dejín, teórie a metodiky sociálnej práce.* Prešov: FF PU. 572 s. ISBN 80-8068-086-8.

Jana LEVICKÁ
FZaSP TU Trnava

Verejná zbierka (angl. public collection)

Zbierka, ktorá sa usporiada na vopred určený verejnoprospešný účel na získanie finančných prostriedkov od fyzických osôb a právnických osôb dobrovoľným poskytovaním príspevkov. Organizovanie verejných zbierok na Slovensku sa riadi Zákonom číslo 63/1973 Zb. o verejných zbierkach a o lotériách a iných podobných hrách v znení neskorších predpisov.

Literatúra:
BROZMANOVÁ GREGOROVÁ, A. et al. 2009. *Tretí sektor a mimovládne organizácie*. Banská Bystrica: PdF UMB. 148 s. ISBN 978-80-8083-805-8 .
MYDLÍKOVÁ, E. 2010. *Sociálna práca v neziskovom sektore*. Bratislava: UK. 164 s. ISBN 978-80-223-2745-9.
Zákon číslo 63/1973 Zb. z. o verejných zbierkach a o lotériách a iných podobných hrách.

Alžbeta BROZMANOVÁ GREGOROVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Verejné zdravie (angl. public health)

Vzťahuje sa k širokej škále aktivít, týkajúcich sa prakticky všetkých aspektov zdravia spoločnosti. Má vplyv na charakter sociálnej a zdravotnej politiky štátu a jeho inštitúcie spolupracujú so všetkými sociálno-ekonomickými sektormi, spoločenskými organizáciami a samotnými ľuďmi. Kľúčové slovo je tu „zdravie“, nie „medicína“ a výraz „verejný“ akcentuje, že súčinnosť v smere zabezpečenia a posilnenia zdravia spočíva v organizovanom úsilí spoločnosti, nie na individuálnych snahách a aktivitách .

Verejné zdravie sa utváralo ako teoretická aj praktická oblasť v Spojených štátoch, hoci jeho korene sú v Európe. Najskôr bol rozsah pôsobnosti pomerne obmedzený a týkal sa problematiky hygieny a nákazlivých chorôb. V posledných desaťročiach došlo však k značnej zmene a rozšíreniu významu tohto odboru z najrôznejších aspektov stavu zdravia rôznych spoločností. Je možné dokonca konštatovať, že zmeny sú permanentné a súvisia so sociálnym a ekonomických rozvojom sveta, v súlade s pokrokom všetkých vedeckých odborov. Všeobecne sa jedná o dynamicky sa rozvíjajúcu teoretickú i praktickú interdisciplínu.

Existuje mnoho definícií tohto pojmu. Klasickú a dodnes aktuálnu verziu predstavil v roku 1920 profesor verejného zdravia na Univerzite Yale v New Haven C. E. A. Winslow. V jeho chápaní označuje verejné zdravie ako umenie prevencie chorôb, predlžovania života a propagovania telesného zdravia vďaka úsiliu spoločnosti, hygieny prostredia, kontrole chorôb, edukácii v oblasti individuálnej hygieny, lekárskych a ošetrovateľských organizácií, prevencie a pružnej diagnostiky, rozvoja sociálnych mechanizmov umožňujúcich každému jednotlivcovi i celým spoločnostiam zachovať zdravie. Uvedená definícia zdôrazňuje vplyv sociálnych mechanizmov na výhľad zdravotnej situácie obyvateľstva. Presnejšie vymedzenie navrhol D. Acheson, ktorý spresnil pojem verejné zdravie a chápal ho ako „umenie prevencie chorôb, predlžovania života a propagovania telesného zdravia pri organizovanom úsilí celej spoločnosti“. Epidemiologický slovník vydaný nákladom Medzinárodnej asociácie epidemiológov (IEA) definuje verejné zdravie ako organizované úsilie spoločnosti v oblasti ochrany, podpory a uzdravovania ľudí a všetky programy, prostriedky a inštitúcie, zainteresované danou problematikou pôsobiacou v smere prevencie chorôb a uspokojovania zdravotných potrieb populácie ako celku. Aj táto definícia akcentuje spojené úsilie vedy a zručností na účely zlepšenia zdravia celej spoločnosti.

Dôležitosť verejného zdravia je akcentovaná v početných dokumentoch Organizácie spojených národov a mnohých ich agend, obzvlášť v deklaráciách Svetovej organizácie zdravia a tiež v dokumentoch Európskej únie, ktorá tvorí zákonodarstvo, tomu priamo

podliehajú európski občania a pre ich dobro vydáva špecifické zákony. Hlavné právne predpisy EÚ v oblasti verejného zdravotníctva sú uvedené okrem iného v Maastrichtskom a Amsterdamskom traktáte, so zameraním na prevenciu a zdokonaľovanie stavu verejného zdravia. Súčasne sa predpokladá monitorovanie nových problémov so zdravím v jednotlivých členských krajinách Únie.

Literatúra:

LATALSKI, M. 2000. Zdrowie publiczne a medycyna społeczna. In: KULIK, T., B., Wrońska, I. (ed.). *Zdrowie w medycynie i naukach społecznych.* Stalowa Wola: WNS Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego filia.

LEOWSKI, J. 2008. *Polityka zdrowotna a zdrowie publiczne*. Warszawa: Wyd. CeDeWu Sp. z o. o.

WŁODARZYK, C., POŹDZIOCH S. 2000. Pojęcie i zakres zdrowia publicznego In CZUPRYNY, A. (red.). *Zdrowie Publiczne cz. 1.* Kraków: VESALIUS.

WOYNAROWSKA, B. 2007. Edukacja zdrowotna – podstawy teoretyczne i metodyczne. In WOYNAROWSKA, B. (red.). *Edukacja zdrowotna.* Warszawa: PWN.

Zdrowie 21. Zdrowie dla wszystkich w XXI wieku, tłum. KARSKI, J., B. Warszawa – Kraków: Vesalius. http://pl.wikipedia.org/wiki/zdrowie_publiczne z dnia 02.05.2010.

Joanna BULSKA
Slezská univerzita Katowice

Verifikácia (angl. verification) lat. verificare = dokázať, zistiť

Postup, overenie pravdivosti, akým sa dá zistiť, či je nejaké tvrdenie pravdivé, prípadne za akých podmienok je určité tvrdenie pravdivé. Základnou požiadavkou verifikácie je fakt, aby každá verifikačná procedúra bola efektívna, teda aby konečným počtom operácií bolo možné zistiť, či je alebo nie je dané tvrdenie pravdivé. V práve je verifikácia potrebná na overenie, preskúmanie a potvrdenie pravosti alebo správnosti spravidla textu. V logike sa takto označuje postup, ktorého výsledkom je zistenie, či je daný výrok pravdivý. Opakom verifikácie a zároveň významným filozoficko-metodickým princípom je falzifikácia.

Literatúra:

Veľký sociologický slovník. 1996. Praha: Karolinum. 1381 s. ISBN 80- 7184-164-1.

Marianna PÉTIOVÁ
ÚIPŠ SR Bratislava

Viacfunkčnosť sociálnej pedagogiky (angl. multifunctionality of social pedagogy)

Viacfunkčnosť sociálnej pedagogiky vyplýva zo širokého záberu sociálno-výchovných problémov, ktorým sociálna pedagogika venovala pozornosť. Odráža sa v diferenciácii a špecializácii sociálnej pedagogiky. Jej jadrom vždy bola sociálno-výchovná pomoc deťom a mládeži. G. Bäumerová do systému sociálnej pedagogiky zaradila tieto okruhy: 1. sociálno-výchovný význam rodiny a starostlivosť o rodinné spoločenstvo; 2. systém sociálnej starostlivosti o mládež; 3. starostlivosť o mládež a mládežnícke hnutia; 4. výchovná pomoc pri chybnom (anomálnom) vývoji; 5. sociálno-pedagogické vychovávateľstvo a odborná príprava sociálnych pedagógov (Határ, 2006).

V poľskej sociálnej pedagogike od vzniku pretrvávajú dve základné nemenné úlohy - profylaktická a kompenzačná činnosť. Profylaktická činnosť je spájaná s neutralizáciou vplyvov činiteľov, predstavujúcich potenciálne ohrozenie. Kompenzácia je vyrovnávanie defektov alebo javov a negatívnych stavov. Patria sem aj sociálne patológie a deviácie, sociálno-výchovná práca s rodinou, problematika voľného času, mimoškolské výchova mládeže, pedagogika starostlivosti, sociálnej práce, celoživotné vzdelávanie a metodológia pedagogického výskumu prostredia (A. Nowak, 1998). Podľa B. Krausa (2008, s. 46) sociálna pedagogika má dve základné funkcie: 1. preventívnu (profylaktickú) zahŕňajúcu oblasť primárnej a sekundárnej prevencie a 2. terapeutickú (kompenzačnú) zahŕňajúcu oblasť terciárnej prevencie a činnosti kompenzačné, reedukačné, nápravné a pod. N. Huppertz a E. Schinzler (1995, In Kraus, 2008, s. 47) rozlišujú v sociálnej pedagogike tieto funkcie. 1. pedagogická, 2. profylaktická, 3. kompenzačná, 4. korekčná, 5. poručnícka, 6. štrukturálna, 7. distributívna. Sociálna pedagogika má svojím zameraním viacúčelový a transdisciplinárny charakter.

Literatúra:

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

NOWAK, A. 1999. Sociálni pedagogika v Polsku. In *Aktuální problémy sociální pedagogiky. Slovník příspěvků z medzinárodní konference*. Brno: Paido. 52 s. ISBN 80-85931-66-4 .
HATÁR, C. 2006. *Sociálna pedagogika, sociálna andragogika a sociálna práca.* Nitra: UKF. 150 s. ISBN 80-8094-015-0.

Jolana HRONCOVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Vodca (angl. leadrship)

Jednotlivec v dominantnej pozícii s autoritou a vplyvom na skupinu. Vodcovstvo - potreba dominancie, potreba viesť ľudí, rozhodovať za nich a brať na seba zodpovednosť za druhých a ich činnosť. Vodca sa stáva vodcom na základe nadania, schopností, zručností a ďalších psychických prípadne i fyzických vlastností, do určitej miery charizmy a kombináciou uvedených znakov. Pre vodcu je dôležité, aby mal vhľad do potrieb členov skupiny, organizačné schopnosti, výkonnosť a účasť na živote skupiny. Vodca má funkcie: koncepčnú, plánovaciu, kontrolnú, rozhodovaciu, zmierovaciu, znaleckú, reprezentačnú a výkonnú. Vodca môže byť diktátorský, demokratický, liberálny, byrokratický, formálny a neformálny, tieňový. V sociálnej pedagogike sa vedomosti o vodcovstve využívajú vo vzťahu pedagóg - žiak, kde pedagóg by mal byť neformálnym vodcom, uznávanou autoritou. Ďalej v situácii poznania rolí a pozícií žiakov v triede, kde sa zisťuje vodca v triede, skupine, napr. pomocou sociometrie. Dôležité je poznať vodcu a neformálne autority vo voľnočasových aktivitách detí a mladých ľudí, kde môžu vznikať rôzne protispoločenské zoskupenia, gangy.

Literatúra:

KRECH, D., CRUTCHFIELD, R., S., BALLACHEY, E., L. 1968. *Človek v spoločnosti*. Bratislava: SAV. 632 s. ISBN 71-067-68.
Le BON, G. 1977. *Psychologie davu*. Praha: KRA.

Miron ZELINA
PF UK Bratislava

Voľný čas (angl. leisure)

Čas voľnosti a slobody, ktorý má jednotlivec mimo svojich povinnosti (študijné, pracovné a iné) na sebavyjadrenie a sebarealizáciu, čas na odpočinok, regeneráciu fyzických a psychických síl, na rozvoj tvorivého potenciálu v aktivitách, činnosti podľa individuálnych potrieb a záujmov, čas všetkých možností - pozitívneho aj negatívneho využitia. U detí a dospievajúcej mládeže potreba intervencie výchovy do voľného času - výchovného ovplyvňovania voľného času - výchovy vo voľnom čase - neformálnej edukácie. Na výchovu vo voľnom čase sa zameriava pedagogika voľného času.

Literatúra:
KRATOCHVÍLOVÁ, E. *Pedagogika voľného času. Výchova v čase mimo vyučovania v pedagogickej teórii a v praxi*. Bratislava: UK. 308 s. ISBN 80-223-1930-9.
PRŮCHA, J., WALTEROVÁ, E., MAREŠ, J. 1995. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál. 292 s. IBSN 80-7178-029-4.

Emília KRATOCHVÍLOVÁ
PdF UK Bratislava

Vyhorenie (angl. burn-out-syndrom)

Syndróm, ktorý prvýkrát opísal H. Freudenberger. Stav jedinca, ktorý prežíva stratu činorodosti, pocity sklamania, horkosti pri hodnotení minulosti, jedinec stráca záujem o svoju prácu aj o osobný rozvoj, uspokojuje sa s každodenným stereotypom, snaží sa iba prežiť. Pociťuje úplné fyzické a psychické vyčerpanie, ktoré je dôsledkom dlhodobého pôsobenia stresu a nevhodného vysporiadania sa s psychickou záťažou. Vyhorenie je výsledkom procesu, v ktorom ľudia intenzívne zaujatí určitou úlohou strácajú svoje nadšenie, profesionálny alebo osobný záujem. Spôsobuje únavu, inaktivity, depresie a negatívny postoj k pracovnému prostrediu, kolegom, ako aj k sebe samému. Dochádza k redukcii tvorivosti, iniciatívy a spontánnosti. Postupne sa pridružujú aj somatické ťažkosti. Agnes Pines a Elliott Aronson: vyhorenie je subjektívne prežívaný a formálne definovaný stav fyzického, emocionálneho a mentálneho vyčerpania, ktoré je spôsobené dlhodobým zaoberaním sa situáciami, ktoré sú emocionálne náročné. Tieto emocionálne požiadavky sú najčastejšie spôsobené kombináciou: veľkých očakávaní a chronickými situačnými stresmi. Často

dochádza k nemu tam, kde ľudia pracujú s ľuďmi, t. j. tam, kde sa ľudia venujú potrebám ľudí.

Literatúra:
GRÜN, A. 2009. *Deprese jako šance.* Praha: Portál. 112 s. ISBN 978-80-7367-608-7.
NAUMANN, F. 2008. *Umění diplomatického jednání.* Praha: Portál. 200 s. ISBN 978-80-7367-400-7.

