



ŚRODOWISKA SPOŁECZNO-WYCHOWAWCZE W PEDAGOGICE SPOŁECZNEJ

INTERPRETACJE POLSKIE I SŁOWACKIE

SOCIO-EDUCATIONAL ENVIRONMENTS IN SOCIAL PEDAGOGY.
POLISH AND SLOVAKIAN INTERPRETATIONS

Redakcja

Ingrid EMMEROVÁ
Jolana HRONCOVÁ
Lech KACPRZAK

Piła 2018

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
im. Stanisława Staszica w Pile

**ŚRODOWISKA SPOŁECZNO-WYCHOWAWCZE W PEDAGOGICE SPOŁECZNEJ.
INTERPRETACJE POLSKIE I SŁOWACKIE**

**SOCIO-EDUCATIONAL ENVIRONMENTS IN SOCIAL PEDAGOGY.
POLISH AND SLOVAKIAN INTERPRETATIONS**

**Redakcja naukowa
Editors**

**Ingrid EMMEROVÁ
Jolana HRONCOVÁ
Lech KACPRZAK**

Piła 2018

Recenzenci

Prof. zw. dr hab. Grzegorz Piwnicki
Prof. PhD, Csc prof. Ľudovít Višňovský

Tłumaczenie i korekta językowa (język angielski)

Ryszard Mokrzycki

Korekta językowa (język słowacki)

Jolana Hroncova
Ingrid Emmerova

Korekta językowa (język polski)

Lech Kacprzak

Redakcja techniczna

Emilia Lewicka-Kalka



© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa im. Stanisława Staszica w Pile

Sto osiemdziesiąta siódma publikacja
Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica w Pile

ISBN
978-83-62616-81-4

Piła 2018

SPIS TREŚCI

WSTĘP	8
-------------	---

CZĘŚĆ I: ŚRODOWISKO SPOŁECZNO-WYCHOWAWCZE RODZINY I SZKOŁY – INTERPRETACJE POLSKIE /LECH KACPRZAK/..... 14

1. Rodzina jako środowisko społeczno-wychowawcze i opiekuńcze	15
1.1. Środowiskowe znaczenie rodziny w życiu opiekuńczo-wychowawczym i prawnym. Polityka społeczna wobec rodziny w Polsce	15
1.2. Czynniki warunkujące rozwój rodziny	19
1.3. Społeczne funkcje rodziny	22
1.4. Rodzaje rodziny	23
1.5. Więzi rodzinne	25
1.6. Oczekiwanie środowiskowe wobec rodziny	26
2. Szkoła jako środowisko społeczno-wychowawcze	30
2.1. Nauczyciel w środowisku szkolnym i jego rola wychowawcza	30
2.2. Osobowość nauczyciela w procesie wychowawczego kształtowania środowiska	31
2.3. Nauczyciel i uczniowie jako podstawa środowiska szkolnego	33
3. Szkoła jako intencjonalne środowisko wychowawcze	34
3.1. Interpretacje środowiska i środowiska szkolnego	34
3.2. Środowisko wychowawcze szkoły i jego uwarunkowania	36
3.3. Środowisko lokalne a środowisko szkoły	38
3.4. Podmiotowe relacje międzyludzkie jako podstawa zdrowego środowiska szkolnego ..	40
4. Współpraca nauczycieli i rodziców w kształtowaniu środowiska szkolnego.....	43
4.1. Środowiskowe znaczenie współpracy nauczycieli i rodziców	43
4.2. Prawa rodziców w szkole i ich postawa środowiskowa	44
4.3. Formy współpracy środowiskowej nauczycieli i rodziców	46
4.4. Warunki środowiskowej współpracy nauczycieli i rodziców	50
4.5. Rola samorządu lokalnego w aspekcie szkoły i pracy środowiskowej nauczycieli, uczniów oraz rodziców	53

CZĘŚĆ II: PRIRODZENÉ A INŠTITUCIONÁLNE PROSTREDIA VÝCHOVY A ICH SOCIÁLNE ASPEKTY (so zameraním na rodinu, lokálne prostredie a školu) /JOLANA HRONCOVA/ .. 58

1. Sociálne aspekty prostredia a jeho vzťah k výchove	59
1.1. Charakteristika prostredia a jeho význam pre človeka	59
1.2. Teórie o prostredí	59

1.3. Štruktúra životného prostredia a jeho typológia	61
1.4. Vzťah prostredia a výchovy	64
2. Rodina ako prirodzené prostredie výchovy, jej premeny a sociálne aspekty	65
2.1. Charakteristika rodiny, jej znaky a funkcie	65
2.2. Rodina a socializácia človeka	68
2.3. Dôsledky transformačných procesov a integračných procesov na slovenskú rodinu ...	72
3. Iné druhy prirodzeného sociálneho prostredia a ich vplyv na deti a mládež	84
3.1. Rovesnícke skupiny ako socializačný činiteľ	84
3.2. Lokálne prostredie ako socializačný činiteľ	85
3.3. Knihy ako socializačný činiteľ	86
3.4. Voľný čas a záujmová činnosť ako faktor socializácie človeka.....	87
4. Škola ako inštitucionálne prostredie výchovy a jej sociálne aspekty	89
4.1. Sociologická charakteristika školy	89
4.2. Funkcie školy	89
4.3. Špecifiká školy	90
4.4. Sociálne deviácie v školskom prostredí.....	92
5. Školská preventívna sociálno-výchovná práca z aspektu funkcie sociálneho pedagóga na Slovensku.....	93
5.1. Charakteristika sociálneho pedagóga ako odborného zamestnanca	93
5.2. Legislatívne ukotvenie školskej sociálno-výchovnej práce s rodinou a jej cieľové skupiny	94
CZĘŚĆ III: SOCIÁLNE PROSTREDIE AKO RIZIKOVÝ A PREVENTÍVNY FAKTOR VZNIKU PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA DETÍ A MLÁDEŽE /INGRID EMMEROVA/	97
1. Vplyv sociálneho prostredia na vznik problémového správania detí a mládeže	98
2. Postavenie a úlohy školy a rodiny v prevencii problémového správania detí a mládeže	113
2.1. Úlohy školy v prevencii problémového správania.....	113
2.2. Úlohy rodiny pri prevencii problémového správania detí a mládeže.....	123
2.3. Spolupráca školy s rodinou v oblasti prevencie.....	125
NOTY O AUTORACH.....	135

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTION	8
--------------------	---

PART I: SOCIAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF FAMILY AND SCHOOL – Polish interpretation /LECH KACPRZAK/	14
--	-----------

1. Family as a socio-educational and care environment	15
1.1. Environmental meaning of family in educational, care and legal life. Social policy toward families in Poland	15
1.2. Factors determining family development	19
1.3. Social functions of a family	22
1.4. Family types	23
1.5. Family ties	25
1.6. Expectation of environments from families	26
2. School as a socio-educational environment	30
2.1. Teacher in school environment and its educational role	30
2.2. Teacher's personality in the process of educational environment shaping	31
2.3. Teacher and students as a base for school environment	33
3. School as an intentional education environment	34
3.1. Interpretation of environment and school environment	34
3.2. Educational environment of school and its requirements	36
3.3. Local and school environment	38
3.4. Subjective interhuman relations as basis for sound school environment	40
4. Cooperation of teachers and parents in forming of school environment	43
4.1. Environmental meaning of teachers and parents cooperation	43
4.2. Parent rights at school and their environmental attitude	44
4.3. Forms of environmental cooperation between teachers and parents	46
4.4. Conditions of environmental cooperations of teachers and parents	50
4.5. Local authority roles in aspect of school and environmental work of teachers, students and parents	53

CZĘŚĆ II: NATURAL AND INSTITUTIONAL ENVIRONMENTS OF EDUCATION AND THEIR SOCIAL ASPECTS (focusing on family, local environment and school) /JOLANA HRONCOVA/	58
--	-----------

1. Social aspects of the environment and its relationship with education	59
1.1. Characteristics of the environment and its significance for man	59
1.2. Theory of the environment	59

1.3. Structure of the environment and its typology	61
1.4. Relationship between environment and education	64
2. The family as natural environment of education, its changes and social aspects	65
2.1. Characteristics of the family, its features and functions.....	65
2.2. Family and socialization of man	68
2.3. The consequences of transformation processes and integration processes on the Slovak family	72
3. Other types of natural social environment and their impact on children and youth ...	84
3.1. Peer groups as a socializing factor.....	84
3.2. Local environment as a socializing factor	85
3.3. Books as a socializing factor	86
3.4. Free time and interest as a factor for socializing a person	87
4. School as the institutional environment of education and its social aspects.....	89
4.1. Sociological characteristics of the school	89
4.2. School functions	89
4.3. Socializing factors at school	90
4.4. Social deviations in the school environment.....	92
5. School preventive social and educational work seen from the aspect of the social pedagogue function in Slovakia.....	93
5.1. Characteristics of the social pedagogue as a professional employee	93
5.2. Legislative anchoring of school social work with the family and its target groups.....	94
CZĘŚĆ III: SOCIAL ENVIRONMENT AS THE RISK AND PREVENTATIVE FACTORS FOR PROBLEMATIC CONDUCT OF CHILDREN AND YOUTH /INGRID EMMEROVA/.....	97
1. The impact of the social environment for the problematic conduct of children and youth.....	98
2. Status and roles of school and family in the prevention of child and youth problematic conduct	113
2.1. Tasks of school in preventing problematic conduct	113
2.2. Family tasks in preventing problematic conduct of children and youth	123
2.3. School cooperation with the family in prevention.....	125
Notes about authors	135

WSTĘP

Środowisko – może być interpretowane we wszystkich naukach w różny sposób. Pierwszy to ujmowanie środowiska jako pewnego wyrazu stosunków zachodzących pomiędzy istotą żywą a przedmiotami jej otoczenia. Z tezy tej wynika, że obok badań biologicznych mogą być prowadzone badania wpływu środowiska społecznego i kulturalnego na różnych wychowanków, gdyż ich reakcje na podniety wychodzące z tego środowiska są także współwyznaczone ich dziedzictwem społecznym, jak również i genetycznym. Według drugiej teorii środowisko jest obiektywnym systemem przedmiotów i warunków składających się na otoczenie jako „sumę warunków tworzonych przez życie zbiorowe dla kształtowania się życia jednostek” (Pomykało, 1993, s. 818). Podobnie definiuje Aleksander Kamiński. Uważa, że środowisko stanowi ogół elementów nieożywionych i ożywionych, zarówno naturalnych, jak i powstałych w wyniku działalności człowieka, występujących na określonym obszarze oraz ich wzajemne powiązania, oddziaływania i zależności. Jest to pojęcie podrzędne w stosunku do przyrody, obejmującej również elementy ożywione. Środowisko tworzą „te elementy otaczającej struktury przyrodniczej, społecznej i kulturalnej, które działają na jednostkę stale lub przez czas dłuższy, albo krótko, lecz ze znaczną siłą, jako samorzutny lub zorganizowany system kształtujących ją podniety” (Pilch, Lepalczyk, 1995).

Spotkać można również stanowisko mówiące, że środowisko, to te elementy otoczenia, w których zasięgu oddziaływań znajduje się obiekt. Środowisko nie jest sumą elementów, lecz całością – systemem. Natura nie jest beładem i biernością, bezkształtnym środowiskiem, jest „układem otwartym, którego relacje wewnątrz ekosystemu określić można jako autonomia – zależność organizacyjna” (Morin, 1997, s. 47).

Każde środowisko może wywierać i wywiera określony wpływ na osobowość człowieka. Jeżeli jest to wpływ wychowawczy to mamy do czynienia ze środowiskiem wychowawczym. Innymi słowy środowisko zawiera zespół czynników oddziałujących na osobowość jednostek i grup.

Celem niniejszej pracy jest ukazanie istoty środowisk społeczno-wychowawczych w otoczeniu naturalnym, instytucjonalnym, edukacyjnym i społecznym ujętym w pedagogice społecznej polskiej i słowackiej, odnoszącej się do rodziny, szkoły, rówieśników, społeczności lokalnej. Cechą wspólną tych środowisk jest to, że wpływają bezpośrednio na rozwój potrzeb, zachowań i postaw społecznych każdego człowieka oraz kształtują wartości i jego cechy osobowości. Szczególnie jego stosunek do siebie jako człowieka, stosunek do innych ludzi i społeczeństwa a także, stosunek do obowiązujących norm moralnych i prawa. Prawie zawsze te środowiska współdecydują o życiu i respektowanych wartościach, w wyborach życiowych określających drogę do dorosłości i uzawodowienia służącego życiowej egzystencji, pomimo że napotymane są różne czynniki ryzyka i behawioralne problemy dzieci i młodzieży.

Cel pracy wyznacza jej przedmiot. Jest nim wskazane środowisko społeczno-wychowawcze spełniające w życiu człowieka wyjątkowe miejsce i zachodzące w nim procesy interpersonalne, które znajdują swój wyraz w treściach pedagogiki społecznej, polityce społecznej państwa, pedagogice socjalnej, odwołujące się do współczesnych teorii oraz rozwiązań polskich i słowackich, a także do stanowionego prawa odzwierciedlonego w aktach prawnych, takich jak ustawy, rozporządzenia, kodeksy, statuty, regulaminy i zasady.

Problemem głównym jest zatem zapytanie: W jakim stopniu i w jakim zakresie środowiska społeczno-wychowawcze – rodzina, szkoła, środowisko rówieśnicze i lokalne – w Polsce i Słowacji są w stanie wpływać na jednostkę ludzką, jej potrzeby, zachowania, postawy, wartości i osobowość oraz na wybory współdecydujące o przyszłej egzystencji życiowej, pomimo występujących czynników ryzyka i behawioralnych problemów?

Hipotezą badawczą jest twierdzenie, że środowiska społeczno-wychowawcze w Polsce i na Słowacji, takie jak rodzina, szkoła, środowisko rówieśnicze i lokalne, w których występują czynniki ryzyka i behawioralne problemy mają bardzo duży i rozległy w swych oddziaływaniach

opiekuńczo-wychowawczych i społecznych wpływ na kształtowanie się jednostki ludzkiej, jej potrzeb, zachowań, postaw, wartości i cech osobowości oraz na wybory przyszłej egzystencji życiowej.

W celu zweryfikowania hipotezy sformułowano następujące pytania badawcze:

1. W jakim stopniu i w jakim zakresie środowisko społeczno-wychowawcze, którym jest rodzina kształtuje potrzeby, zachowania, postawy, wartości i cechy osobowości?
2. W jakim stopniu i w jakim zakresie środowisko społeczno-wychowawcze, którym jest szkoła, środowisko rówieśnicze i lokalne – kształtują potrzeby, zachowania, postawy, wartości i cechy osobowości?
3. W jakim stopniu i w jakim zakresie środowiska społeczno-wychowawcze – rodzina, szkoła, środowisko rówieśnicze i lokalne – kształtują wybory przyszłej egzystencji życiowej?
4. Jakie i dlaczego, w jakim stopniu i zakresie mogą wystąpić czynniki ryzyka w środowisku społeczno-wychowawczym – rodzinie, szkole, środowisku rówieśniczym i lokalnym w aspekcie kształtowania potrzeb, zachowań, postaw, wartości i cech osobowości?
5. Jakie i dlaczego, w jakim stopniu i zakresie mogą wystąpić behawioralne problemy dzieci i młodzieży w środowisku społeczno-wychowawczym – rodzinie, szkole, środowisku rówieśniczym i lokalnym w aspekcie kształtowania potrzeb, zachowań, postaw, wartości i cech osobowości?
6. Jaki powinien być wpływ środowiska rodzinnego, szkoły, środowiska rówieśniczego i lokalnego jako otoczenia naturalnego i instytucjonalnego, a także edukacyjnego i społecznego na kształtowanie się potrzeb, zachowań, postaw, wartości, osobowości oraz na przyszłe wybory egzystencji życiowej, pomimo występujących wielu czynników ryzyka i behawioralnych problemów?

Przedstawione pytania badawcze mają pomóc w zweryfikowaniu hipotezy i ustaleniu stopnia i zakresu oddziaływania polskiego i słowackiego środowiska społeczno-wychowawczego na kształtowanie się potrzeb, zachowań, postaw, wartości, osobowości i wyborów życiowych, pomimo napotykanych trudności.

W analizie badawczej wykorzystano szerokie rozumienie metody monografii pedagogicznej, która pozwala badać instytucje lub instytucjonalne formy i metody oddziaływań społeczno-wychowawczych występujących w rodzinie, szkole, środowisku rówieśniczym i lokalnym, pomimo napotykanych różnych trudności.

Na temat środowiska, w tym środowiska wychowawczego pisze wielu polskich, słowackich i z innych krajów przedstawiciele świata nauki. Na uwagę w Polsce zasługują badania A. Kamińskiego, H. Radlińskiej, R. Wroczyńskiego, S. Kawuli, E. Trempały, K. Marzec-Holki, W. Thaisa, W. Okonia, A. Gیزی-Poleszczuk i wielu innych wybitnych pedagogów niewymienionych z nazwiska. Naukowcy ze Słowacji również mają bardzo duże osiągnięcia naukowe w zakresie oddziaływania środowiskowego na człowieka. Należą do nich tacy przedstawiciele jak: J. Schilling, O. Baláš, J. Hroncova, I. Emmerova, B. Kraus, L. Višňovsky, P. Jusko i inni.

Duży wkład w pedagogikę społeczną niemiecką i skandynawską, a przede wszystkim w problematykę oddziaływania środowiskowego, zwalczania czynników ryzyka i problemów behawioralnych występujących patologii w środowisku rodzinnym, szkolnym, czy rówieśniczym, wnoszą Erhard Hischer i Dan Olveus.

Prezentowana monografia składa się z trzech części. Część pierwsza zatytułowana „Środowisko społeczno-wychowawcze rodziny i szkoły, interpretacje polskie”, podzielona została na cztery rozdziały. Pierwszy dotyczy środowiska społeczno-wychowawczego w obszarze rodziny polskiej. Podkreślono w nim znaczenie rodziny w życiu codziennym i w prawnych regulacjach polityki społecznej państwa. Wskazano na czynniki warunkujące rozwój rodziny, społeczne funkcje, rodzaje więzi i oczekiwania środowiskowe. Drugi rozdział dotyczy szkoły jako środowiska z wyszczególnieniem istoty i roli nauczyciela i ucznia w tym środowisku. Trzeci rozdział to swoista analiza szkoły jako intencjonalnego środowiska opiekuńczo-wychowawczego,

ze wskazaniem podmiotowych relacji interpersonalnych. Czwarty rozdział charakteryzuje współpracę nauczycieli i rodziców w kształtowaniu środowiska szkolnego. W rozdziale tym również jest przybliżona rola samorządu lokalnego w aspekcie pracy środowiskowej szkoły. Rozdziały pierwszy i czwarty części pierwszej kończą się bibliografią, w której zaprezentowane są dokumenty normatywne związane z prawodawstwem polskim w zakresie kształtowania polityki społecznej w Polsce i materiały źródłowe, opracowania zwarte. Druga i trzecia część poświęcone są słowackim rozważaniom nad środowiskiem społeczno-wychowawczym. W drugiej części interesujące są treści na temat: PRIRODZENÉ A INŠTITUCIONÁLNE PROSTREDIA VÝCHOVY A ICH SOCIÁLNE ASPEKTY (so zameraním na rodinu, lokálne prostredie a školu). Są to dywagacje o środowisku naturalnym a instytucjonalnym oraz o aspekcie edukacyjnym i społecznym koncentrującym się na rodzinie, szkole, środowisku lokalnym. Część trzecia odnosi się do problematyki środowiska społecznego jako czynnika ryzyka oraz behawioralnych problemów dzieci i młodzieży. Tytuł części trzeciej w brzmieniu oryginalnym to: SOCIÁLNE PROSTREDIE AKO RIZIKOVÝ A PREVENTÍVNY FAKTOR VZNIKU PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA DETÍ A MLÁDEŽE.

Części drugą i trzecią kończy bogato zaprezentowana literatura, która daje możliwość spojrzeć na środowiskowe uwarunkowania społeczno-wychowawcze w kontekście szans jednostkowych i grupowych, ale także zagrożeń dla zaspokojenia potrzeb, kształtowania odpowiednich zachowań i postaw oraz osobowości dzieci i młodzieży.

Prof. nadzw. dr hab. Lech Kacprzak

INTRODUCTION

Environment – can be interpreted in all sciences in different ways. The first one describes it as a certain expression of relations between living creature and surrounding objects. This thesis results that besides from biological research there could be run research of social and cultural environment influence on various pupils because their reactions on stimuli coming from this environment are also determined by their social and genetic heritage. According to another theory environment is an objective system of items and conditions consisting into a surrounding as “a sum of conditions created by collective life for shaping lives of individuals” (Pomykało, 1993, p. 818). Similar definition is given by Aleksander Kamiński. He believes that environment is constituted by totality of animated and unanimated elements, both natural as created by humans, localized at certain area and their mutual connections, influences and dependences. It is a collateral term in relation to the nature which includes also animated elements. Environment is created by “these elements of surrounding natural, social and cultural which act continuously or for longer time on an individual, or shortly but with significant force, as unprompted or organized system of forming stimuli” (Pilch, Lepalczyk, 1995).

There is also an opinion saying that environment is composed of these elements of surroundings which have influence on an object. Environment is not a sum of elements but a whole – it is a system. Nature is not inaction and welter, amorphous environment, it is “an open system where relations inside an ecosystem can be defined as autonomy – organizational dependence” (Morin, 1997, p. 47).

Each environment can influence and it really impacts human personality. If this is educational influence then we encounter educational environment. In other words, the environment contains a set of factors influencing personality of individuals and groups.

The aim of this work is to show the essence of social and educational environments in natural, institutional, educational and social surrounding showed in Polish and Slovakian pedagogy, concerning family, school, peers, and local society. The common feature of these environments is that they influence directly the development of needs, behaviors and social attitudes of each human and form values and his personal features. Particularly his relation to himself as a human, to other people and society and also relation to binding moral and legal norms. Almost always these environments co-decide about life and respected values, in life choices defining the way to adulthood and professional life which serves existence in spite of various risks and behavioral problems of children and youth.

The goal of this work is being set by its object. It is the social and educational environment fulfilling exceptional place in human life and ongoing interpersonal processes which express themselves in contents of social pedagogy, social policy of the state, social pedagogy, appealing to current theories and Polish as well as Slovakian solutions, as well as to constituted law reflected in legal acts, such as regulations, codes, statutes, sets of rules and principles.

Thus the main problem is a question: To what extent and in which range the social and education environments – family, school, peer and local environments – in Poland and Slovakia are able to influence a human individual, its needs, behaviors, attitudes, values and personality as well as on choices co-deciding on future life existence, in spite of the presence of risk factors and behavioral problems?

The research hypothesis is an assumption that social and educational environments in Poland and Slovakia such as family, school, peer and local environment, where there are present risk factors and behavioral problems have vast and widespread influence in their protective, educational and social layer on forming of human individual, its needs, behaviors, attitudes, values and personal features and choices in future life existence.

In order to verify the hypothesis the following research questions were formulated:

1. To what extent and in which range does the social and educational environment of a family form the needs, behaviors, attitudes, values and personal features?

2. To what extent and in which range do the social and educational environment of a school, peers and locality form the needs, behaviors, attitudes, values and personal features?
3. To what extent and in which range do the social and educational environments of a family, school, peers and locality form the choices of the future life existence?
4. Which and why, to what extent and range can risk factors in social and educational environment appear in a family, school, peer and locality in aspect of shaping needs, behaviors, attitudes, values and personal features?
5. Which and why, to what extent and range can children and youth problems in social and educational environment appear – in family, school, peer and locality in aspect of forming needs in aspect of forming needs, behaviors, attitudes, values and personal features?
6. What should be influence of family, school, peer and locality as natural and institutional environment, educational and social environment on forming of needs, behaviors, attitudes, values, personalities and future choices of life existence, in spite of presence of many risk factors and behavioral problems?

The above presented research questions were designed to help in verification the hypothesis and defining the extent and range of influence of Polish and Slovakian social and educational environment on shaping these needs, behaviors, attitudes, values, personalities and life choices despite encountered difficulties.

In research analysis there were used the broad meaning of pedagogical monograph method which enables to research institutions and institutional forms and methods of social and educational influences occurring in a family, school, peer and local environment despite of different difficulties.

The subject of environment, including educational environment is described by many Polish, Slovakian and other representatives of science world. In Poland researches by A. Kamiński, H. Radlińska, R. Wroczyński, S. Kawula, E. Trempała, K. Marzec-Holka, W. Thais, W. Okoń, A. Giza-Poleszczuk and many others renown pedagogues not mentioned by names. Scientists from Slovakia also have huge scientific successes in the area of environmental influence on a human. These are such representatives as: J. Schilling, O. Baláš, J. Hroncova, I. Emmerova, B. Kraus, Ľ. Višňovský, P. Jusko and others.

A large contribution into social pedagogy in Germany and Scandinavia, mostly in problems of environmental issues, fighting risk factors and behavioral problems occurring in family, school, peer environments was brought by Erhard Hischer and Dan Olveus.

The monograph presented here consists of three parts. The first part titled “Social and educational environment of a family and school, Polish interpretations”, was divided into four chapters. The first one concerns the social and educational environment within area of a Polish family. It was underlined in it the meaning of a family in everyday life and legal regulations of state social policy. There were indicated factors conditioning the development of a family, social functions, types of ties and environmental expectations. The second chapter concerns a school as an environment with particular stress on teacher and student role and substance in this environment. The third chapter is an analysis of a school as intentional caring and educational environment with indicating the subjective interpersonal relations. The fourth chapter characterizes cooperation between teachers and parents in forming the school environment. In this chapter the role of local authority is described in aspect of school environmental work. The first and fourth chapters are ended with bibliographies, which present normative documents associated with Polish jurisdiction in the area of social policy, source materials and cohesive works. The second and third parts are dedicated to Slovakian considerations on social and educational environment. In the second part there are interesting contents on: PRIRODZENÉ A INŠTITUCIONÁLNE PROSTREDIA VÝCHOVY A ICH SOCIÁLNE ASPEKTY (so zameraním na rodinu, lokálne prostredie a školu). They are divagation on natural and institutional environments and about educational and social aspects focusing on a family, school, and local

environments. The third part refers to issues of social environment as a risk factor and behavioral problems of children and youth. The title of the third part in original language is: SOCIÁLNE PROSTREDIE AKO RIZIKOVÝ A PREVENTÍVNY FAKTOR VZNIKU PROBLÉMOVÉHO SPRÁVANIA DETÍ A MLÁDEŽE.

The second and third part are ended with large literature which gives opportunity to view the conditions of social and educational environment in context of individual and group chances, but also threats for fulfilling needs, forming of proper behaviors and attitudes, for personalities of children and youth.

Prof. PhD hab. Lech Kacprzak

**CZĘŚĆ I: ŚRODOWISKO
SPOŁECZNO-WYCHOWAWCZE
RODZINY I SZKOŁY
– INTERPRETACJE POLSKIE
/LECH KACPRZAK/**

1. Rodzina jako środowisko społeczno-wychowawcze i opiekuńcze

1.1. Środowiskowe znaczenie rodziny w życiu opiekuńczo-wychowawczym i prawnym. Polityka społeczna wobec rodziny w Polsce

Każdy system społeczno-gospodarczy ma odpowiednio dostosowaną do swoich zasad i warunków historyczno-kulturowych politykę społeczną, wchodzącą w zakres szeroko rozumianej polityki państwa. Szczególne miejsce w polityce społecznej zajmuje polityka rodzinna.

Polityka rodzinna obejmuje całokształt przedsięwzięć i urzędzeń publicznych, przy pomocy których odpowiednie podmioty polityczne chronią i wspierają rodzinę jako instytucję wykonującą funkcje społecznie użyteczne i niezbędne.

Podstawą i ogólną zasadą wszelkiej polityki społecznej jako całości jest ochrona i rozwój osobowości człowieka. Dotyczy to także polityki rodzinnej jako składnika polityki społecznej. Rodzina jest wspólnotą życiową o własnej, autonomicznej wartości i własnej podmiotowości.

Państwo prowadzące politykę rodzinną nie może nie uwzględniać tych zasad. Państwo działa w tej sferze, podobnie jak w innych sferach pomocniczo.

Nie może Państwo zatem zastępować rodziny w jej podstawowych funkcjach, ale powinno stwarzać warunki prawne, organizacyjne i materialne, które zapewnią rodzinie samej wykonywać swoje niezbywalne funkcje: prokreacyjną, opiekuńczo-wychowawczą i materialną. Innymi słowy państwo powinno wspierać a nie zastępować rodzinę.

Główne cele – zadania państwowej polityki na rzecz rodziny podzielono na 6 grup:

1. Zapewnienie ochrony prawnej małżeństwu, rodzinie i dzieciom. Chodzi tu głównie o sferę prawa cywilnego, a więc m.in. trwałości małżeństwa i rodziny, spraw majątkowych, ochrony dzieci, szczególnie sierot.
2. Zapewnienie społecznego uznania dla instytucji małżeństwa, rodziny oraz dla macierzyństwa i dziecka. Dotyczy to przede wszystkim środków przekazu oraz oświaty.
3. Zapewnienie rodzinie odpowiednich do jej wielkości dochodów pozwalających na godne życie. Jest to głównie sfera polityki zabezpieczenia socjalnego.
4. Zapewnienie dla potrzeb rodziny produkcji dóbr i usług przez odpowiednią politykę gospodarczą i społeczną. W tej sferze leżą problemy mieszkalnictwa, szkolnictwa, instytucji ochrony zdrowia i opieki nad dzieckiem.
5. Zapewnienie możliwości kształcenia rodzinnego dla małżeństw oraz indywidualnego poradnictwa dla poprawienia wzajemnych stosunków w rodzinie i polepszenia funkcji wychowawczych.
6. Zapewnienie takiej polityki czasu pracy i czasu wolnego, aby rodzina miała dostateczną ilość czasu dla siebie w dni powszednie, w niedziele, także w czasie urlopu i ferii¹.

Środki, jakimi państwo realizuje politykę rodzinną, można podzielić na trzy grupy:

- prawne;
- materialne świadczenia pieniężne;
- rzeczowe oraz usługi.

Każda z wymienionych grup ma swoisty charakter i cele, jednak są one wzajemnie ściśle powiązane.

Normy prawne regulują stosunki w rodzinie, jej związki z państwem i innymi instytucjami, oraz określają zasady i warunki korzystania ze świadczeń rodzinnych i usług. Określają zatem krąg świadczeniobiorców zarówno gdy chodzi o świadczenia pieniężne, jak i rzeczowe oraz usługi. W polityce rodzinnej – jak w każdej polityce realizowanej przez państwo – prawo odgrywa rolę podstawową.

¹ Wystąpienie pt. „Państwo opiekuńcze, czy lekceważące”. R. Drozdek wygłosił podczas XVIII Międzynarodowego Kongresu Rodziny, który odbył się w dniach 14-17.04.2004 r. w Warszawie.

Rodzina współczesna ulega przemianom nie tylko w Polsce, także w innych krajach europejskich, dlatego potrzebne jest stałe dostosowanie rozwiązań prawno-socjalnych w polityce społecznej państwa do wymogów i standardów europejskich. Zrozumiałe, że w tej sytuacji przestrzegane być muszą międzynarodowe akty prawne – deklaracje, pakt, karty czy konwencje.

Za pierwszy międzynarodowy dokument, który zawiera wielostronny katalog praw człowieka, należy uznać *Powszechną Deklarację Praw Człowieka*, uchwaloną przez Zgromadzenie Ogólne ONZ w dniu 10 grudnia 1948 roku. Pośród sformułowanych w deklaracji zasad wymienia się pomoc rodzinie i opiekę nad rodziną – jako podstawową komórkę społeczeństwa oraz praw człowieka do pracy. Katalog praw osobistych uzupełnia *Europejska Konwencja o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności*, która została ratyfikowana przez Polskę w dniu 19 stycznia 1993 roku, oraz *Europejska Karta Społeczna* przyjęta 18 października 1961 roku w Turynie. Polska podpisała Kartę Społeczną w dniu przystąpienia do Rady Europy tj. w dniu 26 listopada 1991 roku. Kolejnym dokumentem szczególnym jest *Karta Praw Rodziny*, ogłoszona przez Kościół katolicki w październiku 1983 roku. Rodzina potraktowana jest w niej jako podmiot prawa krajowego i międzynarodowego. Według Karty rodzina stanowi wspólnotę miłości i solidarności, opartą na głębokim związku kobiety i mężczyzny. Na szczególną uwagę zasługuje *Konwencja Praw Dziecka*², która określa obowiązki państwa wobec rodziny i dziecka, a także obowiązki rodziców wobec swoich dzieci w podstawowych zakresach: wychowania, kształcenia, opieki i zdrowia bezpieczeństwa materialnego i socjalnego.

W Polsce rodzina jest otoczona wszechstronną opieką państwa. *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej* z 2 kwietnia 1997 roku w artykule 71 wyraźnie ustanawia, że „Państwo w swojej Polityce społecznej i gospodarczej uwzględnia dobro rodziny. Rodziny znajdujące się w trudnej sytuacji materialnej i społecznej, zwłaszcza wielodzietne i niepełne, mają prawo do szczególnej pomocy ze strony władz publicznych”.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej zawiera najogólniejsze postanowienia odnoszące się do małżeństwa i rodziny: formułuje podstawowe dla ustroju rodziny zasady równouprawnienia kobiety oraz wolności sumienia i religii. Zasady te sformułowane zostały w artykule 33 oraz artykule 53 Konstytucji RP.

Podstawowe normy dotyczące małżeństwa i rodziny ustalone w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej rozwinięte zostały w *Kodeksie rodzinnym i opiekuńczym*.

Kodeks uświęca trwałość małżeństwa ustala przepisy dotyczące zawarcia małżeństwa, wzajemnych praw i obowiązków zarówno osobowych, jak i majątkowych, praw i obowiązków małżeńskich oraz sankcjonuje równouprawnienie ojca i matki w rodzinie, w ich stosunkach wobec dzieci. Artykuł 23 Kodeksu stanowi: „Małżonkowie mają równe prawa i obowiązki w małżeństwie. Są obowiązani do wspólnego pożycia, do wzajemnej pomocy i wierności oraz do współdziałania dla dobra rodziny, którą przez swój związek założyli”.

Główną doktryną postanowień Kodeksu dotyczących rodziców i dzieci jest troska o dobro dziecka. Postanowienia te mają zapewnić rodzinie prężność, spójność i harmonię oraz zagwarantować prawidłowe wychowanie młodej generacji.

Kodeks rodzinny i opiekuńczy reguluje podstawowe zasady struktury i funkcjonowania rodziny w warunkach prawidłowego jej rozwoju, bez zaburzeń i trudności wymagających pomocy społecznej, jak i w sytuacjach trudności wykraczających poza granice normy.

Kodeks przyznaje wysoką rangę rodzinie jako instytucji wychowawczej. Ranga rodziny jako instytucji społecznej wynika w szczególności stąd, że społeczność rodzinna funkcjonuje w stosunkach równości i współdziałania.

Inne normy prawne w zakresie ochrony rodziny to: *prawo cywilne* oraz *prawo cywilne procesowe*.

² Tekst Konwencji Praw Dziecka opublikowano w Dz. U. z 23 grudnia 1991 r., Nr 120 poz. 526, 527.

Prawo cywilne stanowi normy prawne regulujące stosunki majątkowe i rodzinne. W szczególności dotyczą one zasad współżycia społecznego, opieki i kurateli, ochrony dóbr osobistych człowieka.

Artykuł 23 Kodeksu Cywilnego stanowi: „Dobra osobiste człowieka, jak w szczególności zdrowie, wolność, cześć, swoboda sumienia, nazwisko lub pseudonim, wizerunek, tajemnica korespondencji, nietykalność mieszkania, twórczość naukowa, artystyczna, wynalazcza i racjonalizatorska, pozostają pod ochroną prawa cywilnego niezależnie od ochrony przewidzianej w innych przepisach”.

Z prawną ochroną rodziny wiąże się w znacznym stopniu *ustawodawstwo pracy, socjalne, finansowe i lokalowe*. Ochronę interesów rodziny zapewnia *prawo karne*.

Środki pieniężne to ogół świadczeń pieniężnych, z których korzystają rodziny. Środki te kierowane są do poszczególnych rodzin bądź obligatoryjnie – zasiłki rodzinne, macierzyńskie, wychowawcze, stypendia, renty rodzinne, bądź uznaniowo – przez system pomocy społecznej. Niektóre świadczenia pieniężne mają niemal powszechny charakter i stanowią najpoważniejszą pozycję w całokształcie świadczeń socjalnych państwa na rzecz rodzin.

Świadczenia w naturze obejmują dobra rzeczowe przekazywane rodzinom – odzież, opał, paczki żywnościowe, obiady itp. Świadczenia te mają mniej dogodną formę niż pieniężne, jednakże mają zwolenników, ponieważ ta postać pomocy zaspakaja faktyczne potrzeby i mniejsze jest prawdopodobieństwo wykorzystania jej na inne cele.

Świadczenia w formie usług udzielanych przez różne instytucje mają na celu wspieranie rodziny w wypełnianiu jej podstawowych funkcji. Ogół tych usług realizowany jest przy pomocy infrastruktury społecznej, której rozwój, rozmieszczenie i zasilenie uwzględnia rzeczywiste potrzeby rodzin.

Uregulowania prawne w zakresie pomocy społecznej w Polsce zawarte są w ustawie o pomocy społecznej, która weszła w życie 12 marca 2004 roku.

Ustawa kładzie szczególny nacisk na zaspokojenie potrzeb całej rodziny, a nie jej poszczególnych członków. Jest to niezwykle ważne dla współczesnej i nowoczesnej pomocy społecznej, bowiem dysfunkcyjność pojedynczych osób w rodzinie wywiera wpływ na prawidłową realizację różnorodnych funkcji rodziny. W ustawie określono, kto wchodzi w skład rodziny: są to nie tylko osoby ze sobą spokrewnione w rozumieniu kodeksu rodzinnego, ale i inne osoby pozostające we wspólnym gospodarstwie domowym, na przykład osoby żyjące w konkubinacie. Takie określenie rodziny pozwala na pełniejsze uwzględnienie jej potrzeb i odpowiednie dostosowanie świadczeń. Ustawa o pomocy społecznej wymienia wśród rodzajów świadczeń środowiskowej pomocy m. in. zasiłek stały okresowy, zasiłek celowy, jednorazowy zasiłek celowy na ekonomiczne usamodzielnienie osoby lub rodziny i usługi opiekuńcze.

Ponadto rodzinom udzielane jest wsparcie w postaci pomocy socjalnej i poradnictwa, w szczególności prawnego i psychologicznego.

W gospodarce rynkowej występuje silna tendencja do różnicowania się dochodów rodzin. Polityka rodzinna powinna zatem łagodzić jego skutki, zwłaszcza w odniesieniu do sytuacji dzieci i młodzieży i równości szans ich startu życiowego. Przystosowanie się rodzin do funkcjonowania w warunkach gospodarki rynkowej jest trudne.

Zagrożeniem współczesnej rodziny polskiej jest istniejące aktualnie zjawisko bezrobocia. Bezrobocie między innymi przyczynia się do znacznego pogorszenia się sytuacji materialnej rodziny. W rodzinach dotkniętych bezrobociem nie osiąga się dochodów na poziomie minimum socjalnego. W większości tych rodzin dochody pozwalają jedynie na zaspokojenie potrzeb podstawowych. Część rodzin „bezrobotnych” żyje na granicy ubóstwa. Główne źródło dochodu w tych rodzinach stanowi zasiłek dla bezrobotnych.

Taka sytuacja pogarsza materialną kondycję rodziny. Skutkiem tego jest znaczne obniżenie poziomu konsumpcji. Bezrobocie rujnuje materialne warunki bytu rodzin i ich dzieci, a także powoduje zwiększenie liczby osób korzystających z pomocy społecznej. W warunkach

bezrobocia zdecydowana większość rodzin boryka się z dużymi trudnościami i ogranicza swoje potrzeby, by dostosować się do życia w nowych warunkach,.

Oslabieniu ulegają też czynniki integrujące rodzinę jako grupę społeczną. Wynika to zarówno ze wzrostu konfliktowości będącego następstwem trudnych warunków ekonomicznych, migracji, niepewności jutra i innych czynników. W warunkach bezrobocia narastają niepokoje o przyszłość rodziny, a w szczególności o przyszłość dzieci.

Spółceństwu winno zależeć na tym, by rodzina istniała i funkcjonowała w sposób niezakłócony i spełniała swoje funkcje. Tam gdzie rodzina jest samowystarczalna należy pozostawić ją samej sobie, gdy natomiast nie może sobie sama dać rady z własnymi problemami, gdy bez własnej winy nie potrafi realizować swoich potrzeb, powinna otrzymać pomoc od państwa.

Preferowany przez politykę społeczną model rodziny winien być taki, w którym małżonkowie w sposób partnerski realizują swoje role rodzinne i zawodowe, współpracują w rodzinie i gospodarstwie domowym. Sprzyja on kształtowaniu pozytywnych postaw dzieci i młodzieży wobec przyszłej pracy zawodowej oraz postaw i zachowań w rodzinie i społeczeństwie.

Reasumując, można stwierdzić, że konieczne jest ściśle powiązanie polityki rodzinnej – jej głównych celów oraz sposobów ich realizacji z całokształtem polityki społeczno-gospodarczej państwa.

Na uwagę obecnie zasługują prace Sejmu Rzeczypospolitej, potwierdzające dotychczasowy stosunek do rodziny i środowiska rodzinnego. Otóż, w dniu 21 października 2016 r. podjęta przez Sejm Rzeczypospolitej uchwała w sprawie ustanowienia Dnia Praw Rodziny zwraca uwagę na potrzebę mówienia o prawach rodziny, a nie jedynie o prawach poszczególnych jej członków. Teza ta jest zbieżna z nałożonym przez ustrojodawcę konstytucyjnym obowiązkiem wspierania rodziny opartej na związku małżeńskim kobiety i mężczyzny. W tym kontekście warto zwrócić uwagę, że obowiązujące prawo nie zawsze jest spójne z normą ustrojową i zawiera różne definicje terminu „rodzina”.

W tym miejscu należy także podkreślić, że przyjęte w ostatnich dwóch latach rezolucje Rady Praw Człowieka ONZ – Rezolucja z dnia 3 czerwca 2015 roku oraz Rezolucja z dnia 1 lipca 2016 roku podkreślają konieczność ochrony rodziny. Dokumenty te potwierdzają te same gwarancje, które zawiera Konstytucja RP, a które pozwalają chronić rodzinę i wzmocnić jej pozytywną rolę w promowaniu – jak stwierdza to treść rezolucji – praw człowieka i podstawowych wolności, praw dzieci i obowiązków rodzinnych. Rezolucje nie posługują się co prawda legalną definicją rodziny, ale wskazują jednocześnie, że rodzina jest naturalną i podstawową grupą społeczną, która ma prawo do ochrony ze strony społeczeństwa i państwa. Nie ulega także wątpliwości, że rodzina w rozumieniu rezolucji oparta jest na więzach biologicznych lub prawnych. Rezolucje podkreślają bowiem, że państwo powinno zapewnić odpowiednią pomoc rodzicom i opiekunom prawnym w związku z wychowywaniem dzieci mając na uwadze, że dziecko powinno dorastać w środowisku rodzinnym. Wskazać również należy w tym miejscu Ustawy mające fundamentalne znaczenie w postaci obowiązujących aktów prawnych regulujących rozwój środowisk rodzinnych i polskich rodzin.

Są to:

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997 r.
- Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. z 2016, poz. 575.
- Ustawa z dnia 5 grudnia 2014 r. o Karcie Dużej Rodziny, Dz.U. z 2016, poz. 785.
- Ustawa z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych, Dz.U. 2003 nr 228, poz. 2255 ze zm.
- Ustawa z dnia 11 lutego 2016 r. o pomocy państwa w wychowywaniu dzieci, Dz.U. 2016, poz. 195.

- Ustawa z dnia 7 września 2007 r. o pomocy osobom uprawnionym do alimentów, Dz.U. 2007 nr 192, poz. 1378 ze zm.
- Ustawa z dnia 27.08.2004 r. o świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych, Dz.U. 2015, poz. 581.
- Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, Dz.U. z 2005 nr 180, poz. 1493 ze zm.
- Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny, Dz.U. z 1997 nr 88, poz. 553 ze zm.
- Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o pomocy społecznej, Dz.U. 2015, poz. 163.
- Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. Ordynacja podatkowa Dz.U. z 2015, poz. 613.
- Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny, Dz.U. z 1964, nr 16, poz. 93 ze zm.
- Dyrektywa 2004/38/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 29 kwietnia 2004 r. w sprawie prawa obywateli Unii i członków ich rodzin do swobodnego przemieszczania się i pobytu na terytorium Państw Członkowskich, zmieniająca rozporządzenie (EWG) nr 1612/68 i uchylająca dyrektywy 64/221/EWG, 68/360/EWG, 72/194/EWG, 73/148/EWG, 75/34/EWG, 75/35/EWG, 90/364/EWG, 90/365/EWG i 93/96/EWG.

Wymienione dokumenty spełniają obecnie podstawę prawną do rozwiązywania spraw rodziny i jej prawidłowego funkcjonowania środowiskowego.

1.2. Czynniki warunkujące rozwój rodziny

W procesie różnorodnych oddziaływań wychowawczych, zmierzających do ukształtowania systemu wartości człowieka, szczególną rolę pełni rodzina. Jest ona grupą społeczną, w której następuje poznawanie pierwszych norm etyczno-moralnych, a w ich następstwie różnicowanie dobra i zła, klasyfikowanie osób, przedmiotów, zjawisk, pojęć czy idei pod względem stopnia ich ważności. Aby tę zdolność opanować jednostka musi osiągnąć odpowiedni poziom rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społeczno-moralnego.

W okresie dzieciństwa u podstaw rozwoju społeczno-moralnego i kształtującego się systemu wartości leżą takie procesy, jak: obserwacja, naśladownictwo oraz identyfikacja. Dziecko nie tylko przyjmuje wartości deklarowane przez rodziców w formie werbalnej, ale obserwując ich zachowania, oceniając ich postępowanie, identyfikując się z nimi – przyswaja sobie, w sposób bardziej lub mniej świadomy, preferowane przez ich wartości, które wyrażają się w ich postawach, emocjach, potrzebach, motywach, opiniach czy różnorodnych formach działania. W miarę dojrzewania jednostki pod względem intelektualnym i emocjonalno-społecznym coraz większego znaczenia nabiera proces modelowania, wzrastający zasób doświadczeń oraz motywacja wewnętrzna jednostki, które przyczyniają się do różnicowania struktur poznawczych.

Jednym z czynników warunkujących prawidłowy rozwój rodziny jest więź rodziców z dzieckiem oraz więź dziecka z rodzicami.

Najistotniejszą cechą dobrej rodziny jest poczucie więzi społecznej, która łączy wszystkich jej członków. Wiąż ta polega na przeżywaniu sympatii i poczucia wspólnoty, która wzmacnia się w wyniku bezpośredniego obcowania członków rodziny. Dzięki tej właśnie specyficznej więzi uczuciowej rodzina stanowi podstawowe ogniwo w procesie socjalizacji dziecka, a także wywiera spontaniczny i głęboki wpływ wychowawczy na dzieci i to nawet wówczas, gdy nie stawia sobie celu w kategoriach świadomie podejmowanych zadań (Tyszkowa 1992, s. 25).

W innym poglądzie więź rodzinna wyrażać się powinna we wzajemnym zrozumieniu i poszanowaniu osobowości wszystkich członków rodzin (Izdebska 1973, s. 37).

Wiąż rodzinna to uczuciowa jedność jej członków, wyrażająca się we wzajemnym zrozumieniu, tolerancji, zaangażowaniu całej rodziny w kłopoty i problemy każdego z domowników. To właśnie więź łączy rodzinę w radościach i smutkach.

Więzi łączące członków rodziny opierają się bowiem na małżeństwie i pokrewieństwie, a istotą relacji zachodzących w rodzinie jest miłość o niespotykanej gdzie indziej głębi i intensywności.

Prawidłowe zaspakajanie potrzeby miłości w rodzinie to kolejny czynnik warunkujący prawidłowy jej rozwój. Każdy człowiek potrzebuje uczucia miłości, a w swoim życiu powinien liczyć choćby na jedną taką miłość – miłość rodziców. Ma ona charakter specjalny: jest bezwarunkowa, niezależna od walorów dziecka, bezinteresowna, wszechobecna i wszechogarniająca. Brak miłości i chłód uczuciowy odczuwany przez dziecko w domu rodzinnym pozostawia trwały ślad w dalszym dorosłym życiu. Takim ludziom trudniej jest kochać niż tym, którzy doświadczyli ciepła i życzliwości swoich rodziców, tracą też zdolność do nawiązywania trwałych i serdecznych kontaktów z innymi ludźmi.

Zaspakajana potrzeba miłości w dzieciństwie daje możliwość prawidłowego funkcjonowania w społeczeństwie, pomaga w radzeniu sobie w trudnych sytuacjach życiowych, pozwala na łatwiejsze osiąganie sukcesów, prawidłowe nawiązywanie kontaktów seksualnych, opartych na uczuciu i fascynacji drugim człowiekiem. Pomaga też w założeniu rodziny i stworzeniu takiego jej modelu, aby dominował w nim szacunek i zaufanie do poszczególnych członków rodziny, a matka, ojciec mieli w niej godną pozycję (Jundziłł 1993, s. 43).

Szczególnie ważna jest miłość matki do dziecka, która umożliwia nabywanie przez dziecko poczucia przynależności do rodziny i wytwarzanie się jej głębokiej więzi emocjonalnej. Im bogatsze są przeżycia emocjonalne matki, tym głębszy jest związek dziecka z matką, a to z kolei powoduje bogatsze życie uczuciowe dziecka.

Można stwierdzić, że prawidłowo zaspakajana potrzeba miłości w dzieciństwie jest gwarantem dobrego funkcjonowania człowieka we własnej rodzinie, w grupie społecznej i społeczeństwie.

Kolejnym czynnikiem wpływającym na rozwój rodziny jest atmosfera życia domu rodzinnego. Każda rodzina tworzy swoją własną atmosferę życia domowego, na które składają się między innymi stosunki wzajemne między małżonkami, miłość rodzicielska do dzieci, codzienne zachowania wszystkich członków grupy rodzinnej, kultywowanie obrzędów i tradycji, oraz służenie uznawanym wartościom. Wychowawcze oddziaływanie atmosfery rodzinnej ma istotny wpływ na poziom i zakres socjalizacji dzieci i młodzieży w drodze nieuświadomianego często przekazywania wiedzy o rzeczywistości społecznej, gospodarczej, poznawania określonego systemu ocen, wartości, wzorów i wzorców zachowań.

Rodzina, w której panuje właściwa atmosfera wychowawcza ma potencjalne możliwości prawidłowego organizowania życia rodzinnego, pozwalającego na rozwijanie aktywności dziecka, dostarczanie mu przykładów godnego zachowania, stwarzanie warunków do przyjmowania odpowiedniego stylu życia, który pobudza do kreowania osobowości przystosowanej do współczesnych i przyszłych warunków społecznych i gospodarczych (Cudak 1995, s. 14).

Dobra atmosfera zapewnia porządek oraz sprawną organizację życia w rodzinie. Chaos, zamęt, niepokój to synonimy złej atmosfery rodzinnej.

Środowisko rodzinne jest rozbudowane strukturalnie i bardzo skomplikowane pod względem relacji zachodzących między poszczególnymi jego członkami. Od środowiska tego zależy rozwój emocjonalno-społeczny dziecka. Na dziecko wpływa nie tylko postawa ojca i matki, lecz także ich postawy wzajemne względem siebie, ich stosunek do potomstwa, do wszystkich dzieci łącznie i do każdego z osobna oraz kultura środowiska, rozumiana bardzo szeroko.

Właściwe postawy rodziców – ojca i matki – przyczyniają się do wytworzenia u dziecka inicjatywy twórczej i ukształtowania staranności w działaniach. Rozwojowi temu najbardziej służą różne święta i uroczystości domowe. Na przykład, gdy dziecko włącza się do przygotowania prezentu imienninowego dla matki lub ojca, czy też urodzinowych niespodzianek dla innych bliskich sobie osób. Uznanie za włożony trud i pracę w przygotowanie tych imprez rodzinnych daje dziecku ogromną radość i głęboką satysfakcję. Przestrzeganie ról członków rodziny

decyduje o stosunkach między rodzicami a dziećmi. Stanowi też o stosunkach międzyludzkich w większych zbiorowościach.

Właściwe postawy rodziców, ich zachowania są bowiem wyrazem stosunków interpersonalnych. Jedne zachowania rodziców odbierane są przez dzieci jako przejaw miłości i życzliwości, wyrozumiałości i zrozumienia, inne – jako przejaw obojętności, dystansu, uległości, nawet wrogości. Pierwsze zachowania prowadzą do utrwalaenia więzi rodzinnej – emocje pozytywne, drugie do jej osłabienia, a niekiedy nawet do zupełnego zerwania.

Za prawidłowe postawy rodzicielskie uważać można te, które stwarzają warunki do pełnego społecznego i moralnego rozwoju dziecka i nie prowadzą do zaburzeń w jego zachowaniu.

Natomiast za niewłaściwe postawy rodzicielskie uznać należy te, które nie uwzględniają zaspokojenia życzliwości i miłości, współdziałania, aktywności, szacunku dla własnej osoby – godności, poczucia własnej wartości i niezawisłości osobistej. Postawy takie prowadzą w konsekwencji do zaburzeń zachowania i rozwoju cech takich jak: nieposłuszeństwo, kłamstwo, kłótniowość, bezradność, trudności w społecznym przystosowaniu się (Baniak 1985, s. 14).

Dziecko, w stosunku do którego rodzice przejawiają prawidłowe postawy jest aktywne, pewne siebie, ma pozytywną samoocenę oraz pozytywne postawy wobec innych. Dziecko takie jest zdolne do nawiązywania trwałych przyjaźni, jest pogodne, wesołe, lojalne i solidarne. Prawidłowe postawy rodzicielskie powodują rozwijanie samodzielności u dziecka, negatywne natomiast rozwój hamują.

Twierdzi się, że niezwykle istotnym czynnikiem określającym wzajemne stosunki rodziców są ich postawy emocjonalne. Obustronna miłość lub tak zwane lubienie się i przywiązanie są warunkami trwałości i dodatniego wpływu rodziców na rozwój psychiczny dzieci (Zaborowski 1980, s. 45).

Rodzina jest również *źródłem wzorów osobowych* człowieka. Dziecko wzrastające w rodzinie pełnej ma możliwości obserwacji co najmniej dwóch różnych wzorów osobowych: wzorów matki i kobiety oraz wzorów ojca i mężczyzny. Jednakże, im liczniejsza jest rodzina, tym wzorów tych jest więcej, zwłaszcza gdy jest to rodzina wielopokoleniowa. Dzięki temu dziecko może przygotować się do spełnienia ról społecznych obowiązujących w życiu ludzi dorosłych, to znaczy roli społecznej kobiety, żony i męża, matki i ojca. Przygotowanie to odbywa się dwiema drogami: przez wychowanie – różne dla dziewcząt i dla chłopców – oraz przez możliwość identyfikacji z rodzicami tej samej płci – synowie z ojcami, córki z matkami. Identyfikacja ta, czyli utożsamianie, polega na przejmowaniu przez dzieci pewnych postaw i zachowań osób dorosłych, z którymi dziecko jest silnie związane uczuciowo, a więc przede wszystkim własnych rodziców.

Podsumowując stwierdzić można, że rola rodziny nie ogranicza się tylko do zapewnienia warunków bytowych potomstwu, ale również stwarza możliwość zaspokojenia podstawowych potrzeb psychicznych, głównie potrzeby bezpieczeństwa, więzi emocjonalnej i samorealizacji. Tylko właściwie funkcjonująca rodzina może stwarzać dziecku poczucie bezpieczeństwa, dawać oparcie uczuciowe, rozwijać w nim poczucie więzi, bliskości, jedności (Izdebska 1967, s. 69-70).

Dobra rodzina przekazuje dzieciom postawy społeczne, wartościowe, dzięki którym dziecko otrzymuje różnorodne impulsy wewnętrzne, pobudzające je do działania oraz zachęcające do aktywności poznawczej a także ukierunkowujące tę aktywność (Pielkowska 1988, s. 45).

Właściwe stosunki między rodzicami i pozytywne postawy rozwijają w dziecku poczucie odpowiedzialności i gotowość podejmowania zobowiązań. Natomiast niewłaściwe powodują, że dzieci nie mają powodzenia w grupie rówieśniczej. Dziecko pozbawione uwagi i uczucia rodziców chce zrekompensować ich brak przez czynny udział w życiu grupy. Stara się wszędzie, obawia się, aby go nie pominięto, chce się podobać, udzielać pomocy innym (Bilińska-Suchanek 1994, s. 37).

1.3. Społeczne funkcje rodziny

Rodzinę definiuje się najczęściej jako podstawową komórkę społeczną, składającą się z rodziców (rodzica) i dzieci. W literaturze spotykamy szereg różnych definicji rodziny, opisujących ją na przykład jako konfigurację jednostek powiązanych ze sobą przez małżeństwo albo adopcję, przechodzącą z biegiem czasu przez procesy: tworzenia, rozwoju, konsolidacji, kurczenia się i rozwiązania.

Zgodnie z art. 16 Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka rodzina jest naturalną i podstawową komórką społeczeństwa. Rodzina jest tą instytucją, w której wychowują się zarówno dzieci jak i pozostali jej członkowie, własna matka, własny ojciec są niezbędni dziecku do życia i rozwoju.

Rodzinę traktuje się również jako podmiot gospodarujący, to znaczy zapewniający swym członkom utrzymanie i opiekę, zaspakajający ich potrzeby materialne i przygotowujący dzieci do samodzielnego życia.

W historii ludzkości nie znamy epok ani kultur, aby nie istniały określone formy życia rodzinnego. Niemal zawsze rodzina, mała, czy duża, monogamiczna czy poligamiczna, patriarchalna czy demokratyczna stanowiła centralną kategorię życia społecznego, wokół której koncentrowały się główne procesy i zjawiska społeczne, takie jak: procesy legislacyjne, obrzędowość i zjawiska kultury, normy religijne i obyczajowe, zjawiska i procesy gospodarcze.

Świat życia rodzinnego otacza człowieka i towarzyszy mu od narodzin do śmierci. Człowiek jest owocem określonego scenariusza rodziny macierzystej i sam w dojrzałym życiu pisze scenariusz życia swoich dzieci. Rodzina wyznacza aspiracje i dążenia człowieka, określa wzory i wartości, do których należy dążyć. Wpływ roli rodziny na życie jej członków zarówno dzieci jak i dorosłych jest istotny i trwa przez całe życie.

Rodzina jest takim typem instytucji, której nie można zastąpić żadną inną formą organizacyjną, ani żadną formą aktywności.

Rodzina może być traktowana w kategoriach instytucji społecznej, wówczas mamy na myśli jej formalne ustanowienie i funkcjonowanie według określonych norm społecznych w ramach danego systemu społecznej kontroli. Sens rodziny jako instytucji sprowadza się z jednej strony do zaspakajania najgłębszych potrzeb ludzkich, z drugiej do pełnienia przez nią niezbędnych dla rozwoju społeczeństwa funkcji (Pilch, Lepalczyk, 2003).

Funkcje rodziny to cele, do których zmierza życie i działalność rodzinna oraz zadania, jakie pełni rodzina na rzecz swych członków, zaspakajając ich potrzeby. Rodzina jest pierwszą instytucją wychowawczą, w której przebiega proces socjalizacji dzieci, kształtowanie ich osobowości oraz przygotowanie do przyszłych ról społecznych. Rodzina warunkuje prawidłowy rozwój biologiczny i psychiczno-społeczny dziecka. Rodzina oddziałuje na dziecko poprzez określony swoisty układ stosunków społecznych, na których podłożu dziecko przyswaja sobie określone wartości i wzory osobowe (Tyszka, 2002, s. 24).

Wyróżnia się następujące społeczne funkcje rodziny:

1. Prokreacyjna lub biologiczna – rodzina zachowuje ciągłość biologiczną i społeczną; regulacja stosunków seksualnych związana jest z zaspokajaniem popędu seksualnego i potrzebą miłości.
2. Materialno-ekonomiczna – rodzina dostarcza dóbr materialnych; funkcja ta może obejmować wszystkie te działania, które są kwalifikowane do funkcji ekonomicznej i gospodarstwa domowego np. funkcja zarobkowa, produkcyjna, usługowo-konsumpcyjna.
3. Opiekuńczo-wychowawcza – rodzina jest miejscem wychowania przyszłego pokolenia.
4. Emocjonalno-ekspresyjna – rodzina zapewnia miłość oraz zaspakaja potrzeby uczuciowe dzieci i rodziców, potrzeba wyrażania własnej osobowości;

5. Rekreacyjno-towarzyska – polega na organizowaniu przez rodzinę swoim członkom wypoczynku i spędzania czasu wolnego.
6. Religijna – opiera się na przekazywaniu w ramach życia rodzinnego wartości, norm i wzorów zachowań religijnych oraz na uczeniu określonych ról i typów interakcji. Tą drogą dokonuje się integracja dziecka ze społecznością religijną.
7. Stratyfikacyjna – (klasowa) gwarantuje określony status społeczny członkom rodziny, określa przynależność członków do danej grupy społecznej, nadaje wraz z urodzeniem określoną pozycję społeczną; rodzina dziedziczy i przekazuje pewne wartości. Fakt, że człowiek rodzi się w danej rodzinie, wyznacza automatycznie jego wstępną pozycję społeczną, a tym samym punkt startu życiowego.
8. Socjalizacyjno-kulturowa – wprowadza członków rodziny w życie społeczne i przekazuje im wartości kulturowe.

Każda rodzina tworzy własną niepowtarzalną atmosferę życia domowego, na którą wpływają między innymi: stosunki wzajemne między małżonkami, miłość rodzicielska do dzieci, codzienne zachowania członków rodziny, kultywowanie tradycji, a także służba uznawanym wartościom.

Wychowawcze oddziaływanie rodziny ma istotny wpływ na socjalizację dzieci i młodzieży w drodze nieświadomego często przekazywania wiedzy o otaczającym świecie wraz z wartościowaniem go i preferowaniem wzorów zachowań.

Na prawidłowe funkcjonowanie rodziny bądź jej dezorganizację mają wpływ czynniki wewnątrzrodzinne (cechy indywidualne członków rodziny, układ międzyosobniczy, hierarchia wewnątrzrodzinna, jakość, istota więzi emocjonalnych w rodzinie, cele i system wartości małżeństwa, warunki ekonomiczne, stan posiadania), oraz czynniki zewnętrzne (polityka socjalna państwa wobec małżeństwa i rodziny, ideologia społeczna środków masowego przekazu, przemiany kultury i wykształcenia społeczeństwa, procesy uprzemysłowienia i związana z nimi ruchliwość przestrzenna i pionowa społeczeństwa).

Przystosowanie się rodzin do funkcjonowania w warunkach gospodarki rynkowej jest trudne. Przeważają elementy niszczące warunki bytu rodzin: pogłębiający się problem mieszkaniowy, pogorszenie dostępności usług, wysoka inflacja, ogólny spadek poziomu życia i poczucia bezpieczeństwa. Zjawiskiem szczególnym jest bezrobocie. Uderzyło ono w świadomość człowieka dorosłego jako zjawisko nowe, groźne i powodujące uczucie głębokiej degradacji społecznej. Powoduje zawsze dotkliwą pauperyzację całej rodziny.

Społeczne oczekiwania, wyrażone w naciskach strukturalnych, obyczajowych, czy ekonomicznych analizując zachowania członków społeczeństwa w stronę akceptowanego typu rodziny, sprawiają, że pewne z nich charakteryzują dane społeczeństwo (Tyszka, 2001, s. 130).

1.4. Rodzaje rodziny

Warunkiem tworzenia się rodziny i więzi rodzinnych jest współwystępowanie czynników określanych jako subiektywne i obiektywne. Świadomość łączności z innymi członkami rodziny oraz poczucie przynależności do rodziny jako odrębnej grupy społecznej stanowią subiektywną podstawę więzi, bez której niemożliwe jest jej powstanie i rozwój. Przejawia się ona w sferze myśli, dążeń, uczuć i działań.

Czynnikami wpływającymi na kształt więzi są między innymi te składniki życia rodzinnego i małżeńskiego, które działają na jego spójność oraz rozwój jednostkowy i społeczny partnerów związku (Tyszka, 2001, s. 196).

Jednym z nich jest poziom dojrzałości do podjęcia odpowiedzialności za partnera oraz dzieci i członków rodziny. Nie mniej ważnym czynnikiem wpływającym na więzi rodzinne są stosunki rodzice – dzieci.

Model rodziny oparty na nierozzerwalnym związku małżeńskim i to sakramentalnym, z dziećmi, w rozlicznych powiązaniach z krewnymi, z wyraźnym podziałem zadań między kobietę

i mężczyznę wprawdzie jest nadal dominujący w społeczeństwie polskim, ale obok niego upowszechniają się także inne formy życia rodzinnego. Możemy wyróżnić następujące rodziny:

Rodzina pełna

Rodzina pełna składa się z rodziców i dzieci. Dominuje ona w ogólnej liczbie rodzin jej odsetek zmniejszył się. Warto też zaznaczyć, że duża część dzieci poczyta się i rodzi się przed zawarciem związku małżeńskiego (Dyczewski, 1994, s. 131). Według ogólnopolskich badań reprezentacyjnych nad płodnością kobiet stwierdzono, że co trzecia kobieta poczęła dziecko przed zawarciem związku małżeńskiego, przy czym w połowie były to kobiety młode, poniżej 20 lat, i co dziesiąta kobieta rodziła dziecko przed zawarciem małżeństwa. W ostatnich latach wzrósł odsetek dzieci poczętych przed ślubem. Świadczy to o wzroście w ostatnich latach stosunków seksualnych przed zawarciem związku małżeńskiego. Poczęcie dziecka prowadzi do małżeństwa, ale wiele par przed jego zawarciem dłuższy czas żyje w formie rodzinnej.