Nadežda KRAJČOVÁ
FHPV PU Prešov

Výchova ako pomoc (angl. education like a help)

Je zámerné, systematické pôsobenie na deti a mládež, ktoré je zamerané na rozvoj siedmich dimenzií osobnosti: biologicko-vitálnu, racionálne-kognitívnu, emocionálno-afektívnu, komunikačnú, psycho-motorickú, voľnú, etnickú. Výchova má pomáhať v rozvoji tej stránky osobnosti, ktorá je progresívna, zanedbaná alebo nedostatočne rozvinutá, napr. osobnosť s prevahou racionálnej a nedostatkom voľnej, emocionálnej stránky je potrebné harmonizovať emocionálnymi podnetmi a upevňovať vôľu. Osobnosť s etnickou odlišnosťou a s nevhodnými návykmi v oblasti sociálneho správania je potrebné obklopiť podnetmi na upevnenie žiaducich návykov, ktoré sa postupným opakovaním zinteriorizujú. Autorom takto chápanej výchovy je J. Schilling. Cieľom výchovy ako pomoci je stabilizovaná a integrovaná osobnosť.

Literatúra:
SCHILLING, J. 1992. *Was ist Sozialpädagogik? Versuche einer inhaltichen Klärung. Pädagogik und Schulaltag*. č. 4, s. 352-363.
BAKOŠOVÁ, Z. 2008. *Sociálna pedagogika ako životná pomoc.* Bratislava: Public promotion. 251 s. ISBN 978-80-969944-0-3.

Zlatica BAKOŠOVÁ
PdF UK Bratislava

Výchova vo voľnom čase (angl. leisure time education)

Je zámerný a cieľavedomý proces formovania osobnosti jedinca vo voľnom čase prostredníctvom záujmovej činnosti. Teoretickými otázkami výchovy vo voľnom čase sa zaoberá aplikovaná pedagogická disciplína pedagogika voľného času. Výchova vo voľnom čase plní formatívno-výchovnú, odpočinkovo-rekreačnú, sebarealizačnú, socializačnú a preventívnu funkciu (E. Kratochvílová, A. Masaříková, J. Pávková). Prevažne sa realizuje v školských zariadeniach (centrum voľného času, školský klub detí, školské stredisko záujmovej činnosti), v školách v čase mimo vyučovania, v základných umeleckých školách, v detských a mládežníckych občianskych združeniach. Úlohou výchovy vo voľnom čase je vytvárať podmienky pre zmysluplné trávenie voľného času detí a mládeže.

Literatúra:

HOFGAUER, B. 2004. *Děti, mládež a volný čas*. Praha: Portál. 173 s. ISBN 80-7178-927-5.

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

KRYSTOŇ, M. 2003. *Edukácia detí a mládeže vo voľnom čase*. Banská Bystrica: PF UMB. 90 s. ISBN 80-8055-804-3.

PÁVKOVÁ, J. et al. 2005. *Pedagogika voľného času*. Praha: Portál. 229 s. ISBN 978-80-7367-423-6.

VÁŽANSKÝ, M., SMÉKAL, V. 1995. *Základy pedagogiky voľného času*. Brno: Paido. 176 s. ISBN 80-901737-9-9.

Naďa BIZOVÁ
PF TU Trnava

Výchovné poradenstvo (angl.. education counsellling) lat. consilium = porada; consulere = pýtať, žiadať od niekoho radu, pokyn, poučenie

Organizovaná sústava špeciálnych odborných poradenských služieb (v oblasti výchovy a vzdelávania detí a mládeže), ktoré sú vykonávané zamestnancami inštitúcií výchovného poradenstva. Spoločenskou funkciou výchovného poradenstva je poskytovať odborné poradenské služby deťom a mládeži, rodičom, zákonným zástupcom, vedeniu škôl, pedagogickým pracovníkom škôl a pracovníkom zariadení a inštitúcií, ktoré zaisťujú starostlivosť o deti a mládež. Výchovné poradenstvo plní uvedené úlohy: a) prispieva k

formovaniu zdravej osobnosti detí a mládeže v procese ich výchovy a vzdelávania, b) podieľa sa na riešení problémov vo vývoji, výchove a vzdelávaní detí a mládeže, c) pomáha riešiť pedagogické a psychologické otázky profesijnej orientácie žiakov základných a stredných škôl. Teoretická koncepcia výchovného poradenstva v systéme vedných odborov starostlivosti o deti a mládež vychádza z poznatkov súčasných pedagogických a psychologických vied, ale využíva aj poznatky ďalších vied, ktoré skúmajú z rôznych aspektov človeka v jeho mnohostranných vzťahoch a súvislostiach s prírodou a spoločnosťou (pedagogika, psychológia, ekonomika, biológia, medicína, sociológia a ďalšie).

V školských zariadeniach výchovného poradenstva a prevencie sa vykonáva najmä psychologická, pedagogická, špeciálno-pedagogická vrátane logopedickej a liečebno-pedagogickej činnosti a sociálna činnosť zameraná na optimalizáciu výchovného, vzdelávacieho, psychického, sociálneho a kariérového vývoja detí od narodenia až po ukončenie prípravy na povolanie. Zvláštnu starostlivosť venujú deťom so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami. Poradenské služby poskytujú aj zákonným zástupcom detí a pedagogickým pracovníkom.

Základnými zložkami systému výchovného poradenstva a prevencie sú zariadenia výchovného, psychologického a špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie, ktorých súčasťou je:

a) centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, b) centrum špeciálno-pedagogického poradenstva. K ďalším zložkám systému výchovného poradenstva a prevencie patrí a) výchovný poradca, b) školský psychológ, c) školský špeciálny pedagóg, d) liečebný pedagóg, e) sociálny pedagóg, f) koordinátor prevencie.

Jednotlivé zložky systému výchovného poradenstva a prevencie spolupracujú najmä s rodinou, školou, školským zariadením, zamestnávateľmi, orgánmi verejnej správy a občianskymi združeniami. Zložky systému výchovného poradenstva a prevencie sú organizačne a obsahovo prepojené. Výchovné poradenstvo aplikuje systémový vývojový prístup k človeku počas životnej cesty; predstavuje komplexnú odbornú pomoc človeku pri riešení jeho vývojových úloh, situácií a pri realizácii potrieb v oblasti: osobnostného, vzdelávacieho a profesionálneho/ kariérového vývoja. Úlohou výchovného poradenstva je vykonávanie poradenstva pri riešení osobnostných, vzdelávacích, profesionálnych a sociálnych potrieb detí a kariérového poradenstva.

Literatúra:

SEJČOVÁ, Ľ. 2011. *Pedagogicko-psychologické poradenstvo a poradenský proces*.

Bratislava : Univerzita Komenského Bratislava. 231 s. ISBN 978-80-223-2977-4.
Zákon NR SR číslo 245/2008 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

Ľuboslava SEJČOVÁ
FF UK Bratislava

Výchovný poradca (angl. educational counsellor)

Z lat. Consilium = porada; Consulere = pýtať, žiadať od niekoho radu, pokyn, poučenie. Najnižší stupeň školského poradenského systému, je to špeciálne vyškolený pedagóg školy, ktorý pomáha najmä žiakom pri problémoch s učením, pri voľbe povolania, vyhľadáva problémové deti a dáva odporúčania k návšteve centra pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie. Výchovný poradca v prípade potreby sprostredkuje deťom a ich zákonným zástupcom pedagogické, psychologické, sociálne, psychoterapeutické, reedukačné a iné služby, ktoré koordinuje v spolupráci s triednymi učiteľmi. Úzko spolupracuje so školským psychológom, školským špeciálnym pedagógom a odbornými zamestnancami poradenských zariadení. Odborno-metodickú pomoc v oblasti výchovného poradenstva poskytuje poradenské zariadenie spravidla podľa územnej pôsobnosti. Výchovný poradca sa podieľa na poskytovaní odborných služieb v oblasti výchovného poradenstva. Podľa Zákona číslo 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch je špecialistom vykonávajúcim činnosť výchovného poradcu i pedagogickú činnosť. Špecializácia je zriadená na základných školách, stredných školách a špeciálnych školách. Výchovný poradca vykonáva činnosť prieskumnú, identifikačnú, hodnotiacu, diagnostickú, depistážnu, konzultačnú, metodickú, informačnú, osvetovo-preventívnu, koncepčne-plánovaciu, organizačnú a administratívnu. Dominantnú časť povinností výchovného poradcu tvoria úlohy v oblasti kariérového poradenstva. Poskytujú informácie o možnosti štúdia alebo povolania; osobitnú pozornosť venujú pritom žiakom zo sociálne znevýhodneného sociálneho prostredia, so zdravotným postihnutím, ako aj intelektovo nadaným a talentovaným žiakom. Výchovný poradca je pedagogický zamestnanec školy. Do funkcie ho určí riaditeľ školy, ktorému zodpovedá za plnenie úloh. Na poradenskú činnosť má spravidla stanovený jeden deň v týždni bez vyučovacej povinnosti. Jeho funkcia je časovo neobmedzená. Pre výkon špecializovanej činnosti výchovného poradcu sa vyžaduje vysokoškolské vzdelanie pedagogického smeru. Požiadavky vzdelania z výchovného poradenstva spĺňa absolvovaním dvojročného špecializačného štúdia z výchovného poradenstva v rozsahu min. 160 hodín a

iných foriem vzdelávania v súlade so všeobecne záväznými právnymi predpismi. Štúdium organizuje priamo organizácia riadená ministerstvom školstva.

Výchovný poradca plní úlohy výchovného poradenstva spravidla v spolupráci s triednymi učiteľmi: a) robí prieskumy, prieskumové štúdie a hodnotenia, b) monitoruje žiakov s problémami vo výchove, vzdelávaní a vývoja osobnosti; robí pre nich pedagogickú diagnostiku a depistáž, zabezpečuje a sprostredkováva im psychologické a iné odborné služby a starostlivosť, c) informuje a pomáha žiakom, rodičom (zákonným zástupcom) pri voľbe štúdia, povolania a pracovného zaradenia, v spolupráci s triednymi učiteľmi zabezpečuje pre túto oblasť potrebnú agendu a poskytuje im metodickú pomoc pri jej vedení, d) s triednym učiteľom poskytuje sprostredkovanie pomoci pri práci so žiakmi intelektovo nadanými a talentovanými, sociálne znevýhodnenými, segregovanými, žiakmi so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami a žiakmi, ktorí nastupujú do prvého ročníka ZŠ a pri prechode na vyšší stupeň školy alebo inú školu, e) spolupracuje s odborníkmi pri poskytovaní sociálneho poradenstva a poradenstva zameraného na zlepšovanie sociálnych vzťahov v triedach a v škole, f) zabezpečuje a podieľa sa na realizácii preventívnych aktivít pre žiakov, rodičov a zamestnancov školy, g) poskytuje odbornú, metodickú, konzultačnú a informačnú pomoc žiakom, rodičom a pedagogickým pracovníkom školy, h) koordinuje výchovný proces školy a sprostredkováva škole odborné služby pedagogické, psychologické, informačné, sociálno-právne, medicínske a iné, i) spolupracuje s vedením školy, s rodičmi, učiteľmi a triednymi učiteľmi, koordinátorom prevencie, majstrov odbornej výchovy, pedagógmi, sociálnymi kurátormi, s lekárom, školským psychológom, špeciálnym pedagógom, pracovníkmi centier pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie, špeciálno-pedagogického poradenstva a ďalšími školskými zariadeniami, s orgánmi štátnej správy a samosprávy a ďalšími inštitúciami (aj súkromnými, cirkevnými, charitatívnymi, mimorezortnými , mimovládnymi), podieľajúcimi sa na výchove a vzdelávaní, j) zabezpečuje spoluprácu školy so službami zamestnanosti, so zamestnávateľskými inštitúciami v regióne a s ostatnými sociálnymi partnermi, k) na pedagogických radách informuje o výchovno-poradenských aktivitách a o nevyhnutných opatreniach pre riešenie problémov, l) vedie kabinet výchovného poradenstva (využíva informačné a komunikačné technológie pri práci so systémami profesijných informácií, informačné a poradenské programy, dokumentáciu, právne normy, metodické, informačné a propagačné materiály, príručky, odbornú literatúru, audiovizuálne pomôcky), m) rozširuje svoje vzdelanie z oblasti výchovného poradenstva, dbá o svoj profesionálny rast, n) aktívne sa podieľa na poradách, metodických stretnutiach, seminároch a školeniach pre výchovného poradcu.

Výchovný poradca má nadštandardne poznať žiaka. V jeho práci je dôležitá pedagogická, resp. pedagogicko-psychologická diagnostika - lepšie poznávanie osobnosti žiakov. Výchovný poradca zisťuje základné charakteristiky a osobnostné problémy žiakov, úroveň ich správania, učenia, záujmov o študijnú a profesijnú orientáciu. K diagnostickému pohľadu na osobnosť žiaka poradca dospieva až po určitom čase a na základe integrácie výsledkov multilaterálnych analýz. Výchovný poradca používa pritom všeobecne známe diagnostické metódy a získava informácie o žiakoch aj od iných osôb (riaditeľ školy, pedagógovia, psychológ, lekár, rodičia a pod). Sú to napr. anamnestické údaje, zdravotné záznamy, záznamy z denníkov a pod (Šefránková, 2007).

Výchovný poradca je súčasťou učiteľského kolektívu a je v kontakte so žiakmi aj ako učiteľ aprobačných predmetov. Jednou z jeho výhod je dôkladné poznanie školy, atmosféry školského prostredia, jednotlivých členov učiteľského zboru a vedenia. Rovnako má možnosť kontaktovať dieťa počas vyučovania a pozorovať zmeny jeho správania priamo aj cez hodnotenie svojich kolegov učiteľov. Rovnako si výchovný poradca môže ľahšie overiť, či nápravné opatrenia realizované v spolupráci s poradenskými zariadeniami prinášajú žiaduci efekt. Kontakt s rodičmi problémového žiaka je zo strany výchovného poradcu bližší. Tak ako do poradne rodičia už nemusia na ďalšie konzultácie vôbec prísť, tak cestou výchovného poradcu a triedneho učiteľa môžu naďalej konzultovať problémové správanie s rodičmi.

Systém výchovných poradcov na školách funguje optimálne, podobne školskí psychológovia aj školskí špeciálni pedagógovia majú v súčasnej dobe priaznivú pozíciu, pozíciu s ohľadom na realizáciu a aplikáciu základných princípov Koncepcie rozvoja výchovy a vzdelávania v školách a v školských zariadeniach tzv. Milénium. Služby školských psychológov začína využívať čoraz viac škôl a tiež služby špeciálnych pedagógov aj v súvislosti s integráciou postihnutých detí do bežného výchovno-vzdelávacieho procesu. Kooperatívne fungovanie školského psychológa, školského špeciálneho pedagóga, výchovného poradcu a iných odborníkov však vyžaduje rešpektovanie ich kompetencií ako rovnocenných odborníkov, ústretovosť. Vyplýva to aj zo spoločných záujmov a cieľov poradenských pracovníkov - pomôcť žiakovi učiteľmi, rodičmi. V tejto súvislosti D. Kopčanová (2006) uvádza, že hoci školský psychológ a školský špeciálny pedagóg vykonávajú v škole svoju špecifickú prácu, v záujme úspešného vyriešenia problému dochádza často k synergii, čiže súčinnosti ich odborných kompetencií.

Literatúra:

KOPČANOVÁ, D. 2006. Ďalšie (netradičné) formy psychologickej intervencie školského psychológa v školách a školských zariadeniach. In *Vychovávateľ*. November, roč. 54, č. 3, s. 7-10.
SEJČOVÁ, Ľ. 2011. *Pedagogicko-psychologické poradenstvo a poradenský proces*. Bratislava : UK Bratislava. 231 s. ISBN 978-80-223-2977-4.
ŠEFRÁNKOVÁ, M. 2007. *Výchovný poradca*. Bratislava: IRIS. 108 s. ISBN 978-80-89256-05-1.
Zákon NR SR číslo 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).
Zákon NR SR číslo 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.

Ľuboslava SEJČOVÁ
FF UK BRATISLAVA

Výskum v sociálnych vedách (angl. research in social sciences)

Výskum považujeme za poznávací reťazec, ktorý sa skladá z množstva krokov, prostredníctvom ktorých získavame vo vede nové poznatky a vyvraciame poznatky považované za prekonané. Výskum v oblasti spoločenských vied sa bude zaoberať takýmto spôsobom poznatkami o sociálnej skutočnosti. Najjednoduchšia charakteristika spoločenskovedného výskumu je tá, ktorá považuje výskum za hľadanie odpovedí na otázky týkajúce sa sociálnych javov a procesov, ktoré sa dostali do centra pozornosti, resp. záujmovej sféry vedcov. Kerlinger dokonca definuje vedecký výskum nasledovne: „Vedecký výskum je systematické, kontrolované, empirické a kritické skúmanie hypotetických výrokov o predpokladaných vzťahoch medzi prirodzenými javmi“. Pre vysvetlenie dodáva, že bádatelia môžu mať kritickú dôveru vo výsledky výskumu práve preto, že vedecký výskum je systematický a kontrolovaný. Vedecký výskum je empirický. Keď sa vo vede o niečom domnievame, musíme svoj názor podrobiť overeniu. Samozrejmá dokonca je aj hyperkritičnosť k vlastným i ostatným výsledkom výskumu. Pre tento cieľ používa výskum spravidla zvlášť zhromaždený empirický materiál, opierajúci sa o pojmy s priamym empirickým krytím. Samotné zbieranie, popis a prípadne prvostupňové triedenie empirického materiálu ešte nespĺňa všetky požiadavky kladené na spoločenskovedný výskum. Sociálny výskum musí spĺňať nasledujúce funkcie:

a) teoreticko-kritickú, ktorá má nahrádzať nevyhovujúce poznatky vyhovujúcejšími (prekonať nesprávne, nepravdivé) a dotvárať príslušnú teóriu na základe práce s empirickým materiálom (využívať induktívno-deduktívne metódy),

b) objaviteľskú (heuristickú), pretože každý pokus o hlbší prienik do sociálnych faktov má byť poznačený objavnosťou. Netreba zabúdať, že objavovanie má byť zámerné, a nie náhodné,

c) metodickú, kedy nejde len o využívanie metód („kuchárok"). Máme sa snažiť seriózne dopracovať výskum po metodickej stránke, správne urobiť výber metódy,

d) overovaciu, ktorá sa uplatňuje vo vzťahu k východiskovej hypotéze, ale aj v celom výskumnom procese, najmä s ohľadom na potrebu správneho riešenia gnozeologických problémov.

Výskum v spoločenských vedách má zvyčajne desať etáp (fáz), ktoré predstavujú stratégiu výskumu:

1. Formulácia problému
2. Heuristická fáza
3. Formulovanie hypotéz
4. Výber metód a konštrukcia nástrojov merania, techník
5. Pilotáž, sondáž a predvýskum
6. Stanovenie výberového súboru
7. Terénny zber dát
8. Predspracovanie a spracovanie dát
9. Interpretácia vypočítaných hodnôt, verifikácia alebo falzifikácia hypotéz
10. Závery výskumu

Druhy výskumov v spoločenských vedách:

1. Výskumy podľa bezprostredného určenia

Rozoznávame jednak základný výskum - výsledky sú určené predovšetkým pre priamy rozvoj vedy a až následne pre prax a aplikovaný výskum - výsledky bezprostredne slúžia praxi (tu sa spravidla neverifikujú hypotézy stanovené pre potreby rozvoja vedy, ale zvyčajne sa ním konfrontuje určitá konkrétna skutočnosť s poznatkami skôr vedecky potvrdenými).

2. Výskumy podľa výskumných vzoriek

Podľa tohto kritéria rozoznávame jednak vyčerpávajúci výskum (vo výberovom súbore sú všetci členovia základného súboru napr. malá neformálna skupina, menšia obec, menší podnik, trieda). Významný je tiež reprezentatívny výskum (objektom výskumu je len určitý výberový súbor skúmanej populácie). Uplatňuje sa v ňom neúplná indukcia založená na

zákone veľkých čísel. Vychádza sa z predpokladu, že pre zistenie určitých znakov a rozloženie ich variantov netreba vždy zaznamenať všetky prípady, všetkých príslušníkov danej populácie, ale iba taký počet, ktorý zo zvoleného stupňa pravdepodobnosti zodpovedá rozloženiu variantov celej populácie.

3. Výskumy podľa ich vedeckého cieľa

Najnižšiu úroveň vedeckého cieľa majú popisné výskumy (tu výskumný cieľ nepresahuje vedecké opísanie určitej skutočnosti). Ale aj od vedecky popisného charakteru očakávame uplatňovanie aspoň teoreticko-kritickej dimenzie, použitie bádateľského prístupu, určenie smeru pozorovania, systematickosť a využitie sociologického kategoriálneho aparátu. Vyššie vedecké ambície majú komparatívne výskumy (vedeckým cieľom je porovnať určitú spoločenskú skutočnosť v dvoch alebo viacerých situáciách, vymedzených či už územne, skupinovo alebo časovo). Osobitnú úlohu tu zohráva výber výskumnej vzorky a špeciálny zreteľ na to, aby sa čo najvýraznejšie izoloval faktor územia, skupín alebo času. Najvyššie vedecké ambície majú vysvetľujúci výskum. Vedecký cieľ tu spočíva nielen v zistení určitého stavu - nielen v stanovení diagnózy, ale vo vyčerpaní možností vysvetliť danú zistenú skutočnosť. Vysvetliť - to znamená odkryť súvislosti, určité skutočnosti s inými skutočnosťami, s dôrazom na súvislosti rozhodujúce. Možno hovoriť o štruktúrnych, genetických, funkčných, príčinných alebo štatistických súvislostiach (je potrebné odlíšiť najmä súvislosti príčinné a štatistické).

Literatúra:

FERJENČÍK, J. 2000. *Úvod do metodológie psychologického výzkumu*. Praha: Portál. 256 s. ISBN 80-7178-367-6.

GAVORA, P. 2006. *Sprievodca metodológiou kvalitatívneho výskumu*. Bratislava: Regent. 239 s. ISBN 80-88904-46-3.

HIRNER, A. 1976. *Ako sociologicky analyzovať*. Bratislava: ÚŠI. 372 s.

KERLINGER, F., N. 1972. *Základy výzkumu chování*. Praha: Academia. 708 s.

ONDREJKOVIČ, P. 2008. *Interpretácia a vedecké vysvetľovanie v spoločensko-vednom výskume*. Bratislava: VEDA. 332 s. ISBN 978-80-224-1024-3.

ONDREJKOVIČ, P. 2007. *Úvod do metodológie spoločensko-vedného výskumu*. Bratislava: VEDA. 248 s. ISBN 978-80-224-0970-4.

SILVERMAN, D. 2005. *Ako robiť kvalitatívny výskum*. Bratislava: Ikar. 238 s. ISBN 80- 551-0904-4.

Peter ONDREJKOVIČ
FHS UTB Zlín

Vzdelávacie inštitúcie sociálnej pedagogiky v Českej republike

(angl. educational institutions of social pedagogy in Czech Republic)

Sociálna pedagogika ako študijný odbor je v podmienkach Českej republiky odborom relatívne mladým. V počiatkoch (v polovici 90. rokov 20. stor.) ho bolo možné študovať najskôr v rámci vyšších odborných škôl a neskôr aj na niektorých fakultách vysokých škôl. Podobu štúdia na jednotlivých školách ovplyvnilo určité hľadanie, ktoré bolo v tej dobe sprievodným znakom vymedzovania odboru. Rozdielne predstavy o šírke sociálnej pedagogiky ako vednej disciplíny vyústili v rôzne poňatia, ktoré sa odrážajú v samotnom obsahu sociálnej pedagogiky ako študijného odboru. Sociálna pedagogika sa ale tiež objavuje ako vyučovací predmet v bakalárskych či magisterských študijných odboroch, ktoré sú príbuzné (napr. v odbore Sociálna práca). Sociálnu pedagogiku možno v súčasnosti (akad. rok 2010/2011) študovať na týchto úrovniach a inštitúciách:

Vyššie odborné vzdelanie - štúdium odboru s konkrétnym názvom Sociálna pedagogika sa realizuje len na jednej škole, ktorou je Vyššia odborná škola pedagogická a sociálna v Prahe. Ďalšie sociálno-pedagogické odbory sú uskutočňované v kombinácii s iným odborom. Tak je tomu napríklad v odbore Sociálna pedagogika a teológia, ktorý poskytuje v kresťanskom a saleziánskom duchu Jabok - Vyššia odborná škola sociálno-pedagogická a teologická v Prahe. Ďalej je štúdium sociálnej pedagogiky na tejto úrovni možné iba v spojení so sociálnou prácou, pod názvom študijného odboru Sociálna práca a sociálna pedagogika. Takto poňatý odbor ponúka Evanjelická akadémia Bratislava - Vyššia odborná škola sociálnej práce a stredná odborná škola; Obchodná akadémia a Vyššia odborná škola sociálna v Ostrave v Mariánskych Horách; Stredná škola sociálna Perspektíva a Vyššia odborná škola v Dubí, okres Teplice; a Vyššia odborná škola, Obchodná akadémia a Stredná zdravotnícka škola v Domažliciach.

Vysokoškolské vzdelanie - ponúka celkom osem univerzít sociálno-pedagogické študijné odbory v bakalárskom i nadväzujúcom type študijného programu. Jednotlivé poňatia odborov sa často líšia, a to podľa zamerania fakúlt a príslušného personálu. Univerzita Karlova v Prahe realizuje študijný odbor Sociálna pedagogika na dvoch fakultách. Bakalársky typ na husitskej teologickej fakulte a nadväzujúci magisterský typ na filozofickej fakulte. Tiež Masarykova univerzita v Brne ponúka odbor na dvoch fakultách s rôznym zameraním. Na filozofickej

fakulte sa jedná o odbor Sociálna pedagogika a poradenstvo a na pedagogickej fakulte o odbor Sociálna pedagogika a voľný čas. Na oboch je možné študovať bakalársky aj nadväzujúci typ odboru. Univerzita Hradec Králové odbor vedie na pedagogickej fakulte v bakalárskej podobe so zameraním na etopédiu a nadväzujúci magisterský stupeň už všeobecnejšie bez zamerania. Rovnako Ostravská univerzita v Ostrave ponúka odbor na pedagogickej fakulte, a to v bakalárskom aj nadväzujúcom magisterskom type študijného programu. Na bakalársky odbor s názvom Sociálna pedagogika - prevencia a resocializácia je možné nadviazať magisterským programom buď rovnakého smerovania alebo vybrať jednu z orientácií (hudobnej, pracovno-technickej, športovej, výtvarnej) alebo pokračovať v odbore bez explicitného zamerania. Na pedagogickej fakulte realizuje odbor tiež Jihočeská univerzita v Českých Budějoviciach (v spolupráci s Fakultou manažmentu pražskej Vysokej školy ekonomickej v Jindřichovom Hradci) a rovnako tak Univerzita J. E. Purkyně v Ústí nad Labem (vedľa odboru Sociálna pedagogika súčasne odbor Sociálno-pedagogická asistencia). Obe univerzity ponúkajú štúdium odboru na bakalárskej úrovni. Bakalársky typ študijného programu Sociálna pedagogika je možné študovať aj na Cyrilometodskej teologickej fakulte Univerzity Palackého v Olomouci. Na pedagogickej fakulte uskutočňuje táto univerzita bakalársky aj nadväzujúci magisterský odbor, ktorý možno v podstate považovať za sociálno-pedagogický, s názvom Pedagogika - sociálna práca. Sociálna pedagogiku, ako v bakalárskom tak nadväzujúcom magisterskom type programu, ponúka aj Univerzita Tomáša Baťu v Zlíne (zameranie na pomáhajúce profesie) v spolupráci s Inštitútom medziodborových štúdií Brno (zameranie na štátnu správu).

Doktorandský typ študijného programu v odbore Sociálna pedagogika nerealizuje žiadna univerzita. Získanie titulu doktor filozofie (PhD.) bolo do akademického roku 2010/2011 možné len v odbore Pedagogika so zvoleným sociálno-pedagogickým zameraním (absolvovaním relevantných predmetov). Možnosť tohto štúdia ponúka Univerzita Karlova v Prahe (filozofická fakulta), Masarykova univerzita v Brne (filozofická a pedagogická fakulta) a Univerzita Palackého v Olomouci (pedagogická fakulta).

Literatúra:

Priebežne aktualizované internetové stránky o študijných programoch jednotlivých inštitúcií:

http://www.cuni.cz/ (internetové stránky Univerzity Karlovy v Praze)

http://www.eapraha.cz (internetové stránky *Evangelické akademie Praha. Vyšší odbobrná škola sociální práce a střední oborná škola*)

http://www.imsbrno.cz/ (internetové stránky Institutu mezioborových studií Brno)

http://www.jabok.cz/ (internetové stránky *JABOKu – vyšší odborné školy sociálně pedagogické a teologické*)

http://www.jcu.cz/ (internetové stránky Jihočeské univerzity v Českých budějovicích)

http://www.muni.cz/ (internetové stránky Masarykovy univerzity)

http://www.oadomazlice.cz/ (internetové stránky *Vyšší odborné školy, Obchodní akademie a Střední zdravotnické školy, Domažlice*)

http://www.voss-ova.cz/ (internetové stránky *Obchodní akademie a Vyšší odborné školy sociální Ostrava*)

http://www.osu.cz/ (internetové stránky *Ostravské univerzity v Ostravě*)

http://www.pedevropska.cz/ (internetové stránky *Vyšší odborné školy pedagogické a sociální*)

http://www.skola-perspektiva.cz/ (internetové stránky *Střední odborné školy PERSPEKTIVA a Vyšší odborné školy*)

http://www.uhk.cz/ (internetové stránky Univerzity Hradec Králové)

http://www.ujep.cz/ (internetové stránky *Univerzity Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem)*

http://www.upol.cz/ (internetové stránky Univerzity Palackého v Olomouci)

http://www.utb.cz/ (internetové stránky Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně)

Petr SÝKORA
Institut mezioborových studií Brno

Vzor sociálny (angl. social example)

Predstava správania, rozhodovania, činnosti i zodpovednosti podľa aktivít konkrétnej osobnosti. Sociálny vzor je súčasťou harmonického pôsobenia spoločnosti a jej dopadu na procesy výchovy a vzdelávania. Je prejavom kvalít života, ktoré má mládež nasledovať v zmysle morálky a celkovej pracovnej činnosti ako prínos do pozitívnych medziľudských vzťahov a systematického budovania občianskej spoločnosti.