Rodzina niepełna

Rodzinę niepełną tworzą matki lub ojcowie z dziećmi albo same dzieci. Liczba tego typu rodzin rośnie. Z roku na rok liczba rodzin niepełnych zwiększa się w zastraszającym tempie. Co roku przybywa około 150 tys. rodzin niepełnych. Przy okazji rodziny niepełnej warto zauważyć, że rośnie liczba dzieci nieślubnych.

Rodzina zastępcza

Rodzina adopcyjna (przysposabiająca) jest formą zastępczego środowiska rodzinnego, która powstaje na mocy orzeczenia sądu i niesie za sobą skutki podobne jak w przypadku między dzieckiem a rodzicami w rodzinie naturalnej. Wiąże się z tym władza rodzicielska, obowiązek alimentacyjny, pokrewieństwo, dziedziczenie itp. W adopcji (przysposobieniu) między rodzicami a dzieckiem powinna zawiązać się taka więź emocjonalna jak w typowej rodzinie. Rodzice powinni stworzyć dziecku warunki.

Przysposobić można dzieci, których rodzice: nie żyją, zostali pozbawieni przez sąd władzy rodzicielskiej, zrzekli się przed sądem władzy rodzicielskiej, są ubezwłasnowolnieni.

Rodzina zastępcza jest również formą zastępczego środowiska rodzinnego i powstaje na mocy orzeczenia sądu, lecz stanowi nie stałą a czasową formę opieki nad dzieckiem. Utworzenie rodziny zastępczej nie powoduje powstania więzi rodzinno-prawnej pomiędzy rodzicami zastępczymi a dzieckiem, jak to się dzieje w adopcji. Dziecko przyjęte do takiej rodziny nie uzyskuje statusu dziecka rodziców zastępczych, pomiędzy nim a rodzicami zastępczymi nie powstają obowiązki alimentacyjne, nie dochodzi do dziedziczenia na mocy ustawy, nie zmienia się jego stan cywilny i nazwisko. Rodzice zastępczy nie przyjmują pełnej władzy nad przyjętymi do siebie dziećmi. Na rodziny zastępcze czekają:

- dzieci, które chociaż ze względu na sytuację prawną mogą być adoptowane, to jednak ich szanse na znalezienie rodziny adopcyjnej są niewielkie. Będą to dzieci z problemami zdrowotnymi i rozwojowymi, liczne rodzeństwa, dzieci starsze;
- dzieci z nieuregulowaną sytuacją prawną, tzn. których rodzice mają ograniczoną lub zawieszoną władzę rodzicielską.

Dzieci w rodzinie zastępczej przebywają do czasu uregulowania ich sytuacji prawnej. Po czym mogą być adoptowane przez rodzinę zastępczą lub inną rodzinę oraz mogą powrócić do rodziny naturalnej, jeżeli zapewnia ona dziecku pełne bezpieczeństwo. Dzieci mogą przebywać w rodzinie zastępczej również do czasu usamodzielnienia się, dotyczy to szczególnie pierwszej wymienionej grupy dzieci. Rodzina zastępcza otrzymuje z powiatu częściowy zwrot kosztów utrzymania dziecka, określony szczegółowo w Rozporządzeniu Rady Ministrów z dnia 26.09.2001 r.

Rodziny zastępcze dzielą się na:

- rodziny spokrewnione;

- rodziny niespokrewnione;
- rodziny niespokrewnione, pełniące funkcję pogotowia rodzinnego (opisane poniżej).

Pogotowie rodzinne jest rodzajem zawodowej rodziny zastępczej krótkoterminowej. Powstaje w sposób pozasądowy, na mocy umowy cywilno-prawnej pomiędzy rodziną zastępczą a Powiatowym Centrum Pomocy Rodzinie lub Miejskim Ośrodkiem Pomocy Rodzinie (Społecznej). Rodziny pełniące funkcję pogotowia rodzinnego otrzymują dzieci zaraz po zawiadomieniu o sytuacji kryzysowej. Dzieci przebywają w takim pogotowiu do czasu wyjaśnienia jego sytuacji rodzinno-prawnej, jednak nie dłużej niż do 12 miesięcy lub w wyjątkowych przypadkach do 15 miesięcy. Pogotowie rodzinne jest zobowiązane przyjąć każde dziecko do lat 10. W pogotowiu może jednorazowo przebywać do trojga dzieci lub wyjątkowo więcej, jeśli dzieci są rodzeństwem.

Rodzice pełniący tą funkcję otrzymują odpowiednie wynagrodzenie i częściowy zwrot kosztów utrzymania dziecka, określony w/w rozporządzeniem. Taka rodzina może jednocześnie pełnić funkcję „zwykłej” rodziny zastępczej, długoterminowej.

Rodzinny Dom Dziecka jest rodzajem rodzinnej placówki opiekuńczo-wychowawczej, której funkcjonowanie reguluje Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 1.09.2000 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz. Nr 80, poz. 900). Rodzinny Dom Dziecka można nazwać inaczej wielodzietną zawodową rodziną zastępczą, gdzie liczba dzieci przeciętnie wynosi od 4 do 8. Powinien być on przeznaczony głównie dla licznych rodzeństw, dla których trudno jest znaleźć rodzinę adopcyjną lub zastępczą. Dzieci w Rodzinnym Domu Dziecka mogą przebywać do czasu powrotu do rodziny naturalnej, umieszczenia w rodzinie adopcyjnej, lub usamodzielnienia się.

Lokal i wyposażenie Rodzinnego Domu Dziecka powinien zapewnić organ prowadzący. Kandydaci posiadający odpowiednie warunki lokalowe do prowadzenia placówki (dom lub duże funkcjonalne mieszkanie), mogą również udostępnić swój lokal na tę działalność na odpowiednio uzgodnionych warunkach.

1.5. Więzi rodzinne

Określenie więzi rodzinnej sprawia wiele trudności. Wpływają one przede wszystkim z braku precyzyjnego określenia więzi społecznej ogólnie rozumianej, której więź rodzinna jest tylko szczególnym rodzajem. Socjologowie, podając różne określenia więzi społecznej, na ogół ograniczają się do formułowania definicji opisowych. Dlatego też wielu badaczy, zdając sobie sprawę z tego słabego punktu dyscypliny socjologicznej unika określenia więzi rodzinnej, a jedynie dokonuje opisu jej przejawów, zostawiając niejako czytelnikowi jego własne rozumienie więzi społecznej w ogóle, czy też więzi rodzinnej w szczególności. Tak na przykład postępują Natalia Han-Ilgiewicz, Barbara Łobodzińska i Józef Dembowski, którzy w swoich pracach dotyczących bezpośrednio więzi rodzinnej nie podają określenia (Han-Ilgiewicz, 1977).

Zmierzając do określenia więzi rodzinnej, należy zdawać sobie sprawę z tego, że rodzina, będąc grupą społeczną o swoistej strukturze, ma właściwe sobie nader intymne życie wewnętrzne.

W tej niewielkiej grupie osób: rodziców, dzieci, często dziadków – pomijając niewielki odsetek rodzin wewnętrznie rozbitych – wszyscy są sobie bliscy i współdziałają z sobą. Więź rodzinna jest zatem wypadkową wewnętrznych i zewnętrznych sił istniejących w grupie rodzinnej i działających na jej członków (Dyczewski, 1994, s. 21). Więź rodzinna przejawia się w różnego rodzaju stosunkach, zależnościach i postawach członków rodziny. Więź rodzinna jest bowiem różna w każdej rodzinie jest też ona nieco odmienna w różnych fazach cyklu życia tej samej rodziny lub w różnych okolicznościach jej życia. Jest zjawiskiem dynamicznym, ulegającym ciągłym przeobrażeniom.. Stąd jedne rodziny, mające duży potencjał wewnętrznego przyciągania, wykazują wysoki stopień zwartości, skonsolidowania (z psychologiczno-

socjologicznego punktu widzenia znaczy to, że są one atrakcyjne dla swych członków), natomiast innym brakuje tych właściwości.

W więzi rodzinnej możemy wyróżnić dwie odrębne podstawy, z których wyrastają i na których opierają się siły scalające członków rodziny. Dokonując pewnego uogólnienia, a zarazem uproszczenia stosunków i kontaktów w rodzinie, w których wyraża się i na których opiera się więź rodzinna, można sprowadzić do trzech zasadniczych zespołów. Różnią się one między sobą na tyle, że na podstawie ich analizy można wyróżnić trzy rodzaje więzi rodzinnej:

1. Stosunki i kontakty między członkami, między pokoleniami i w ramach pokoleń, które powstają ze względu na strukturalne zróżnicowanie w rodzinie w związku z pełnieniem w niej ról i zadań przez poszczególne osoby i pokolenia. Koncentruje się to wokół wychowania dzieci, autorytetu rodziców, udzielania wzajemnej pomocy. Tego rodzaju więź istnieje w każdej rodzinie, ale w każdej bywa inna.
2. Stosunki i kontakty między osobami i pokoleniami oparte na sferze poznawczej, a przede wszystkim emocjonalno-wolitywnej. Ich treścią są myśli, uczucia, pragnienia, aspiracje i wzajemne postawy zajmowane przez poszczególnych członków rodziny. Stosunki rodzinne determinowane przez czynniki emocjonalno-wolitywne oraz intelektualne pozostają w ścisłym związku z poprzednimi, ale ogniskują się wokół rodzinnej struktury, a przede wszystkim na konkretnej osobie.
3. Stosunki między osobami w rodzinie, których treścią są postawy zgodności lub niezgodności wobec tych samych wartości, norm, wzorów zachowań, osób, instytucji społecznych, zdarzeń i wytworów kulturowych. Dlatego też konkretna rodzina ma swoje sekrety, tajemnice, żarty, zabawy, właściwy sobie sposób spędzania wolnego czasu i wakacji: ma własną tradycję, historię i kształtuje własną przyszłość. W niektórych rodzinach bywa ona tak silna i odrębna, że można mówić o występowaniu w nich specyficznej kultury: w innych natomiast jest tak słaba, że trudno dostrzec jakiegokolwiek przejawy dziedzictwa kulturowego.

Każdy z rodzajów więzi rodzinnej wpływa na kształtowanie się wysokiego bądź niskiego stopnia zwartości członków rodziny oraz przyczynia się do większej lub mniejszej trwałości grupy rodzinnej. Ponieważ więź rodzinna ulega ciągłym przeobrażeniom w zależności od zmian osobowościowych członków rodziny, od zmian kulturowych, społecznych i gospodarczych, w jakich żyje rodzina, w tej samej grupie rodzinnej raz dominuje więź osobowa, kiedy indziej strukturalno-przedmiotowa.

Życie to paradoks przeciwieństw. Nic nie jest do końca białe ani czarne. Program, który pozwoli poznać własne emocje utrwali system przekonań i wartości. Można stosować szereg ćwiczeń, które pozwolą ukształtować osobowość dziecka, tak by w przyszłości radziło sobie z przeciwnościami losu, nie bało się wyzwań i czuło się wartościowym człowiekiem bez kompleksów. Kształtujemy osobowość dziecka w każdej chwili i na każdym zajęciach, oczywiście jeśli pozwalamy mu na dokonanie wyboru i wartościowanie według jego wartości moralnych.

Musimy pamiętać, że każde dziecko ma swój system wartości wyniesiony z rodzinnego domu. Naszym zadaniem jako nauczycieli jest dostarczać ćwiczeń takich, z których dziecko poprzez doświadczenie, samo wyciągnie wnioski i usystematyzuje swoje przekonania. Pozna swoje emocje, potrafi je zrozumieć i skierować do działania. Musimy pamiętać, że emocje mogą zmieniać się w energię, która ma ogromną siłę, jeśli dobrze ją wykorzystamy, popchnie do działania. To co sprawiało wielkie problemy może okazać się proste w realizacji. Każde dziecko powinno zawsze pamiętać, że nie wolno porzucać pragnień.

1.6. Oczekiwanie środowiskowe wobec rodziny

Fundamentalne znaczenie rodziny dla społeczeństwa dostrzegane było już w starożytności. Świadczyć o tym mogą poglądy Arystotelesa na jej priorytetową rolę w życiu

społecznym. Twórca socjologii August Comte uważał rodzinę za najważniejszą, podstawową komórkę społeczną, na której opiera się całe społeczeństwo. Współcześni socjologowie i psychologowie dzięki swym precyzyjnym i pogłębionym badaniom scharakteryzowali istotne funkcje rodziny, jakie ona pełni w rozlicznych dziedzinach życia jednostki oraz w różnorodnych zbiorowościach ludzkich (Pilch, Lepalczyk, 1995, s. 137). W drugiej połowie XX wieku, w miarę upływu dziesięcioleci utrwała się sformułowany w pierwszej połowie tegoż wieku pogląd, że współczesna cywilizacja stwarza w miarę swych postępów coraz większe zagrożenie dla rodziny, zakłócając jej funkcjonowanie i podkopując podstawy jej egzystencji (C. C. Zimmermann 1948). Miałby to być uboczny, „mimowolny” skutek rozwoju najnowszej cywilizacji, która oprócz wielu dobrodziejstw ofiarowanych ludziom w krajach wysoko i średnio rozwiniętych „ofiarowuje” także negatywne skutki swych postępów – negatywne z punktu widzenia szeroko pojętej jakości życia.

Wymowny jest fakt, że Organizacja Narodów Zjednoczonych proklamowała rok 1994 Międzynarodowym Rokiem Rodziny. Wynika to niewątpliwie z dostrzeżenia niebezpieczeństw, na jakie narażona jest współczesna rodzina i z chęci zwrócenia uwagi na te niebezpieczeństwa w celu zmobilizowania działań przeciw nim skierowanym. Niektórzy wiążą ideę ochrony rodziny głównie ze stanowiskiem Kościoła Katolickiego. Należy jednak dążyć do upowszechniania przekonania, że sprawa rodziny jest sprawą wszystkich ludzi, gdziekolwiek by oni nie egzystowali na świecie i to bez względu na to, jaki wyznają światopogląd i religię. Lepsza lub gorsza egzystencja rodzinna wiąże się bezpośrednio z jakością ich życia oraz warunkuje w znacznej mierze stopień sprawności funkcjonowania społeczeństwa.

Należy zauważyć, że kształt i funkcjonowanie rodzin – wszystkich rodzin – zależy w sposób istotny od owej „reszty” świata społecznego, zewnętrznego w stosunku do rodziny, którego poszczególne układy mogą być, lub są w związku i zależności. Z kolei również traktowane mogą być jako zbiór zmiennych niezależnych w stosunku do rodziny, traktowanej jako zbiór zmiennych zależnych.

A więc społeczeństwo globalne wraz z zawartymi w nim zhierarchizowanymi układami społecznymi wpływa na rodzinę, odpowiednio modyfikując jej strukturę, funkcjonowanie, mentalność jej członków, a z kolei modyfikowana rodzina wywiera podlegające przekształceniom wpływy na społeczeństwo globalne, jego substrukture i procesy. Rodzina bardzo intensywnie uczestniczy w przemianach społecznych – ulega przemianom pod wpływem czynników zewnętrznych, oraz w trakcie swych przemian sama wpływa modyfikująco na zewnętrzne układy społeczne – a wpływy te bywają niejednokrotnie bardzo istotne, znaczące, których nie sposób nie brać pod uwagę.

Rodzina jest więc istotnym elementem społecznych interakcji, od sposobu i poziomu jej funkcjonowania wiele w społeczeństwie zależy może ona kreować zarówno pozytywne jak i negatywne zjawiska w społeczeństwie oraz jego substrukturach.

Podstawowe funkcje wskazują na zadania współczesnej rodziny, jakie wypełnia i jakie ją konstytuują. Istnienie rodziny polega bowiem na wypełnianiu wyżej wymienionych głównych zadań, czyli funkcji. Rodzina jest jedyną grupą społeczną powiększającą się dzięki funkcjom biologicznym (Ziemska, 1986, s. 234).

Na skutek swej funkcji prokreacyjnej dostarcza ona nowych członków nie tylko dla własnej grupy, lecz również dla całego społeczeństwa. Rodzina daje społeczeństwu nowych obywateli, przekazując im język, podstawowe wzory zachowania obowiązujące w danym społeczeństwie, zwyczaje, obyczaje, wprowadza w świat wartości moralnych i wartości kultury, kontrolując przy tym zachowanie swych członków. Przemiany w życiu rodziny, jako podstawowej grupie społecznej, wiąże się przede wszystkim ze zmianami zachodzącymi w całym społeczeństwie, którego rodzina jest częścią integralną.

Na rodzinę wpływają różne zmiany w społeczeństwie, takie jak: industrializacja, urbanizacja, ruchliwość społeczna, praca zawodowa kobiet, a także zmiany w kulturze materialnej powodowane osiągnięciami techniki, ułatwianie środków komunikowania się.

W związku z tym w podstawowych zadaniach, jakie rodzina wypełnia – czyli jej funkcjach, a głównie w ich zakresie, zachodzą przemiany polegające na stopniowym ograniczaniu zadań wchodzących w skład tych funkcji do takich, w wykonywaniu których nikt nie jest w stanie rodziny w pełni zastąpić. Dzieje się tak z dwóch powodów:

- w wyniku postępu w danej dziedzinie życia społecznego powstają instytucje, które przejmują część zadań wykonywanych dotychczas w rodzinie (np. porody nie odbywają się w domach, ale w szpitalach);
- rodzina w wyniku zaistniałych przemian społecznych, na przykład z powodu wzrostu zatrudnienia kobiet poza domem, nie jest w stanie wykonywać swych zadań w dotychczasowym zakresie i musi je ograniczać. Wzrasta więc potrzeba rozwoju pewnych instytucji służebnych niejako wobec rodziny, świadczących różnego rodzaju usługi na rzecz rodziny, jak pralnie, stołówki, bary szybkiej obsługi itp., którym rodzina współczesna nie jest w stanie zabezpieczyć opieki.

Koncentrując uwagę na rodzinie należy stwierdzić, że jej sytuacja jest zróżnicowana w zależności od tego, czy jest ona zlokalizowana w rozwiniętym społeczeństwie czy też w społeczeństwie średnio rozwiniętym, podlegającym pewnym wpływom wewnątrz krajowym i zewnętrznym postindustrializmu (Pilch, Lepalczyk, 1995, s. 142).

Obecnie obserwujemy też znaczne zmiany w świadomości społecznej dotyczącej życia rodzinnego i seksualnego (Tyszka 1982). Dostrzegalna jest coraz większa wyrozumiałość dla przedmażeńskich i pozamażeńskich kontaktów seksualnych. Wzrosła znacznie tolerancja wobec osób rozwiedzionych, niezamężnych matek, oraz par niezalegalizowanych. Wzrosła również tolerancja wobec homogenicznych związków seksualnych (względnie trwale pary kobiece lub męskie). Znalazło to ostatnio wyraz w prawodawstwie niektórych krajów – stworzono prawne możliwości legalizacji takich związków.

Rodzina szczególnie w Polsce – zyskała w oczach ludzi na wartości (Tyszka 1991). Rodzina stanowi integralny i niezmiernie ważny element każdego społeczeństwa, w tym również tych społeczeństw europejskiego kręgu kulturowego, które egzystują w ramach współczesnej cywilizacji postindustrialnej, podlegając (w zależności od kraju) jej większym lub mniejszym wpływom.

Istotnym problemem społeczeństwa jest to, że wywierający silny wpływ na rodzinę i jednostkę rozwój cywilizacji współczesnej generuje (oprócz pozytywnych) również zjawiska niekorzystne z punktu widzenia eufunkcjonalności rodziny w stosunku do jednostek i społeczeństwa, z punktu widzenia eufunkcjonalności społeczeństwa w stosunku do jednostek i rodzin oraz z punktu widzenia eufunkcjonalności jednostek w stosunku do rodziny i społeczeństwa.

Bibliografia

Dokumenty normatywne

Dyrektywa 2004/38/WE Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 29 kwietnia 2004 r. w sprawie prawa obywateli Unii i członków ich rodzin do swobodnego przemieszczania się i pobytu na terytorium Państw Członkowskich, zmieniająca rozporządzenie (EWG) nr 1612/68 i uchylająca dyrektywy 64/221/EWG, 68/360/EWG, 72/194/EWG, 73/148/EWG, 75/34/EWG, 75/35/EWG, 90/364/EWG, 90/365/EWG i 93/96/EWG.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z 2 kwietnia 1997r.

Ustawa z dnia 11 lutego 2016 r. o *pomocy państwa w wychowywaniu dzieci*, Dz.U. 2016, poz. 195.

Ustawa z dnia 12 marca 2004 r. o *pomocy społecznej*, Dz.U. 2015, poz. 163.

Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. *Kodeks cywilny*, Dz.U. z 1964 Nr 16, poz. 93 ze zm.

Ustawa z dnia 27.08.2004 r. o *świadczeniach opieki zdrowotnej finansowanych ze środków publicznych*, Dz.U. 2015, poz. 581.

Ustawa z dnia 28 listopada 2003 r. o świadczeniach rodzinnych, Dz.U. 2003 nr 228, poz. 2255 ze zm.
Ustawa z dnia 29 lipca 2005 r. o przeciwdziałaniu przemocy w rodzinie, Dz.U. z 2005 nr 180, poz. 1493 ze zm.
Ustawa z dnia 29 sierpnia 1997 r. Ordynacja podatkowa, Dz.U. z 2015, poz. 613.
Ustawa z dnia 5 grudnia 2014 r. o Karcie Dużej Rodziny, Dz.U. z 2016, poz. 785.
Ustawa z dnia 6 czerwca 1997 r. Kodeks karny, Dz.U. z 1997 nr 88, poz. 553 ze zm.
Ustawa z dnia 7 września 2007 r. o pomocy osobom uprawnionym do alimentów, Dz.U. 2007 nr 192, poz. 1378 ze zm.
Ustawa z dnia 9 czerwca 2011 r. o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej, Dz.U. z 2016, poz. 575.

Materiały zwarte

BAUMAN Z., *Europa niedokończona*, Kraków 2005.
BAUMAN Z., *Globalizacja*, PIW, Warszawa 2000.
BAUMAN Z., *Kultura i społeczeństwo*, Warszawa, 2016.
BILIŃSKA-SUCHANEK E., *Opór wobec szkoły, Dorastanie w perspektywie Paradygmatu Oporu*, Słupsk, 2000.
DYCZEWSKI L., *Rodzina. Społeczeństwo. Państwo*, TNKUL Lublin 1994.
FRIEDMAN T. L., *Lexus i drzewo oliwne. Zrozumieć globalizację*, Dom Wydawniczy, Poznań 2001.
GOLKA M., *Cywilizacja. Europa. Globalizacja*, Poznań 1999.
HAN-ILGIEWICZ N., *Więź rodzinna, w aspekcie pedagogiki specjalnej*, Warszawa 1977.
HOLZER J. H., LINKA K., *Badania dzietności kobiet w Polsce*, Warszawa 1989.
KRZYSZTOFEK K., *Globalizacja rynku kultury i ochrony kultur rodzinnych*, [w:] *Róża wiatrów Europy*, A. Tyszka (red.), Warszawa, 1999.
MELOSİK Z., *Edukacja globalna: nadzieje i kontrowersje*, [w:] *Wprowadzenie do pedagogiki*, T. Jaworska, R. Leppert (red.), IMPULS, Kraków 2001.
MELOSİK Z., *Edukacja polska wobec ideałów globalizmu*, „Człowiek i społeczeństwo”, Poznań, 1996.
MELOSİK Z., *Edukacja skierowana na świat – ideał wychowawczy XXI wieku*, „Kwartalnik Pedagogiczny”, 1989.
NOWICKA E., *Świat człowieka – świat kultury*, Warszawa, 1999.
PILCH T., LEPALCZYK I. (red.), *Pedagogika społeczna*. Wyd. „Żak” Warszawa 1995, 2003.
PISKOZUB A., *Elementy nauki o cywilizacji*, Gdańsk 1992.
POMYKAŁO W., *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993.
POPPER K. R., *W co wierzy Zachód*, Warszawa 1997.
SZCZEPAŃSKI J., *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1979.
TOFFLER A., *Szok przyszłości*, PIW, Warszawa 1974.
TOFFLER A., *Trzecia fala*, Warszawa 1985.
TYSZKA Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań, 2002.
TYSZKA Z., *Współczesne rodziny polskie. Ich stan i kierunek przemian*, Poznań 2001.
ZIEMSKA M., *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1986.
ZNANIECKI F., *Upadek cywilizacji zachodniej*, Poznań 1992.

2. Szkoła jako środowisko społeczno-wychowawcze

2.1. Nauczyciel w środowisku szkolnym i jego rola wychowawcza

Współcześnie pojęcie wychowania rozumiane jest jako oddziaływanie na czyjąś osobowość, formowanie jej, zmienianie, kształtowanie, czy wyzwalamie w niej pożądaných stanów jak wzrost, rozwój czy samorealizacja, ale także jako efekt powyższych działań lub procesów (Kania, 2000, s. 8).

Wychowanie to całokształt wpływów i oddziaływań środowiska społecznego oraz przyrodniczego na człowieka, kształtujących jego rozwój i osobowość oraz przygotowujących go do życia w społeczeństwie.

Wychowanie to świadome, zamierzone i specyficzne działania osób (wychowawców), których celem jest osiągnięcie względnie trwałych zmian w osobowości¹ jednostki (wychowanka). Zmiany te obejmują zarówno sferę poznawczo-instrumentalną, pozwalającą na poznanie i przekształcanie rzeczywistości, jak i stronę aksjologiczną, kształtującą stosunek człowieka do świata i ludzi, jego przekonania, system wartości itp.

Jednym z określeń pojęcia „wychowanie”, gdzie wyraźnie akcentuje się rozwój osobowości, należy pojmować jako „szczególny rodzaj ludzkiej działalności, która polega na zamierzonym wywołaniu określonych zmian w osobowości człowieka” (Muszyński, 2010). Rozróżnia się wychowanie w wąskim i szerokim znaczeniu. Przez wychowanie w wąskim znaczeniu trzeba rozumieć świadome formowanie u jednostki takiego zespołu cech, które składają się na uczuciowo-wolicjonalną stronę osobowości, a więc kształtowanie postaw i przekonań, uznawanych wartości, celów oraz ideałów (Muszyński, 2010, s. 240)².

Z kolei kształtowanie cech instrumentalnych to nauczanie. Natomiast wychowanie w szerokim znaczeniu należy postrzegać jako świadome kształtowanie fizycznych i psychicznych sił człowieka, jego światopoglądu, oblicza moralnego, które obejmuje także kształcenie i nauczanie.

Proces wychowania powinny cechować:

- uznanie samodzielności i indywidualnej wolności wychowanka;
- poszanowanie godności innych ludzi i własnej;
- przejrzystość decyzji dotyczących wychowanka;
- niestosowanie przymusu;
- uczulanie na prawa innych ludzi (Urbaniak, 1998, s. 65).

Istotnym elementem wychowania jest postrzeganie wychowanków jako istot rozumnych i wolnych, wrażliwych na dobro, prawdę i piękno, zdolnych do samoświadomości, samorealizacji i twórczości. Miarą poprawnie przebiegającego procesu wychowania jest nie nadmierny przymus zewnętrzny, a swoboda odpowiednio ukierunkowana (Muszyński, 2010).

Jeden z największych autorytetów moralnych, Papież Polak, Jan Paweł II – w przemówieniu wygłoszonym w UNESCO – powiedział: „W wychowaniu chodzi właśnie o to, ażeby człowiek stawał się coraz bardziej człowiekiem – o to, ażeby bardziej był, a nie tylko więcej miał, aby więc poprzez wszystko, co ma, co posiada, umiał bardziej i pełniej być człowiekiem, to znaczy, ażeby również umiał bardziej być nie tylko z drugimi, ale i dla drugich”.

Wychowanie jest procesem kształtowania osobowości jednostki do w pełni ludzkiego przeżywania wszystkich przejawów życia człowieka z poszanowaniem godności każdego

¹ Osobowość – wewnętrzny system regulacji pozwalający na adaptację i wewnętrzną integrację myśli, uczuć i zachowania w określonym środowisku w wymiarze czasowym (poczucie stabilności). Osobowość jest także definiowana jako charakterystyczny, względnie stały sposób reagowania jednostki na środowisko społeczno-przyrodnicze, a także sposób wchodzenia z nim w interakcje. Osobowość kształtowana jest przez całe życie, szczególnie w okresie dzieciństwa oraz młodości poprzez wpływ bodźców zewnętrznych w procesie socjalizacji, a także własnej aktywności jednostki.

² Zespół tych cech określa on mianem kierunkowych, w przeciwieństwie do cech instrumentalnych, przez które rozumie inteligencję jednostki, jej wiedzę, umiejętność, doświadczenia, nawyki.

człowieka. Takie rozumienie jednoznacznie precyzuje cel wychowania oraz wymaga odniesienia do określonego systemu wartości.

Kształtowanie dojrzałego myślenia to trudne zadanie wychowawcze (Trawczyńska, 2005, s. 7). Bolesnym paradoksem naszych czasów jest fakt, że młodzież coraz lepiej rozumie świat, który ją otacza, a coraz mniej rozumie siebie oraz tajemnicę ludzkiego życia. Uczyć myśleć to pomagać młodym, by nie oszukiwali siebie „usprawiedliwiając” własne błędy, by nie wmawiali sobie, że każdy sposób postępowania jest jednakowo dobry, że istnieje łatwe szczęście, że człowiek poradzi sobie z samym sobą i z własnym życiem bez pomocy rodziców i wychowawców, bez zasad moralnych, bez wyciągania wniosków z błędów własnych i innych ludzi, bez dyscypliny i czujności, bez wysiłku i korygowania popełnionych błędów.

Odpowiedzialne wychowanie wymaga nie tylko wyznaczenia właściwych celów (nauczyć się dojrzałe myśleć i dojrzałe kochać), lecz wiąże się również z wymogiem konsekwentnego stosowania odpowiednich zasad wychowawczych, wśród których wymienić należy następujące:

- „Akceptuję Cię takim jakim jesteś.
- Słucham uważnie, co mówisz.
- Uważam także Twoją wypowiedź za ważną.
- Nie staram się „na siłę” stać się centrum zainteresowania.
- Nie odpycham i nie tłumię Ciebie.
- Cieszę się Twoim osiągnięciem.
- Dostrzegam Twoje dobre strony.
- Staram się Cię rozumieć” (Włodarski, 2005, s. 87).

Człowiek bowiem jest istotą, która nieustannie wzrasta – ewoluuje, zmienia się, a w tym wszystkim uczy się swej tożsamości, otwiera się na drugiego. To wszystko dokonuje się nie przez odrzucenie przeszkód, cierpienia, strachu, czy poczucia samotności, lecz przez owocne przeżycie tych doświadczeń.

2.2. Osobowość nauczyciela w procesie wychowawczego kształtowania środowiska

Dzisiejsza młodzież konstruuje mury i posadzki przyszłego domu ludzkości; nic więc dziwnego, że hałas i zgiełk może zagłuszyć nasze uszy i oślepić nasz wzrok. Poczekajcie, aż praca zostanie zakończona i będziemy mogli ujrzeć, że skonstruowany przez nich dom będzie bardziej przytulny od naszego, a rozwijające się w nim życie – pogodniejsze i piękniejsze od obecnego.

Enrico Medi

Misja nauczyciela, zgodnie z wielowiekową tradycją, wyrasta z powołania. Wymaga ona szczególnych dyspozycji osobowych, gruntownego przygotowania do zawodu, ustawicznego pogłębiania swoich kompetencji oraz kultury umysłu, woli i serca. Jest bowiem służbą drugiemu człowiekowi i z tej racji łączy się ze szczególną odpowiedzialnością (Przetacznik-Gierowska, 1998, s. 35).

Na stanowisku tak wysoce eksponowanym, jakim jest misja nauczyciela, nie dopuszcza się nieznajomości programowych, przepisów dobrego zachowania, norm moralnych, czy zasad dydaktyczno-wychowawczych. Odpowiedzialność wyrasta z poczucia powinności moralnej, łączy się zawsze z wartościami i najpełniej przejawia się w podejmowanych obowiązkach. Odpowiedzialność nauczyciela – jednakowa zarówno w czasie wykonywania profesji jak i w jego życiu prywatnym – jest nie tylko wartością indywidualną, ale także społeczną, szczególnie eksponowaną z racji jego misji dydaktyczno-wychowawczej, wciąż wysoko ocenianej w środowisku. W stosunku do przeszłości nauczyciel jest odpowiedzialny za przekaz nowym pokoleniom najcenniejszych, ponadczasowych dóbr dziedzictwa kulturowego. W stosunku

do przyszłości bierze odpowiedzialność za formowanie ich dojrzałych, twórczych postaw, przez co kształtuje ludzkie oblicze świata. Koniecznym warunkiem efektywnego wychowania jest konstruktywna, zdrowa osobowość nauczyciela i wychowawcy. Osobowość konstruktywna sprzyja zaspokajaniu potrzeb ucznia zarówno poznawczych, jak i emocjonalnych oraz jego rozwojowi intelektualnemu i moralno-społecznemu. Powstaje pytanie, jaka jest struktura konstruktywnej osobowości nauczyciela? Z. Zaborowski osobowość tego typu określa mianem osobowości podnoszącej. Przejawia się ona najpełniej w kontaktach z uczniami. Osobowość ucznia jest niedojrzała, brak mu ścisłej wiedzy o rzeczywistości, o nim samym, nie posiada umiejętności i nawyków myślowych. Jego życie emocjonalne i mechanizmy motywacyjne charakteryzuje często egocentryzm i impulsywność.