Literatúra:

SOUKHANOV, A., H., ELLIS, K. (eds.) 1984. *Webster´s*. Boston: The Riverside Publishing Company. 1536 s. ISBN 0-395-33957-X.

DANEK, J. 2007. *Výchova ako súčasť života. Teória a prax*. Trnava: UCM. 155 s. ISBN 978-80-89220-72-4.

Ján DANEK
FF UCM Trnava

Vzťah sociálnej pedagogiky a sociálnej práce (angl. the relationship of social education and social work)

Existuje mnoho názorov a náhľadov na vzájomné vzťahy sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. Odvíjajú sa predovšetkým z rozdielnych historických, vzdelávacích, odborných a politických súvislostí týchto disciplín. Za základné prístupy riešiace oblasť vzťahov medzi sociálnou pedagogikou a sociálnou prácou považujeme:

1) diferencujúci - odlišujúci sociálnu pedagogiku a sociálnu prácu, prevláda v anglicky hovoriacich krajinách,

2) konvergentný - smerujúci k postupnej aproximácii sociálnej pedagogiky a sociálnej práce,

3) identifikačný - stotožňujúci sociálnu pedagogiku a sociálnu prácu, príznačný pre nemecky hovoriace krajiny.

Vnímajúc potreby klientov sa nám ako najefektívnejší javí konvergentný prístup. Konvergenciou sociálnej pedagogiky a sociálnej práce (s prihliadnutím na ich odlišné východiská) vzniká priestor zdieľaných kompetencií, resp. spoločný priestor výkonu činností pri zachovaní špecifík oboch disciplín.

Literatúra:

ONDREJKOVIČ, P. 2001. Vzťahy sociálnej pedagogiky a sociálnej práce. In *Pedagogická revue*. roč. 53, č. 5, s. 425 -439. ISSN 1335-1982.

Ivo ŠEREŠ
MZV SR Bratislava

W

Workoholizmus (angl. workoholic)

Chorobná závislosť na práci, prejavuje sa ako nutkavá vnútorná potreba veľa pracovať, neustále sa zdržiavať v práci, pričom sa zanedbávajú ostatné stránky života. Človek - workoholik dokonca zabúda uspokojovať svoje základné potreby, ako je napr. strava, spánok.

Riziko workoholizmu nastáva vždy, keď si človek začne viac vážiť pracovné úspechy než sám seba a svoje zdravie. Symptómy závislého na práci sú podobné napríklad symptómom závislosti na alkohole. Workoholik nechce pripustiť, že so svojou závislosťou má problém, ktorým trápi nielen seba, ale aj rodinu a spolupracovníkov. Workoholici bývajú najmä ľudia v slobodnom povolaní, umelci, manažéri, ľudia, ktorí intelektuálne pracujú. Povolanie, ktoré vytvára pocit moci, rozhodovania, istá manipulácia s ľuďmi, sú pre workoholikov rizikovejšie - utvrdzujú totiž pracovné vypätie a neúnavnosť. Prehnaná obetavosť sa často vyskytuje u lekárov a sociálnych pracovníkov. Charakteristické prejavy workoholika: takmer stále pracuje aj doma. Pracuje aj počas víkendov, sviatkov a voľných pracovných dní. Pracuje pred odchodom do práce alebo po príchode z práce. Má nevybranú dovolenku ešte z minulého roka. Zdravotné dôsledky: časté bolesti hlavy, poruchy spánku, vysoký krvný tlak, poruchy sústredenia, neschopnosť uvoľniť sa a depresie, to sú varovné signály závislosti na práci, ktoré môžu viesť až k infarktu či mozgovej príhode.

Literatúra:

MÁTEL, A., SCHAVEL, M., MÜHLPACHR, P., ROMAN, T. 2010. *Aplikovaná etika v sociálnej práci a ďalších pomáhajúcich profesiách : Zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie.* Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety. 413 s. ISBN 978-80-89271-89-4.

NOVOTNÝ, V. et al. 2010. *Špeciálna psychiatria*. Bratislava: UK. 248 s. ISBN 978-80-223-2315-4.

Nadežda KRAJČOVÁ
FHPV PU Prešov

X

Xenofóbia (angl. xenophobic)

Etymologický pôvod termínu xenofóbia je z gréčtiny - Xenos označuje všetko cudzie, týkajúce sa cudzincov či hosťa, Fobos potom znamená strach, úzkosť. Xenofóbia teda označuje odpor, nepriateľstvo, nedôveru voči všetkému cudziemu (a neznámemu), strach pred ním. V širšom kontexte je tento pojem bipolárny. Na jednej strane predstavuje zastrešujúci pojem pre mnohé koncepty rozdelenia ľudstva (etnocentrizmus, eurocentrizmus, rasizmus), na

druhej strane umožňuje primárne vymedzenie vlastnej skupiny voči skupinám iných, a tým vytvára základný predpoklad pre vytvorenie identity členov skupiny. Teda vymedzenie sa voči „iným“ (a tiež stereotypy a predsudky voči nim) sú rubom pozitívne chápanej identity (druhej strany jednej mince). V našom lokálnom prostredí sa pojem zjednodušil a používa sa zvyčajne na označenie neznášanlivosti k ľuďom z iných krajín alebo iných etnických skupín, rovnako ako nedostatok rešpektu pre ich tradície a kultúru (tzv. strach z cudzincov).

Literatúra:
Informačné centrum mladých. [online]. Uvádzaný zdroj: Ľudia proti rasizmu, ZIPCeM 2007. Dostupné na internete:
http://icm.sk/index.php/obcan_a_spolocnost/vytlacit/slovnik_zakladnych_pojmov/
Vysvetlenie pojmov - (podľa materiálov UNITED a MRG-Slovakia). [online]. Dostupné na internete: http://www.tolerancia.sk/rasizmus/pojmy.htm
http://sk.wikipedia.org/wiki/Xenof%C3%B3bia
http://www.tahaky-referaty.sk/Xenofobia-a-nacionalizmus/17974/&i9=
http://www.rozvojovevzdelavanie.sk/pojmy/xenofobia.html
http://www.cudzieslova.sk/hladanie/xenof%C3%B3bia

Ivo ŠEREŠ
MZV SR Bratislava

Z

Zanedbávanie (angl. neglect)

Je akýkoľvek nedostatok starostlivosti o dieťa, ktorý spôsobuje vážnu ujmu na zdraví a vývoji dieťaťa alebo dieťa ohrozuje.
Najčastejšie formy sú:
• Fyzické zanedbávanie - neuspokojovanie fyzických potrieb v oblasti zdravotnej starostlivosti, výživy ...,
• Citové zanedbávanie - upieranie prejavov lásky, nahrádzanie lásky hračkami, materiálnymi darmi,
• Zanedbávanie výchovy a vzdelávania.

Medzi prejavy a následky patria: • podvýživa, chatrné zdravie dieťaťa, • poruchy rastu a vývoja, • zvýšená chorobnosť, • citová deprivácia, neistota, • zaostávanie v škole, • nedostatočné sociálne zručnosti, • sociálne dôsledky.

Literatúra:

http://www.naruc.sk/hrube.htm

Dušan GALBAVÝ
PF TU Trnava

Zariadenia výchovnej a psychologickej prevencie (angl. equipment for educate)

Zariadenia výchovnej prevencie poskytujú odbornú pomoc deťom zo sociálne znevýhodneného alebo výchovne zlyhávajúceho prostredia a deťom s narušeným psychosociálnym vývojom za súčasne prebiehajúcej práce s rodinou. Zariadenia výchovnej prevencie v zmysle zákona o školských zariadeniach z roku 1993 (účinný do 30. 8. 2008) boli strediská výchovnej a psychologickej prevencie, liečebno-výchovné sanatóriá a diagnostické centrá. Základnými zložkami výchovného poradenstva a prevencie (zákon 245/2008) sú zariadenia výchovného, psychologického a špeciálno-pedagogického poradenstva a prevencie (poradenské zariadenia), ktorých súčasťou je:

a) centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie,

b) centrum špeciálno-pedagogického poradenstva.

Literatúra:

Zákon NR SR číslo 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon).

Ingrid EMMEROVÁ
PF UMB Banská Bystrica

Zásadovosť (angl. consistence)

Z lat. Principium - princíp, zákon, základná myšlienka, postup. Mravná kvalita, ktorá sa významne prejavuje v správaní a konaní človeka. Znamená dôsledné uskutočňovanie zámerov, plnú akceptáciu hodnotových hľadísk, principiálnych stanovísk, vnútorného

presvedčenia v konkrétnych autentických situáciách a v celej životnej praxi. Je významným fenoménom regulácie ľudského správania.

Literatúra:
STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava: Sapientia. 541 s. ISBN 80-967589-0-X.
ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: IRIS. 232 s. ISBN 80-88778-60-3.

Martin ŽILÍNEK
FF UK BRATISLAVA

Záťaž (angl. endurance)

Situácia, v ktorej je jedinec vystavený silnému tlaku nepriaznivých situačných podmienok vyžadujúcich zvýšenú aktivitu alebo prispôsobenie sa, a v ktorej človek nevystačí s predchádzajúcimi schémami myslenia a konania. Rozhodujúca je však z hľadiska záťaže interpretácia danej situácie konkrétnym jednotlivcom, teda jeho subjektívne vnímanie náročnosti situácie. Iba vtedy, ak ju vidí ako nadbytočnú, teda presahujúcu jeho sily, ako ohrozujúcu, nezvládnuteľnú vlastnými možnosťami, je možné hovoriť o situácii záťažovej. Charakterizuje ju disproporcia medzi požiadavkami, nárokmi danej situácie a kapacitnými možnosťami, schopnosťami, zručnosťami človeka potrebnými na ich zvládnutie.

Psychická záťaž sa považuje za psychický maladaptivný stav, ktorý vzniká ako dôsledok predvídania, t. j. predvídaním udalostí, ktoré sú pre človeka nepriaznivé, resp. ktorých riešenie neprinesie pracovníkovi jednoznačne pozitívny výsledok. Vznik psychickej záťaže je podmienený dlhodobým psychickým preťažením. Sprevádzaný je pocitom úzkosti, celkovej psychickej tenzie, strachu, ktoré vyúsťujú do formovania psychických bariér - prekážok, brániacich človeku v pracovnej činnosti naplno využiť svoje pracovné schopnosti.

Coping, z gréc. Colaphos = priamy úder, direkt, na ucho - zvládanie záťaže, „vedieť si poradiť a vyrovnať sa s mimoriadne ťažkou, takmer nezvládnuteľnou situáciou, stačiť na nezvyčajne ťažkú úlohu.“

Literatúra:

RUISELOVÁ, Z. 2006. *Štýly zvládania záťaže a osobnosť*. Bratislava: Slovac Academic Press. 182 s. ISBN 80-88910-23-4.
ŽIAKOVÁ, E., ČECHOVÁ, J., KREDÁTUS, J. 2001. *Psychosociálne aspekty sociálnej práce*. Prešov: FF PU. 199 s. ISBN 80-8068-060-4.
BRATSKÁ, M. 2005. Ako skúmať záťaž a stres. In *Quark*. roč. XI, č. 4 (2005), s. 48. ISSN 1335-4000.

Nadežda KRAJČOVÁ
FHaPV PU Prešov

Záujmová činnosť (angl. hobby activity)

Je organizovaná činnosť, ktorú jednotlivec vykonáva vo voľnom čase na základe záujmu pod odborným vedením. Záujem patrí medzi motivačné činitele osobnosti a najčastejšie sa vymedzuje ako zameranie osobnosti na určitú činnosť, realizácia ktorej prináša citové uspokojenie. Medzi hlavné determinanty vzniku a rozvoja záujmov z hľadiska rozsahu a obsahu patrí vek, výchova a prostredie. Záujmové činnosti predstavujú dominantnú oblasť výchovy vo voľnom čase. Z časového hľadiska rozlišujeme pravidelnú, príležitostnú a spontánnu záujmovú činnosť. Z hľadiska obsahu ide o spoločenskú, kultúrno-umeleckú, pracovno-technickú, prírodovedno-ekologickú, športovú a turistickú záujmovú činnosť. V školách a školských zariadeniach sa záujmová činnosť najčastejšie realizuje v záujmových útvaroch.

Literatúra:

BERNÁTOVÁ, R., UHEREKOVÁ, M. 2008. *Prírodovedná záujmová činnosť. Metodická príručka a námety na činnosť*. Prešov: PU. 33 s. ISBN 978-80-8068-761-8.
HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.
KRATOCHVÍLOVÁ, E. 2004. *Pedagogika voľného času*. Bratislava: UK. 307 s. ISBN 80-223-1930-9.

Naďa BIZOVÁ
PF TU Trnava

Záujmový útvar (angl. hobby group)

Záujmový útvar je organizačná forma výchovy vo voľnom čase. Z hľadiska dĺžky trvania patrí medzi pravidelné dlhodobé organizačné formy. Činnosť záujmového útvaru sa spravidla realizuje jedenkrát týždenne v rozsahu 90 min. Optimálny počet účastníkov záujmového útvaru je 15. Záujmové útvary sa diferencujú na krúžky, súbory, kluby, oddiely a kurzy.

Literatúra:
HÁJEK, B., HOFBAUER, B., PÁVKOVÁ, J. 2008. *Pedagogické ovlivňování volného času*. Praha: Portál. 239 s. ISBN 978-80-7367-473-1.
MASARIKOVÁ, A. 2002. *Vybrané kapitoly z pedagogiky voľného času*. Nitra: UKF. 164 s. ISBN 80-968735-0-4.

Naďa BIZOVÁ
PF TU Trnava

Závislá skupina (angl. dependent group)

Z hľadiska sociálnej pedagogiky alebo sociológie výchovy je pojem závislá skupina chápaný ako zoskupenie jednotlivcov neschopných samostatne ovládať v rôznych obdobiach života vlastný výchovný proces. Aby tieto osoby mohli v budúcnosti samostatne fungovať v danom spoločenskom prostredí, potrebujú pomoc edukátorov. Sociálna zodpovednosť zahŕňa všetky skupiny ľudí, ktorí sú v dôsledku svojho stavu alebo situácie sociálne závislí - z príčin pedagogických, zdravotných, spoločenských, právnych. Profesijná skupina, ktorá sa cíti zodpovedná za závislých jednotlivcov, prijíma súčasne zodpovednosť za vytýčenú úlohu a jej realizáciu voči širšej spoločnosti sa stáva exekútorom tejto zodpovednosti. Predmet, termín uviedla do literatúry Sokolowska.

Literatúra:
DYKCIK W. 1995. Jednostka i społeczna odpowiedzialność za los oraz sens życia każdego człowieka. In FRĄCKOWIAK, T., MODRZEWSKI, J. (eds.). *Socjalizacja a wartości (aktualne konteksty).* Poznań: ERUDITUS.
SOKOŁOWSKA, M. 1981. Odpowiedzialność społeczna za grupy zależne. In *Studia Socjologiczne.* 1981, nr 3.

Agata RZYMEŁKA - FRĄCKIEWICZ
Sliezska univerzita Katowice

Zdravie (angl. health)

Zdravie je stav úplnej telesnej, duševnej a sociálnej pohody, nielen neprítomnosť choroby. Je výsledkom vzťahov medzi ľudským organizmom a sociálno-ekonomickými, fyzikálnymi, chemickými a biologickými faktormi životného prostredia, pracovného prostredia a spôsobu života. Je to celkový stav človeka (fyzický, psychický, sociálny), vďaka ktorému jedinec dosahuje optimálnu kvalitu života (Křivohlavý, 2003, s 40). Podľa Svetovej zdravotníckej organizácie WHO je zdravie stav úplnej telesnej, duševnej a sociálnej pohody.

Duševné zdravie v užšom poňatí znamená neprítomnosť príznakov duševnej choroby, nerovnováhy a porúch adaptácie. V tomto poňatí snahy o upevnenie duševného zdravia znamenajú predovšetkým boj proti výskytu duševných chorôb, proti príznakom nevyrovnanosti (neuroticizmu), proti rôznym hrubým poruchám správania, proti toxikománii, atď. V tomto zmysle sa vychádza z poňatia duševnej hygieny, zakladateľa W. C. Beers zo začiatku 20. stor. Doležal (1964) chápe zdravie ako stav organizmu, keď štruktúry a funkcie jednotlivých orgánov ani regulácia ich celkovej súhry nie sú porušené. Za dôležité sa považujú kritériá duševného zdravia (Jahodová): postoj voči sebe samému, sebarealizácia, integrácia osobnosti, autonómia, adekvátna percepcia reality, zvládnutie svojho prostredia a schopnosť riešenia problémov.

Širšie poňatie duševného zdravia charakterizuje, opisuje prejavy optimálneho duševného zdravia, čo často splýva s popisom optimálnej životnej adaptácie.

S pojmom zdravie úzko súvisí aj pojem výchova k zdraviu ako jedna z veľmi dôležitých súčastí obsahu výchovy. **Výchova k zdraviu** je pôsobenie v zmysle odovzdávania a prijímania vedomostí, návykov, zručností a postojov, ktoré umožňujú zmeny v zdravom správaní (Wiegerová, 2005, s 15). Výchova k zdraviu je aj štátom podporovaná a rozvíja sa aj prostredníctvom projektov „Zdravá škola“. Je to škola, ktorá vstúpila do projektu a splnila požiadavky v oblasti výchovy k zdraviu, vytvára pre žiakov podmienky pre realizáciu zdravého životného štýlu života a cielene podporuje výchovu žiakov v tejto oblasti (Wiegová, 2005, s 16).

Na zdravie ľudí majú vplyv nasledujúce faktory:

- genetická výbava (10 - 20%),
- životné a pracovné prostredie (20 - 30%),

- zdravotná starostlivosť (20%),
- životný štýl (40 - 50%) a z neho je veľmi významným faktorom stravovanie (Brubaker, 1983).

Literatúra:
BRUBAKER, B. H. 1983. Health promotion: a linguistic analyzis. In *Advances in Nurising Science.* 1983, n. 5, p. 4-5.
KŘIVOHLAVÝ, J. 2003. *Psychologie zdraví*. Praha : Portál, 2003. 279 s. ISBN 80-7178-774-4.
MÍČEK, L. 1984. *Duševní hygiena.* Praha: SPN, 1984. 207 s.
WIEGEROVÁ, A. 2005. Pohľad na projekt „Školy podporujúce zdravie“ na Slovensku. In *Komenský*. 2005, roč. 129, č.3, 8-11 s. ISSN 0323-0449.
Zákon NR SR č. 272/1994 Z. z. o ochrane zdravia ľudí.

Eleonóra ČERNÁKOVÁ
FEM SPU Nitra

Zdravotná edukácia (angl. education of health)

Zdravotná edukácia tvorí neoddeliteľnú a doplňujúcu časť propagácie zdravého životného štýlu, a síce preto, že nutnú podmienku pre účasť ľudí na týchto činnostiach a chuť k zmene života a prostredia tvorí získanie adekvátnych kompetencií cez edukačné procesy. Je teda definovaná ako proces, počas ktorého sa ľudia učia dbať o zdravie vlastné i celej spoločnosti, v ktorej žijú. K najdôležitejším úlohám z hľadiska promócie zdravia patrí:
vštepovanie ľuďom, že oni sami rozhodujú o svojom zdraví a vyberajú si životný štýl, týmto spôsobom sú zodpovední za zdravie vlastné a ovplyvňujú taktiež zdravie iných jednotlivcov,
ovplyvňovanie rozhodujúcich činiteľov z rôznych verejných oblastí, aby si uvedomovali svoju úlohu pri tvorení podmienok, umožňujúcich sociálne, ekonomické i organizačné zmeny, vedúce k zdokonaleniu zdravia obyvateľstva (Woynarowska, 2004, s. 33-34).
V súčasnej dobe prebieha vo svete „demedikalizácia“ zdravotnej edukácie a prenesenie akcentu z patogénnej orientácie (sústredenie na choroby a zdravotné ohrozenie) na orientáciu salutogenetickú (v centre záujmu sa nachádza zdravotný potenciál, kvalita života a schopnosť sebarealizácie). K novým stratégiám propagovania zdravia, súvisiacich s moderným prístupom k zdravotnej edukácii patrí aj zhromažďovanie intelektuálneho kapitálu, ktorý je

nenahraditeľný z ohľadu na potrebné informácie, týkajúce sa ohrozenia, spôsobu ochrany a zdokonaľovania zdravia. Objavil sa dokonca nový termín, zdravotný „alfabetizmus“ - odvodené heslo (health literacy), ktorý obsahuje:
informácie a poznatky týkajúce sa zdravia,
chápanie sociálnych reálií v súvislosti so zdravím,
schopnosť vyjednávať,
chápanie významu rizikového správania jednotlivcov i celej spoločnosti,
schopnosť sebakontroly, starostlivosť o vlastnú osobu, zvládanie problematiky zdravia i choroby,
zručnosť využívať zdravotné príspevky,
využívanie poznatkov o zdraví s cieľom zmeny fatalistického ponímania zdravotných problémov.
V súčasnej dobe sa predpokladá, že zdravotná edukácia pôsobí v dvoch smeroch: dodávanie informácií a poznatkov, budovanie postojov v smere zachovania a zlepšenie zdravia. V zdravotnej edukácii tradične dominoval len prenos informácií, ale, ako sa ukázalo neskôr, medzi vzrastom informovanosti a zmenou správania existovala len neveľká súvislosť. Na základe toho bol predložený návrh, že podmienka efektívnosti edukačných činností musí spočívať nielen v šírení poznatkov pre zdravie, ale aj v zručnosti ho chrániť a zdokonaľovať (týka sa hlavne „umenia žiť“).

Literatúra:

KARSKI, J., B. (ed.). 1999. *Promocja zdrowia*. Warszawa.
SOKOŁOWSKA, M. 2002. *Umiejętności życiowe uczniów*. In Remedium. nr 9.
WILLIAMS, T. 1989. Szkolne wychowanie zdrowotne w Europie. In *Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne*. nr 7/8.
WOYNAROWSKA, B. 2004. *Promocja zdrowia w szkole*. Seminarium „Ewaluacja w szkole promującej zdrowie”. Konstancin Jeziorna, 17-19 marca 2004.
WOYNAROWSKA, B. (ed.). 2000. *Zdrowie i szkoła.* Warszawa.

Katarzyna BORZUCKA - SITKIEWICZ
Sliezska univerzita Katowice

Zdravý životný štýl (angl. healthy lifestyle)

Životný štýl definujeme ako individuálny súhrn postojov, hodnôt a zručností odrážajúcich sa v činnosti človeka. Zahŕňa sieť medziľudských vzťahov, výživu, telesný pohyb, organizáciu času, záujmy, záľuby. Zdravý životný štýl je taký štýl života, ktorý zahŕňa uprednostňovanie zdraviu prospešných návykov a vyvarovanie sa zdraviu škodlivých návykov. V prevencii a liečení takzvaných civilizačných chorôb sa preukazuje zmena životného štýlu ako možno najdôležitejšie opatrenie. K zdravo vedenému životnému štýlu patrí:

- na skutočnú spotrebu človeka prispôsobený príjem tuku a cukru, stravy bohatej na vlákniny
- do zdravej výživy patrí hlavne: celozrnný chlieb, ovsené vločky, čerstvé ovocie a surová zelenina by mali tvoriť veľký podiel v celkovom príjme potravín, pričom mäso, mäsové výrobky, maslo, margarín a plnotučný syr by mali byť konzumované s mierou,
- dostatočný pohyb človeka na čerstvom vzduchu najmenej jednu hodinu denne -fajčenie by malo byť zamedzené,
- nadváha by mala byť trvalou zmenou stravy a pohybových aktivít pomaly odbúravaná
- trvalému stresu by sa malo vyhýbať,
- konzumácia alkoholu by mala byť obmedzená na desať g čistého alkoholu za deň.

Literatúra:

LIBA, J. 2005. *Výchova k zdraviu a škola*. Prešov: PdF PU. 183 s. ISBN 80-8068-336-0.

http://sk.wikipedia.org/wiki/%C5%BDivotn%C3%BD_ %C5%Alt%C3%BD1)

Eleonóra ČERNÁKOVÁ

Fakulta ekonomiky a manažmentu SPU Nitra

Zodpovednosť (angl. responsibility)

Je považovaná za jednu zo základných hodnôt v rámci odboru etika. Základ pojmu zodpovednosť sa opiera o súdržnosť medzi činom a jeho dôsledkom. Ako morálne kategórie sa zodpovednosť vzťahuje k individuálnym zážitkom a medziľudským reláciám. Morálna zodpovednosť je teda prejav citlivosti svedomia, ktoré je koncipované ako schopnosť hodnotiť ľudské počínanie, niesť následky a súčasne predstavuje nástroj sebakontroly. Maria Nowicka-Kozioł zastáva názor, že zodpovednosť môže existovať iba v spojitosti s hodnotami vedomia a voľnosti. Správne rozhodnutie, možnosť rozhodovať sa implikuje ako

zodpovednosť. Teda zodpovedná bytosť je človek uvedomelý, relatívne slobodný a schopný rozhodovať o sebe aj iných. Pojem zodpovednosť je možné rozdeliť na nasledujúce prvky: subjekt zodpovednosti, objekt zodpovednosti - za koho, eventuálne za čo je zodpovedný, zaväzujúce inštancie, tribunál a exekútor - posudzujú rokovanie subjektu a priťahujú jednotlivca k zodpovednosti. (Filek, 1996, s 21-43).

V posledných desaťročiach bol termín zodpovednosť intenzívne skúmaný mnohými vedeckými disciplínami: z hľadiska filozofie, psychológie, sociológie, pedagogiky. V odbornej literatúre sa stretneme s oblasťami a výmermi pojmu zodpovednosť. Odlišujeme potom:

zodpovednosť za vlastnú osobu,

zodpovednosť za iného človeka,

zodpovednosť za hierarchiu hodnôt a statkov,

zodpovednosť za konanie,

zodpovednosť pred inštitúciami (Albiňska 2005, s 778).

Zaujímavý pokus analýzy zodpovednosti z filozofického hľadiska ponúkol Ingarden. Jeho koncepcia charakterizuje zodpovednosť jednotlivca za seba a pred sebou samým. Autor píše, že zodpovednosť sa objavuje v štyroch rôznych situáciách. Po prvé, niekto je za niečo zodpovedný. Po druhé, niekto prijíma zodpovednosť za niečo. Po tretie, niekto je braný byť za niečo zodpovedný. Posledná situácia je definovaná tak, že niekto zodpovedne koná.

Iný zaujímavý pokus definovania kategórie zodpovednosti, tentoraz z hľadiska odboru pedagogiky, uviedol Suchodolski, ktorý vplyv pojmu zodpovednosť rozširuje. Jednotlivec nie je zodpovedný len za seba samého, ale v určitých situáciách prijíma zodpovednosť aj za iných jednotlivcov. Podobná zodpovednosť stredného dosahu sa prejavuje v zodpovednosti istých skupín a sociálnych rolí: politickej, samosprávnej, občianskej alebo profesijnej. Suchodolski hovorí o povinnostiach určitých skupín (v danom prípade profesijné - učiteľov), ktorá by sa mala cítiť zodpovedná za určité komunity.

Weber (Weber, 1987) načrtol tretí druh zodpovednosti. Ako príklad uviedol špecifickú pozíciu politika. Každý, kto sa rozhoduje vykonávať túto profesiu, stojí súčasne pred prvým (osobná zodpovednosť), aj druhým druhom zodpovednosti (za združenie). Politik, ktorý preberá danú úlohu, sa najskôr dobrovoľne rozhoduje, na vlastnú žiadosť plní určitú sociálnu funkciu. Po prijatí záväzku sa automaticky objavuje povinnosť, ktorú je nutné splniť. Na jednej strane človek podpísal dobrovoľnú zmluvu, na druhej však vznikla prirodzená povinnosť. Spojenie týchto dvoch prvkov stanovuje podstatu popisovanej zodpovednosti. Jednotlivec prijíma dobrovoľne spoločenskú úlohu - politika, učiteľa, vychovávateľa, a týmto

spôsobom sa zaväzuje plniť konkrétne úlohy, ktorých realizácia je priamo spätá so zodpovednosťou za dôsledky ich realizácie. Weber zastáva názor, že v politickej praxi dochádza k prerušeniu kauzálnej väzby medzi ľudským konaním a jeho dôsledkami. Vzniká situácia, v ktorej je prechádzanie zodpovednosti za prijatie dôsledkov krivdy, ktorá bola niekomu spôsobená, ide skôr o to, či a ako je vôbec možné pripísať niekomu na účet krivdy, ktoré nie je možné jednoznačne interpretovať ako dôsledok aktivity jednej alebo druhej osoby. Je to zodpovednosť nielen z hľadiska litery jure, no skôr z hľadiska citlivého svedomia, deklarujúceho vôľu pomôcť poškodeným a zodpovednosti za všetky bezprostredné i nepriame, úmyselné aj náhodné konzekvencie svojho konania. Medzi činmi a ich dôsledkami nemusí existovať elementárna spojitosť príčina - dôsledok. Objavujú sa ďalšie dodatočné faktory vo forme najrôznejších nezávislých vplyvov. Z ohľadu na ne sa komplikuje možnosť poukázania na skutočného "páchateľa" daného činu.