Oto wykaz cech wzoru osobowościowego nauczyciela opracowany przez jednego z polskich pedeutologów:

- umiejętność kontaktu z młodzieżą;
- czynna sympatia;
- poszanowanie godności ludzkiej ucznia;
- kredyt zaufania jakim powinno się obdarzyć ucznia;
- sprawiedliwość;
- zgodność między słowem a postępowaniem;
- niezawodność;
- umiejętność stawiania wymagań i konsekwencji w egzekwowaniu (Mysłakowski, 1977, s. 80).

Wpływ osobowości nauczyciela polega przede wszystkim na tym, że zachowanie nauczyciela, jego stosunek do ucznia, jego styl działania zdeterminowane są w dużej mierze przez właściwości jego osobowości. Architekt może być złym człowiekiem i zbudować dom ładny i wygodny, a już nauczyciel, zły człowiek, jest sprzecznością w samym określeniu, niemożliwością. Nauczyciel taki może czasem nauczyć rzeczy oderwanych, przypadkowych, ale pozostanie uczniowi obcy, w życiu jego żadnego wpływu nie odegra. Nauczyciel wychowawca jest odpowiedzialny nie tylko za odpowiedni rozwój wszystkich dyspozycji, jakie przejawia człowiek, ale także za ich zwielokrotnienie. Wychowanie winno dawać sens ludzkiemu życiu i zapewnić jego intensywność i bogactwo. Aby zapewnić uczniowi prawidłowy rozwój intelektualny i społeczny, jego relacje z wychowawcą muszą być nacechowane poczuciem wzajemnego bezpieczeństwa i wzajemnego zaufania. Sprzyja temu przede wszystkim postawa akceptacji osoby ucznia. Akceptacja polega na respektowaniu odrębności ucznia, na wierze, że ma on szereg pozytywnych cech, że w odpowiednich warunkach może prawidłowo rozwijać się. Akceptacja wiąże się ze zrozumieniem potrzeb i przeżyć ucznia, a więc empatią. Nauczyciel podnoszący charakteryzuje się życzliwością, zachowaniami opiekuńczymi i nagradzającymi. Mając do czynienia z uczniem słabym w nauce lub trudnym wychowawczo zaakceptuje jego inność, będzie starał się spojrzeć na sytuację szkolną z pozycji ucznia (uczeń słaby często sądzi, że jego wysiłki są bezowocne, bo nauczyciel uwziął się na niego) oraz zastosuje takie systemy oddziaływań, by zmienić jego postawy, motywy i zachowanie (Włodarski, 1998, s. 45).

Nauczyciel o osobowości konstruktywnej traktuje ucznia jako integralną całość, oddziałuje zarówno na jego rozwój poznawczy, jak i emocjonalny, społeczny, uświadamia on sobie, że efektywny proces uczenia się nie jest możliwy bez udziału uczuć, zainteresowań, poczucia bezpieczeństwa i zaufania do nauczyciela, bez podniesienia samooceny ucznia i wiary we własne możliwości.

U nauczyciela o osobowości podnoszącej występuje często proces postrzegania, że uczeń potrzebuje jego pomocy, opieki, a równocześnie pojawia się poczucie odpowiedzialności za aktualną sytuację ucznia, na przykład za nieodpowiednie zachowanie. Nauczyciel o takiej osobowości przekonany jest, że jest on w stanie zmienić sytuację ucznia, przyjść mu z pomocą.

Nauczyciel o konstruktywnej osobowości na ogół pozytywnie ocenia swoje właściwości intelektualne, moralne, społeczne, wiedzę i umiejętności zawodowe. Z taką oceną wiąże się pozytywny, emocjonalny stosunek do własnej osoby, zadowolenie z siebie. Tylko taki wychowawca, który ma poczucie własnej wartości może taką wartość przekazać swoim wychowankom i we właściwy sposób kształtować ich osobowość (Konarzewski, 2002, s. 151).

Wychowanie dzieci i młodzieży to główny i pierwszoplanowy czynnik rozwoju każdego społeczeństwa. Na dobre wychowanie, czyli na przygotowanie dzieci do życia w społeczeństwie składa się wiele różnorodnych elementów. Podstawowym zaś, który oddziałuje na młode pokolenie jest nauczyciel – wychowawca. Ogólna wiedza nauczyciela, bogactwo jego charakteru i jego rozmiłowanie do piękna stanowią jedynie warunek pedagogicznego oddziaływania na uczniów, ale nie przesądzają wcale o wyniku tego oddziaływania. On bowiem zależy przede wszystkim od efektywności pracy nauczyciela nad przekształcaniem umysłów swoich uczniów, od stosunków pomiędzy nauczycielem a uczniami, od jego zaangażowania w swoją pracę, oraz od jego osobowości (Barnes, 1988, s. 57).

2.3. Nauczyciel i uczniowie jako podstawa środowiska szkolnego

Do elementów, które wymienia się w strukturze szkoły jako instytucji obok podmiotu wychowania (ucznia), treści kształcenia (wynikające z treści wychowania) zalicza się nauczyciela. Jego rola organizowanej działalności wychowawczej jest znacząca. Ma on realizować cele i zadania wychowawcze, a przede wszystkim kształtować i troszczyć się o wszechstronny rozwój osobowości wychowanków i przygotować ich do życia w teraźniejszym i przyszłym społeczeństwie. To, w jaki sposób przekazywane normy, wartości i postawy zostaną przez uczniów zaakceptowane, zinternalizowane zależy od wielu czynników, a jednym z nich jest autorytet nauczyciela jego osobowość i sposób działania (Mietzel, 1998, s. 60).

Na autorytet nauczyciela, według wielu reprezentowanych poglądów, składają się trzy elementy: gruntowna i stale aktualizowana wiedza, perfekcyjne umiejętności metodyczne i pozytywne cechy osobowości. Tylko łącznie te elementy mogą świadczyć o szacunku i uznaniu, jakim darzyć będą nauczyciela uczniowie (Śnieżyński, 1995, s. 9) Nauczyciel przekazując tajniki różnych dziedzin wiedzy, ich prawidłowości i zasady sam zobowiązany jest do gruntownego poznania danej nauki. Dokładne rozeznanie i znajomość treści nauczanego przedmiotu pozwoli na swobodę poruszania się w zawiłościach i zakrętach nauki. Dlatego nauczyciel zmuszony jest do ustawicznego kształcenia. „Nie dość jest, aby nauczyciel umiał nauki, które podawać podjął się przez swój urząd, ale nadto powinien pojąć całą ich treść, wiedzieć ich użycie i koniec i być sposobnym uczyć onych” (Piramowicz, 1988, s. 77).

Podobnie jak w nauczaniu, oddziaływań wychowawczych dokonuje się przez wspólne z podmiotem sterowanie jego aktywnością, polegającą na uczeniu się. Niezwykle ważne (ważniejsze niż w nauczaniu) okazują się bezpośrednie kontakty z osobą, na którą się oddziałuje. Od kontaktów tych, ich rodzaju, głębokości i kształtujących się międzyosobniczych związków zależy w znacznej mierze skuteczność oddziaływań. Duże znaczenie ma zaangażowanie emocjonalne wychowawcy, podejmowanie wspólnej aktywności, wyznaczonej uzgodnionymi, rzeczywiście akceptowanymi i angażującymi celami. Niezbędna okazuje się dobra wzajemna znajomość, ułatwiająca rozumienie własnych poczynań i poczynań partnera. Interakcjom międzyosobniczym różnego rodzaju przypisuje się w wychowaniu ogromne znaczenie. Chodzi tu zarówno o interakcje wychowawców z wychowankami, jak i o stosunki między wychowankami oraz między wychowawcami. Ci ostatni pełnią czasem odmienne role, niekiedy nie ma między nimi formalnego zróżnicowania, dobre współdziałanie zawsze wzmaga skuteczność wychowania. Dla podkreślenia niezbędnego współdziałania z wychowankiem mówi się czasem o stosunku partnerskim, jaki powinien cechować wychowawcę. Nie chodzi tu oczywiście o ujednoczenie pozycji wychowawcy z pozycją wychowanka, różnice bowiem powinny być zachowane, gdyż wynikają one z odmienności funkcji (ról) wychowawcy i wychowanka (Włodarski, 2004, s. 125).

Nauczyciel to ten, kto naucza (z tytułu swej profesji ma określone wiadomości, umiejętności i uprawnienia), a instytucją, z którą kojarzymy go najczęściej, jest szkoła. Gdy mówimy o wychowawcy, również myślimy zazwyczaj o szkole, ale zawód ten uprawiany jest także w wielu innych i to bardzo różnych instytucjach, na przykład w domach dziecka, internatach, w policji nawet w więzieniach. W tym znaczeniu bycie wychowawcą jest także związane z określonymi kwalifikacjami formalnymi, z zawodem. Nauczanie i wychowanie nie jest jednak wyłącznie domeną reprezentantów zawodu pedagoga. W społeczeństwie funkcje nauczania i wychowania – poza małymi dziećmi – pełnią niemal wszyscy. Niektórzy czynią to świadomie, inni nie stawiają sobie takich celów, faktycznie jednak to, co robią, sprawia, że oddziałują. W różnych sytuacjach dostarczają wzorców zachowań, sprawiając między innymi, że dzieci (a także i dorośli) zachowania te naśladują.

W odniesieniu do nauczycieli i wychowawców zawodowych miejsce intensywnych oddziaływań jest stosunkowo łatwe do zidentyfikowania. Jest to przede wszystkim miejsce skumulowanych interakcji z uczniami i wychowankami, a więc przede wszystkim szkoła, dom dziecka, świetlica, kolonia, dom kultury, szpital, więzienie – wszystkie instytucje zatrudniające pedagogów. Specyfika oddziaływania pedagogicznego polega między innymi na tym, że jego rezultaty powinny być obecne nie tylko w sytuacjach, w których zostały uzyskane, ale także w innych podobnych sytuacjach i to także wtedy, gdy nie sprawuje się kontroli wewnętrznej. Nie jest więc tak, że nauczyciel w swojej działalności może ograniczać się tylko do tego, co dzieje się w szkole, a wychowawca domu dziecka – do tego, co zachodzi w jego murach. Lokalizacji oddziaływań nie da się ściśle rozgraniczyć wedle profilu instytucji zatrudniających pedagoga. Aby oddziaływania były skuteczne, muszą być skoordynowane. Nauczaniem i wychowaniem powinien być objęty całokształt działań młodego człowieka, niezależnie od tego, gdzie one występują.

3. Szkoła jako intencjonalne środowisko wychowawcze

3.1. Interpretacje środowiska i środowiska szkolnego

Środowisko tworzą „te elementy otaczającej struktury przyrodniczej, społecznej i kulturalnej, które działają na jednostkę stale lub przez czas dłuższy, albo krótko, lecz ze znaczną siłą, jako samorzutny lub zorganizowany system kształtujących ją podmiot” (Kamiński, 1982, s. 40).

Środowisko, to te elementy otoczenia, w których „zasięgu oddziaływań znajduje się obiekt” (Wolański, 1983, s. 10). Środowisko nie jest sumą elementów, lecz całością – systemem. Natura nie jest bełzdem i biernością, bezkształtnym środowiskiem, jest „układem otwartym, którego relacje wewnątrz ekosystemu określić można jako autonomia – zależność organizacyjna” (Morin, 1997, s. 47).

Pojęcie środowiska wiąże się z pojęciem potrzeby – potrzeby obiektu, którego środowisko jest w centrum uwagi. Właśnie w sensie funkcjonalnym mówi się o środowisku obiektywnym i środowisku subiektywnym. Środowisko obiektywne, to zespół elementów otoczenia pozostających ze sobą w różnorodnych związkach. Otoczenie w odróżnieniu od środowiska nie musi mieć atrybutu związku, lecz jest czymś obiektywnie istniejącym poza obiektem. Środowisko subiektywne, to te elementy otoczenia, które stanowią potrzeby obiektu (Wolański, 1982, s. 13).

Zwolennicy interpretacji subiektywnej, zwanej też indywidualistyczną twierdzą, iż „nie ma dwóch jednakowych jednostek ludzkich posiadających identyczne środowisko” (Leksykon PWN, 2000, s. 65). Socjologowie natomiast przyjmują interpretację obiektywną, rozpatrując tzw. środowisko typowe (Wachowiak, 1996, s. 88). Koncepcja typowego środowiska społecznego ujmuje je od strony zbiorowości i dostrzega w nim sumę warunków tworzonych przez życie zbiorowe dla kształtowania się życia jednostek. Ten punkt widzenia pozwala dostrzegać to co jest

w danej społeczności wspólne. Można zatem stwierdzić, iż środowiskiem społecznym jest suma warunków tworzonych przez życie zbiorowe dla kształtowania się życia jednostki. W pedagogice wyróżnia się najczęściej trzy kierunki interpretacji roli środowiska w życiu jednostki. Są to: determinizm, idealizm pedagogiczny i dialektyka związku środowiska i jednostki. Według zwolenników determinizmu istoty ludzkie w całej swej osobowości, podobnie jak wszystko co żyje, kształtowane są przez środowisko przyrodnicze. Społeczeństwo ludzkie jest częścią przyrody i podlega ewolucji jak cała przyroda. Idealizm pedagogiczny głosi, że jednostka wrażliwa na motywacje wyższego poziomu (światopoglądowe, moralne, estetyczne, itp.) i na ich podstawie kształtująca swój charakter, może przewyciężyć wszelkie niepożądane oddziaływania środowiska. Zwolennicy ujęcia środowiska i jednostki w dialektycznym związku interesują się wzajemnym oddziaływaniem jednostki i środowiska. Rozróżniają przy tym: bierne przystosowanie się, np. u dziecka, uleganie wpływom środowiska, prowokujące w korzystnych warunkach postawę obronną, np. u chorych, oraz czynne, twórcze przekształcanie środowiska, np. przez ludzi dorosłych, dzielnych, którzy dokonują wyboru wśród różnych elementów środowiska lub przenoszą się do innych środowisk, albo dokonują ulepszeń środowiska (Winarski, 2000, s. 214).

Mianem środowiska określa się „krag osób, rzeczy i stosunków otaczających człowieka w jego życiu indywidualnym i zbiorowym” (Wroczyński, 1997, s. 76).

W innym spojrzeniu środowisko stanowi całość procesów ekologicznych, ekonomicznych, politycznych, społecznych, kulturalno-oświatowych i instytucjonalnych – w ich wzajemnych związkach i zależnościach. W tym rozumieniu środowisko jest przestrzenią, w której społeczeństwo realizuje działalności, tworząc w ten sposób warunki własnego życia oraz zaspokajania materialnych i duchowych potrzeb (Okoń, 1995, s. 206).

Środowisko to również „te elementy otoczenia, w których zasięgu oddziaływań znajduje się obiekt” (Wolański, 1983, s. 10).

W pedagogice przez „środowisko” rozumieć należy ogół elementów otaczającej człowieka rzeczywistości, które działają jako źródło bodźców i powodują określone przeżycia psychiczne (Włodarski, Hankała, 2004, s. 156).

Natomiast środowisko wychowawcze jest przedmiotem zainteresowania dwóch dyscyplin naukowych: pedagogiki społecznej i socjologii wychowania. Pedagogika społeczna interesuje się przy tym wzajemnym stosunkiem osoby ludzkiej i środowiska, wpływem warunków bytu i kręgu kultury na człowieka w różnych fazach jego życia, wpływu ludzi na zapewnienie bytu wartościom przez ich przyjęcie i krzewienie oraz przetwarzanie środowisk siłami człowieka w imię ideału, którym posługuje się powszechnie pedagogika społeczna. Każde środowisko może wywierać i wywiera określony wpływ na osobowość człowieka. Jeżeli jest to wpływ wychowawczy to mamy do czynienia ze środowiskiem wychowawczym. Innymi słowy środowisko zawiera zespół czynników oddziałujących na osobowość jednostek i grup. Jeśli oddziaływania te kształtują osobowość człowieka to mamy do czynienia ze środowiskiem wychowawczym. W ujęciu bardziej szczegółowym środowisko wychowawcze można zdefiniować jako część obiektywnego środowiska społecznego człowieka (wraz z jego podłożem przyrodniczym i kontekstem kulturowym). Tworzą je osoby, grupy społeczne i instytucje pełniące zadania wychowawcze, pobudzające (zachęcające) jednostki i grupy dzieci, młodzieży, dorosłych do przyswajania wartości moralnych i zgodnych z nimi zachowań społecznych, odpowiadających ideałowi wychowawczemu społeczeństwa (Konarzewski, 2002, s. 67).

W kontekście metodologicznym rozpatruje się trzy orientacje środowiska wychowawczego: naturalistyczną, pozytywistyczną i humanistyczną. W obrębie każdej z nich nadaje się nieco inny sens temu pojęciu. W kontekście metodologii naturalistycznej środowisko wychowawcze traktowane jest jako kompleks warunków sprzyjających naturalnemu wzrostowi, rozwojowi człowieka. Środowisko jest podłożem, z którego czerpie człowiek niezbędne dla swojego rozwoju składniki, to jest materię, energię, informację (Konarzewski, 2002, s. 67).

Pod kątem metodologii pozytywistycznej środowisko wychowawcze jest swego rodzaju źródłem bodźców stymulujących rozwój człowieka, modelujących ten rozwój poprzez kreowanie

pożądanych wzorów, sytuacji wychowawczych, stawianie odpowiednich zadań, stosowanie ocen i zachęt, głównie za pośrednictwem instytucji środowiskowych.

W metodologii humanistycznej środowisko wychowawcze pojmowane jest jako układ interakcji świadomych podmiotów społecznych. Jest tu mowa o środowisku określonego człowieka czy grupy społecznej widzianym jego (jej) oczami. Takie ujęcie środowiska obok czynników materialnych widzi wśród nich również, a nawet przede wszystkim, obrzędy, zwyczaje, przepisy prawne, a nawet mity (Pilch, 1995, s. 265).

Z pojęciem środowiska wychowawczego kojarzy się często pojęcie sił społecznych. Rozumiane jest ono jako czynniki działające w środowisku w postaci uzdolnień jednostkowych i zbiorowych wyrażających się w działaniu. Efektywność wychowawcza poczyną środowiskowych możliwa jest tylko wówczas, gdy wychowawca spożytkuje siły społeczne środowiska i opiera na nich swą działalność. Wśród sił społecznych można wyróżnić siły jednostkowe – przywódcy opinii publicznej w środowisku, realizatorzy pragnień zbiorowych, zwiastuni nowo powstających potrzeb, oraz siły zbiorowe – dynamiczne grupy społeczne, wzorcowe urządzenia i placówki, sprawne instytucje i ruchy społeczne (Pilch, 1995, s. 266).

W naukach pedagogicznych wyróżnia się dwa podejścia dotyczące środowiska wychowawczego (Kunowski, 2001, s. 20):

- w ujęciu szerszym – tworzy je ogół wartości i działań o charakterze zamierzonym prowadzących do określonych zmian w osobowości człowieka.
- w ujęciu węższym – środowisko wychowawcze to ogół wartości i działań o charakterze zamierzonym i okazjonalnym prowadzących do pozytywnych zmian rozwojowych.

Pojęcie środowiska wychowawczego do literatury pedagogicznej wprowadzają między innymi J. Pieter i K. Sośnicki. Według pierwszego z nich środowisko wychowawcze to złożony układ powtarzających się lub względnie stałych sytuacji, do których człowiek rozwijający się, czynnie przystosowuje się w wychowawczym okresie swojego życia (Pieter, 1960, s. 48). A zatem, środowisko wychowawcze pomaga pojąć trafnie i poznać środowisko młodego człowieka, człowieka rozwijającego się i przystosowującego się do warunków życia, jemu tylko właściwych. Na podobnych założeniach opiera swą definicję środowiska wychowawczego K. Sośnicki, który stwierdził, że „ogół sytuacji wychowawczych nazywamy środowiskiem wychowawczym” (Kalka, 1998, s. 77). Definiując sytuacje wychowawcze rozumieć należy ogół warunków, „które działając na jednostkę powodują u niej określone przeżycia psychiczne” (Kalka, 1998, s. 77).

Zdaniem B. Suchodolskiego pojęcie środowiska wychowawczego „odnosimy do ogółu bodźców z otoczenia człowieka, mających wpływ na jego rozwój, jego świadomość i działanie” (Suchodolski, 1985, s. 199).

Współczesne środowisko wychowawcze to „szeroko rozumiane środowisko życia dziecka ze złożonym i skomplikowanym, niejednokrotnie trudnym do uchwycenia i określenia systemem podnieć i bodźców rozwojowych zarówno o charakterze oddziaływań planowych, jak i wpływów samorzutnych, nie zorganizowanych, nie zamierzonych, tak dodatnich, jak i ujemnych” (Kawula, 2001, s. 109). Wyjątkowym środowiskiem wychowawczym jest środowisko rodzinne, odpowiada ono bowiem potrzebom naturalnym dziecka, a przede wszystkim jego potrzebom psychicznym takim jak potrzeba miłości, poczucie bezpieczeństwa i bliskości, przynależności i szacunku, godności i piękna, wzoru i ideału (Kawula, 2001, s. 111).

3.2. Środowisko wychowawcze szkoły i jego uwarunkowania

Ważnym również czynnikiem oddziałującym na sposób zachowania w czasie wolnym oraz sposób jego zagospodarowania jest szkoła. Instytucja ta jest podstawowym, poza rodziną, organizatorem czasu wolnego dzieci i młodzieży. Często jako jedyna najsilniejsza placówka oświatowo-wychowawcza w środowisku lokalnym musi stać się terenowym centrum umożliwiającym dzieciom i młodzieży realizację indywidualnych potrzeb i zainteresowań. Wynika

to zarówno z zapotrzebowania społecznego, jak i z naczelnych zadań szkoły, które powinny skupiać się wokół celowej i planowej działalności opiekuńczo-wychowawczej, ukierunkowanej bezpośrednio na kształtowanie cech instrumentalnych dziecka (Gnitecki, 1999, s. 40).

Do zadań szkoły w zakresie opieki wychowawczej zaliczyć należy:

- tworzenie w szkole i w środowisku optymalnych warunków rozwoju uczniów;
- zaspokajanie potrzeb biologicznych, psychicznych i społecznych;
- wzbogacanie potrzeb przez rozwijanie zainteresowań i zamiłowań;
- zapewnienie uczniom możliwości indywidualnego rozwoju według posiadanych możliwości;
- prowadzenie działalności korekcyjnej i wyrównawczej;
- pomoc uczniom w wyborze określonego systemu wartości oraz kreowaniu siebie i odnajdywaniu wśród rzeczywistych warunków życia własnej drogi do ideału pełnego człowieka (Palka, 2004, s. 22);
- wychowanie do czasu wolnego – organizowanie różnych form racjonalnego korzystania z czasu wolnego (Kowalewski, 1976, s. 58).

Można, więc stwierdzić, że już w samych wewnętrznych funkcjach szkoły tkwi obowiązek wychowania do czasu wolnego, co jest szczególnie ważne, ponieważ jako instytucja w lokalnej społeczności jest jednym z głównych organizatorów zajęć dzieci i młodzieży. Chodzi tu przede wszystkim o zapewnienie dzieciom i młodzieży warunków do samodzielnego rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji, inspirowania do współpracy z rówieśnikami, angażując ich własne pomysły i potrzeby.

System nauczania i wychowania szkolnego powinien wypełniać następujące funkcje (Gołaszewski, 2004, s. 33).

- kreatywną – polegającą na zaspokajaniu potrzeb samorealizacji jednostki, rozwijaniu zainteresowań i aspiracji, umiejętności i sprawności, wykrywaniu i rozwijaniu uzdolnień i talentów, zbliżaniu do różnych dziedzin życia społeczeństwa, kształtowanie postaw twórczych i predyspozycji do kierowania własnym rozwojem;
- rekreacyjną – przejawiającą się głównie w organizowaniu wypoczynku, zabawy i rozrywki;
- kształcącą – wyrażającą się w rozwijaniu zainteresowań nauką i techniką oraz kształtowaniu postaw naukowo-badawczych dzieci i młodzieży;
- opiekuńczą – wiążącą się z tworzeniem warunków do zaspokajania podstawowych potrzeb dzieci i młodzieży, przeciwdziałaniem czynnikom zagrażającym życiu i zaburzającym rozwój, wyrównywaniem braków rozwojowych, kompensowaniu niedomagań w funkcjonowaniu rodziny, ukierunkowaniem drogi szkolnej uczniów i przeciwdziałaniem negatywnym selekcjom;
- integracyjną – ukierunkowaną w szczególności na zbliżanie się do siebie dzieci, młodzieży i dorosłych zamieszkałych w danym osiedlu, dzielnicy, mieście, wsi i większych rejonach terytorialnych oraz nawiązywanie więzi interpersonalnych w sferze społecznej i duchowej;
- środowiskową – obejmującą takie zadania, jak podnoszenie kultury pedagogicznej społeczności lokalnej, rozbudzanie i wzmacnianie motywacji do podejmowania działalności opiekuńczo-wychowawczej i kulturalno-oświatowej, inicjowanie współdziałania placówek i instytucji środowiskowych zorientowanych na zaspokajanie potrzeb społeczności lokalnej, koordynowanie działalności kształcącej, opiekuńczo-wychowawczej i kulturalno-oświatowej oraz wzbogacanie infrastruktury materialnego wychowania w środowisku (Kwieciński, 2000, s. 77).

Wszystko to stawia przed szkołą rozszerzone zadanie przygotowania uczniów do organizowania czasu wolnego. Zadanie to tkwi w szerokiej funkcji wychowawczej szkoły. Ma ona wszechstronnie rozwijać osobowość ucznia, aby w życiu dorosłym był on zdolny do aktywnego uczestniczenia w wielu dziedzinach życia społecznego.

Spełnienie zadań z zakresu przygotowania uczniów do organizowania czasu wolnego jest więc warunkiem zrealizowania ogólnej funkcji wychowawczej szkoły. Funkcji przygotowania uczniów do spędzania czasu wolnego nie można ograniczać jedynie do rozwiązywania problematyki zabawowo-rekreacyjnej. Szkoła powinna przygotować uczniów do racjonalnego organizowania wypoczynku i rozrywki, jak i do umiejętnego wypełniania czasu wolnego działalnością kulturalną i społeczną. Na lekcjach, wykorzystując treści programowe, z powodzeniem można rozwijać zainteresowania uczniów, które mogą stać się podstawą pożytecznego wypełnienia czasu wolnego. Program nauczania stwarza też możliwość wyposażenia uczniów w podstawową wiedzę z zakresu zasad organizowania wypoczynku, rozrywki i działalności społecznej (Kwieciński, 2000, s. 28).

Rozważania dotyczące funkcji szkoły w zakresie organizacji czasu wolnego dzieci i młodzieży można zakończyć stwierdzeniem: „Szkoła powinna być jednak tą instytucją, która wyznacza zadania wychowawcze dla instytucji pozaszkolnych tak, aby wspomagały szkołę w organizowaniu w sposób celowy i racjonalny czasu wolnego dzieci i młodzieży. Wymaga to oczywiście skoordynowanego planowania wychowawczego dla ścisłej integracji ogniwa szkolnego i pozaszkolnego” (Wroczyński, 1966, s. 232).

3.3. Środowisko lokalne a środowisko szkoły

Środowisko współczesnej szkoły musi sprostać wyzwaniom społeczeństwa lokalnego i ogólnego. Szkoła troszczy się o rozwój swoich wychowanków, interesuje ją również przebieg i efekty życia pozalekcyjnego i pozaszkolnego. Współdziałanie środowiska rówieśniczego, lokalnego i szkoły, tworzy też szkole perspektywę jej własnego rozwoju społeczno-kulturowego. Współczesna szkoła staje się coraz bardziej zbliżona do oczekiwań społecznych, z nowoczesną infrastrukturą lokalową, odpowiednio dobrze wyposażona technicznie, estetyczna, czerpiąca i wykorzystująca możliwie największą liczbę urządzeń elektronicznych, jako środki wspomagające proces kształcenia i pomoce dydaktyczne. Potrafi częściej korzystać z najnowszych źródeł wiedzy. Szkoły posiadają znakomicie przygotowane środowisko nauczycielskie, współpracujących pedagogów i psychologów. Współczesna szkoła wykorzystuje swój potencjał intelektualny i materialny, aby wspierać społeczność lokalną i procesy edukacyjne dorosłych osób. Szkoła staje się centrum edukacyjnym, splata się często z nurtami edukacji formalnej i nieformalnej. Występuje ona jako centrum oświatowe lokalnego środowiska, jest atrakcyjna, gdyż społeczność lokalna jest zainteresowana procesami edukacyjnymi. Szkoła częściej zaspokaja potrzeby indywidualne i społeczne oraz realizuje założenia programu rozwoju intelektualnego, fizycznego i estetycznego wśród dzieci i młodzieży. Są sytuacje, gdzie małe, wiejskie szkoły, prowadzone są przez powoływane stowarzyszenia i osoby prywatne. Związane jest to ze zmniejszającymi się kosztami materialnymi wspierającymi szkołę. W szkołach takich czynnie działają rodzice, dziadkowie pomagający w prowadzeniu licznych zajęć. Spełnianie zadań intensywnej współpracy ze środowiskiem lokalnym jest wyznacznikiem postępu edukacyjnego. Współpraca ta jest bardzo ważna, bo chroni przed marginalizacją i ewentualną likwidacją mniejszych placówek szkolnych.

Zagrożeniem dla szkół jako centralnego miejsca przekazywania wiedzy, umiejętności i informacji są własne sieci internetowe, a także różnych instytucji, dysponujących nowoczesnymi multimediami. Środki te przy niewłaściwym podejściu szkoły są zagrożeniem dla działalności dydaktycznej, wychowawczej, kulturalnej, sportowej i rozrywkowej. Część młodzieży z różnym nastawieniem uczestniczy w „szkolnym” przyswajaniu wiedzy, natomiast chętnie korzysta z usług Internetu i innych multimedii, które odwracają uwagę od szkoły, jako głównej instytucji edukacyjnej. Ale warto mieć na uwadze to, że działalność współczesnej szkoły jest szeroka, wykraczająca poza środowisko uczniów. Edukacja nie jest monopolem już dziś wielopiętrowej szkoły – od przedszkola po uniwersytet. Jej organizatorami są także instytucje pozaszkolne, czy multimedia wykorzystywane w „edukacji na odległość”.

Należy więc podjąć badania i pracę, aby uczynić ze szkoły centrum edukacyjne dla środowiska dzieci, młodzieży i dorosłych, rozwijającego się zgodnie z ideą nowoczesnych technologii informacyjnych w kierunku działalności edukacyjnej wśród całej społeczności lokalnej. Szkoła powinna stawiać sobie za cel przygotowanie człowieka świadomego swojej roli w życiu osobistym i społecznym, który jest zaangażowany w budowanie społeczności lokalnej. Nauczyciele starają się częściej wykazywać wieloma ciekawymi pomysłami i inicjatywami związanymi z pracą na rzecz środowiska. Jest to w pewnym sensie związane ze zdobywaniem przez nauczycieli kolejnych stopni awansu zawodowego i zdobywaniem nowych kwalifikacji i kompetencji. Zdobywając te stopnie, nauczyciele muszą ciągle się doskonalić, rozwijać, spełniać wysokie kryteria stawianych im wymagań. Podejmują wiele różnych inicjatyw, aby móc spełniać wymagania proceduralne. Nauczyciele ubiegający się o najwyższy stopień – o stopień nauczyciela dyplomowanego, muszą między innymi podejmować współpracę ze środowiskiem lokalnym. Robią to najczęściej poprzez wszelkiego rodzaju działania mające na celu rozpoznanie trudnych sytuacji, czy innowacji, zadań opiekuńczych i pomocowych.

Nauczyciel jest organizatorem kontaktów szkoły ze społecznością lokalną. Częściej nauczyciele borykają się z brakiem funduszy i czasu na organizowanie innej, pozalekcyjnej lub pozaszkolnej pracy. Nie brakuje jednak inicjatyw i pomysłów nauczycieli, którzy z pełnym oddaniem i pasją poszukują różnorodnych możliwości, aby przybliżyć dzieciom i młodzieży wartości samorządnej społeczności lokalnej (Foltarz, 2003, s. 267). Działania nauczycieli w społeczności lokalnej, przynoszą pozytywne wychowawcze efekty. Absolwenci kierunków nauczycielskich, na studiach są uwrażliwieni na pomoc innym, na organizowanie zajęć dodatkowych, fakultatywnych, osiągają sukcesy w życiu zawodowym, osobistym i lokalnym.