Literatúra:

ALBIŃSKA, E. 2005. Odpowiedzialność. In *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. Warszawa: Akademickie „Żak".

FILEK, J. 1996. *Ontologizacja odpowiedzialności*. Kraków: Baran i Suszczyński.

HUDZIK, J. 2001. *Rozum - wolność - odpowiedzialność. Studium z historii idei w nowożytnej i współczesnej myśli filozoficznej.* Lublin: UMCS.

INGARDEN, R. 1987. *Książeczka o człowieku*. Kraków: Wyd. Literackie.

JONAS, H. 1996. *Zasada odpowiedzialności: etyka dla cywilizacji technologicznej*. Kraków: Platan.

KOWAL, S. 1998. "Zasada odpowiedzialności" Hansa Jonasa - inspiracje pedagogiczne. In de TCHORZEWSKI, A., M. *Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny*. Bydgoszcz: WERS.

MICHALIK, M. 1998. O niektórych paradoksach odpowiedzialności. In: de Tchorzewski, A., M. Odpowiedzialność jako wartość i problem edukacyjny. Bydgoszcz: Wyd. "WERS".

NOWICKA- KOZIOŁ, M. 2000. *Poczucie odpowiedzialności moralnej jako aspekt podmiotowy*. Warszawa: Wyd. Akademickie „Żak".

SOKOŁOWSKA, M. 1981. *Odpowiedzialność społeczna za grupy zależne*. „Studia Socjologiczne", nr 3.

WEBER, M. 1987. *Polityka jako zawód i powołanie*. Warszawa: Niezależna Oficyna Wydawnicza.

Agata RZYMEŁKA - FRĄCKIEWICZ
Sliezska univerzita Katowice

Zvyky (angl. customs)

Skutky, činy, naučené a zafixované spôsoby správania a konania, ktoré sa pri mnohonásobnom opakovaní v rovnakých situáciách postupne automatizovali a „zakorenili“ v psychike ľudí. Zvyky sú sociálno-morálnym fenoménom. Sociálna podobnosť niektorých zvykov, ich preberanie a zvykové správanie jednotlivca v určitých situáciách majú osobitný význam. Sociálne zvyky výrazne ovplyvňujú individuálne aj spoločenské správanie členov určitého sociálneho útvaru. Rozvíjaním socializačného procesu, integráciou a podobou za stáleho opakovania (správať sa v určitej situácii určitým spôsobom) sa postupne môže stať zvyk konvencií „sociálnou samozrejmosťou“ aj záväznou sociálnou normou alebo „umocňujúcim aktom plnej akceptácie“ mravnej normy morálneho kódexu daného sociálneho útvaru.

Zvyky, obyčaje, mravy, tradície utvárajú zložitý integrujúci vzťahovo-prienikový komplex kultúrno-historicky kodifikovaných a podmienených foriem a noriem sociálneho správania, ktoré sú odovzdávané ďalším generáciám. Každá generácia plní svoje vlastné poslanie. Stabilizujúcu pozíciu celej generačnej kontinuity tvoria nosné hodnotové fenomény celého duchovno-kultúrneho dedičstva.

Literatúra:

GEIST, B. 2000. *Psychologický slovník*. Praha: Vodnář. 430 s. ISBN 80-86226-07-7.

STRIEŽENEC, Š. 1996. *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava: Sapientia. 541 s. ISBN 80-967589-0-X.

ŽILÍNEK, M. 1997. *Étos a utváranie mravnej identity osobnosti*. Bratislava: IRIS. 232 s. ISBN 20-88778-60-3.

Martin ŽILÍNEK
FF UK BRATISLAVA

Ž

Životná cesta a životné udalosti (angl. life span psychology)

Podmienkou pochopenia biodromálneho vývinu konkrétneho človeka je poznanie jedinečnosti jeho životnej cesty a osobnej histórie. Životná cesta vyjadruje kontinuum života jednotlivca. Je v nej obsiahnuté smerovanie človeka k poznaniu pravdy, zákonov a pravidiel života.

V učebnici Poradenská psychológia (Koščo et al., 1987, s. 56), v ktorej bola prvýkrát na Slovensku prezentovaná biodromálna koncepcia vývoja človeka, je životná cesta vymedzená *„ako komplexný a viacdimenzionálny, štruktúrovaný a individuálne prežívaný životný priestor (biosféry, sociosféry, noosféry), v ktorom človek, ako súčasník určitej doby, epochy, prostredia, spoločnosti, generácie a kohorty napĺňa svoju osobnú históriu“*.

Životná cesta jedinečným spôsobom vyjadruje a štylizuje životné kontinuum, individuálnu štruktúru života. D. J. Levinson (1980) uvažuje o životnej ceste v spojení „Ja“ a sveta. Životná cesta je individuálne a subjektívne prežívaný životný priestor, to znamená priestor určitej historickej doby, spoločenskej reality, psychologickej atmosféry ľudských spoločenstiev (skupín). V danom priestore sa stávajú osobnosťami ľudia konkrétnej generácie. Tvoria a prežívajú svoju osobnú históriu v neopakovateľnej konfigurácii rozmanitých vplyvov, ktoré sami produkujú a nakoniec im podliehajú.

P. Říčan, autor knihy Cesta životom (2004, s. 15), píše: *„Slovo cesta svojou obraznosťou hneď napovedá rad súvislostí špeciálne ľudských, a je blízke bezprostrednej skúsenosti - na ceste sú stretnutia a lúčenia, blúdenia a návraty, nebezpečné križovatky, brody a priesmyky.“*

Celoživotný vývoj, to sú mnohé konkrétne situácie životnej cesty jednotlivca. Individuálna životná cesta vyvoláva potrebu plánovať, vytyčovať ciele svojho života a zvládať situácie. V biodromálnom prístupe k psychickému vývoju je dôležitý kontext životnej cesty jednotlivca. Na inom mieste sme formulovali (Machalová, 1997) kontext psychického vývoja:

1) človek sa psychicky vyvíja vo všetkých štádiách svojho života, pre ktoré sú vždy príznačné špecifické životné vývojové úlohy,

2) životné vývojové úlohy sú výzvou pre zvládanie (čo je úloha pre jednotlivca) a pre pomoc a vedenie ľudí (čo je úloha výchovy, vzdelávania ľudí a príslušných odborníkov),

3) v každom okamihu je možný vývoj jednotlivého človeka v smere evolúcie. Človeka treba chápať a rešpektovať ako jednotu, celok a systém dimenzií jeho bytia (jeho tela a psychiky), ktorý žije v konkrétnych podmienkach prostredia tak, že sa učí, tzn. vytvára spoločenstvo a adaptuje sa v prostredí,

4) sociálne prostredie ovplyvňuje psychiku ľudí svojou jedinečnou charakteristikou medziľudských a medziosobných vzťahov a systémom medziľudskej a medziosobnej komunikácie. Tieto sú v danej spoločnosti určené zvonka etickými a právnymi normami, sú zakódované v sociálnej psychike ľudí a sú aj zažité v správaní ľudí.

Životné udalosti

So životnou cestou súvisia životné udalosti, ktoré sa môžu odohrať alebo sa reálne odohrávajú v živote jednotlivca (Taročková, 1990). Sprievodným znakom významných (pozitívnych a negatívnych životných udalostí) sú podľa T. Taročkovej životné krízy chápané ako rozhodná chvíľa, kritický bod, kritické obdobie.

C. G. Jung (1994, s. 99) upozornil na pozitívny význam „životných obratov", ktoré podnecujú rozvoj osobnosti. S jeho vyjadrením možno iba súhlasiť: *„Veľké životné problémy nie sú nikdy vyriešené raz a navždy. Ak sú zdanlivo vyriešené, je to vždy strata. Zdá sa, že ich zmysel a účel nespočíva v ich riešení, ale v tom, že na nich neustále pracujeme. Len to nás chráni pred zhlúpnutím a skostnatením."*

Životné udalosti, ako poznamenáva T. Taročková (1990), nie sú kolmé rezy životom, ale majú svoju históriu a prebiehajú v troch fázach: predvídanie udalosti, jej odohranie a dôsledky udalosti pre jednotlivca. Na životné krízy existujú rôzne názory. Životné krízy sú deštruktívne v živote jednotlivca a treba im predísť, zabrániť ich výskytu. Iný názor - životné krízy sú potenciálne zdroje a podnety k vývoju, resp. rozvoju jednotlivca. K takémuto názoru sa prikláňa T. Taročková (i napr. J. Koščo, 1987; C. G. Jung, 1994; P. Říčan, 2004) a životné udalosti analyzuje v rámci stimulácie vývoja a výcviku spôsobilosťou k životu.

Literatúra:

JUNG, C. G. 1994. *Duše moderního člověka.* Brno: Atlantis. 380 s. ISBN 80-7108-087-X.

KOŠČO, J. et al. 1987. *Poradenská psychológia*. Bratislava: SPN. 446 s.

LEVINSON, D. 1980. Conception of the adult life course. In *Themes of Work and Love in Adulthood.* (Eds.N. Smelser - E. Erikson.) Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

MACHALOVÁ, M. 1997. Psychologické aspekty profesijného vzdelávania. In *Vzdelávanie dospelých*. 1997, roč. 2, č. 1, s. 27 - 31. ISSN 1335-2350.

ŘÍČAN, P. 2004. *Cesta životem*. Praha: Portál. 390 s. ISBN 80-7178-829-5.

TAROČKOVÁ, T. 1990. Životné udalosti ako aktuálna premenná v celoživotnej vývinovej psychológii. In *Československá psychologie*. roč. 34, č. 3, s. 251 - 258.

Mária MACHALOVÁ

Životné štádiá a vývinové úlohy v dospelom veku (angl. cycles of life and development tasks of adults)

Načrtneme charakteristiku životných štádií „z dielne“ ontogenetických vývinových psychológov, v ktorých je venovaná pozornosť aj obdobiu dospelého veku, senia a staroby. Pri výbere sa pokúsime riadiť dominantným hľadiskom (biologickým, psychologickým, sociálnym), ktoré rôzni autori uplatnili v konkrétnom prístupe k psychologickej periodizácii života človeka.

E. B. Hurlocková zvolila podľa V. Příhodu (1967, s. 11 - 12) kompromis medzi biologickým a sociálnym hľadiskom. Súdila, že každé životné štádium má svoj dominantný rys a hlavnú charakteristiku a táto určuje jeho súdržnosť, jednotu a jedinečnosť. Štádia dospelosti vymedzila vekom: skorá dospelosť - od 21 do 40 rokov; stredný vek - od 40 do 60 rokov; staroba resp. starnutie - od 60 rokov do smrti.

Biodromálnym prístupom k psychologickej periodizácii života možno nazvať postup, v ktorom Ch. Bühlerová použila ako prvý ucelený náčrt psychickej ontogenézy. K charakteristike vývinovej línie použila tri aspekty: 1. popis a rozbor správania človeka (podľa objektívnych údajov), 2. popis zážitkov, 3. popis výkonov a diela človeka. Jej hľadisko triedenia života je podľa V. Příhodu (1967, s. 12) *„takmer výlučne sociálne“*. Tento autor tak usudzuje zrejme preto, že za dominantné kritérium zvolila Ch. Bühlerová činnosť, a to hlavne pracovnú. Vývinové úlohy sa podľa nej viažu na činnosti jednotlivca.

V. Příhoda sa uprel na syntézu kritérií a tvrdí, že v životných obdobiach ide vždy o *„jednotu biologického rastu, sociálneho zamerania i psychického odrazu celkového vyrovnávanie sa s životnými situáciami“* (1967, s, 13 - 14). Obdobie dospelosti roztriedil na základe dominantnej charakteristiky: životná stabilizácia a vyvrcholenie (od 30 do 45 rokov), začínajúca involúcia v strednom veku (od 45 do 60 rokov); starnutiu dominuje obdobie senia, ktoré rozdelil na vek (od 60 do 75 rokov) a kmeťstvo (od 75 do 100 rokov). Vek dospelosti detailne analyzoval v dvoch dieloch monografie Ontogenetická psychológia III. a IV. (1967).

Syntézu biologického, psychologického a sociálneho hľadiska periodizácie života človeka predstavuje prístup R. J. Havighursta. Jeho vymedzenie životných období prezentujeme podľa Košča et al. (1987, s. 62) preto, lebo obsahuje konkrétny popis životných vývojových úloh v dospelosti. Dospelosť delí na tri obdobia, pre ktoré sú charakteristické tieto životné (resp. rozvojové) úlohy:

• Vývinové úlohy ranej dospelosti (18 - 30 rokov): vybrať si partnera; naučiť sa žiť spolu s partnerom, založiť rodinu, vychovávať deti, viesť domácnosť, vstúpiť do zamestnania, prevziať občiansku zodpovednosť, hľadať príbuznú sociálnu skupinu.
• Vývinové úlohy stredného veku (30 - 60 rokov): poskytnúť modely hodnôt pre dospievajúce deti, rozvíjať spoločenskú zodpovednosť (spoločensky sa angažovať), dosahovať výkony v profesijnej oblasti, akceptovať telesné zmeny a adaptovať sa na proces starnutia, prevziať zodpovednosť za starnúcich rodičov.
• Vývinové úlohy neskorej dospelosti (bez určenia veku): adaptovať sa na ubúdanie energie a telesnej sily, adaptovať sa na dôchodkový vek a zníženie finančných príjmov, vyrovnať sa s úmrtím partnera, vytvárať vzťahy vekovej príbuznosti so skupinou rovesníkov, preberať flexibilne nové sociálne roly, zaistiť si zodpovedajúce a uspokojivé bývanie.

Vo vymedzení vývinových úloh nemožno obísť psychosociálnu teóriu vývoja E. H. Eriksona (1959), pretože v mnohom inšpiruje biodromálne orientovaných psychológov. E. H. Erikson sa zaujíma hlavne o psychosociálne komponenty vývinu. V rámci následných kríz ukazuje, že každá kvalita Ega sa objavuje ako odpoveď na vnútorný základný plán aj na sociálne prostredie a utvára sa v konfrontácii s rôznymi požiadavkami okolia. Krízou Erikson rozumie bod obratu, čas, kedy sa značne zvyšuje potenciál i vulnerabilita (Hall-Lindzey, 1997, s. 67 - 68). Ego má kreatívne kvality, snaží sa aktívne adaptovať na prostredie a nachádza tvorivé riešenie každého nového problému, *„aj pri nezdaroch odpovedá aktívne, pretože je vo svojom základe silné a flexibilné“*. Kvality Ega sa objavujú v každom vývinovom štádiu a odrážajú vplyv sociálnych a kultúrnych faktorov. Ego je adaptívne, tvorivé a má určitú autonómiu, to znamená, že je protiváhou voči vplyvom reštriktívneho prostredia. Tieto podnetné myšlienky sú obsiahnuté v popise štádií psychosociálneho vývoja jednotlivca, ktoré sú flexibilné a vymedzené voľným časovým rámcom. Pretože konkrétny jednotlivec môže prejsť štádiami pomalším alebo rýchlejším tempom. V každej z týchto fáz sú úlohy, ktoré jednotlivec má zvládnuť, pretože je to podmienka pre dosahovanie psychosociálnej zrelosti (vyspelosti). Etapy psychosociálneho vývinu podľa E. H. Eriksona: stručne uvedieme štádiá (vymedzené približným vekom), popis psychosociálnej krízy (bod obratu, ktorý zvyšuje potenciál a zraniteľnosť jednotlivca) a „výsledok“ - cnosť, vývojovú zmenu (In Hall-Lindzey, 1997, s. 70).