Często w szkole funkcjonują partnerzy szkoły, czyli osoby lub podmioty wspomagające działania dydaktyczno-wychowawcze i opiekuńcze, które we wzajemnej, dobrej atmosferze współpracy osiągają cele przez siebie zakładane. Taki sposób funkcjonowania szkoły z samorządem i lokalną społecznością przynosi wszystkim organizatorom wymierne korzyści. Pamiętać należy dzisiaj, że środowisko lokalne w „świecie zurbanizowanym nie odgrywa totalnej roli społecznej” jak kiedyś.

Społeczności lokalne przeobraziły się pod względem komunikacyjno-przestrzennym, społeczno-ekonomicznym i kulturowym. Obecnie potrzebne jest zupełnie nowe spojrzenie na lokalny układ procesów edukacyjnych. Inne są przecież możliwości, które tkwią w pogłębiającym się procesie uspołecznienia i uzawodowienia szkół. Pogłębiona samorządność to konieczność środowisk lokalnych, które uczą się demokratycznego stylu funkcjonowania.

Edukacja szkolna oparta tylko na aspekcie wychowawczym jest niezdolna do spełniania roli społecznego czynnika edukacyjnego. To szkoła powinna oddziaływać na tyle skutecznie, aby zadania przez nią realizowane służyły pogłębieniu motywacji w zaspokajaniu aspiracji intelektualnych jednostki. Szkoła skoncentrowana tylko na wewnątrzszkolnych procesach, która nie dostrzega wpływu środowiska lokalnego, nie może skutecznie wspierać ucznia w jego wielostronnym rozwoju (Jankowski, 2001, s. 56).

Współpraca zatem, wszystkich podmiotów edukacyjnych w środowisku lokalnym pomaga rozpoznać i wykorzystać wszystkie możliwości i oczekiwania edukacyjne. Ważniejsze od nabytego doświadczenia jest zdobywanie, a przede wszystkim otwarcie człowieka na zdobywanie nowych doświadczeń. Szkoła w środowisku lokalnym jest głównym ośrodkiem współpracy. Szkoła musi mieć sojuszników w dziele edukacyjnym. Dotychczas, szkoła była zcentralizowana w systemie oświaty państwa. Dziś umacnia się jej rolę w przestrzeni społecznej każdego środowiska. Szkoła współpracująca z fundacjami oświatowymi, ze stowarzyszeniami kultury, zrzeszeniami, ruchami społecznymi – inicjuje dyskusje, spotkania autorskie i odczyty. Tworzy jednocześnie pomost między życiem intelektualnym środowiska lokalnego, a działalnością szkoły. W środowiskach, gdzie występuje brak takich instytucji oświaty, to szkoła, czyli nauczyciele wraz z uczniami inicjują zorganizowane formy życia intelektualnego społeczności lokalnej.

Środowisko lokalne spełnia wymogi edukacji permanentnej. Szkoła, gdzie kadra nauczycielska rozumie edukacyjne i technologiczne rozwiązania, nie może pozostać bierna i nie wspierać rozwoju świadomości społecznej. Intensywna praca z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi, przyniesie efekty edukacyjne.

Spajanie zarówno mocy wytwórczej, jak i sił oraz środków niejednej instytucji dla najkorzystniejszego zrealizowania zamysłu w środowisku lokalnym, to często ogromna potrzeba. Należy posiadać głębokie i nie zmieniające się przekonanie, że do integracji i powiązań szkoły ze środowiskiem lokalnym wielkie znaczenie odgrywa ekonomia. Ekonomiczny wymiar kosztów wykorzystywanych w danej placówce. Bywają szkoły z bogatą bazą, wciąż rozwijającymi się możliwościami. Partnerska współpraca między nauczycielami, uczniami a rodzicami i rodzinami uczniów, a także różnym otoczeniem – prowadzi do rozwoju społecznego. Partnerstwo szkoły to źródło sukcesu zarówno ucznia, a także satysfakcja otoczenia (Mendel, 2003, s. 74). Nauczyciele, animatorzy lokalnych wspólnot, inicjatorzy zmian i postępu to osoby rozumiejące i z dystansem podchodzące do otaczającego świata, którzy słuchają, uczą się nieustannie, nastawieni na zwrotną informację. Edukacja w systemie społecznym jest miejscem, w którym odtwarza się życie społeczne. Współczesna szkoła realizuje aspiracje edukacyjne i kulturalne środowiska. Rozwija jednostkę. Uspołecznienie nie może odbywać się bez udziału środowiska danej jednostki. Uspołecznienie to nie tylko stan świadomości, ale praktyk życia. Życie to umocowane cywilizacyjnie, społeczne i kulturalne. Środowiska edukacyjne są dane i zadane.

Lokalne środowisko wychowawcze to różne typy. Jednym ze składników środowiska wychowawczego jest szkoła jako komponent intencjonalnej i zorganizowanej edukacji. W lokalnym środowisku edukacyjnym szkoła stymuluje, ukierunkowuje, przyspiesza, ułatwia i koryguje. Wspomaga rozwój i realizuje aspiracje grupy lokalnej, przede wszystkim dzieci i młodzieży, a także dorosłych. Między szkołami, a lokalnym środowiskiem, współpraca obejmuje pozyskiwanie środków materialno-technicznych przez szkołę, organizację imprez i przedsięwzięć lokalnych, organizację wywiadówek i spotkań z rodzicami (Jankowski, 2001, s. 45). Wychowanie społeczno-moralne, wychowanie obywatelskie to jedna z płaszczyzn współpracy ze środowiskiem obok nauczania, opieki, zajęcia czasu wolnego, resocjalizacji, przeciwdziałaniu patologii i socjoterapii.

Wrażliwość społeczno-moralna, to rozwijanie zdolności empatycznych każdej jednostki. To wiedza o mechanizmach i zasadach współżycia społecznego. Wychowanie obywatelskie to kształtowanie postaw społeczno-moralnych. Czynny udział w życiu szkolnym – tu wyzwała się samorządność szkolna. Społeczeństwo pragnie dla wszystkich dzieci tego, co dla nich najlepsze.

3.4. Podmiotowe relacje międzyludzkie jako podstawa zdrowego środowiska szkolnego

Pierwszorzędnym warunkiem skutecznego wychowania jest podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży, tj. poszanowanie ich prawa do własnej podmiotowości, czyli niezależności (autonomii) i odrębności (niepowtarzalności). Nie oznacza to oczywiście, że wolno im postępować zawsze wedle własnego uznania, że mogą pozwalać sobie na wszystko. Taka sytuacja byłaby pedagogicznie zgubna i na pewno znacznie ograniczałaby skuteczne oddziaływania wychowawcze; prowadziłyby do ogólnej dezorientacji wychowanków w kwestii odróżniania dobra od zła (Łobocki, 2006, s. 54).

Sukces postępowania pedagogicznego, pomimo wspomnianych zastrzeżeń, zależy jednak od podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży, czyli od humanistycznego i partnerskiego podejścia. Postuluje się nie tylko zabezpieczenie im prawa do bycia niezależnymi, aktywnymi i samodzielnymi, lecz również uszanowanie w każdym z nich osoby ludzkiej. Wymownym przejawem podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży może być okazywanie im swej akceptacji i rozumienia empatycznego łącznie z tzw. autentyzmem oraz rozumieniem ich w sensie personalistycznym. Akceptacja, rozumienie empatyczne i autentyzm to trzy

najważniejsze postawy, jakich oczekuje się od nauczycieli i wychowawców w celu usprawnienia i unowocześnienia pracy wychowawczej (Łobocki, 2006, s. 148).

Okazywanie dzieciom i młodzieży swej akceptacji – jako jeden z istotnych przejawów podmiotowego ich traktowania – zakłada w szczególności uznanie ich takimi, jakimi są naprawdę, tj. bez stawiania im specjalnych warunków, czyli bez względu na to, czy spełniają lub nie oczekiwane wymagania. Wychodzi się tu z założenia, że czym innym są zachowania wychowanka, a czym innym on sam jako osoba, której przysługuje takie samo prawo do wewnętrznej autonomii i indywidualnego rozwoju jak ludziom dorosłym. Stąd można nie zgadzać się z jego sposobem postępowania, a nawet odczuwać oburzenie z tego powodu, ale nigdy nie wolno okazywać mu antypatii czy dezaprobaty ze względu na osobę, którą jest, jak i z uwagi na żywione przez niego uczucia oraz podzielane opinie i przekonania (Bińczycka, 1999, s. 21).

Wychowanek zasługuje na pełną akceptację w szczególności z uwagi na tkwiące w nim konstruktywne możliwości oraz naturalną tendencję do aktualizacji tychże. Przejawia się to w niebywałej wręcz jego zdolności do samoaktualizacji i samodoskonalenia. Dlatego okazywana przez wychowawcę (nauczyciela) akceptacja z reguły „idzie w parze” z ujawnianym wobec dzieci i młodzieży zaufaniem i poszanowaniem. Akceptacja jest więc równoznaczna z upatrywaniem w nich wartości, zasługujących nie tylko na pilną uwagę, lecz również bezgraniczne zaufanie i głęboki szacunek (Borowska, 1991, s. 48).

Należy zatem traktować uczniów bez chłodnej rezerwy, czy powściągliwości, a zawsze tylko z należnym uznaniem i oddaniem. Jest to w pewnym sensie także pewnego rodzaju nagradzanie (Chomczyński-Miliszkievicz, Pankowska, 1995, s. 197). W ten sposób zachęca się ich do samodzielnego myślenia, a nie jedynie naucza zgodnie np. z sugestiami nauczycieli lub według podręczników szkolnych. Wzrasta również w nich poczucie własnej wartości i odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Zezwala się im na wykorzystanie swych zdolności, wykonywanie wicju rzeczy według własnych pomysłów, które nie muszą być gorsze od tych zaproponowanych przez dorosłych. Akceptacja dzieci i młodzieży wyklucza jakąkolwiek formę komenderowania, grożenia, moralizowania, pouczania, krytykowania, oceniania itp. (Gordon, 1995, s. 52-55).

Innym przejawem podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży jest ich rozumienie empatyczne przez nauczycieli i wychowawców. Wychodzi się tu z założenia, iż każdy człowiek żyje w swym własnym wewnętrznym świecie przeżyć i postrzega świat zewnętrzny w pewien osobliwy sposób, nadając mu tylko przez niego samego odczuwane znaczenie. Centrum jego wewnętrznego świata stanowi on sam jako osoba ludzka. Świat ten jest dla niego „rzeczywistością”, która odpowiednio zabarwia jego sposób postrzegania świata zewnętrznego i reagowania na niego (Włodarski, Hankała, 2004, s. 33).

Najogólniej można powiedzieć, że rozumienie empatyczne należy utożsamiać z przenikaniem lub wkraczaniem w wewnętrzny świat drugiego człowieka i zarazem odczuwaniem, iż się jest niejako w jego własnym wnętrzu. Stanowi ono jaskrawe przeciwieństwo rozumienia oceniającego i oznacza: żyć chwilowo życiem tamtego człowieka, a przynajmniej usiłować rozpoznać w nim przeżycia, które on sam sobie uświadamia.

Rozumienie empatyczne zakłada też koncentrowanie się nie tyle na tym, co mówi i jak postępuje dana osoba, ile na znaczeniu, jakie mają jej wypowiedzi i zachowania oraz patrzenie na nią w taki sposób, w jaki widzi ona aktualnie samą siebie. Słowem, chodzi o rozumienie jej reakcji niejako od wewnątrz, a w przypadku działalności wychowawczej także o uświadomienie sobie tego, czym jest dla dzieci i młodzieży proces wychowania i uczenia się w ich własnym przeświadczeniu (Włodarski, Hankała, 2004, s. 35).

Autentyzm nauczycieli i wychowawców to jeszcze inny przejaw podmiotowego traktowania uczniów. Jest nim postawa będąca przeciwieństwem zachowania obronnego. Postawę tę w psychologii humanistycznej nazywa się także autentycznością lub prawdziwością, zgodnością albo poczuciem realizmu. Każda z tych nazw podkreśla pewną osobliwość omawianej postawy. Używając zatem pojęcia autentyczności lub prawdziwości, zwraca się

uwagę na konieczność szczerego wyrażania swych uczuć i myśli, a więc bez ukrywania ich za fasadą zachowań pozornych. W wypadku zaś „zgodności” jako postawy autentyzmu ma się na uwadze adekwatne okazywanie swych uczuć i myśli zgodnie z uświadomieniem ich sobie. Natomiast poczucie realizmu zakłada w miarę pełne zdawanie sobie sprawy ze swych doznań i przeżyć wewnętrznych (Włodarski, 2001, s. 41).

Postawa autentyzmu polega na tym, iż przejawiająca ją osoba pozostaje w swym zachowaniu tym, czym jest naprawdę; zrywa z wszelką fasadowością i graniem jedynie określonej roli. Jest szczerą i otwartą w kontaktach z innymi; zachowuje się w sposób naturalny i nie stroni od działań spontanicznych; ma zaufanie do siebie i innych oraz jest świadoma własnych uczuć. Słowem, bywa sobą i nie zaprzecza sobie. Tak więc nic stwarza ona żadnych pozorów i nie stara się robić wrażenia, na które nie zasługuje. Jej wypowiedzi i działania są zgodne z przeżywanymi przez nią doznaniem i odczuciami.

Zarysowane postawy akceptacji, rozumienia empatycznego i autentyzmu okazują się skuteczne w procesie wychowania pod warunkiem, że są także odwzajemniane przez dzieci i młodzież, a nie okazywane wyłącznie przez rodzica, wychowawcę czy nauczyciela. Zatem oczekuje się podmiotowego traktowania zarówno uczniów przez dorosłych, jak i dorosłych przez uczniów. Chodzi tu o to, aby postawy, o których mowa, nie były jedynie udawaniem czy upozorowaniem wyuczonych zachowań, lecz wyrazem szczerych i naturalnych reakcji, a więc bez rzucania cienia podejrzeń o zwykłą fasadowość w postępowaniu wychowawcy. Ponadto ich skuteczność uwarunkowana jest tym, że dorośli starają się dochować wierności zarówno autentyczności i akceptacji, jak również rozumieniu empatycznemu w procesie wychowania. Rezygnacja choćby tylko z jednej tego rodzaju postawy stawia pod znakiem zapytania zarówno podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży, jak i wszelką skuteczność oddziaływań wychowawczych w ogóle Łobocki, 2006, s. 150).

Zbliżone znaczeniowo do omówionych wcześniej postaw jako istotnych przejawów podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży jest rozumienie ich w sensie personalistycznym, czyli zgodnie z założeniami personalizmu. Personalizm³ to „doktryna, stawiająca ponad wszelką racją stanu, interesem ekonomicznym czy jakąkolwiek bezosobową instytucją podstawową wartość osoby ludzkiej”. Podkreśla się tu szczególnie autonomiczną wartość człowieka jako osoby. Przy czym przez osobę zazwyczaj rozumie się indywidualną substancję o rozumnej naturze. Charakterystycznymi właściwościami rozumnej (duchowej) natury osoby są: „uzdolnienie do intelektualnego poznawania rzeczywistości, uzdolnienie do wyboru poznanych dóbr (wartości), uzdolnienie do miłości (szeroko pojętej, ustopniowanej przez hierarchię dóbr)” (Krajewski, 1996, s. 44).

Tak więc każdy człowiek jest nade wszystko istotą rozumną i wolną, ale zarazem zdolną do miłości i ponoszenia odpowiedzialności. Należy również podkreślić, iż nie jest on jedynie „egzemplarzem gatunku ludzkiego” czy produktem „dialektyki dziejów”, „częścią przyrody”, „zorganizowaną całością psychofizyczną” lub rezultatem odziedziczonych, wrodzonych i nabytych czynników, łącznie z wychowaniem, albo też wyłącznie jakąś wypadkową wielorakich uwarunkowań swego bytowania, np. stosunków międzyludzkich w procesie produkcji. Człowiek jest zatem czymś więcej niż tylko całością o charakterze psychofizycznym lub obiektem dającym się kierować dowolnie z zewnątrz czy zdolnym jedynie do ulegania presji innych. W porównaniu ze światem fizycznym i biologicznym stanowi wartość niewspółmiernie wyższą. Jest bowiem istotą nie tylko rozumną, wolną i odpowiedzialną, lecz zarazem wrażliwą na prawdę, dobroć i piękno, zdolną do samoświadomości (autorefleksji). Z powyższych założeń personalizmu wynikają ważne wnioski o znaczeniu pedagogicznym, które swą uwagę skupiają na tym, aby wychowawca – nauczyciel:

³ Personalizm stanowi odrębny kierunek filozofii, który powstał u schyłku XIX wieku w Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej – na gruncie europejskim zaś w latach trzydziestych ubiegłego wieku. Znanymi przedstawicielami personalizmu są: Max Scheler, Jacques Maritain, Étienne Gilson i Emmanuel Mounier; z Polaków: Karol Wojtyła, Józef Tischner, Tadeusz Styczeń, Mieczysław Gogacz i inni. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1992, s. 250.

- dostrzegał w każdym wychowanku (uczniu) wartość podstawową i naczelną, zwłaszcza z tej racji, że ma do czynienia z człowiekiem w pełnym jego wymiarze, a tym samym wyrażał dla niego swoje najwyższe uznanie jako osoby ludzkiej, samorealizacji i twórczości, a niejednokrotnie również transcendencji;
- traktował go podmiotowo, a nie instrumentalnie, czyli nie redukował go do przedmiotu własnych oddziaływań, a więc nie poddawał go jakimkolwiek urzeczowieniu;
- nie odmawiał mu niezbywalnych praw, w tym szczególnie prawa do szacunku, wyrażania własnych myśli i uczuć, ponoszenia odpowiedzialności za siebie i dokonywania wyborów zgodnie z dobrem wspólnym;
- dawał mu do zrozumienia, że jako osoba nie jest pozbawiony również zobowiązań i powinności, jakie ma do spełnienia wobec siebie i innych;
- wysoko cenił w nim rozwój moralny i duchowy, czyli uznawał prymat „być” przed „mieć”, osoby przed rzeczą, etyki przed techniką, a miłości przed sprawiedliwością (Szewczyk, 1998, s. 112).

Niewątpliwie postępowanie zgodne z powyższymi wnioskami stanowi istotny przejaw podmiotowego traktowania dzieci i młodzieży przez dorosłych. Szczególną rolę ma ono w procesie wychowania, podobnie zresztą jak postulowane w psychologii humanistycznej postawy akceptacji, rozumienia empatycznego i autentyzmu.

4. Współpraca nauczycieli i rodziców w kształtowaniu środowiska szkolnego

4.1. Środowiskowe znaczenie współpracy nauczycieli i rodziców

Nazwę współpracy nauczycieli i rodziców zastępuje się w literaturze pedagogicznej nierzadko takimi wyrażeniami, jak: „współdziałanie nauczycieli i rodziców”, „współdziałanie szkoły i rodziny”, „współpraca między rodzicami i nauczycielami” „współpraca nauczycieli z rodzicami”, „współuczestnictwo rodziców w edukacji szkolnej dzieci” itp. Używa się także takich wyrażen, jak: „pedagogiczna relacja rodzina – szkoła” albo „partnerstwo w stosunkach rodziny i szkoły”, przy czym spośród obojga partnerów współpracy pierwszeństwo daje się bądź nauczycielom (szkole), bądź rodzicom (rodzinie), tj. mówi się o współdziałaniu nauczycieli z rodzicami lub współdziałaniu rodziców z nauczycielami (Nowosad, 2002, s. 26).

Współpracą nauczycieli i rodziców jest współdziałanie między nauczycielami i rodzicami, zmierzające do urzeczywistnienia określonych celów, w tym zwłaszcza podejmowania wspólnych decyzji i konkretnych działań. Rozumiana w ten sposób współpraca zakłada dwukierunkowe wywieranie wpływów, tzn. że wpływom tym podlegają ze strony nauczycieli – rodzice, a ze strony rodziców – nauczyciele. Przy czym nie wyklucza się jednokierunkowych oddziaływań, tj. wyłącznie jednych na drugich, a nie odwrotnie. Niemniej jednak główny nacisk kładzie się na wzajemne wspieranie obu partnerów, czyli zakłada się odwzajemniane świadczenia sobie różnych i w miarę bezinteresownych usług. Zatem współpraca nauczycieli i rodziców nie powinna być jedynie spełnieniem oczekiwań jednych wobec drugich, lecz przede wszystkim wspólnym poszukiwaniem rozwiązań niepokojących ich problemów. Dotyczą one przeważnie spraw związanych z nauczaniem, uczeniem się i wychowaniem uczniów. Słusznie mówi się też o współpracy rodziny i szkoły „wspólnie z dzieckiem”, to jest o trójpodmiotowym partnerstwie w relacji rodzice – nauczyciele, czyli z aktywnym udziałem uczniów (Janke, 2004, s. 107). Ponadto postuluje się, aby współpraca nauczycieli i rodziców nie polegała wyłącznie na przystosowaniu (akomodacji) do wzajemnych oczekiwań współdziałających ze sobą partnerów i nie była równoznaczna z biernością czy okazywaną obojętnością (inercją) wobec zachodzących między nimi powiązań. Natomiast zupełnym zaprzeczeniem pożądanej pedagogicznie współpracy nauczycieli i rodziców jest pozostawanie przez nich w wyraźnej opozycji w stosunku do wszelkich wymagań czy pretensji zgłaszanych pod ich adresem ze strony jej partnerów.

Sytuacja taka ma z reguły charakter konfliktogenny. Wynika najczęściej ze sprzeczności interesów rodziców i nauczycieli. Uniemożliwia także negocjowanie między nimi jakiegokolwiek kompromisu; stanowi najbardziej niekorzystny rodzaj relacji szkoły i rodziny (Kawula, 1995, s. 21).

Na ogół współpracę nauczycieli i rodziców uważa się za równoznaczną z odbywaniem przez nich wspólnych spotkań oraz podejmowaniem konkretnych działań na rzecz szkoły i rodziny zgodnie ze wspólnie wytyczonymi sobie celami. Przy czym zazwyczaj naczelnym celem współpracy nauczycieli i rodziców jest usprawnienie pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniami, w tym zwłaszcza zapewnienie im wielostronnego rozwoju intelektualnego, emocjonalnego i społeczno-moralnego. Wszystkie pozostałe cele współpracy, o której tu mowa, są z reguły wypadkową, czy logicznym następstwem celu nadrzędnego. Celami tymi mogą być (Kawula, 1995, s. 22):

- lepsze poznanie i rozumienie uczniów przez nauczycieli i rodziców oraz rodziców przez nauczycieli i nauczycieli przez rodziców;
- stworzenie możliwości dostrzegania życia szkolnego przez nauczycieli oczami rodziców, a życia rodzinnego uczniów przez rodziców oczami nauczycieli i ewentualnie podejmowanie próby przewartościowania zastanego sposobu widzenia szkoły czy rodziny;
- uatrakcyjnienie uczniom ich pobytu w szkole, np. dzięki organizowanym wycieczkom i umożliwianiu nawiązywania bezpośrednich kontaktów z ciekawymi ludźmi;
- zjednywanie rodziców i nauczycieli na rzecz dokonywania zmian i ulepszeń w życiu klasy;
- umacnianie pozytywnych więzi emocjonalnych między nauczycielami, rodzicami i uczniami;
- pedagogizacja rodziców ze szczególnym uwypukleniem potrzeby poszanowania przez nich godności swego dziecka i w ogóle każdego człowieka jako osoby ludzkiej.

W realizowaniu powyższych celów doniosłą rolę odgrywają nauczyciele. Są oni głównymi organizatorami współpracy szkoły i rodziny. Stąd też ponoszą osobistą odpowiedzialność za sprawnie przebiegającą współpracę między nimi i rodzicami. Oczywiście, inicjatywę w tym zakresie mogą zgłaszać również rodzice. Dzieje się to jednak sporadycznie. Z pewnością najwięcej do zrobienia dla ożywienia współpracy nauczycieli i rodziców ma wychowawca klasy, który z reguły ponosi odpowiedzialność za jej organizację i przebieg.

Powszechnie niemal zakłada się, iż współpraca nauczycieli i rodziców stanowi jeden z czynników prawidłowego funkcjonowania szkoły, a w pewnym stopniu także rodziny. Może w szczególny sposób korzystnie wpłynąć na rozwijanie przez nauczycieli i rodziców ich umiejętności wychowawczych. Nade wszystko zaś jest w stanie przyczynić się do przyśpieszenia wielostronnego rozwoju umysłowego, społecznego i moralnego uczniów. Powyższe i inne korzyści, jakie przypisuje się współpracy nauczycieli i rodziców, wynikają głównie z niezaprzeczalnego faktu, iż rodzina i szkoła są podstawowymi środowiskami wychowawczymi. Dostarczają dzieciom i młodzieży wiele przeżyć i doświadczeń, które pamięta się niemal do końca życia (Sokołowska-Dzioba, 2002, s. 178).

4.2. Prawa rodziców w szkole i ich postawa środowiskowa

Rodzice w szkole to przede wszystkim strażnicy sukcesu swojego dziecka. Sukcesu edukacyjnego i życiowego. Każdy rodzic chciałby dla swojego dziecka jak najlepszej usługi edukacyjnej, która gwarantowałaby rozwój osobowości jego dziecka i stwarzała zarazem szanse zdobycia wartościowej wiedzy, a także umiejętności, żeby dziecko mogło osiągnąć najlepsze wykształcenie. Każdemu z rodziców zależy również na tym, aby dzieci zdobyły najlepsze kwalifikacje i osiągnęły sukces na rynku pracy. Każdy rodzic pragnie, aby szkoła wyrównała

szanse edukacyjne jego dziecka. Z drugiej strony, rodzice oczekują, że wszystkie talenty i zdolności ich dzieci zostaną rozpoznane i rozwinięte.

Rodzice oczekują przede wszystkim bezpieczeństwa fizycznego i psychicznego dla swych dzieci podczas zajęć poza szkolnych, podczas dowożenia ich do szkół, a także pobytu dziecka w szkole. Rodzice, zwłaszcza młodszych dzieci chcą, aby szkoła była jak najbliżej dziecka. Rodzice mają pełną swobodę wyboru szkoły czy przedszkola. Mogą wyłonić ze swego grona radę rodziców, która gwarantuje wpływ na jakość pracy szkoły. Przedstawiciele rady rodziców mogą działać w radzie szkoły. Nie muszą zatem akceptować i zgadzać się na wszystko, co dana szkoła oferuje. Rodzice mogą wpływać na jakość pracy szkoły. Mają możliwości kształtowania jakości pracy tej szkoły, bo mogą wykorzystać swoje uprawnienia formalne i pomagać szkole, z której są zadowoleni. Zaangażowanie się rodziców w sprawy szkoły, do której uczęszcza jego dziecko, to skuteczny kreator jej jakości. Są oni także surowymi opiniodawcami jej poczyną. Współpraca rodzic – szkoła, pojawiać się może w kilku obszarach, w których najczęściej spotykane to:

- korzystanie przez rodziców z wiedzy nauczycieli, tak zwanej pedagogizacji;
- pomoc pedagogiczna w procesie dydaktycznym i wychowawczym;
- prowadzenie zajęć pozalekcyjnych;
- uczestniczenie w spotkaniach;
- świadczenie usług organizacyjno-technicznych dla placówki (własnej pracy);
- oddziaływania pedagogiczne domu i szkoły.

Rodzice nie w pełni i nie zawsze znają swoje prawa. Niezbyt często włączają się w życie szkoły, w której uczy się ich dziecko. Powodem tego jest brak czasu i chęci ze strony rodziców. Niechętnie również przychodzą na spotkania z wychowawcami z podobnych przyczyn.

Prawa, które przysługują rodzicom w szkole, spotkać możemy w różnych ustawach i rozporządzeniach – między innymi: w Konwencji o Prawach Dziecka, w Konstytucji RP, Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka, Międzynarodowym Pakcie Praw Obywatelskich i Politycznych, Konwencji o Ochronie Praw Człowieka i Podstawowych Wolności.

Według Rozporządzenia MENiS „rodzice mają prawo między innymi do: uzyskania informacji o wymaganiach edukacyjnych, warunkach i sposobie, a także kryteriach oceniania, promowania i klasyfikowania uczniów, jak również trybie uzyskania wyższej niż przewidywana rocznej oceny klasyfikacyjnej z zachowania.

Jakie prawa przysługują rodzicom w szkole? Rodzice zatem:

- opiniują budżet szkoły;
- mogą decydować o tym, na co zostaną wydane pieniądze zebrane przez radę rodziców (są jedynymi decydentami);
- opiniują podjęcie i prowadzenie w szkole działalności przez stowarzyszenia i inne organizacje;
- przedstawiciel rady rodziców bierze udział w komisji konkursowej wybierającej dyrektora szkoły;
- oceniają pracę nauczyciela i opiniują ocenę ich dorobku zawodowego;
- mogą występować z wnioskami i opiniami we wszystkich sprawach szkoły do organu prowadzącego szkołę i do organu sprawującego nadzór pedagogiczny;
- wnioskują i opiniują kwestię noszenia przez uczniów jednolitego stroju w szkole;
- uchwalają jedynomyślnie wraz z radą pedagogiczną program wychowawczy szkoły, realizowany przez nauczycieli, a także program profilaktyki”.

Rodzice zazwyczaj zwracają uwagę, żeby ich dziecko w szkole było bezpieczne, a mniej poświęcają uwagi co do kształcenia. Angażujących się rodziców w szkole można spotkać dzisiaj co raz więcej. Zaangażowanie rodziców pracą w szkole to same plusy. Uczniowie tych rodziców, interesującymi się sprawami szkoły, lepiej odnajdują się w środowisku szkolnym, są lepiej przygotowani do zajęć, mają lepsze oceny, rzadziej również opuszczają lekcje. Wyjątkiem są

grupy rodziców bardzo chętnych do współpracy i aktywnych w szkole, ale ciągle nadal problemem rodziców jest nieznanostwo ich praw.

4.3. Formy współpracy środowiskowej nauczycieli i rodziców

Ukazane wcześniejsze wychowawcze znaczenie, jakie przypisuje się współpracy nauczycieli i rodziców, jest w niemałej mierze zasługą praktycznego zastosowania różnych jej form. Żadnej z nich jednak nie przysługuje cecha uniwersalności. Wszystkie one wymagają dostosowania do konkretnej sytuacji w szkole lub rodzinie. Znane są indywidualne i zbiorowe formy współpracy nauczycieli i rodziców, a także inne, które można nazwać w odróżnieniu od poprzednich formami mieszanymi (Bębenek, Mauduk, 2001, s. 38).

Spośród indywidualnych form współpracy nauczycieli i rodziców na uwagę zasługują: prowadzenie konsultacji pedagogicznej, składanie wizyt domowych, nawiązywanie kontaktów korespondencyjnych i podejmowanie rozmów telefonicznych (Łobocki, 2007, s. 182).

Prowadzenie konsultacji pedagogicznej jest najczęściej rozmową nauczyciela z rodzicami na temat problemów związanych z wychowaniem uczniów. Odbywa się bądź z inicjatywy nauczycieli, bądź rodziców. Konsultację pedagogiczną przeprowadza nauczyciel z własnej inicjatywy najczęściej wtedy, gdy postrzega swą bezsilność w pedagogicznym postępowaniu z uczniem, a najlepiej z chwilą pojawiających się pierwszych oznak napotykanego trudności wychowawczych. Jej przeprowadzenie wymaga szczególnego taktu okazywanego rodzicom i starannego przygotowania. Zaleca się, aby trwała ona zwykle nie dłużej niż 10-20 minut. Ma miejsce niekiedy także z udziałem ucznia, którego uważa się za niemal równorzędnego partnera (Łobocki, 2007, s. 182).

Nauczyciel podczas takiej konsultacji – zanim ujawni problem, jaki ma z danym uczniem – dzieli się pozytywnymi spostrzeżeniami o nim. W ten sposób neutralizuje stan napięcia, jaki towarzyszy z reguły konsultacji zainicjowanej przez nauczyciela. W dalszej jej części głównym przedmiotem wspólnej wymiany opinii jest poszukiwanie sposobów przewycięzania napotykanego z uczniem trudności wychowawczych. Oczekuje się, aby podczas konsultacji wypowiadali się głównie rodzice i zostali poproszeni przez nauczyciela o zasięgnięcie porady u pedagoga czy psychologa szkolnego w sprawach wątpliwych. Przed rozstaniem ustala się termin następnego kontaktu z rodzicami (ewentualnie także z uczniem) celem zorientowania się co do następstw powziętych uprzednio decyzji (Bobryk, 1995, s. 190).

W przypadku przeprowadzania konsultacji pedagogicznej z inicjatywy rodziców zaleca się, aby (Śliwerski, 2005, s. 51).

- jeszcze przed jej rozpoczęciem zastanowili się nad tym, co ma być głównym jej przedmiotem;
- rozpoczynali ją od zgłoszenia pozytywnych uwag pod adresem nauczycieli;
- wzbraniali się przed mówieniem o sprawach, na które nie znajdują pokrycia w faktach;
- krytyczne uwagi do nauczyciela formułowali w sposób taktowny;
- wysłuchiwali cierpliwie, co nauczyciel ma na usprawiedliwienie wysuwanych wobec niego uwag.