<u>štádium • približný vek • psychosociálna kríza • cnosť</u>

batoľa • 0 - 1 • dôvera - verzus nedôvera • nádej

ranné detstvo • 1 • autonómia verzus hanba, pochybnosti vôle

hravý vek • 3 - 6 • iniciatíva verzus vina • rozhodnosť

školský vek • 6 - 12 • usilovnosť verzus menejcennosť • kompetentnosť
adolescencia • 12 - 20 • identita verzus zmätenosť identity • vernosť
dospelosť • 30 - 65 • intimita verzus izolácia • láska
zrelý vek • 65+ • generativita verzus stagnácia • starostlivosť; integrita verzus zúfalstvo • múdrosť

Štádia psychosociálneho vývinu sa vyznačujú určitými „hlavnými charakteristikami vývinu". Domnievame sa, že je to možné chápať ako vývinové (resp. rozvojové) úlohy. Úlohy v dospelom veku, ako ich vymedzil E. H. Erikson (1959, In Hall-Lindzey, 1997, s. 71).

• Dospelosť (30 - 65): „želanie spojiť vlastnú identitu s identitou druhých ľudí vedie jedinca k hľadaniu identity, ale vratká identita môže vytvárať vyhýbavé vzťahy, ktoré vedú k izolácii, láska je schopnosť vzájomnej hlbokej náklonnosti vo vzájomne prežívaných vzťahoch."

• Zrelý vek (65 +): „potreba vytvárať produkty - predmety, idey, vzťahy, situácie - vedie ku generativite (produktivite, tvorivej schopnosti), ak sa táto potreba nevyjadrí, osobnosť riskuje stagnáciu a ochudobnenie; starostlivosť je schopnosť starať sa a viesť to, čo človek vytvoril - deti, projekty a pod. Spätný pohľad na život človeka, ktorý je sprevádzaný pocitom uspokojenia z toho, že život mal v rámci širšieho poriadku svoj poriadok a zmysel, vedie k integrite; pochybnosti a nesplnené túžby môžu byť prameňom zúfalstva a pocitu nezmyselnosti; múdrosť uchováva a odovzdáva rokmi nahromadené vedomosti a skúsenosti druhým."

Profilovanie vývinových (resp. rozvojových) úloh pokračuje v súčasnosti výraznejším tempom, ako tomu bolo v minulosti. Objavujú sa ďalšie a nové, predtým nepoznané úlohy dospelosti (Machalová, 2004, 2006). Napríklad naučiť učiť sa, aj po ukončení určitého cyklu vzdelávania a rozvíjať svoju spôsobilosť učiť sa; vzdelávať sa aj v dospelom veku, a tiež v neskorom veku. Naučiť sa používať nové informačné a komunikačné prostriedky, ako aj nové spôsoby, ako si udržať zdravie. Adaptovať sa na zmeny v hierarchii hodnôt, záujmov a preferencií spôsobu života ľudí. Vyrovnať sa s prípadnou sociálnou a psychologickou marginalizáciou starších (aj iných) ľudí v spoločnosti, izolovanosti od majoritnej populácie. Byť schopným identifikovať pokusy o manipuláciu vedomia ľudí a čeliť týmto vplyvom.

Literatúra:

HALL-LINDZEY. 1997. *Psychológia osobnosti*. Bratislava: SPN. 510 s. ISBN80-0800994-2.

MACHALOVÁ, M. 2004. *Psychológia vo vzdelávaní dospelých*. Bratislava: RádioPrint. 224 s. ISBN 80-969339-6-5.

PŘÍHODA, V. 1967. *Ontogeneze lidské psychiky I – IV*. Praha: SPN.

Mária MACHALOVÁ
BPF PU Prešov

Životný štýl (angl. lifestyle)

Ide o komplexný pojem, ktorý je charakterizovaný súhrnom dobrovoľného správanie (vlastným výberom správania) a životnej situácie. Je to prejav myslenia a konania človeka, vybaveného určitou genetickou predispozíciou, do ktorej sa premietajú jeho zvyklosti rešpektovanie noriem, životné hodnoty, záujmy, vzdelanie ale aj vek, príslušnosť k rase, pohlaviu vzhľadom na ekonomickú situáciu a zdravotný stav. Životnému štýlu často zodpovedá reklama alebo ho dokonca vytvára. Životný štýl je dôležitý hospodársky faktor, pretože sa stará o konzum a tým aj o rozvoj. Životný štýl sa často mení s módou, a preto prináša do ekonomiky trvalý pohyb.

Pomerne nový pojem, pôvodne sociologický, používaný nasledovne v iných spoločenských náukách, ekonómii, lekárskych vedách. V 70. rokoch 20. storočia sa termín objavil v sociologickej literatúre a je rôzne chápaný. Vyplýva to aj z príbuzných termínov, ako: všedný život, spôsob bytia, zvyk, etos, ktorých hranice používania nie sú jednoznačne vyznačené.

Životný štýl je definovaný podľa WHO (1989) ako spôsob bytia, ktorý vyplýva zo životných podmienok človeka, interakcie človeka - reálie, individuálnych príkladov správania, vyplývajúcich z rysov charakteru a taktiež osobných a sociálno-kultúrnych faktorov. V behaviorálnych vedách je chápaný životný štýl ako „komplex opakujúcich sa vzorcov správania, ovplyvnených kontrolou, životným štandardom a ekonomických možností jednotlivca alebo jeho rodiny“. Definovaný ako „najvšeobecnejšia charakteristika aktivít danej sociálnej skupiny alebo indivídua (so špecifickými činnosťami a hodnotami)“ sa životný štýl často v priebehu ľudského života mení - v dôsledku inej hierarchie hodnôt, sociálnej pozície alebo autodidaktickej práce. Antropológia, sociológia, klinická psychológia popisujú životný štýl ako „stále a opakujúce sa vzory, predstavujúce kombináciu kultúrneho dedičstva, sociálnych interakcií, geografickej a sociálno-ekonomickej situácie a taktiež osobnosti“.

Životný štýl je totožný s určitým systémom alebo hierarchiou hodnôt jednotlivcov, ktorí predstavujú v určitých prostrediach alebo spoločnostiach „vzory pre iné osoby“. Životný štýl určuje teda pravidlá výberu vzoru nasledovania medzi rôznymi možnosťami, akceptovaných v danej kultúre správania. Tieto vzory môžu byť rôzne podmienené, týkať sa noriem, všeobecne realizovaných hodnôt.

Životný štýl ako produkt kultúry označuje spôsob správania, očakávania, charakteristický pre danú epochu ontogenézy. Súčasne sa k nemu viažu určité ustálené formy rodinného, pracovného a verejného života. Klasická koncepcia M. Webera definuje životný štýl ako šancu danej skupiny a individuálne rozhodnutia jednotlivcov.

Životný štýl sa skladá z celého radu jednotlivých činností, vyplývajúcich z konkrétnych rozhodnutí, potrieb a pod nátlakom sociálno-ekonomických a kultúrnych vplyvov. Jedná sa o vnútorne integrovaný celok, skladajúci sa z každodenných prejavov správania. Môžeme teda konkludovať, že jednotlivec sa viac alebo menej prispôsobuje životným názorom skupiny, ktoré prijíma za „normu“. Diferencované postoje a sociálno-individuálne rozdiely medzi štýlom a spôsobom života je možné definovať nasledujúcim spôsobom:

životný štýl predstavuje historicky podmienenú formu individuálneho života, v ktorej jednotlivec reprodukuje svoju existenciu,

viaže sa s ním vedomé hľadanie a tvorenie kvalitatívne vyšších životných foriem a hodnôt.

Životný štýl je teda tesne spätý so sociálnym prostredím, životným priestorom. Ovplyvňujú ho okrem iného geografická oblasť, v ktorej daná osoba žije, spôsob trávenia voľného času, druh oblečenia, atď. Z toho vyplýva, že my (a osoby, s ktorými sme zviazaní), rozhodujeme o aspektoch nášho životného štýlu.

Literatúra:

BOBIATYŃSKA, E. 1984. Ruchy samopomocy a zdrowie. Ruchy samopomocy a problem zdrowia w nowej sytuacji w Polsce. In: KARSKI, J. B., SŁOŃSKA, Z., WASILEWSKI, B., In *Promocja zdrowia.* Warszawa.

GEIST, B. 1992. *Sociologický slovník.* Praha: Victoria Publishing.

HODOŃ, B. 2002. O problematyce stylu życia i jego optymalizacji. „Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne” 11, In JACZEWSKI, A. 1998. *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*. Warszawa.

KARSKI, J. B. (ed.). 1999. *Promocja zdrowia.* Warszawa.

PŁOTKA, A. 2003. Zdrowy styl życia psychicznego. In: BULSKA, J. 2008. *Budowanie kompetencji zdrowotnych ludzi w środowisku ich życia*. Toruń.

PRZEVOŹNIAK, L. 2001. Udział nauk o zachowaniu w zdrowiu publicznym. In CZUPRYNA, A. (ed.). *Zdrowie publiczne. Wybrane zagadnienia. Autor T.II Bik. B.* Kraków.

RADZIEWICZ-WINNICKI, A. 2008. *Pedagogika społeczna w obliczu realiów codzienności.* Warszawa.

SAK, P. 2000. *Proměny české mládeže.* Praha: Petrklíč.

SIĆINSKI, A. 2002. *Styl życia*. *Encyklopedia socjologii*. Tom 4 Warszawa.
TOBIASZ-ADAMCZYK, B. 2000. *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby*. Kraków.
ZALEWSKA-MELER, A. 2009. *(Nie)obecne kategorie w obszarze zdrowia człowieka*. Kraków.

Marcela BIELIKOVÁ
ÚIP MŠ SR Bratislava

Alina DWORAK
Sliezska univerzita Katowice

REGISTER

A

Adopcia (angl. adoption), strana 47
Agogika (angl. agogy), strana 48
Agresia (angl. aggression), strana 49
Akreditácia vysokých škol (angl. accreditation colleges), strana 50
Akulturácia (angl. acculturation), strana 51
Altruizmus (angl. altruism), strana 52
Andragogika (angl. andragogy), strana 53
Animátor (angl. animator), strana 56
Anómia (angl. anomy), strana 56
Antropogogika (angl. anthropogogy), strana 58
Asertivita (angl. assertivity), strana 58
Autorita (angl. authority), strana 60
Azyl (angl. asylum), strana 63

B

Bezdomovci (angl. homeless), strana 64
Bieda (angl. misery), strana 67
Biodromálna koncepcia vývinu (angl. biodromal concept of the development), strana 68
Biológia dieťaťa (angl. biology of a child), strana 70
Bolesť (angl. pain), strana 71
Byrokracia (angl. bureaucracy), strana 71

C

Celoživotné vzdelávanie (angl. lifelong learning), strana 74
Ciele výchovy a vzdelávania (angl. goals of education), strana 75

D

Dedičnosť (angl. heredity), strana 77
Delikvencia (angl. deliquentation), strana 78
Deontológia (angl. deontology), strana 79
Determinácia (angl. determination), strana 79
Devalvácia (angl. devaluacion), strana 80
Divergentné (angl. divergent), strana 81
Dobro (angl. good), strana 81
Dobročinnosť (angl. charity), strana 82
Dobrovoľníctvo (angl. volunteering), strana 83
Domáce násilie (angl. domestic violence), strana 84, 85
Dominancia (angl. dominance), strana 90
Doprovod – doprevádzanie (angl. attendance), strana 91
Dospelosť (angl. adult age), strana 92
Dôvera (angl. confidence), strana 93
Dramatizácia (angl. dramatization), strana 94
Droga (angl. drug), strana 95
Drogová závislosť (angl. drug addiction), strana 96
Dysfunkčnosť (angl. dysfunction), strana 96
Ďalšie vzdelávanie (angl. further education), strana 97

E

Egocentrizmus (angl. egocentrism), strana 99
E-learning (angl. e-learning), strana 100
Etika (angl. ethic), strana 101
Etnická menšina (angl. ethnic minority), strana 102
Exklúzia (angl. exclusion), strana 102
Extrovert (angl. extrovert), strana 103

F

Fanatizmus (angl. fanaticism), stana 104
Filantropia (angl. philanthropy), strana 105

Formálna edukácia (angl. formal education), strana 106
Fundraising (angl. fundraising), strana 106
Funkcie sociálnej politiky (angl. functions of social policy), strana 107

G

Gambling (angl. gambling), strana 108
Gangy (angl. gangs), strana 108
Genocída (angl. genocide), strana 109
Geragogika (angl. geragogy), strana 110
Gerontológia (angl. gerontology), strana 111
Globalizácia (angl. globalization), strana 113
Grant (angl. catamnosis), strana 115

H

Hodnota (angl. value), strana 116
Hodnotový systém (angl. value system), strana 117
Hra (angl. game), strana 117
Humanizácia (angl. humanization), strana 119
Hypotéza (angl. hypothesis), strana 120

CH

Charita (angl. charity), strana 125
Chronický stav (angl. chronistic), strana 126
Chuligán (angl. hooligan), strana 126

I

Ideál (angl. ideal), strana 127
Imidž (angl. image), strana 129
Individualizácia (angl. individualization), strana 130
Individuálne zvláštnosti (angl. individualism), strana 132
Informálna edukácia (angl. informal education, informal learning), strana 133
Inklúzia (angl. inclusion), strana 133

Inovačné teórie Sociálnej pedagogiky (angl. innovative theory of social pedagogy), strana 134
Inštitucionalizácia sociálnej pedagogiky (angl. social pedagogy instutionalisation), strana 137
Integrácia (angl. integration), strana 138
Interiorizácia (angl.interiorisation), strana 139
Intervencia (angl. intervention), strana 139
Intra-, inter- a transdisciplinarita sociálnej pedagogiky (angl. intra-, inter- and transdisciplinarity of social pedagogy), strana 141

J

Juvenológia (angl. iuvenology), strana 142

K

Katamnéza (angl. catamnesis), strana 143
Klient (angl. client), strana 143
Kohézia (angl. cohesion), strana 144
Kompenzácia (angl. compensation), strana 145
Komplementarita metód (angl. komplementarity of methods), strana 145
Komunikácia sociálnych pedagógov (angl. communication of social educators), strana 150
Komunita (angl. community), strana 151
Koncepcia (angl. concept), strana 151
Konflikt (angl. conflict), strana 152
Konformita (angl. conformity) , strana 153
Kongruencia (angl. congruency), strana 154
Konštruktivizmus (angl. constructivism), strana 155
Konvencia (angl. convention), strana 156
Konvergencia (angl. corvengent), strana 157
Koordinácia (angl. coordination), strana 157
Korelácia (angl. correlation), strana 158
Krádež (angl. theft), strana 159
Kreativita (angl. creare), strana 159
Kriminalita (angl. criminality), strana 161