Natomiast w przeprowadzaniu konsultacji pedagogicznej zarówno z inicjatywy nauczycieli, jak i rodziców ważne jest, aby:

- nie wybiegano poza temat interesujący obie strony i koncentrowano się głównie na jednym uczniu, czyli wzbraniano się od mówienia o innych uczniach z klasy;
- starano się ukazać pozytywne cechy ucznia, zwłaszcza we wstępnej i końcowej części konsultacji;
- unikano pouczeń i moralizatorstwa oraz stawiania innych uczniów za przykład godny naśladowania;

- rezygnowano z wynurzeń o prywatnym życiu i z omawiania spraw niezwiązanych z uczniem;
- nie starano się uchodzić w odczuciu rozmówcy za osobę wszechwiedzącą i nieomylną (Śliwerski, 2005, s. 51).

Składanie wizyt domowych – podobnie jak prowadzenie konsultacji pedagogicznych – należy do jednego z wypróbowanych sposobów współpracy nauczycieli z rodzicami. Nie wszyscy jednak są podobnego zdania. Niektórzy twierdzą wręcz, iż składanie wizyt domowych jest bezprawną ingerencją w wewnętrzne życie rodziny i że jej członkowie nie muszą przed nikim odsłaniać tajemnic rodzinnych. Byłoby tak z pewnością, gdyby wizyty te składano bez wyrażenia na nie zgody przez rodziców i wymuszano na nich wtajemniczenie w sprawy rodzinne, których nie mają zamiaru nikomu ujawnić. Na ogół jedna poprawnie odbyta wizyta domowa może się okazać dla nauczyciela bardziej korzystna z wychowawczego punktu widzenia niż kilkukrotna rozmowa z rodzicami w szkole. Dzięki takiej wizycie ma on możliwość bliższego poznania faktycznych warunków życia ucznia, łącznie z panującą w jego domu atmosferą, sprzyjającą lub niesprzyjającą dobremu wychowaniu. Może liczyć również na większą otwartość i szczerość wypowiedzianych przez rodziców na temat problemów, jakie mają oni ze swoim dzieckiem. W każdym razie jest w stanie dowiedzieć się od rodziców czegoś więcej niż podczas formalnych spotkań z nimi na terenie szkoły. Na ogół złożenie wizyty domowej jest udaną próbą zweryfikowania dotychczasowej wiedzy nauczycieli o danym uczniu i jego rodzicach. Ponadto nauczyciele dzięki takiej wizycie niejednokrotnie poznają wyznawaną przez rodziców filozofię życiową i ich oczekiwania względem dziecka. Mogą także dowiedzieć się o popełnianych przez rodziców błędach wychowawczych oraz o sposobach przychodzenia danemu uczniowi z pomocą, np. w zaległościach w nauce i zachowaniu (Łobocki, 2007, s. 156).

Ważną rzeczą przy składaniu wizyt domowych jest staranne przygotowanie się do nich przez nauczyciela, tj. w szczególności przypomnienie sobie o tym, że mają one służyć uświadomieniu rodziców o pozytywnych cechach ich dziecka oraz ukazaniu możliwości dalszego jego rozwoju. Zaleca się także uzyskanie zgody rodziców na odbycie wizyty i odpowiedniego nastawienia wobec niej ucznia, dla którego nie musi być ona zapowiedzią czegoś przykrego. Trwa z reguły nie dłużej niż 20-30 minut. Podczas niej nauczyciel ma stale pamiętać, że występuje także w charakterze gościa, a nie tylko, na przykład wychowawcy klasy. Stara się szczególnie o to, aby wizyta przebiegała w pogodnej i serdecznej atmosferze oraz pozostawiła dobre wspomnienia zarówno u rodziców i ich dziecka, jak i u wszystkich członków rodziny. Po odbytej wizycie nic bez znaczenia dla dalszej owocnej współpracy z rodzicami jest sporządzenie krótkich notatek dotyczących poczynionych spostrzeżeń i doznanych w jej trakcie wrażeń zarówno pozytywnych, jak i negatywnych.

Istotnym uzupełnieniem indywidualnych form współpracy nauczycieli i rodziców są kontakty korespondencyjne. Nawiązywane są przeważnie jednokierunkowo tj. stanowią często rodzaj współpracy nauczycieli z rodzicami, a raczej rzadko tylko współpracy rodziców z nauczycielami. Nawiązuje się je przeważnie za pomocą dzienniczka ucznia i listów wysyłanych pocztą lub doręczanych przez uczniów.

Dzienniczek ucznia ma być przede wszystkim sposobem informowania rodziców o dającej się zauważyć poprawie w nauce i zachowaniu ich dziecka. Tymczasem bywa on nierzadko nadużywany jako jedyne w swoim rodzaju źródło informacji o niepowodzeniach szkolnych ucznia. Wówczas traci on wiele na swym znaczeniu wychowawczym. Może okazać się nawet jedną z przyczyn narastania dalszych trudności sprawianych przez uczniów nauczycielom i rodzicom. Wychowawczą funkcję spełnia tylko wtedy, gdy nie szczędzi się w nim uwag korzystnie świadczących o danym uczniu (Tchorzewski, 2002, s. 109).

Listy wysyłane do rodziców umożliwiają pośredni kontakt z każdym z nich. Niekiedy zaś jest on jedynym sposobem przekazywania im pilnych informacji o dziecku i innych sprawach istotnych z pedagogicznego punktu widzenia. Zdarza się bowiem, iż nie wszyscy rodzice mogą lub chcą kontaktować się bezpośrednio ze szkołą. Po prostu brak im na to czasu lub mają

niechętny i lekceważący do niej stosunek. Listy mogą dotyczyć postępów w nauce i zachowaniu danego ucznia, zaproszeń rodziców na organizowaną imprezę szkolną lub spotkanie z psychologiem czy lekarzem albo też poinformowania o jakimś interesującym wydarzeniu szkolnym. Szczególny rodzaj listów wiąże się z syntetycznym opisem takich zagadnień wychowawczych, jak: postawy rodzicielskie, style kierowania wychowawczego w rodzinie, rola matki i ojca w wychowaniu rodzinnym itp. Podstawą ich opracowania mogą być fragmenty z popularnonaukowej literatury pedagogicznej lub własne doświadczenia i przemyślenia nauczycieli. Nawiązywanie kontaktów korespondencyjnych w ramach indywidualnych form współpracy nauczycieli i rodziców możliwe jest także za pomocą redagowanego przez uczniów biuletynu. Głównymi jego autorami są uczniowie, ale pisać mogą do niego również nauczyciele i rodzice. W ten sposób staje się on ważnym czynnikiem opiniotwórczym w różnych sprawach interesujących uczniów i przypomnieniem ciekawszych wydarzeń w życiu szkolnym. Dla rodziców pozbawionych bezpośrednich kontaktów ze szkołą może być jedynym źródłem informacji o tym, co tam się dzieje, i z jakimi problemami borykają się uczniowie. W biuletynie rodzice mogą znaleźć też niektóre prace uczniowskie, np. wypracowania i wiersze. Z czasem może być on dla nich zachętą do częstszych odwiedzin szkoły i czynnego włączenia się do współpracy z nauczycielami.

Użyteczną indywidualną formą współpracy nauczycieli i rodziców jest prowadzenie rozmów telefonicznych. Stosuje się je raczej sporadycznie. Zbyt częste inicjowanie rozmów telefonicznych może być ukrytym źródłem nerwowej irytacji i rozdrażnienia zarówno rodziców, jak i nauczycieli. Dlatego też wymagają one – podobnie jak rozmowy w formie konsultacji pedagogicznej – dużego taktu i subtelnego podejścia do rozmówcy. Dotyczą najczęściej różnych zdarzeń losowych, jakie mogą przydarzyć się uczniowi, a także jego postępów lub niepowodzeń w nauce i zachowaniu. Błędem byłoby korzystanie z telefonu wyłącznie w przypadkach nadzwyczajnych lub sytuacjach drażliwych. Wówczas warto odczekać, zanim sprawa się nie wyjaśni, co pozwala nabrać do niej pewnego dystansu. Wyjątek stanowią jedynie zdarzenia wymagające natychmiastowej interwencji rodziców lub nauczycieli. Nie wyklucza się tu również prowadzenia korespondencji SMS-owej i e-mailowej (Łobocki, 2006, s. 199).

Do zbiorowych form współpracy nauczycieli i rodziców należą: spotkania robocze, towarzyskie i poświęcone pedagogizacji rodziców oraz spotkania z ekspertem i spotkania w ramach tzw. drzwi otwartych. Spotkania robocze, nazywane często wywiadówkami nie cieszą się na ogół uznaniem zarówno nauczycieli, jak i rodziców i uczniów. Są prowadzone często w sposób nieciekawym i stereotypowym. Aby temu zapobiec, zaleca się na spotkaniach tych zapoznać rodziców z ważniejszymi osiągnięciami uczniów w nauce i zachowaniu, a także z programem nauczania i wychowania na najbliższe tygodnie lub miesiące. Można też udostępnić rodzicom gazetkę klasową lub album ze zdjęciami z życia klasy, a także wykresy ilustrujące ogólne postępy uczniów z poszczególnych przedmiotów nauczania. Warto zainicjować dyskusję na interesujące rodziców sprawy klasowe i szkolne. W tym celu należałoby zerwać z szablonowym przebiegiem tego rodzaju spotkań. Na przykład można by zasiąść w kręgu, zamiast przy stolikach, i bez zapewnienia uprzywilejowanego miejsca nauczycielowi. Ten z reguły daje pierwszeństwo wypowiedzianiu się rodzicom. Niekiedy zaś może nawet opuścić klasę, aby nie krępować rodziców swą obecnością. W spotkaniach mogą uczestniczyć również uczniowie. Na zakończenie spotkania nauczyciel składa zazwyczaj podziękowania rodzicom za przybycie i czynny w nim udział. Nie zapomina także wspomnieć o tym, czego nauczył się od nich i zaprasza na następne spotkanie (Łobocki, 2006, s. 192).

Ciekawym rodzajem zbiorowych form współpracy nauczycieli i rodziców są spotkania towarzyskie. Stanowią one dobrą okazję do tego, aby przekonać rodziców, że życie szkolne może być także pełne dodatnich wzruszeń i sposobnością do zasłużonego relaksu. Z reguły odbywają się w uroczystej i miłej atmosferze, a niekiedy także poza szkołą. Są to najczęściej spotkania okolicznościowe lub spotkania z okazji uroczystości i imprez klasowych czy ogólnoszkolnych. Pierwsze z nich (spotkania okolicznościowe) mają wiele wspólnego

ze spotkaniami roboczymi. Różnią się jednak tym, że uczestniczą w nich na ogół tylko odpowiednio dobrani rodzice, na przykład ze względu na podobne trudności, jakie mają ze swym dzieckiem. Niemal zawsze organizowane są w warunkach kameralnych. Poza tym większą wagę przywiązuje się na nich do zawarcia bliskiej znajomości niż omówienia określonego problemu wychowawczego.

Natomiast na spotkania organizowane z okazji uroczystości lub imprez klasowych czy szkolnych zaprasza się wszystkich rodziców uczniów danej klasy lub szkoły. Ich inicjatorami i współorganizatorami mogą być i nierzadko są zarówno nauczyciele, jak i rodzice i uczniowie. Organizuje się je zazwyczaj z okazji Dnia Matki, Dnia Dziecka, Dnia Nauczyciela, Święta Niepodległości itp. Służą w niemałym stopniu zintegrowaniu ze sobą szkoły i rodziny, a także poniekąd uczniów ze swymi nauczycielami i rodzicami (Łobocki, 2006, s. 193).

Użyteczną formą współpracy nauczycieli i rodziców są spotkania poświęcone pedagogizacji rodziców. Polegają one głównie na przekazywaniu wiedzy o wychowaniu i nauczaniu (uczeniu się) oraz wspólnym jej przedyskutowaniu. Ważnymi tematami wygłaszanych dla nich prelekcji są problemy dotyczące przyczyn trudności wychowawczych i sposobów ich przezwyciężania, pożądaných wychowawczo postaw rodzicielskich i błędów popełnianych przez rodziców, a także ich reakcji na otrzymane przez dziecko oceny niedostateczne w taki sposób, by sprzyjać pozytywnej jego motywacji do nauki. Niebagatelny okazuje się też przekaz wiedzy na temat rozwoju fizycznego, psychicznego, społecznego i moralnego uczniów, jak również sposobów odżywiania i ubierania się lub ochrony przed wypadkami drogowymi. Każda z prelekcji wygłaszana przez nauczyciela nie powinna trwać dłużej niż 10-15 minut i to łącznie z uzasadnieniem podjętego tematu i wnioskami końcowymi. Ma ona być inspiracją dla rodziców w zadawaniu pytań i szczerym wypowiedzianiu się na omawiany temat. Dlatego bezpośrednio po niej umożliwia się rodzicom składanie samorzutnych i swobodnych wypowiedzi najpierw w kilkuosobowych grupach, a następnie na forum. Godne uwagi podczas spotkań poświęconych pedagogizacji rodziców jest także propagowanie wśród nich niektórych książek o wychowaniu umożliwienie im wypożyczenia ich z biblioteki szkolnej. Warto pamiętać też o tym, iż przeprowadzana w ten sposób pedagogizacja rodziców może być pomocna także w doszkalceniu pedagogicznym nauczycieli, którzy korzystają z niej nie w mniejszym stopniu niż rodzice (Bartkowiak, Famuła, Nowosad, 2002, s. 76).

Istotnym uzupełnieniem zbiorowych form współpracy nauczycieli i rodziców są ich spotkania w ramach tak zwanych drzwi otwartych lub lekcji otwartych czy dni otwartych. Spotkania takie umożliwiają rodzicom – oprócz hospitowania lekcji – również zapoznanie się z warunkami materialnymi szkoły i atmosferą, jaka w niej panuje, a także ze specjalnie przygotowanymi dla nich np. gazetkami szkolnymi, wystawami książek, zeszytów uczniowskich i innych dokonań uczniów. Spotkania takie zapewniają rodzicom obecność na lekcjach w roli hospitantów. Mają one zwykle charakter lekcji pokazowych. Dzięki temu rodzice mogą bliżej zapoznać się z aktualnie stosowanymi metodami nauczania i wychowania. Mogą też zorientować się co do tego, jak wypada ich dziecko na tle klasy i co dzieje się w niej naprawdę. Stwarza się im również możliwość podzielenia się wrażeniami z pobytu w szkole i obecności na lekcjach. Spotkania tego rodzaju niejednokrotnie umacniają korzystne wychowawczo relacje między rodzicami i szkołą jako instytucją kształcącą i wychowującą. Szczególnie lekcje otwarte są doskonałą okazją do poznania przez rodziców wzajemnych stosunków między ich dzieckiem a nauczycielem, znoszą również bariery wzajemnej nieufności i mobilizują do dalszej współpracy (Kahl, Nowosad, 2002, s. 156).

Nie wszystkie możliwe formy współpracy nauczycieli i rodziców dają się zakwalifikować jednoznacznie do indywidualnych lub zbiorowych form tego rodzaju. Należą do nich wzajemne wyświadczenie usług oraz udział rodziców w radzie szkoły i radzie rodziców. Niemałe znaczenie we współpracy między rodzicami i nauczycielami ma wzajemne wyświadczenie sobie konkretnych usług, tzn. przez rodziców na rzecz szkoły i przez nauczycieli na rzecz rodziny. Usługi ze strony rodziców mogą stanowić cenną pomoc w:

- nawiązaniu przez uczniów bezpośrednich kontaktów z zakładami pracy, w których zatrudnieni są ich rodzice;
- wykonywaniu pomocy dydaktycznych przydatnych w prowadzeniu lekcji;
- urządzaniu spotkań z ciekawymi ludźmi;
- zwiedzaniu zabytków, muzeów i bibliotek;
- udostępnianiu kaset z nagraniami audycji radiowych i telewizyjnych;
- przygotowywaniu i odbywaniu wycieczek szkolnych, biwaków, rajdów, rozgrywek sportowych itp.;
- redagowaniu gazetek ściennych i obiegowych;
- sporządzaniu kroniki wydarzeń w klasie i szkole;
- urządzaniu pracowni komputerowej;
- konserwacji czy naprawie urządzeń i sprzętu szkolnego (Denek, 2005, s. 145).

Szczególną pomoc stanowią rodzice w inicjowaniu i urządzaniu wycieczek szkolnych, organizowaniu imprez klasowych i szkolnych oraz dofinansowaniu szkoły. Postuluje się też, aby rodzice w ramach współpracy z nauczycielami zadbali o to, by uczeń miał zapewnione warunki do starannego odrabiania lekcji.

Natomiast szkoła może świadczyć konkretne usługi rodzicom w formie:

- udzielania wsparcia materialnego uczniom z rodzin ubogich;
- doradztwa i poradnictwa pedagogicznego;
- pedagogizacji rodziców i organizowania dla nich uroczystości czy imprez;
- pomagania uczniom w odrabianiu lekcji;
- ułatwiania rodzicom kontaktów z instytucjami wspomagającymi rodzinę;
- pomagania rodzicom bezrobotnym w znalezieniu pracy (Kochan, Sawińska, Nowosad, 2002, s. 150).

Wszystkie wspomniane dotychczas świadczenia szkoły na rzecz rodziny mają wprawdzie ograniczony zasięg, lecz wydają się konieczne, jeśli współpracę nauczycieli z rodzicami pragnie się traktować bez taryfy ulgowej dla żadnej ze współdziałających ze sobą stron. Chodzi o to, aby każda z nich była autentycznym partnerem w toczącym się procesie współdziałania, a nie nieuciążliwym jego petentem (Łobocki, 2006, s. 191).

Innymi jeszcze formami współpracy rodziców z nauczycielami i szkołą w ogóle są różne ich sposoby udzielania się w radzie szkoły i radzie rodziców. Rada szkoły jest organem społecznym, który stwarza wszystkim stronom procesu edukacyjnego dzieci i młodzieży w szkole równorzędne prawa oraz szanse rzeczywistego rozpoznania, artykułowania i respektowania własnych oraz wspólnych interesów, pomaga współdecydować i wpływać na bieg codziennych wydarzeń w szkole, eliminować z nich bądź też zapobiegać zjawiskom niepożądanym czy patologicznym (Milerski, Śliwerski, 2000, s. 171).

4.4. Warunki środowiskowej współpracy nauczycieli i rodziców

Skuteczność współpracy nauczycieli i rodziców zależy nie tylko od stosowania różnych jej form, lecz także od wielu innych uwarunkowań, takich jak: partnerskie relacje łączące nauczycieli i rodziców, wspólnie uzgadniane przez nich cele takiej współpracy, wymiana opinii o rodzinie i szkole oraz gromadzenie przez nauczycieli informacji o uczniach (Łobocki, s. 192).

Pierwszorzędnym warunkiem powodzenia współpracy nauczycieli i rodziców jest troska o partnerskie relacje między nimi. Wyraźnym przejawem takich relacji jest obopólne okazywanie sobie przyjaźni, szacunku, serdeczności, zaufania i wzajemnego zrozumienia. Chodzi o to, aby zarówno nauczyciele, jak i rodzice poczuli się równowartościowi, tj. żadna ze stron takiej współpracy nie była przez nikogo zdominowana, czy też w jakiś sposób dewaluowana. Wszyscy występują tu w roli równoprawnych uczestników wspólnie aranżowanych działań na rzecz uczniów. Przysługują im zatem niemal równorzędne prawa i obowiązki w podejmowanej współpracy. Dlatego słusznie mówi się, że łączące nauczycieli i rodziców partnerskie relacje

są bezsprzecznie wyrazem przejawianej przez nich syntonii, czyli zdolności nawiązywania wzajemnych kontaktów. Syntonia ta przybiera postać takich zachowań lub relacji międzyludzkich, jak: prowadzenie dialogu, okazywanie otwartości wobec swojego partnera i szacunku dla jego godności osobistej oraz przejawiania wobec niego empatii i asertywności. Szczególny przejaw syntonii przejawia się w lojalności rodziców wobec nauczycieli i odwrotnie – nauczycieli wobec rodziców. Przejawianą przez nich lojalność ukazuje w dwojakim wymiarze: prawnym i moralnym. Lojalność z punktu widzenia prawa zobowiązuje każdego z nich do przestrzegania zasady praworządności czy prawomyślności, a pod względem moralnym do pozostawiania w pełnej symbiozie z zachowaniem opiekuna społecznego (Kawula, 1995, s. 77).

Niestety, istniejące w wielu szkołach relacje między nauczycielami i rodzicami pozostawiają wiele do życzenia. Na ogół rzadko łączą ich relacje partnerstwa, częściej widoczny jest wyraźny dystans, spowodowany nierzadko zgłaszanymi pretensjami nauczycieli wobec rodziców lub rodziców wobec nauczycieli czy też niesłusznymi i wygórowanymi roszczeniami jednych w stosunku do drugich. Tego rodzaju nastawienia uniemożliwiają zgodną współpracę nauczycieli i rodziców. Utrudnieniem dla powstania partnerskich relacji między nauczycielami i rodzicami może być żywność przez nich nieufność wobec partnera rozmowy. Bywa ona nader często udziałem zarówno rodziców, jak i nauczycieli. Z czasem zaś może się przerodzić w niczym nieuzasadnione uprzedzenia, będące jawnym zaprzeczeniem partnerskich relacji nauczycieli i rodziców (Kawula, 1995, s. 78).

Warto jednak o nie zabiegać i jednocześnie zdawać sobie sprawę z tego, że wszelkie partnerstwo nie jest nigdy czymś stałym lub łatwo osiągalnym, lecz bywa z reguły ciągłym procesem, czyli pozostaje niemal zawsze w stanie tworzenia. Nieufny, a niekiedy nawet podejrzliwy stosunek rodziców do nauczycieli jest zjawiskiem dość powszechnym. Widzą oni w nauczycielach osoby skłonne do pouczeń i stawiania innym niedorzecznych wymagań. Stąd też raczej niechętnie się z nimi spotykają. Wzbraniają się również przed krytycznym wypowiedaniem się o nauczycielach w bezpośrednich kontaktach z nimi, aby uniknąć ich uprzedzeń do swego dziecka. Bezpodstawne obawy żywi także wielu nauczycieli do rodziców uczniów. Jawią im się jako niepoprawni malkontenci, intruzi czy wręcz intryganci. W związku z tym wszelką współpracę z nimi uważają za niecelową. Ponadto nauczyciele mają nierzadko wygórowane mniemanie o swych kompetencjach pedagogicznych, w usprawianiu których – według nich – nawet najbardziej ożywione współdziałanie z rodzicami na niewiele może się przydać. Niekiedy zaś widzą w tym oznaki bezpodstawnego wtrącania się rodziców w nie swoje sprawy. Tak więc umacnianie prawdziwie partnerskich relacji łączących nauczycieli i rodziców wymaga daleko idącej rozwagi i samozaparciu, a nade wszystko pozbycia się wzajemnych uprzedzeń i okazywania sobie możliwie pełnego zaufania (King, 2003, s. 99).

Innym nieodzownym warunkiem skutecznej współpracy nauczycieli i rodziców są wspólnie uzgadniane przez nich jej cele. Mogą być nimi: sprzyjanie wielostronnemu rozwojowi uczniów, usprawianie i unowocześnianie procesu nauczania i wychowania oraz poznawanie i rozumienie uczniów. Sprzyjanie wielostronnemu rozwojowi uczniów stanowi naczelną cel współpracy nauczycieli i rodziców. Zgodnie z nim ma ona służyć nade wszystko dobru ucznia, tj. jego prawidłowemu rozwojowi fizycznemu, umysłowemu, społecznemu i moralnemu. Nie bez znaczenia jest także zapewnienie mu dobrego samopoczucia i związanego z nim poczucia bezpieczeństwa, a także pogłębianie w nim pozytywnej motywacji do nauki szkolnej (Łobocki, 2006, s. 198).

Usprawianie i unowocześnianie procesu nauczania i wychowania – jako jeden z celów współpracy nauczycieli i rodziców – zakłada udoskonalanie działań dydaktycznych i wychowawczych w stosunku do każdego z uczniów, a nie jedynie do tych potrzebujących szczególnej opieki. Każdy uczeń bowiem wymaga starannego wsparcia, by mógł w pełni aktualizować tkwiące w nim możliwości. Na przykład zajmowanie się uczniami nieprzystosowanymi społecznie nie może odbywać się z uszczerbkiem dla pozostałych uczniów

w klasie lub kosztem ogólnego i w miarę wysokiego poziomu osiągnięć dydaktyczno-wychowawczych klasy (Śliwerski, 2005, s. 209).

O poznanie i rozumienie uczniów warto także zabiegać w toku współpracy nauczycieli i rodziców. Ma to istotne znaczenie dla prawidłowego przebiegu procesu nauczania i wychowania. Doniosłą rolę odgrywa zwłaszcza w pierwszym okresie nauki szkolnej uczniów. Nie wolno też zapominać o tym, iż każde dziecko przychodzi do szkoły z wcześniej ukształtowanymi predyspozycjami psychicznymi, których poznanie i zrozumienie nie jest bynajmniej bezcelowe.

Do ważnych celów współpracy szkoły i domu można zaliczyć również:

- nawiązywanie bliskich kontaktów interpersonalnych nauczycieli i rodziców;
- coraz lepsze wzajemne ich poznanie się i rozumienie;
- zjednywanie rodziców dla konstruktywnego postępowania pedagogicznego ze swym dzieckiem;
- przewartościowanie postaw rodziców wobec szkoły na postawy bardziej zobiektywizowane i pozbawione uprzedzeń.

Innym koniecznym warunkiem skutecznej współpracy nauczycieli i rodziców jest prowadzona między nimi wymiana opinii o rodzinie i szkole. Zakłada się tu wielokierunkowy przepływ informacji o przeróżnych przejawach życia rodzinnego i szkolnego. Tego rodzaju przepływ informacji umożliwi rodzicom bliższe poznanie tego, co ciekawego dzieje się w szkole i jak traktuje się tam ich dziecko, czego oczekują od niego nauczyciele, jak jest ono przez nich nauczane i wychowywane, jakie trudności napotyka nauczyciele w pełnieniu swej funkcji kształcącej i wychowawczej, co skłania ich do nawiązywania kontaktów z rodzicami oraz co czynią, aby usprawnić i unowocześnić swą pracę dydaktyczno-wychowawczą z uczniami, a także jakimi osiągnięciami mogą się poszczycić w procesie nauczania i wychowania (Konarzewski, 1988, s. 45).

Nauczyciele natomiast dzięki wzajemnej wymianie informacji z rodzicami mogą się dowiedzieć o warunkach bytowych uczniów w rodzinie, panującej tam atmosferze, postawach rodzicielskich, konfliktach rodzinnych, zgłaszanych pretensjach wobec szkoły i pozytywnych o niej opiniach w środowisku rodzinnym. Informacje takie pozwalają nauczycielom szerzej spojrzeć na swych uczniów i zrewidować własne opinie o nich. Wymiana opinii między nauczycielami i rodzicami o rodzinie i szkole umożliwia rozpoznanie faktycznej sytuacji wychowawczej uczniów, a także ich potrzeb i zainteresowań. Tym samym pozwala na bardziej pogłębione ich poznanie i rozumienie, co nie pozostaje obojętne dla prawidłowo przebiegającego procesu nauczania i wychowania, w tym również dla efektywnej współpracy nauczycieli i rodziców.

Nie mniej istotnym warunkiem skutecznej współpracy szkoły i rodziny jest gromadzenie przez nauczycieli informacji o poszczególnych uczniach. Gromadzić je można w specjalnym segregatorze, w którym wyznacza się oddzielne miejsce dla każdego z nich. Zamieszczone tam informacje mogą być z czasem podstawą przesiedzenia zmian lub pewnego zastoju w zachowaniach i postawach uczniów. Dotyczą one na ogół (Konarzewski, 1988, s. 60):

- szczególnych zdolności czy nadzwyczajnych uzdolnień ucznia;
- przejawianych przez niego zachowań i postaw prospołecznych;
- symptomów jego nieprzystosowania społecznego;
- niektórych jego zainteresowań i przyzwyczajzeń;
- jego udziału w organizowaniu uroczystości i imprez szkolnych;
- rozmów z rodzicami na jego temat;
- godnych uwagi dokonań rodziców na rzecz ucznia.

Jednym z koniecznych warunków niezawodnej współpracy nauczycieli i rodziców jest także odpowiednie przygotowanie dziecka do pełnienia roli ucznia, zanim jeszcze zacznie chodzić do szkoły. Przygotowaniu takiemu nie sprzyjają na pewno krytykancka postawa rodziców wobec szkoły, negatywne nastawienie dziecka do nauczycieli, wyolbrzymianie czekających

na niego obowiązków szkolnych czy przywoływanie w jego obecności przykrych wspomnień z własnych lat szkolnych. Aby efektywnie przygotować dziecko do pełnienia roli ucznia, a tym samym sprzyjać skutecznemu współdziałaniu rodziny i szkoły, zachodzi potrzeba zadbania przez rodziców o względnie wysoką jego samoocenę; rozbudzenie u niego ciekawości świata, ludzi i wartości.

4.5. Rola samorządu lokalnego w aspekcie szkoły i pracy środowiskowej nauczycieli, uczniów oraz rodziców

Kontrolę merytoryczną nad placówkami i szkołami oświatowymi pełni odpowiedni minister edukacji narodowej i powołani w tym celu kuratorzy oświaty. Szkoły i inne placówki oświatowe prowadzone są przez jednostki samorządu terytorialnego. W gestii państwa, znajduje się najważniejsze zabezpieczenie obywateli. Dobra te to praca, płaca, mieszkanie, ochrona zdrowia i edukacja. Zaspokajanie potrzeb zbiorowych to zadanie własne gmin. Misje własne dotyczą między innymi edukacji publicznej. Szkoła może być tworzona i zarządzana przez jednostkę samorządu terytorialnego, które mogą zakładać i prowadzić tylko i wyłącznie szkoły czy też placówki publiczne. Zadania własne gminy to zakładanie i prowadzenie publicznych szkół i przedszkoli, ale z wyjątkiem szkół podstawowych, specjalnych i gimnazjów specjalnych. Tworzenie i zarządzanie szkołami publicznymi, szkołami podstawowymi, w tym specjalnymi i gimnazjami do 2020 roku, specjalnymi, szkołami ponadpodstawowymi po 2020 roku (wraz z oddziałami integracyjnymi) są zadaniami własnymi powiatu. Szkoły artystyczne to przekazywane w drodze porozumienia, między miastem, a jednostką samorządu terytorialnego.

Szkoła publiczna, to szkoła zapewniająca:

- bezpłatne nauczanie;
- przeprowadza rekrutację dzieci opierającą się na zasadach powszechnej dostępności;
- zatrudnia nauczycieli.

Realizuje:

- programy nauczania uwzględniające podstawę programową kształcenia ogólnego, również odstawę programową kształcenia w zawodach;
- ramowy plan nauczania;
- zasady oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i przeprowadzania sprawdzianów i egzaminów.

Szkołą publiczną jest taka szkoła, która zapewnia bezpłatne i dostępne zarazem kształcenie na danym poziomie. Wydaje świadectwa ukończenia nauczania (to dokument urzędowy). Środkami na utrzymanie i prowadzenie tych szkół są środki publiczne. Znaczący to tylko tyle, że na zajęcia według ramowych programów zajęć prowadzonych w szkole, szkoła nie ma prawa pobierać żadnych opłat. Środki na ten cel powinny być wygospodarowane i przeznaczone z budżetu samorządu. Żadna szkoła nie jest instytucją zarabiającą na siebie. Każdy samorząd musi liczyć się z ogromnymi kosztami ponoszonymi na utrzymywanie działalności szkół.

Do szkół przyjmowani są uczniowie zamieszkujący na danym terenie, to znaczy w obwodzie, szczególnie szkoły podstawowej. Na specjalne życzenie, na wniosek rodziców lub opiekunów, mogą być do tej szkoły przyjęte dzieci, mieszkające poza obwodem szkoły, jeżeli szkoła dysponuje wolnymi miejscami.

Szkoła wydaje świadectwo po ukończeniu nauki. Spełnienie obowiązku szkolnego to otrzymanie przez ucznia świadectwa ukończenia szkoły danego szczebla.

Wójt, burmistrz, bądź prezydent miasta mogą przyznawać świadczenia materialne. Pomoc ta ma charakter socjalny.

Obowiązkiem gminy jest zapewnienie osobom niepełnosprawnym bezpłatnego transportu i opieki, a także zwrotu kosztu przejazdu. Szkołą zarządza nauczyciel mianowany albo dyplomowany, któremu przyznano posadę dyrektora. Szkołą zarządzać może także osoba, która

nie jest nauczycielem – osoba powołana przez organ prowadzący. Kandydata na to stanowisko wylania się na drodze konkursu. Jeśli do konkursu nie zgłosi się nikt na to stanowisko, to funkcję tą powierza organ prowadzący wybranej osobie. Zasięga jednak opinii rady szkoły i rady pedagogicznej. Posada dyrektora jest nadawana się na okres pięciu lat szkolnych – posada ta, może być przedłużona o kolejne 5 lat po upływie tego czasu.

Kwestie finansowe na zadania oświatowe określa ustawa o dochodach jednostek samorządu terytorialnego, a także każdego roku podział środków z budżetu państwa przeznaczone na cele oświatowe.

Fundusze rezerwowane na dofinansowanie zadań własnych samorządu, przekazywane są w formie subwencji. Subwencja, to nie to samo co dotacja. Subwencja ma stałą wysokość. Pieniądze takie mogą być rozdzielane swobodnie. Za cele oświatowe odpowiadają głównie jednostki samorządu terytorialnego. Budżet państwa to rola jedynie pomocnicza. Istotną kwestią w sprawie funkcjonowania oświaty jest również subwencja oświatowa. Jej wielkość ustala ustawa budżetowa. Zadaniem organu – gminy, powiatu, województwa, to tworzenie zespołu obsługi ekonomiczno-administracyjnej szkoły. Zadaniem wójta, burmistrza, prezydenta, to zapewnienie warunków działania szkoły.

Samorząd terytorialny może otrzymywać dotacja celowe z budżetu państwa na stypendia i pomoc materialną dla wiejskiej młodzieży.

Zadaniem samorządu wojewódzkiego jest między innymi polityka oświatowa. Współpraca z uczelniami wyższymi, prowadzenie placówek doskonalenia nauczycieli.

Zadaniem samorządu powiatowego jest przygotowywanie sieci szkół ponadgimnazjalnych i nadzoru nad tymi placówkami.

Samorząd gminy i jego zadania w tej kwestii to ustalanie sieci szkół publicznych, przedszkoli, szkół podstawowych i gimnazjalnych, granice obwodów, nadzór nad obowiązkiem szkolnym, współpraca z organami nadzoru pedagogicznego.

Świadczeniami pomocowymi o charakterze socjalnym są stypendia i zasiłki. Pomoc finansowa ma charakter socjalny albo motywacyjny. Uczniowie mogą otrzymywać pomoc socjalną i motywacyjną. Motywacyjne, to na przykład stypendia za wyniki w nauce lub osiągnięcia sportowe, stypendia Prezesa Rady Ministrów, stypendium ministra. Wynika z tej analizy, że jednostki samorządu terytorialnego odgrywają bardzo ważną rolę na rzecz swojego środowiska lokalnego, rówieśniczego, szkolnego oraz rodzinnego, przyczyniając się do jego ożywienia, rozwoju i realizacji założonych przez każdą środowiskową społeczność celów.

Zakończenie

Proces wychowania jest oddziaływaniem na osobowość, jej formowaniem, zmienianiem i kształtowaniem, wyzwaniem w drugiej osobie, bądź grupie społecznej pożądanych stanów, jak rozwój, samorealizacja, czy wzrost samoświadomości.

W pedagogice osobowość, z jednej strony jest traktowana jako przedmiot i cel oddziaływań wychowawczych, kształtowanie wszechstronnie i integralnie rozwiniętej osobowości wychowanków, z drugiej zaś – jako konstytutywny dla zawodu pedagoga zespół pożądanych u niego cech i zachowań, na przykład miłość, mądrość, perfekcjonizm, empatia, poczucie obowiązku i odpowiedzialności, sumienie, wrażliwość i odwaga moralna. W ujęciu celu, przedmiotu i produktu oddziaływań wychowawczych, osobowość stanowi zespół względnie stałych cech i mechanizmów wewnętrznych, od których zależy organizacja zachowania się człowieka, jego psychiczna tożsamość, kierunki i sposoby przystosowania się do otaczającej rzeczywistości oraz jej przekształcania.

Do ważnego współcześnie problemu pedagogicznego należy bezsprzecznie zgodna współpraca między nauczycielami, rodzicami i jednostką samorządową. Chodzi o współpracę zapewniającą prawidłowe finansowanie i funkcjonowanie szkoły i rodziny. Nie ulega bowiem wątpliwości, iż współpraca taka jest jednym z podstawowych zadań, jakie mają do spełnienia nauczyciele i rodzice. Tymczasem niektórzy nauczyciele są zdania, że stanowi ona przykrą dla

nich i nikomu niepotrzebną powinność zawodową, a także, może być źródłem narastających konfliktów z rodzicami uczniów. Rodziców zaś razi bezduszna szablonowość, czy stereotypowość współpracy szkoły i rodziny. Szczególnie nie lubią wysłuchiwanie negatywnych opinii nauczycieli o swoich dzieciach. Współpraca taka niejednokrotnie przybiera charakter spotkań czysto formalnych, nie cieszących się akceptacją żadnej ze stron. Praktycznie rzecz biorąc, sprowadza się do organizowania tak zwanych wywiadówek i nawiązywania doraźnych kontaktów z rodzicami, najczęściej z powodu zaistnienia nadzwyczajnych lub niekiedy pozornych trudności wychowawczych, jakie nauczyciele napotykają w pracy z uczniami.

W przeprowadzonej analizie problemu można stwierdzić, że wychowanie środowiskowe jest procesem nadzwyczaj złożonym, a tym samym zależnym od wielu uwarunkowań. Niebagatelne znaczenie dla usprawnienia wychowania w środowisku szkolnym mają między innymi społeczne role pełnione przez nauczycieli i przywiązywanie przez nich doniosłej wagi do pełnienia funkcji wychowawczej. Zwłaszcza dotyczy to kształtowania postaw społecznych i moralnych uczniów, a nie koncentrowanie się wyłącznie na sprawowaniu funkcji kształcącej, czyli głównie na przekazywaniu im wiedzy i rozwijaniu zdolności. Ważne jest także w integracji środowiskowej, podmiotowe traktowanie uczniów, co nie oznacza bynajmniej rezygnacji ze stawiania im wysokich wymagań, ale zawsze z okazywaniem głębokiego respektu dla godności każdego z nich jako osoby ludzkiej.

Bibliografia

- BARNES D., *Nauczyciel i uczniowie*, WSiP, Warszawa 1988.
- BARTKOWIAK E., FAMUŁA A., *Znaczenie psychologizacji rodziców we współpracy szkoły z domem rodzinnym dziecka* [w:] Nowosad I., Jerulank H. (red.), *Nauczyciele i rodzice. Inicjowanie procesu współpracy i doskonalenie warsztatu*, Zielona Góra 2002.
- BĘBENEK B., MAUDUK B., *Formy współpracy nauczycieli i rodziców* [w:] Nowosad I. (red.), *Nauczyciele i rodzice. Współpraca w wychowaniu*, Zielona Góra 2001.
- BIŃCZYCKA J., *Między swobodą a przemocą w wychowaniu*, wydanie 2, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 1999.
- BOBRYK J., *Jak tworzyć rozmawiając. Skuteczność rozmowy*, PWN, Warszawa 1995.
- BOROWSKA T., *Węzłowe problemy teorii wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego w Opolu, Opole 1991.
- CHOMCZYŃSKA-MILISZKIEWICZ M., PANKOWSKA D., *Polubić szkołę. Ćwiczenia grupowe do pracy wychowawczej*, PWN, Warszawa 1995.
- DEMBO M. N., *Stosowana psychologia wychowawcza*, WSiP, Warszawa 1997.
- DENEK K., *Ku dobrej edukacji*, Toruń-Leszno 2005.
- GNITECKI J., RUTKOWIAK J. (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, Warszawa-Poznań 1999.
- GOŁASZEWSKI T., *Szkoła jako system społeczny*, ODDK, Gdańsk 2004.
- GORDON T., *Wychowanie bez porażek w szkole*, PWN, Warszawa 1995.
- JANKE A. W., *Trójpodmiotowe partnerstwo w stosunkach rodziny i szkoły. Model „wspólnie z dzieckiem”* [w:] *Nauczyciele i rodzice. W poszukiwaniu nowych znaczeń i interpretacji współpracy*, I. Nowosad, M. J. Szymański, Zielona Góra – Kraków 2004.
- KAHL E., *Lekcje otwarte formą zacieśniania więzi rodziny i szkoły* [w:] *Nauczyciele i rodzice. Inicjowanie procesu współpracy i doskonalenie warsztatu*, Nowosad I., Jerulank H. (red.), Zielona Góra 2002.
- KALKA K., *Wychowanie i kształcenie*, Wydawnictwo Navo, Warszawa 1998.
- KAMIŃSKI A., *Funkcje pedagogiki społecznej. Praca socjalna i kulturalna*, PWN, Warszawa 1982.
- KANIA J., *W trosce o mądre wychowanie*, „Znak Czasu” nr 4/2000.
- KAWULA S., *Integracja i syntonizacja w relacji rodzina – szkoła* [w:] *Pedagogiczna relacja rodzina – szkoła. Dylemat czasu przemian*, Janke A. W. (red.), Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 1995.
- KAWULA S., *Pedagogika społeczna, dokonania – aktualność – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2001.
- KING G., *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, GWP, Gdańsk 2003.
- KOCHAN K., SIWIŃSKA M., *Znaczenie imprez klasowych i szkolnych dla uczniów, rodziców i nauczycieli* [w:] *Nauczyciel i rodzice. Inicjowanie procesu współpracy i doskonalenie warsztatu*, Nowosad I., Jerulank H. (red.), Zielona Góra 2002.
- KONARZEWSKI K., *O wychowaniu w szkole*, t. 1, GWP, Gdańsk 1992.
- KONARZEWSKI K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, PWN, Warszawa 1982.
- KONARZEWSKI K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, wydanie 2, PWN, Warszawa 1987.
- KONARZEWSKI K., *Sztuka nauczania*, PWN, Warszawa.
- KOWALEWSKI F., *Wychowawcza i społeczna działalność szkoły w środowisku*, Warszawa-Poznań 1976.
- KRAJEWSKI W., *Słownik pojęć filozoficznych*, PWN, Warszawa 1996.
- KUNOWSKI S., *Podstawy współczesnej pedagogiki*, PWN, Warszawa 2001.
- KWIECIŃSKI Z. (red.), *Alternatywy myślenia o/dla rodziny*, PWN, Warszawa 2000.

Leksykon PWN. Pedagogika, PWN, Warszawa 2000.

ŁOBOCKI M., *Teoria wychowania*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2006.

ŁOBOCKI M., *W trosce o wychowanie w szkole*, Wydawnictwo IMPULS, Kraków 2007.

MIETZEL M. G., *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*, GWP, Gdańsk 1998.

MILERSKI B., ŚLIWERSKI B. (red.), *Pedagogika. Leksykon PWN*, PWN, Warszawa 2000.

MORIN E., *Zagubiony paradygmat – natura ludzka*, PWN, Warszawa 1997.

MUSZYŃSKI H., *Ideał i cele wychowania*, Warszawa 1974.

MUSZYŃSKI H., *Treść i metody wychowania*, [w:] *Pedagogika*, M. Godlewski (red.), Warszawa 1974.

MYSŁOWSKI Z., *Cechy osobowe sprzyjające sprawności wychowania*, PZWS, Warszawa 1977.

NOWOSAD I., *Współdziałanie nauczycieli i rodziców jako pożądana interakcja współczesnej szkoły* [w:] *Nauczyciele i rodzice. Inicjowanie procesu współpracy i doskonalenie warsztatu*, I. Nowosad, H. Jerulank (red.), część druga, Zielona Góra 2002.

OKOŃ W., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 1992.

Osobowość, [online] <http://pl.wikipedia.org/wiki/Osobowo%C5%9B%C4%87>, dostęp z dnia 22 września 2017 roku.

PALKA S., *Pedagogika w stanie tworzenia*, Kantor Wydawniczy Zakamycze, Kraków 2004.

PIETER J., *Poznanie środowiska wychowawczego*, Wrocław-Kraków 1960.

PILCH T., *Metoda organizowania środowiska* [w:] *Pedagogika społeczna*, Pilch T., Lepalczyk I. (red.), PWN, Warszawa 1995.

PIRAMOWICZ G., *Powinności nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1988.

PRZETACZNIK-GIEROWSKA M., WŁODARSKI Z., *Psychologia wychowawcza*, PWN, Warszawa 1998.

SOKOŁOWSKA-DZIOBA A., *Kształtowanie umiejętności wychowawczych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2002.

SUCHODOLSKI B., *Wychowanie i środowisko* [w:] *Pedagogika*, B. Suchodolski (red.), PWN, Warszawa 1985.

SZEWCZYK K., *Wychowanie człowieka mądrego. Zarys etyki nauczycielskiej*, PWN, Warszawa 1998.

ŚLIWERSKI B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, PWN, Warszawa 2005.

ŚNIEŻYŃSKI M., *Nauczanie wychowujące*, Wydawnictwo Naukowe PAT, Kraków 1995.

TCHORZEWSKI A. M. de, *Współczesne konteksty wychowania. W kręgu pytań i dyskusji*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2002.

TRAWCZYŃSKA J., *Nie można czekać z integracją*, Wydawnictwo IMPULS, Warszawa 2005.

URBANIAK A., *Wspólna troska*, Poznań-Wrocław 1998.

WACHOWIAK A., *Socjologia rodziny w Polsce – narodziny i rozwój*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 1996.

WINIARSKI M., *Rodzina – szkoła – środowisko lokalne. Problemy edukacji środowiskowej*, PWN, Warszawa 2000.

WŁODARSKI Z., HANKAŁA A., *Nauczanie i wychowanie jako stymulacja rozwoju człowieka*, Wydawnictwo IMPULS, Warszawa-Kraków 2004.

WOLAŃSKI N., *Zmiany środowiskowe a rozwój biologiczny człowieka*, Wydawnictwo Poltext, Wrocław 1983.

WROCZYŃSKI R., *Pedagogika społeczna*, PWN, Warszawa 1979.

WROCZYŃSKI R., *Wprowadzenie do pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa 1966.

ZABOROWSKI Z., *Psychospołeczne problemy wychowania*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1977.

**CZEŚĆ II: PRIRODZENÉ
A INŠTITUCIONÁLNE PROSTREDIA
VÝCHOVY A ICH SOCIÁLNE
ASPEKTY**

**(so zameraním na rodinu, lokálne
prostredie a školu)**

/JOLANA HRONCOVA/

1. Sociálne aspekty prostredia a jeho vzťah k výchove

1.1. Charakteristika prostredia a jeho význam pre človeka

Problematikou prostredia sa zaoberajú mnohé vedné disciplíny. Prírodné prostredie je predmetom skúmania najmä prírodných vied, spoločenské prostredie skúmajú vedy spoločenské. Pedagogika, sociológia a psychológia skúmajú prostredie a výchovu najmä ako vonkajšie činitele vývinu osobnosti a interakčný vzťah sociálneho prostredia k výchove a vývinu človeka.

R. Wroczyński (1968, s. 72) v diele *Sociálna pedagogika* nazýva prostredím „zložky štruktúry obklopujúcej jedinca, ktoré účinkujú ako systém podnetov a vyvolávajú určité psychické reakcie (zážitky). Okolie je širší pojem, označuje celú vonkajšiu štruktúru, bez vzhľadu na to, či je stála alebo premenlivá a či je zdrojom vývinových podnetov“. Pri definovaní pojmu prostredie vychádza Wroczyński z účinnosti formatívneho pôsobenia zložiek, ktoré človeka obklopujú. Kraus (2001, s. 99) uvádza, že „Životné prostredie človeka možno teda vymedziť ako tú časť sveta (priestor, ktorý človeka obklopuje), s ktorým 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“.

Pod pojmom životné prostredie rozumieme celý systém vonkajších podmienok, ktoré obklopujú človeka, pôsobia na neho ako systém vývinových podnetov a ku ktorým si vytvára interakčné vzťahy. Prostredie predstavuje významný vonkajší determinant (činiteľ) vývinu osobnosti a spolu s výchovou, vlastnou aktivitou človeka, vrodennými a dedičnými činiteľmi ovplyvňuje jej vývin. Predstavuje predovšetkým systém nezámerných, spontánnych vplyvov, ktoré môžu pôsobiť na človeka nielen pozitívne, ale aj negatívne. Výchovné činitele musia preto poznať kvalitu vplyvov v sociálnom prostredí a intervenovať do sociálneho prostredia za účelom výchovy. Základnými súčasťami životného prostredia sú prírodné a spoločenské prostredie, ktoré podliehajú permanentným zmenám. Medzi životným prostredím a človekom je neustály interakčný vzťah: „Človek mení prostredie, prostredie mení človeka“.

1.2. Teórie o prostredí

Prostredie malo veľký význam na vývin človeka, resp. ľudského rodu z hľadiska fylogenézy a má ho aj z hľadiska ontogenézy. Každý biotický systém sa môže rozvíjať iba vďaka jeho interakčnému vzťahu k vonkajšiemu prostrediu. Prostredie vytvára pre človeka základné podmienky jeho existencie a vývoja. Človek sa prispôsobuje prostrediu, no zároveň ho mení vo svoj prospech, pričom ho musí chrániť pred negatívnymi vplyvmi ľudskej činnosti. Ohrozenie životného prostredia a narušenie vzájomnej rovnováhy znamená aj ohrozenie existencie človeka ako predstaviteľa živočíšneho druhu *Homo sapiens sapiens*.

Vplyv prostredia na človeka bol známy od pradávna. Už Hippokrates, grécky lekár a filozof v 5. storočí pred. n. l. vyslovil tézu, že telo človeka nemožno „pochopiť“ bez poznania všetkých vecí, ktoré ho obklopujú. Túto metodologickú požiadavku, skúmať živý organizmus na pozadí štruktúry, ktorá ho obklopuje, rozvinula až moderná prírodoveda, napr. Lamarck, Linné, ale najmä Darwin. Charles Darwin vo svojej evolučnej teórii pripisoval vplyvom prostredia rozhodujúci význam v procese vytvárania rôznorodých druhov ústrojného sveta. V historickom priereze vznikli mnohé teórie, ktoré vysvetľovali vzťah „človek – prostredie“ z rôznych aspektov. Sociologické a pedagogické myšlienky o vplyve prostredia sa rozvíjali pod vplyvom rozvoja prírodovedy, čo sa odrazilo najmä v empirických prístupoch k vývinu osobnosti človeka. Sem možno zaradiť aj J. Locke, ktorý v knihe *Niekoľko myšlienok o výchove* zdôrazňuje rozhodujúci vplyv vonkajšej skúsenosti na rozvoj vlastností človeka

a jeho intelektovú skúsenosť. R. Wroczyński (1968, s. 81-88) člení teoretické prístupy k prostrediu takto:

1. Biologicko-psychologické prístupy

Koncom 19. storočia a v 20. storočí hľadali ich predstavitelia podmienenosť duševného vývoja človeka najmä v dedičnosti a vo vrodenných činiteľoch. Grenville Stanley Hall sa pri objasňovaní procesov života a vývinu človeka riadil myšlienkou prírodovedeckej teórie evolúcie. Hlásal zákon opakovania fylogénzy v ontogenéze človeka. Podľa tohto zákona v priebehu ontogenézy človeka prebiehajú jednotlivé štádiá historického vývoja ľudstva, čiže fylogénzy, a preto základnou úlohou výchovy musí byť utváranie priaznivých podmienok pre prirodzený vývin jednotlivca. Tomuto cieľu sa musí prispôbiť cieľavedomá činnosť výchovy i vplyvy prostredia.

Alfred Adler, zakladateľ individuálnej psychológie a pedagogiky vysvetľoval vzťah medzi individuálnym vývinom človeka a prostredia úplne inak. Za hlavný prameň vývinu psychiky človeka pokladal spoločenské prostredie, najmä rodinu. Vonkajší svet je aj zdrojom adaptačných ťažkostí človeka, ktoré môžu vyústiť do komplexov menejcennosti a byť príčinou porúch správania dieťaťa.

Z biologickej teórie duševného vývoja vznikli smery tzv. voľnej výchovy označované aj názvom „pedagogický naturalizmus“. Úlohy výchovy videli v utváraní podmienok pre prirodzený rozvoj dieťaťa. Tento pedagogický smer vychádzal vo veľkej miere z myšlienok francúzskeho pedagóga a filozofa J. J. Rousseaua. Rozvinuli ho najmä predstavitelky a zakladateľky pedocentizmu Ellen Key a Maria Montessori, ktoré výchovu chápali ako „pomoc dieťaťu“ a nie ako cieľavedomú, plánovitú a formatívnu činnosť zameranú na rozvoj osobnosti dieťaťa a determinovanú spoločnosťou.

2. Sociologické prístupy

Sociologické prístupy začali vznikať od 40. rokov 19. storočia, po vzniku sociológie ako samostatnej vedy o spoločnosti. Zaoberali sa najmä vzťahom medzi vývojom spoločnosti, kultúrou a prostredím. R. Wroczyński (1968, s. 83-84) člení sociologické prístupy na dva smery:

2.1. Statický (deterministický), prezentoval rôzne teórie, ktoré zdôrazňovali determinujúci vplyv spoločnosti na vývoj a život človeka. Statický prístup zdôrazňoval nadradenosť prostredia voči človeku, ktorý sa musí prostrediu prispôbiť. Medzi najreprezentatívnejšie teórie v rámci tohto prístupu zaraďuje Wroczyński tieto teórie:

a/ Organistická teória spoločnosti Herberta Spencera, ktorý patrí k významným zakladateľom pozitivistickej sociológie, ale aj predstaviteľom tzv. „sociálneho darvinizmu“. Spencer hľadal analógiu medzi biologickým a spoločenským organizmom, pričom dospel k záveru, že spoločenské procesy sú analogické biologickým procesom, ktoré sú podmienené všeobecnými zákonitosťami vývinu prírody. Proces výchovy je prispôbenie sa, adaptácia na existujúce podmienky. Za hlavnú úlohu výchovy považoval vyzbrojiť človeka poznatkami zameranými na uspokojenie biologických potrieb, získanie existenčných prostriedkov, starostlivosť o výchovu detí a prípravu človeka na život v spoločnosti. Vo svojom diele *O rozumovej, morálnej a telesnej výchove* rozpracoval problémy vývoja človeka z hľadiska zásad prírodovednej evolúcie, najmä zásady boja o život. Prenášanie myšlienok prírodovedného evolucionizmu do oblasti spoločnosti bez ohľadu na jej špecifiká prinieslo Spencerovi aj označenie „sociálny darwinista“. Jeho prístup možno označiť skôr za biosociologizujúci, než za sociologický. Podobné zameranie mala aj antropologická teória vývoja.

b/ Antropologická teória vývoja považovala spoločenský život, výchovu a kultúru za funkciu biologických vlastností určitej etnickej skupiny. Táto teória sa snažila vedecky odôvodniť nerovnosť antropologických skupín resp. rás, ktorú pripisovala najmä dedičným a vrodenným dispozíciám. Bola teoretickým odôvodnením stavovských rozdielov v spoločnosti, čo sa odrazilo

napr. na diele Arthura Gobineaua „*Pojednanie o odlišnostiach ľudskej rasy*“, ako aj v diele Friedricha Nietscheho „*Tak hovoril Zarathustra*“, v ktorom uvaľuje o vývoji nadľovka. Tieto diela poloľili základ rasovej diskriminácie v neskoršom období. Do tejto skupiny zaraďuje Wroczyński aj tzv. vedecký antropologizmus, ktorého zakladateľ Cesare Lombroso je známy ako autor „teórie o rodenom zločincovi“. Zdôrazňovanie biologických determinantov (dedičnosti a vrodenných činiteľov) pri vzniku sociálnopatologických javov (kriminality) oprávňuje skôr zaradiť C. Lombrosa medzi biologicko-psychologické prístupy, než k prístupom sociologickým, ako ho zaradil R. Wroczyński.

c/ Geografický smer hľadal determinanty vývoja kultúry a spoločnosti v geografickom prostredí. Predstavitelia tohto smeru zdôrazňovali vplyv geografických podmienok na telesné a duševné rozdiely medzi ľuďmi a tiež na odlišnosti i kultúry spoločnosti, výchovy a iných činností. Významným predstaviteľom tohto smeru je francúzsky filozof Ch. Montesquieu a T. Buckle v Anglicku. Z tohto smeru sa v dvadsiatych rokoch 20. storočia vyvinul „ekologický smer sociálneho bádania“ v USA, ktorý zdôrazňoval napr. vplyv ekologických podmienok na sociálne aktivity a vznik sociálnopatologických javov u mládeľe.

Podľa Wroczyńského statický prístup považoval prostredie za súbor relatívne stálych činiteľov a zdôrazňoval jeho nadradenosť voči ľoveku a jednostrannú závislosť ľoveka na činiteľoch prostredia.

2.2. Dynamický prístup

Dynamický prístup zdôrazňoval interakčný prístup ľoveka k vonkajšiemu prostrediu. Prírodné a spoločenské prostredie nepovaľuje za nemenné, ale podliehajúce zmenám vplyvom činnosti ľoveka i objektívneho determinizmu. Ľovek je chápaný nielen ako objekt spoločenského vývoja (podmienky menia ľoveka) ale zároveň aj ako subjekt (ľovek mení podmienky) spoločenského diania. Tento prístup bol typický pre materialistickú líniu sociológie.

Do tohto prístupu možno zaradiť aj súčasné chápanie ľoveka ako bytosti „bio-psycho-sociálnej“ na vývine ktorej sa prostredie zúčastňuje ako jeden z činiteľov vývinu osobnosti (spolu s výchovou, dedičnosťou, vrodennými činiteľmi a vlastnou aktivitou ľoveka), pričom sa jeho význam nepreceňuje ani nepodceňuje.

1.3. Štruktúra životného prostredia a jeho typológia

Štruktúra životného prostredia ľoveka odráľa diferencovanosť jeho vzťahov k sociálnemu i prírodnému prostrediu, ktoré Kraus (2001, s. 100) člení takto:

1. *Sféra vzťahov „ľudia-príroda“*, zahrňujú interakciu ľoveka s neživou prírodou (abiosféra) i živou prírodou (biosféra).

2. *Sféra vzťahov „ľudia-výsledky ľudskej aktivity (kultúra)“*, v ich rámci sa realizuje uspokojovanie a kultivácia materiálnych a duchovných potrieb.

3. *Sféra vzťahov „ľudia-ľudia“*, ktoré sa uskutočňujú v širšom i užšom sociálnom prostredí ľoveka. Životné prostredie predstavuje mnohotvárnny a diferencovaný systém a možno ho členiť podľa rôznych kritérií, v dôsledku čoho vznikli rôzne typológie prostredia:

1) Typológia založená na druhu podnetov prostredia patrí ku klasickým typológiám a člení prostredie na prírodné, spoločenské a kultúrne. **Prírodné prostredie** predstavuje geografické usporiadanie krajiny. Je označované aj ako fyzikálne prostredie. Zahrňuje tie zložky okolia, ktoré utvorila sama príroda bez účasti ľoveka. Patrí sem usporiadanie zemského povrchu včítane nerastného bohatstva a vodných tokov, fauna, flóra, klimatické podmienky a iné prvky. Prírodné prostredie predstavuje podmienky materiálnej užitočnosti pre ľoveka, no tiež bezprostredne vplýva aj na jeho život. Napr. vplyv klimatických podmienok na psychiku ľoveka, tzv. meteorosenzitivita. Všeobecne známy je tiež vplyv pôsobenia slnečnej aktivity, znečisteného ovzdušia, niektorých rastlín

na vznik alergií a iných civilizačných chorôb. Prírodné prostredie tvorí nevyhnutnú podmienku existencie spoločenského života a má vplyv aj na vytváranie kultúrnych statkov. Znečisťovanie prírodného prostredia prispieva k rozširovaniu globálnych problémov ľudstva (napr. ozónové diery, znečisťovanie pôdy, morí a oceánov), ktoré ohrozujú podstatu existencie človeka, ale aj iných živočíšnych a rastlinných druhov. **Spoločenské prostredie** podľa Wroczyńského (1968, s. 74) tvorí:

1. Rozmiestnenie obyvateľstva a hustota zaľudnenia, od ktorých závisí častosť (frekvencia) a rôznorodosť spoločenských stykov. 2. Profesionálna štruktúra obyvateľstva, ktorá svedčí o úrovni jeho života, ekonomickej diferencovanosti a nepriamo aj o kultúrnej úrovni. 3. Pomer jednotlivých vekových skupín, ktorý poukazuje na biologickú dynamickosť obyvateľstva. 4. Stupeň a štruktúra vzdelania ako jedno zo základných kritérií a charakteristiky spoločenského prostredia.

Spoločenské, resp. sociálne prostredie je nevyhnutným predpokladom rozvíjania spoločenskej podstaty človeka, vývinu jeho osobnosti. Bez sociálneho prostredia by socializačný proces človeka nebol možný. So sociálnym prostredím je úzko spätá aj výchovno-vzdelávacia činnosť. Bez poznania vplyvov prostredia nie je možné dôkladne poznať chovanca a bez poznania dieťaťa niet efektívnej výchovy. Podľa Wroczyńského (1968, s. 31-32) „*Vychovávateľ* nemôže pokladať chovanca len za predmet svojho výchovného pôsobenia, nemôže zaobchádzať s dieťaťom len ako so „žiakom“, „chovancom“ a nevšimáť si súčasne, že je to dieťa z istej rodiny, člen istej skupiny rovesníkov, člen istého širšieho spoločenstva. Tieto jednotlivé roviny života dieťaťa, škola, domácnosť, rovesnícka skupina, sociálne prostredie dediny, mesta alebo štvrte, okruh určitých spoločensko-priateľských stykov nie sú totiž izolované roviny“. Zakladateľ slovenskej sociálnej pedagogiky Ondrej Baláž (1981, s.15) v knihe *Sociálne aspekty výchovy* uvádza takúto kategorizáciu sociálneho prostredia vo vzťahu k výchove: „Aj systém sociálneho prostredia môžeme z hľadiska školy a žiaka členiť na širšie makroprostredie, na bližšie mezoprostredie a na bezprostredne obklopujúce mikroprostredie. Domnievame sa, že do sociálneho makroprostredia treba zasadiť celospoločenské činitele, najmä spoločenské bytie a spoločenské vedomie, spoločenské vzťahy, vplyvy súvisiace so spoločenskou formáciou a spoločenskou štruktúrou... Do mezoprostredia možno zaradiť regionálne a lokálne prostredie, charakter osídlenia, príslušnú priemyselnú alebo poľnohospodársku aglomeráciu, mestské a vidiecke prostredie a konkrétne spoločenské a kultúrne inštitúcie pôsobiace v príslušnom lokálnom a regionálnom prostredí. So zreteľom na bezprostredný vplyv môžeme do mezoprostredia zasadiť aj masovokomunikačné prostriedky. Z aspektu výchovy najúčinnjší vplyv má mikroprostredie konkrétneho individua. Súčasťou žiakovho mikroprostredia sú rodina, kolektív, formálne a neformálne skupiny, do ktorých patrí, ďalej jeho interpersonálne vzťahy, jeho aktivity a účasť na činnosti stabilných alebo nestabilných skupín“. O. Baláž ďalej zdôrazňuje eminentný záujem sociálnej pedagogiky na skúmaní sociálnych aspektov výchovy a jej spoločenskej determinácie. **Kultúrne prostredie** predstavuje podľa Wroczyńského (1968, s. 75) prvky výsledkov historickej činnosti človeka, ktoré pôsobia na jednotlivca. Kultúrne statky člení na hmotné a duchovné. K duchovnej kultúre zaraďuje napr. ideológiu, filozofiu, náboženstvo, právo, morálku a pod. Statky hmotnej kultúry sú materiálne predmety označované aj pojmom civilizácia. Celkove do kultúrneho prostredia možno zaradiť výtvy hmotnej kultúry ako: staviteľstvo, komunikačné zariadenia, výtvy duchovnej kultúry, ako: viera, zvyky, obyčaje, spoločenské a mravné normy, ale aj kultúrne zariadenia ako strediská a kluby, divadlá, čítárne, galérie a pod. a nakoniec aj vzťah obyvateľov ku kultúrnym statkom (záujmy a reakcie obyvateľstva). Prírodné, spoločenské a kultúrne prostredie veľmi úzko medzi sebou súvisia a navzájom sa ovplyvňujú. Z hľadiska výchovy má najväčší význam spoločenské a kultúrne prostredie. V týchto typoch prostredia došlo v posledných desaťročiach, v dôsledku transformačných procesov v spoločnosti, k hlbokým a podstatným zmenám, ktoré výrazne ovplyvnili aj životné podmienky ľudí a celkový život ľudí.

2) Typológia prostredia podľa jeho veľkosti. Táto typológia je pomerne častá, ale nie jednotná. B. Kraus (2001, s. 100-101) člení prostredie podľa veľkosti na:

- mikroprostredie (je to prostredie obývané jedincami);
- lokálne prostredie (sem patrí priestor spojený s bydliskom, napr: mestská štvrť, obec...);
- regionálne prostredie (rozsiahlejšie teritórium vnútri spoločnosti);
- makroprostredie (prostredie spoločnosti, štátu);
- globálne prostredie (celosvetové prostredie, prostredie obývané celým ľudstvom).

Každý typ prostredia má špecifický vplyv na človeka a odráža sa v diferencovaných vzťahoch človeka k nemu.