Kult (angl. cult), strana 162
Kultúra mládeže (angl. youth culture), strana 163
Kultúrna antropológia (angl. cultural anthropology), strana 165
Kuratela (angl. guardianship), strana 165

L

Lokálna spoločnosť (angl. local society), strana 166

M

Mainstreaming (angl. mainstreaming), strana 168
Majorita (angl. majority), strana 169
Manipulácia (angl. manipulation), strana 170
Manipulatívna pedagogika (angl. manipulation education), strana 171
Marginalizácia (angl. marginalisation), strana 172
Masovokomunikačné prostriedky (angl. mass media), strana 173
Mediáca (angl. mediation), strana 174
Mediálna výchova (angl. media education), strana 175
Medziodborová komplementarita sociálnej pedagogiky (angl. interdisciplinary complementarity of social education), strana 176
Metódy sociálnej pedagogiky (angl. methods of social pedagogy), strana 177
Metódy sociálnej práce (angl. methods of social work), strana 179
Mesto strednej veľkosti (angl. middle size town), strana 181
Médiá (angl. media), strana 183
Minimum životné (angl. subsistence), strana 184
Minorita (angl. minority), strana 184
Moc (angl. power), strana 185
Modely výchovne problémového správania (angl. the model sof the educational – problem behavior), strana 186
Modernizácia (angl. modernisation), strana 187
Modifikácia (angl. modification), strana 189
Modifikácia sociálneho správania (angl. modification of social behavior), strana 189
Monitoring (angl. monitoring), strana 190
Motivácia (angl. motivation), strana 190

Motivácia výkonová (angl. achievement motivation), strana 193

N

Narcismus (angl. narcissism), strana 197
Náhradná inštitucionálna výchova (angl. substitutive institutional education), strana 198
Neformálna edukácia (angl. non-formal education), strana 199
Neinvestičný fond (angl. uninvestmen fund), strana 200
Nezamestnanosť (angl. unemployment), strana 201
Nezisková organizácia (angl. non-profit organization), strana 204
Norma (angl. norm), strana 204
Norma vzájomnosti v sociálnej interakcii (angl. norm of a reciprocity in social iteraction), strana 206
Nuda (angl. boredom), strana 208
Núdza (angl. scarcity), strana 208

O

Obec (angl. commune), strana 209
Odpor (angl. resistance), strana 210
Omyl (angl. error), strana 212
Optimizmus (angl. optimism), strana 213
Osobnosť (angl. personality), strana 213
Osobnosti sociálnej pedagogiky (angl. personalities of social pedagogy), strana 216

P

Paradigma (angl. paradigms), strana 219
Pastorácia (angl. pastoration), strana 221
Pedagogická antropológia (angl. educational antropology), strana 222
Pedagogická diagnostika (angl. educational diagnostics), strana 222
Pedagogická sociológia (angl. educational sociology), strana 224
Pedagogika (angl. educational science), strana 225
Pedagogika sociálnej starostlivosti (angl. education social care), strana 226
Pedagogika ulice (angl. streetworking), strana 227

Pedagogika voľného času (angl. educational leisure), strana 229
Pedagogika zážitku (angl. pedagogy experience), strana 230
Pedagogika zdravia (angl. pedagogy of health), strana 233
Peer dobrovoľníctvo (angl. peer volunteer), strana 241
Penitenciaristika a penológia (angl. penology), strana 242
Personalizácia (angl. personalization), strana 246
Pestúnska starostlivosť (angl. foster care), strana 248
Podmienky životné a sociálne (angl. life and social conditions), strana 249
Populárna kultúra (angl. popular culture), strana 250
Poručníctvo (angl. tutorship), strana 252
Potreby ľudské (angl. human needs), strana 253
Predškolské zariadenia (angl. pre-school), strana 255
Preventívny program (angl. peer program), strana 255
Prevýchova (angl. reeducation), strana 257
Priateľstvo (angl. friendship), strana 259
Princípy výchovy (angl. educational principales), strana 259
Prizonizácia (angl. prisonisation), strana 261
Probácia (angl. probation), strana 264
Proces (angl. process), strana 266
Profesijná etika (angl. career ethic), strana 266
Profesiogram sociálneho pedagóga (angl. social pedagogy professiogram), strana 267
Profesionalizácia sociálnej pedagogiky v Českej republike (angl. professionalization of social education in the Czech Republic), strana 269
Profil absolventa sociálnej pedagogiky (angl. profile of graduate of social education), strana 269
Prognóza (angl. prognosis), strana 270
Propagovanie zdravého životného štýlu (angl. propagation of healthy lifestyle), strana 271
Prosociálne správanie (angl. prosocial behaviour), strana 273
Prostitúcia (angl. prostitution), strana 274
Prostredie (angl. environment), strana 276
Psychické týranie (angl. psychical excrutiation), strana 277
Psychologické teórie učenia (angl. psychological theories of learning), strana 277
Psychológia (angl. psychology), strana 281

R

Rasizmus (angl. racism), strana 282
Readaptácia (angl. re-adaptation), strana 282
Reedukácia (angl. reeducation), strana 283
Regresia (angl. regression), strana 284
Resocializácia (angl. re-socialization), strana 284
Resocializácia závislostí (angl. resocialization addiction), strana 285
Rodinná pedagogika (angl. pedagogy of family), strana 286
Rodinná politika (angl. family policy), strana 287
Rodinná výchova (angl. family education), strana 288
Rovnosť príležitostí (angl. equal opportunities), strana 290
Rozvod (angl. divorce), strana 292
Rómske etnikum (angl. Roma ethnicum), strana 294

S

Samofinancovanie (angl. self-financing), strana 295
Samospráva (angl. self-government), strana 296
Samovražda (angl. suicidally), strana 297
Sebapoznávanie (angl. self-knowledge), strana 298
Sebareflexia (sangl. self-reflection), strana 298
Sekta (angl. sect), strana 299
Separácia (angl. separation), strana 299
Skromnosť (angl. modesty), strana 301
Skupina (angl. group), strana 302
Sloboda (angl. freedom), strana 302
Slovenský výbor pre UNICEF (angl. Slovak comitee for UNICEF), strana 303
Socializácia (angl. socialization), strana 305
Socializačné činitele (angl. socialization factors), strana 306
Sociálna andragogika (angl. social andragogy), strana 307
Sociálna bezpečnosť (angl. social security), strana 308
Sociálna diagnostika (angl. social diagnostics), strana 310
Sociálna inklúzia (angl. social inclusion), strana 311
Sociálna inteligencia (angl. social intelligence), strana 313

Sociálna klíma (angl. social atmosphere), strana 316
Sociálna kohézia (angl. social cohesion), strana 317
Sociálna kuratela (angl. social curatel), strana 317
Sociálna neprispôsobivosť (angl. social maladjustment), strana 319
Sociálna norma (angl. social norm), strana 324
Sociálna opora (angl. social support), strana 325
Sociálna patológia (angl. social pathology), strana 328
Sociálna pedagogika (angl. social education), strana 333
Sociálna pediatria (angl. social pediatry), strana 335
Sociálna politika (angl. social policy), strana 337
Sociálna politika - funkcie sociálnej politiky (angl. social policy - functions of social policy), strana 339
Sociálna práca (angl. social work), strana 341
Sociálna prevencia (angl. social prevention), strana 342
Sociálna prevencia - modely sociálnej prevencie (angl. models of social prevention), strana 344
Sociálna revitalizácia (angl. social revitalization), strana 346
Sociálna rola (angl. social role)**,** strana 348
Sociálna rovnováha (súlad, vyváženosť) (angl. social balance), strana 350
Sociálna sféra (angl. social sphere), strana 356
Sociálna sieť (angl. social net) , strana 357
Sociálna solidarita (angl. social solidarity), strana 358
Sociálna spravodlivosť (angl. social justice), strana 360
Sociálne kompetencie (angl. social competention), strana 364
Sociálne inštitúcie (angl. social institutions), strana 367
Sociálne narušené konanie detí a mládeže (angl. socially disturbed acting), strana 367
Sociálne poradenstvo (angl. social counselling), strana 371
Sociálne prostredie (angl. social environment), strana 375
Sociálne služby (angl. socialservices), strana 376
Sociálne zabezpečenie (angl. social security), strana 378
Sociálno-pedagogická intervencia (angl. social pedagogy intervention), strana 380
Sociálnoprávna ochrana detí a mládeže (angl. social juridical protection), strana 380
Sociálny (angl. social), strana 380
Sociálny kapitál (angl. social capital), strana 382

Sociálny pedagóg (angl. social educationist), strana 384
Sociálny pedagóg a jeho činnosť na polícii (angl. social educationist and his function at the police), strana 385
Sociálny pedagóg a minority (angl. social educationist and minorities), strana 386
Sociálny pedagóg a prevencia sociálno-patologických javov (angl. social educationist and prevention of social pathology), strana 386
Sociálny pedagóg v Čechách (angl. social educationist in the Czech republic), strana 387
Sociálny pedagóg v Nemecku (angl. social educationist in the Germany), strana 389
Sociálny pedagóg v penitenciárnej a postpenitenciárnej starostlivosti (angl. social educationist in penitentiary and post-penitentiary care), strana 391
Sociálny pedagóg v Poľsku (angl. social educationist in Poland), strana 391
Sociálny pedagóg v škole (angl. social educationist in school), strana 395
Sociálny pedagóg v štátnej správe (angl. social educationist in public administration), strana 397
Sociálny pracovník (angl. social worker), strana 397
Sociálny pracovník v škole (angl. social worker in school), strana 401
Sociálny problém (angl. social problem), strana 403
Sociálny program (angl. social program), strana 403
Sociálny rozvoj (angl. social development), strana 404
Sociálny status (angl. social status), strana 405
Sociologická pedagogika (angl. sociological pedagogy), strana 406
Sociológia (angl. sociology), strana 407
Sociológia mládeže (angl. sociology of youth), strana 408
Sociológia výchovy (angl. sociology of education), strana 409
Sociometria (angl. sociometry), strana 412
Spoločnosť (angl. society), strana 413
Spravodlivosť (angl. justice), strana 414
Správanie antisociálne (angl. antisocial behavior), strana 414
Správanie asociálne (angl. associal behavior), strana 415
Správanie deviantné (angl. deviant behavior), strana 416
Správanie konformné (angl. conformal behavior), strana 416
Správanie nonkonformné (angl. non-conformity behavior), strana 416
Staroba (angl. old age), strana 417
Starostlivosť (angl. care), strana 418

Statočnosť (angl. courage), strana 418
Status (angl. status), strana 419
Supervízia (angl. supervise), strana 420
Súkromie (angl. private), strana 420
Svojpomoc (angl. self-help), strana 422

Š

Škálovanie (angl. scaling), strana 423
Školská disciplína (angl. school discipline), strana 425
Školské prostredie (angl. school environment), strana 428
Špeciálna pedagogika (angl. special education), strana 431
Štandardy (angl. standards), strana 433
Štúdiá LGBT (z angl. Lesbians Gays Bisexuals Transgenders study), strana 435

T

Teória motivácie (angl. theory of motivation), strana 437
Teória queer (angl. queer theory), strana 439
Teórie osobnosti (angl. theories of personality), strana 442
Teórie sociálnych deviácií (angl. theory of social deviance), strana 444
Terapia (angl. therapy), strana 445
Teror (angl. terror), strana 446
Tolerancia (angl. tolerance), strana 447
Tradícia (angl. tradition), strana 447
Trauma (angl. trauma), strana 448
Tretí sektor (angl. third sector), strana 449
Tréning (angl. training), strana 451
Trh práce (angl. employment market), strana 451

U

UNICEF - Detský fond OSN (angl. United Nations Children´s Fund), strana 453
Utečenci (angl. emigres), strana 454
Úplatky (angl. corrupts), strana 455

Ústavná starostlivosť (angl. constitutional attendance), strana 456

V

Validita (angl. validity), strana 457
Verejná správa (angl. public administration), strana 458
Verejná zbierka (angl. public collection), strana 459
Verejné zdravie (angl. public health), strana 460
Verifikácia (angl. verification), strana 461
Viacfunkčnosť sociálnej pedagogiky (angl. multifunctionality of social pedagogy), strana 462
Vodca (angl. leadrship), strana 462
Voľný čas (angl. leisure), strana 463
Vyhorenie (angl. burn-out-syndrom), strana 464
Výchova ako pomoc (angl. education like a help), strana 465
Výchova vo voľnom čase (angl. leisure time education), strana 466
Výchovné poradenstvo (angl. educational counselling), strana 466
Výchovný poradca (angl. educational counsellor), strana 468
Výskum v sociálnych vedách (angl. research in the social sciences), strana 470
Vzdelávacie inštitúcie sociálnej pedagogiky v Českej republike (angl. educational institutions of social pedagogy in the Czech Republic), strana 474
Vzor sociálny (angl. social example), strana 476
Vzťah sociálnej pedagogiky a sociálnej práce (angl. the relationship of social education and social work), strana 477

W

Workoholizmus (angl. workoholic), strana 477

X

Xenofóbia (angl. xenophobic), strana 478

Z

Zanedbávanie (angl. neglect), strana 479

Zariadenia výchovnej a psychologickej prevencie (angl. equipment for educate), strana 479
Zásadovosť (angl. consistence), strana 480
Záťaž (angl. endurance), strana 480
Záujmová činnosť (angl. hobby activity), strana 481
Záujmový útvar (angl. hobby group), strana 483
Závislá skupina (angl. dependent group), strana 483
Zdravie (angl. health), strana 484
Zdravotná edukácia (angl. education of health), strana 485
Zdravý životný štýl (angl. healthy lifestyle), strana 487
Zodpovednosť (angl. responsibility), strana 487
Zvyky (angl. customs), strana 490

Ž

Životná cesta a životné udalosti (angl. life span psychology), strana 491
Životné štádiá a vývinové úlohy v dospelom veku (angl. cycles of life and development tasks of adults), strana 493
Životný štýl (angl. lifestyle), strana 496

TERMINOLOGICKÝ VÝKLADOVÝ SLOVNÍK ZO SOCIÁLNEJ PEDAGOGIKY

Editor:
doc. PhDr. Zlatica BAKOŠOVÁ, CSc.

Recenzenti:
Prof. Mgr. Ladislav MACHÁČEK, CSc.
Prof. hab. Andrzej Radziewicz WINNICKI, prof. zw.
doc. PaedDr. Tomáš JABLONSKÝ, PhD. mim. prof.

Vydala Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave

v roku 2013

Vydanie prvé

Tlač CD: Michal Vaško – VYDAVATEĽSTVO, Prešov

Náklad/počet strán 200 ks/512

ISBN 978-80-8105-514-0