3) Typológia prostredia z hľadiska charakteru teritória. Podľa teritoriálnych, resp. regionálnych aspektov možno prostredie členiť na:

- vidiecke (dedinské);
- polovidiecke (zmiešané);
- mestské;
- veľkomestské.

Tu možno vyčleniť prostredie starého mesta a sídliskové, ktoré má špecifický životný štýl a častejší výskyt sociálno-patologických javov napr., sídlisková kriminalita, toxikománia a iné nežiaduce javy sú dôsledkom vysokej anonymity, nízkej sociálnej kontroly a nedostatočnej občianskej vybavenosti najmä na nových sídliskách.

Zmena životných podmienok je v posledných desaťročiach veľmi intenzívna vo všetkých druhoch sociálneho prostredia, osobitne u vidieckeho obyvateľstva. Výrazne sa zvýšila mobilita vidieckeho obyvateľstva, ktoré dochádza vo veľkej miere za prácou do mesta, čím sa profesionálne zloženie dediny približuje mestu. Napriek tomu ešte pretrvávajú rozdiely medzi dedinou a mestom napr. v oblasti služieb, spôsobe bývania, štýle života a pod. J. Musil (Kraus, 1999, s. 25) uvádza tieto rozdiely:

- a) sociálna prispôsobivosť – mestské deti a mládež sú adaptabilnejšie, racionálnejšie, samostatnejšie, odbojnejšie, menej kritické a menej disciplinované;
- b) kontakty s ľuďmi, sociabilita – v mestách existuje viac kontaktov, ale menej osobných stykov;
- c) miera radikalizmu a konzervativizmu – obyvatelia vidieka sú konzervatívnejší, i keď s rastúcou informovanosťou rozdiely pomaly miznú;
- d) životné aspirácie – náročnosť na povolanie a vzdelanie je u mestských detí a mládeže vyššia.

Vplyv regionálneho prostredia na človeka je špecifický. Každý región má osobitú kultúru (pamiatky, tradície, výchovné i spoločenské inštitúcie) prírodné podmienky i vlastné problémy (napr. nezamestnanosť) a špecificky vplyva na obyvateľstvo, ktoré v ňom žije. Ekonomická recesia v minulosti mala negatívne dôsledky najmä na vidiecke regióny (napr. vyššia nezamestnanosť, úpadok poľnohospodárstva, obmedzovanie dopravy, likvidácia málotriednych škôl), čo viedlo k vyludňovaniu pôvodného obyvateľstva a zaľudňovaniu chatármi, chalupármi a inými druhmi rekreantov a dočasnými obyvateľmi.

4) Typológia prostredia podľa kvantity a kvality podnikov.

Z hľadiska kvantity podnikov možno výchovné prostredie členiť na:

- prostredie podnikovo chudobné;
- prostredie podnikovo vyvážené;
- prostredie podnikovo presýtené.

Z hľadiska kvality podnikov Vaňek (1972, s. 17) rozoznáva:

- prostredie podnikovo jednostranné;
- prostredie podnikovo mnohostranné;

- prostredie podnetovo chybné, obsahujúce výchovne škodlivé prvky, ktoré poškodzujú jednotlivé zložky osobnosti.

To zahŕňa:

1. Prostredie poškodzujúce racionálnu zložku dieťaťa, ktoré vedie k vytváraniu predsudkov, chybných názorových postojov, k neznalosti estetických a etických noriem, nedostatočnej informovanosti o živote a pod. Nadmerná hustota podnetov vedie k preťažovaniu dieťaťa a k jeho neurotizácii.
2. Prostredie poškodzujúce emotívnu zložku osobnosti, ktorá má viacero variantov:
 - chudobné emočné prostredie spôsobuje citovú nezrelosť, citový chlad a apatiu dieťaťa;
 - nadmerne bohaté emočné prostredie vedie dieťa k únave, ľahostajnosti a neurotizácii;
 - jednostranne emočne zamerané prostredie utvára hypochondrizované, sfanatizované alebo primadonizované dieťa;
 - chybné emočné prostredie vedie k vytváraniu nežiadúceho správania a nežiaducich vlastností ako sú egocentrizmus, sebeckosť, pokrytectvo, agresivita, zlomyseľnosť.
3. Prostredie poškodzujúce formovanie **fyziopsychických** mechanizmov možno rozdeliť do dvoch základných typov:
 - prostredie s nedostatočne rozvinutými návykovými sústavami, najmä v rodinách kde absentujú základné spoločenské návyky (resp. autoregulačné mechanizmy správania);
 - prostredie s nadmerne rozvinutými sústavami, zvlášť v oblasti spoločenského správania, ktoré vedú k výchove detí prekultivovaných a zaťažovaných formalitami.

5/ Typológia prostredia vo vzťahu k výchove:

- prirodzené prostredie výchovy: rodina, vrstovnícke skupiny, lokálne prostredie;
- intencionálne prostredie vo výchovných inštitúciách: škola, zariadenia pre výchovu mimo vyučovania, zariadenia náhradnej rodinnej výchovy.

Sociálna pedagogika venuje skúmaniu prostredia vo vzťahu k výchove osobitnú pozornosť. Problematiku vzťahu prostredia, výchovy a človeka z aspektu sociálnej pedagogiky analyzuje B. Kraus a kol. (2001, s. 108) v knihe „Človek – prostredí – výchova. K otázkám sociálnej pedagogiky“, kde 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 jednanie“.

1.4. Vzťah prostredia a výchovy

Prostredie a výchova predstavujú vonkajšie činitele (determinanty) vývinu osobnosti a významne ovplyvňujú vývin človeka spolu s vnútornými činiteľmi, teda dedičnosťou a vlastnou aktivitou človeka. Kým prostredie predstavuje spontánne a nezámerné pôsobenie na človeka, výchovná činnosť je cieľavedomá, zámerná, plánovitá a spoločensky determinovaná. Vplyvy prostredia sú však rozmanité. Sú nielen pozitívne, ale aj negatívne a môžu buď podporovať výsledky cieľavedomej výchovnej práce rodiny, školy a iných výchovných činiteľov, ale taktiež ich môžu brzdiť. Pedagogickí pracovníci musia preto poznať vplyvy jednotlivých okruhov sociálneho prostredia, v ktorých deti a mládež žijú, aby mohli v procese výchovy s nimi počítať. V prípade nedostatkov v sociálnom prostredí rodiny je nutné kompenzovať negatívne vplyvy zo strany školy, prípadne školských zariadení a zariadení štátnej sociálnej správy. Cieľavedomá výchovná práca spolu so spontánnymi vplyvmi prostredia a vnútornými činiteľmi navzájom spolupôsobia a spoluvytvárajú osobnosť človeka. Z tohto dôvodu je potrebná koordinácia zámerného výchovného pôsobenia s vplyvmi sociálneho prostredia zo strany výchovných činiteľov, najmä školy ako profesionálnej

výchovno-vzdelávacej inštitúcie, aby sa zabezpečila jednota výchovných a vývinových podnetov pre optimálny vývin detí a mládeže.

2. Rodina ako prirodzené prostredie výchovy, jej premeny a sociálne aspekty

2.1. Charakteristika rodiny, jej znaky a funkcie

Rodina je prvým sociálnym prostredím, do ktorého sa dieťa narodí. Je východiskovým terénom socializačného procesu a „spojovacím mostíkom“ medzi jednotlivcom a spoločnosťou.

Poľský sociológ Z. Bauman (1965, s. 182) uvádza klasickú definíciu rodinu takto: „Je to skupina osôb spojených zväzkami manželstva, krvi alebo adopcie, ktorí obvykle bývajú spolu a vnútri skupiny postupujú podľa spoločensky určenej a uznanej delby úloh“. Kľúčová úloha rodiny je podľa neho spojená s funkciou mechanického spoločenského dedenia alebo odovzdávania návykov pre život v spoločnosti. Rodina ako primárny výchovný a socializačný činiteľ a základná bunka spoločnosti prešla však v posledných desaťročiach významnými zmenami, čo sa odráža aj v jej súčasnej charakteristike. B. Kraus uvádza, že v súčasnosti je definovanie, respektíve vymedzenie rodiny dosť obtiažne, pretože prestávajú pri nej platiť tradičné kritériá. Predovšetkým manželský zväzok už nie je nutnou podmienkou rodinného života. Partnerský, nemanželský vzťah sa stáva bežným spoložitím dvoch osôb, v dôsledku čoho pribúda i detí narodených mimo manželstva. Za tejto situácie B. Kraus (2008, s. 80) vymedzuje dnešnú rodinu takto: „Rodina je štruktúrovaným celkom (systémom), ktorého zmyslom, účelom a náplňou je utvárať relatívne bezpečný, stabilný priestor a prostredie pre spoložitie, reprodukciu a produkciu života ľudí“.

Rodina ako biosociálna skupina plní viaceré funkcie voči svojim členom i spoločnosti. Tieto funkcie sa navzájom úzko prelínajú a ovplyvňujú, takže je ťažké striktné oddeliť vnútorodinné funkcie od spoločenských. Ide najmä o tieto funkcie (Hroncová, J., 2010):

1. Biologická funkcia – rodina je sociálna skupina založená na biologickom základe a zaisťuje „biologické trvanie spoločnosti (rodením členov spoločnosti) a odovzdávaním biologických vlastností“ (Szcepanski, J., 1966, s. 116). Táto funkcia patrí k najdôležitejším funkciám rodiny a spočíva jednak:

- v *reprodukčnej funkcii*, vďaka ktorej dáva nových členov rodine a zabezpečuje pokračovanie rodu, no aj sociálne prežitie spoločnosti, pretože rozmnožuje jej tvorivé a produktívne sily;
- v *erotických vzťahoch* medzi manželmi, čiže v pohlavnej láske, ktorá je silným stabilizujúcim činiteľom manželstva i rodiny.

Biologicko-reprodukčná funkcia rodiny je aj predmetom záujmu zo strany štátu, ktorý sa ju snaží regulovať prostredníctvom tzv. populačnej politiky. Reštrikčná populačná politika je zameraná na tlmenie populačnej explózie (napr. v Číne), stimulačná populačná politika je zameraná na zvýšenie indexu pôrodnosti v spoločnosti. Slovensko patrí ku krajinám s dlhodobým trendom poklesu pôrodnosti od 50. rokov, s výnimkou rokov 70-tych, keď štát prostredníctvom ekonomických stimulov (napr. mladomanželské pôžičky) sa pričínal o nárast pôrodnosti. V dôsledku negatívnych vplyvov transformačných procesov na Slovensku po roku 1989 nastal prudký pokles pôrodnosti, (s výnimkou „populačnej explózie“ u rómskeho etnika často motivovanej ekonomickými príčinami), čo sa odráža v celkovom starnutí obyvateľstva a spoločnosti. Zníženie pôrodnosti je vo veľkej miere reakciou na zníženie životnej úrovne rodiny a dysfunkčnosti jej zabezpečovacej funkcie. Z hľadiska ďalšieho rozvoja spoločnosti je to spoločensky veľmi závažný problém, nakoľko dochádza k úbytku

ekonomicky produktívneho obyvateľstva, čo môže vyústiť do vážnych problémov v oblasti sociálneho zabezpečenia a celkového fungovania spoločnosti. Nielen u nás, ale aj v celosvetovom kontexte je paradoxné, že nastáva pokles detí v rodinách vzdelanostne, kultúrne a ekonomicky vyspelejších, ktoré by sa mohli o deti dobre postarať a zabezpečiť im kvalitnú výchovu a naopak zvyšovanie počtov detí v rodinách s nízkym spoločenským statusom a v rozvojových krajinách, ktoré majú s ich existenčným zabezpečením a výchovou značné problémy. Tieto tendencie nevytvárajú priaznivé predpoklady pre fungovanie budúcej sociálno-demografickej štruktúry obyvateľstva a sú tiež prameňom globálnych problémov ľudstva v budúcom období.

K ďalším poruchám biologicko-reprodukčnej funkcie možno zaradiť bezdetnosť, neplánované rodičovstvo, ale aj mnohodetnosť pri ktorej nie sú rodičia schopní dostatočne sa postarať o zabezpečenie a výchovu svojich detí. Ide najmä o také rodiny kde sa dieťa paradoxne stáva živiteľom svojich rodičov prostredníctvom sociálnych dávok a iných foriem sociálneho zabezpečenia zo strany štátu, čo je časté v rodinách s nízkym spoločenským statusom. K spoločensky nežiaducim javom patria tiež predčasné tehotenstvá nedospelých matiek (čo je často únikom pred školou u dievčat rómskeho etnika) a rodičovstvo u sociálne nezrelých alebo psychicky narušených rodičov.

2. Ekonomická funkcia: Ekonomická, resp. zabezpečovacia funkcia rodiny predstavuje príslovečnú „strechu nad hlavou“ a zabezpečovanie základných životných potrieb rodiny. Kvalita plnenia tejto funkcie ovplyvňuje aj plnenie iných funkcií rodiny. Dôsledky ekonomickej transformácie spoločnosti sa prejavili na slovenskej rodine dosť negatívne. Mnoho rodín sa ocitlo na pokraji biedy v dôsledku nárastu nezamestnanosti, zvyšovania životných nákladov a iných negatívnych javov, ktoré sprevádzali politickú a ekonomickú transformáciu spoločnosti. Slovenská rodina sa ocitla v kríze a mnoho rodín nedokáže dostatočne plniť svoje úlohy bez pomoci spoločnosti. Kríza rodiny a iné sociálno-patologické javy prispeli k spoločenskej potrebe, ktorá si vyžiadala aj nárast pomáhajúcich profesií a potrebu intenzívnejšej sociálno-výchovnej práce s rodinou, v rámci ktorej zohrávajú významnú úlohu pomáhajúce profesie, teda aj sociálni pedagógovia a sociálni pracovníci. Poskytovanie rôznych foriem inštitucionálnej pomoci rodinám, ktoré sa ocitli v hmotnej núdzi je toho dôsledkom. Ohrozené sú najmä mladé rodiny s deťmi, u ktorých zabezpečenie základných životných potrieb často presahuje ich finančné možnosti. Odbúranie paternalistického prístupu štátu a finančnej podpory mladým rodinám značne sťažilo ich ekonomickú situáciu a zvýšilo ich závislosť na rodičoch, no taktiež sa odrazilo na poklese pôrodnosti.

Poruchy ekonomickej funkcie sa prejavujú v hmotnom nedostatku a neschopnosti rodiny zabezpečiť základné životné potreby členov rodiny, čo je v súčasnosti častým dôsledkom nezamestnanosti, zvyšovania životných nákladov a iných negatívnych dôsledkov transformačných a integračných procesov v SR.

3. Výchovná funkcia: Výchova predstavuje ťažisko socializačného pôsobenia rodiny. Rodičia sú pre deti prvé výchovné vzory, ktoré majú spravidla u detí veľkú autoritu, čo umožňuje efektívnosť rodinnej výchovy. Podľa Zákona o rodine je výchova detí najdôležitejšou úlohou rodiny. Mnoho rodičov nie je však na túto úlohu dostatočne pripravených a často aj z nevedomosti narobia vážne chyby pri výchove detí, čo sa odráža v ich narušenom vývine. Medzi časté typy rodinnej výchovy patrí výchova **autoritatívna**, založená na dominantnom vplyve rodičov a direktívnom pôsobení. Dieťa je objektom výchovy, jeho osobnosť je potláčaná, výchovné pôsobenie jednosmerné. Tento typ výchovy je veľmi nebezpečný najmä v období puberty a dospelovania, pretože môže spôsobiť únik dieťaťa z rodiny a vyústiť do vzniku deviantných foriem správania. Rodičovský tlak dieťa často kompenzuje agresívnym správaním voči iným deťom alebo spolužiakom v podobe agresivity, šikanovania a iných nežiaducich javov. Môže však tiež vyústiť do celkovej pasivity a dištancovania od ostatných. Vystupňovaným typom príliš autoritatívnej výchovy je **nekompromisná** (rodičia kladú kategorické požiadavky, ktoré nepripúšťajú výnimky), **perfekcionalistická** (rodičia kladú vysoké požiadavky na dieťa, ktoré je pod neustálym tlakom)

a najmä **brutálna výchova** založená na tvrdých výchovných metódach a negatívnom hodnotení dieťaťa. Opakom autoritatívnej výchovy je výchova **liberálna**, keď je dieťaťu všetko dovolené, čo môže spôsobiť utváranie nežiaducich povahových vlastností, akými sú egoizmus, nadradenosť, neschopnosť podriaďiť sa o pod. Špecifickým druhom liberálnej výchovy je **merkantilná výchova** (neodôvodnené odmeňovanie dieťaťa) a **kverulantská výchova** (rodičia sa domnievajú, že sa ich dieťaťu spôsobuje neustála krivda a kladú sa na ňa vyššie požiadavky než na iné deti). Nežiaducim typom výchovy je aj výchova založená na projekcii seberealizačných životných plánov rodičov do dieťaťa. Najmenej vhodným typom výchovy je **patologická** výchova uskutočňovaná v patologickom prostredí rodiny (alkoholizmus, kriminalita, neurotizmus a iné javy). Dieťa sa už v rodinnom prostredí učí porušovať spoločenské normy správania v dôsledku napodobňovania rodičov. Takáto zanedbávajúca a narušená výchova neumožňuje vytvárať autoregulačné mechanizmy správania dieťaťa v spoločensky žiaducom smere. Často vyúsťuje do vzniku sociálnopatologických javov a rôznych porúch správania.

Najvhodnejším typom výchovy je výchova **demokratická**, založená na rešpektovaní individuality a osobnosti dieťaťa a na interakčnom a dialogickom vzťahu medzi rodičmi a dieťaťom. Výchova, ktorá kombinuje náročnosť s úctou a láskou k dieťaťu. Rodičia vystupujú aj ako vedúci činitelia výchovy, no zároveň podnecujú a umožňujú iniciatívu a aktivitu dieťaťa. V demokratickej výchove je primerane zastúpená láska s prísnosťou, sloboda dieťaťa s jeho povinnosťami, plnenie ktorých rodič pravidelne kontroluje.

Špecifické podmienky pri výchove má **neúplná rodina**. Výchova v neúplnej rodine by sa nemala odlišovať od výchovy v rodine úplnej, aj keď sa uskutočňuje v sťažených podmienkach. Výchovné pôsobenie obidvoch rodičov má svoje špecifiká. Matka uspokojuje základné citové potreby dieťaťa, otec dáva pocit istoty a stability, je pre dieťa vzorom sily, autority a mužnosti. Kým v najútlejšom období života dieťaťa je význam matky nezastupiteľný, s narastajúcim vekom začína stúpať význam otca, najmä u chlapcov.

I keď nemožno všeobecne tvrdiť, že neúplná rodina vytvára horšie podmienky pre výchovu (čo sa v staršej literatúre často objavuje), než rodina úplná, nevyhnutné je kompenzovať absenciu chýbajúceho rodiča pri výchove zvýšenou starostlivosťou, vzájomnou dôverou, ale aj rozšírením aktivít na oblasť opačného pohlavia zo strany vychovávaného rodiča (ide napr. o oblasť záujmových aktivít, výchovných postupov a pod.). Nevyhnutnou podmienkou úspešnej výchovy v takejto rodine je tiež zapájanie detí do prác v domácnosti a sebaobslužných aktivít primerane ich schopnostiam a veku. Rodinná výchova presýtená kladnými citovými vzťahmi a vzájomnou dôverou, či už v podmienkach úplnosti alebo neúplnosti, pozitívne vplyva na celý psychosociálny a osobnostný rozvoj dieťaťa.

4. Emocionálna a psychohygienická funkcia: Emocionálna funkcia je považovaná za najdôležitejšiu a nezastupiteľnú funkciu rodiny. Kladné citové vzťahy medzi rodičmi, rodičmi a deťmi, súrodencami navzájom, vzťahy k starým rodičom a iným príbuzným sú dôležitým predpokladom rozvoja vlastnej emocionality dieťaťa. Rodina zabezpečuje dieťaťu lásku, bezpečnosť, pochopenie a uznanie. Kde tento emocionálny podklad chýba, nastáva citová deprivácia a frustrácia. Nezriedka dochádza k vážnym deformáciám v psychosociálnom vývine človeka. Osobitný dôraz sa kladie na emocionálnu väzbu dieťaťa k matke v najútlejšom období jeho života, najmä v prvom roku života (Bagdy, E., 1983). Citové resp. výchovné zlyhanie rodiny je v úzkej súvislosti so vznikom deviantných foriem správania u detí ako sú delikvencia, kriminalita, patologické závislosti a pod.

Psychohygienická funkcia, rodiny spočíva v upevňovaní psychického a fyzického zdravia svojich členov. Rodina by mala byť „oázou pokoja“ v rozbúrenom hektickom mori života a mala by prispievať aj k upevňovaniu celkového psychického zdravia spoločnosti.

5. Ochranná funkcia: Ochranná funkcia rodiny spočíva v ochrane zdravia detí, ale aj v ich ochrane pred sociálno-patologickými javmi. Jej úloha spočíva najmä v oblasti primárnej prevencie

patologických závislostí, delikvencie, kriminality a iných sociálnych deviácií. „Najlepšia prevencia je dobrá rodina“. Rodina by mala položiť dostatočné základy imunizácie dieťaťa voči nežiaducim činnostiam najmä vytváraním vlastných autoregulačných mechanizmov, pozitívnej hodnotovej orientácie a tiež intervenciou do jeho voľnočasových aktivít. Pravidelná záujmová činnosť detí a pozitívne využívanie voľného času vytvára vhodné alternatívy proti drogám a iným nežiaducim činnostiam. Rodičovský vzor zohráva vo výchove významnú úlohu, pretože: „Slová sa hovoria, príklady tiahnu“.

Ochranná funkcia rodiny sa v súčasnosti zdôrazňuje aj pri poskytovaní pomoci tým členom rodiny, ktorí sa ocitli v životne ťaživej sociálnej situácii, napr. u nezamestnaných, nemocných a starých členov rodiny.

6. Socializačná funkcia: Rodina je primárnym socializačným činiteľom, kladie základ osobnosti človeka ako spoločenskej jednotky. Sekundárne socializačné činitele, vrátane školy, sú vo veľkej miere závislé na výsledkoch prvej socializácie detí v rodine. Diferencovaná kvalita rodinnej výchovy a socializácie sa odráža aj v rôznej kvalite sociálnej adaptácie a správania detí v škole a v iných výchovných inštitúciách.

Z hľadiska plnenia funkcií možno rodiny rozčleniť do troch skupín:

1. *Harmonické resp. funkčné rodiny* – plnia primerane všetky funkcie a dokážu zabezpečiť optimálny vývin svojich detí.
2. *Konsolidované rodiny* – plnia základné funkcie rodiny. Môžu sa v nich vyskytnúť občas poruchy pri plnení niektorej funkcie, vážnejšie však neovplyvňujú vývoj dieťaťa (sem možno zaradiť napr. aj neúplné rodiny, ktoré nemôžu v dostatočnej miere plniť všetky funkcie rodiny, no ich vplyv na dieťa môže byť celkom pozitívny).
3. *Disharmonické, resp. dysfunkčné rodiny* – predstavujú závadný typ rodinného prostredia. Ľ. Višňovský (2002) zaraďuje k dysfunkčným, resp. afunkčným rodinám tieto typy:
 - nezrelá rodina;
 - preťažená rodina;
 - ambiciózna rodina;
 - perfekcionistická rodina;
 - autoritárska rodina;
 - rozmazľujúca (protekcionalistická) rodina.

V takýchto prípadoch ide o zlyhávanie rodiny pri plnení základných funkcií, čo môže mať za následok ohrozenie vývinu detí a vznik rizikového správania. Ohrozené rodinné prostredie vyžaduje pomoc a intervenčné zásahy zo strany spoločnosti prostredníctvom zariadení výchovnej a sociálnej prevencie, aby sa predišlo rizikám vo vývine „ohrozených detí“. V tomto smere zohráva významnú úlohu práve sociálny pedagóg a sociálny pracovník, ktorí môžu v inštitúciách štátnej sociálnej správy významne pomôcť pri sanácii rodiny a riešení jej problémov.

2.2. Rodina a socializácia človeka

Na procese socializácie v rodine sa podieľajú viaceré, **socializačné činitele**, ktoré nie sú jednoznačne vymedzované v spoločenských vedách zaoberajúcich sa problematikou socializácie.

Z hľadiska účinnosti socializačného pôsobenia možno vyčleniť nasledovné *socializačné činitele v rodine* (bližšie J. Hroncová, 2010, s. 138-141):

a) Výchovné pôsobenie rodičov

Rodičia predstavujú pre deti prvé výchovné vzory a rodina je východiskovou výchovnou inštitúciou. Rodičia pôsobia na deti jednak priamym výchovným pôsobením, ale tiež svojim osobným príkladom, ktorý deti napodobňujú. Kvalita výchovného pôsobenia v rodine je podmienená mnohými

faktormi: vekom a vzdelaním rodičov, osobnými skúsenosťami rodičov z vlastných rodín, zamestnaním a zaneprázdnenosťou rodičov, počtom a váhou detí pre rodičov a pod. Demokratický štýl výchovy v rodine, jej prosociálna orientácia spojená s rešpektovaním osobnosti dieťaťa a jednotné výchovné pôsobenie rodičov sú nevyhnutnými predpokladmi správnej socializácie detí a ich pozitívneho rozvoja.

b) Demografické podmienky v rodine

Medzi demografickými podmienkami rodiny zohráva v socializačnom procese významnú úlohu najmä *štruktúra rodiny*. Pod štruktúrou rodiny sa rozumie skutočnosť, či je rodina úplná, neúplná alebo doplnená. Modelom v našej spoločnosti je rodina úplná, manželská, ktorá je zložená z biologických rodičov a ich vlastných detí. Dôraz na manželskú rodinu kladie aj Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine, ktorý v Základných zásadách v čl. 2 uvádza: „Rodina založená manželstvom je základnou bunkou spoločnosti. Spoločnosť všetky formy rodiny všestranne chráni”.

Rodičia predstavujú pre svoje deti špecifické ľudské vzory a sú sprostredkovateľmi mužskej a ženskej, rodičovskej a manželskej roly, čiže „ženy-matky-manželky“ a „muža-otca-manžela“. Napodobňovanie rodiča toho istého pohlavia a tiež výchova, v istom zmysle odlišná u chlapcov a dievčat, sú nevyhnutnými predpokladmi správnej *pohlavnej identifikácie*, čiže stotožnenia sa s rodičom rovnakého pohlavia a odlišenia sa od rodiča opačného pohlavia. V niektorých prípadoch dochádza aj ku „*križeniu identifikácie*“, čiže preberaniu určitých vlastností aj od rodiča opačného pohlavia, čo je žiaduce najmä pri ich pozitívnych vlastnostiach. V neúplných rodinách, kde absentuje jeden rodič pri výchove, je nutné, aby vychovávajúci rodič rozšíril svoje výchovné pôsobenie a kompenzoval chýbajúceho rodiča možnosťou pobytu detí v úplných rodinách v širšom príbuzenstve. V prípade rozvodu rodičov je nutné zabezpečiť možnosť kontaktu a výchovného pôsobenia zo strany oboch rodičov. Rodičia by mali nájsť v záujme pozitívneho vývoja dieťaťa vzájomný konsenzus a nemali by zabúdať na skutočnosť, že aj keď už nie sú manželmi, rodičmi už zostanú navždy. Vzájomné konflikty rodičov pred rozvodom a po ňom môžu mať veľmi negatívne následky na psycho-sociálny vývoj detí a môžu tiež nepriaznivo ovplyvniť aj utváranie ich vzťahu k opačnému pohlaviu a budúcemu vlastnému manželstvu. Pozitívnym legislatívnym riešením v tomto smere je zavádzanie striedavej starostlivosti o deti po rozvode, na ktorej môžu participovať obidvaja rodičia. Ďalej do demografických podmienok patrí tiež početnosť rodiny a vek rodičov, ktoré tiež významne ovplyvňujú socializačný proces detí v rodine.

c) Medziľudské a emocionálne vzťahy v rodine

Rodina predstavuje „modelovú dielňu ľudského správania“ pre deti, ktoré v nej vyrastajú. Láska, pozitívna psychická klíma a kladné citové vzťahy medzi rodičmi, rodičmi a deťmi, súrodencami, starými rodičmi a inými príbuznými sú nevyhnutným predpokladom pozitívneho vývinu osobnosti dieťaťa, ale aj psychickej rovnováhy všetkých členov rodiny. „*Šťastní a vyrovnaní rodičia vychovávajú zvyčajne aj šťastné deti a platí to aj naopak*“. Nešťastný a nespokojný rodič neposkytuje deťom pozitívne podnety do života a nie je ani dobrým výchovným a ľudským vzorom. Vzájomná láska a kladné citové vzťahy sú väčšinou efektívnejšie než racionálne a premyslené výchovné metódy. Zo socializačného hľadiska má významnú úlohu najmä emocionálna väzba medzi matkou a dieťaťom v útlom veku života, najmä do 5 mesiacov. Absencia tejto väzby môže podľa R. Spitzu spôsobiť „*choroby z nedostatku matky*“, ktoré môžu viesť ku vzniku duševných chorôb a asociálnemu správaniu, ale aj k opozdeniu telesného vývinu, vyššej chorobnosti a mortalite (In: Bagdy, E., 1983, s. 36). Socializačný proces detí v rodine ovplyvňujú tiež k deťom *rodičovské postoje*, ktoré môžu byť buď pozitívne (akceptácia dieťaťa, spolupráca s dieťaťom, poskytovanie rozumnej slobody a uznávanie jeho práv), alebo negatívne (odmietanie dieťaťa, vyhýbanie sa spolupráci, nadmerná starostlivosť, prílišné nároky, nátlak, korigovanie) (Ziemska, M., 1980, s. 80). Rodičia, ktorí zaujmú k dieťaťu správne postoje, obklopujú ho láskou a starostlivosťou, uspokojujú jeho potreby, sú trpezliví, venujú mu dostatok času, vidia v ňom vyvíjajúceho sa človeka

s vlastným životom. Z dieťaťa vyrastie samostatná osobnosť schopná spolupracovať s ostatnými. Dieťa býva priateľské, spoločenské a dôveruje ľuďom. Dokáže prekonávať prekážky a realisticky sa hodnotiť. Pri nesprávnych postojoch rodičov k deťom dochádza k poruchám v ich vývine. Napríklad pri odmietaní dieťaťa rodičmi môže dôjsť k neurózam, bojzlivosti, zakríknutosti, ale tiež k vzniku agresivity a protispoločenskému správaniu. Vyhybanie sa rodičov kontaktom s deťmi môže spôsobiť u nich citovú labilitu, pocity menejcennosti a vlastnej zbytočnosti. Nadmerné ochraňovanie zas brzdí dosiahnutie vlastnej emocionálnej zrelosti, pretrvávajúca citová závislosť na rodičoch aj v dospelosti, pasivitu, alebo naopak správanie typu „rozmaznané dieťa“, čiže nadmernú sebaistotu, nadradenosť, panovačnosť a egoizmus. Nadmerné požiadavky na dieťa zo strany rodičov môžu vyvolať nedôveru vo vlastné sily, neistotu, bojzivosť, poddajnosť, precitlivosť a pod. Spravidla platí, že pozitívne postoje rodičov k deťom vyvolávajú pozitívne tendencie v socializačnom procese detí a negatívne postoje negatívne tendencie.

d) Kultúrne podmienky v rodine

V rámci nich zohráva najvýznamnejšiu úlohu vzdelanie a povolanie rodičov, zvyky, tradície a celkový „morálny kódex správania rodiny“, vplyv masovokomunikačných prostriedkov, knižnica v rodine, životný štýl rodiny, kultúrne aktivity rodiny, spôsob trávenie voľného času, hodnotová orientácia členov rodiny a pod.

e) Ekonomické podmienky

Medzi ekonomické podmienky možno zaradiť najmä lokalitu rodiny (mesto – vidiek), spôsob bývania, finančný rozpočet, zamestnanie, resp. zamestnanosť rodičov, životný štandard rodiny, vybavenosť prostriedkami dlhodobej spotreby najmä informačnými médiami a pod.

Pre plnenie svojich základných funkcií musí mať rodina zabezpečené primerané materiálne podmienky a predovšetkým „strechu nad hlavou“. Povinnosti rodičov, ale aj ostatných členov orientačnej rodiny pri zabezpečovaní domácich každodenných povinností sú tiež „školou života“ pre budovanie vlastnej domácnosti v manželskej rodine. Ak orientačná rodina zlyháva pri zabezpečovaní základných životných potrieb členov rodiny, nie je vhodným modelom v tomto smere ani pre svoje deti.

Socializačná funkcia rodiny je úzko prepojená s ostatnými funkciami rodiny. Predstavuje ich syntézu a vyúsťuje do celkovej sociálnej adaptácie a zospoločensťovania dieťaťa pri rešpektovaní jeho individuality a špecifik osobnosti. Kvalita socializačného pôsobenia rodiny sa odráža v celom sociálnom vývine dieťaťa a v jeho schopnosti uplatniť sa v širších sociálnych skupinách a v plnení jednotlivých spoločenských rol v dospelosti. S. Klapilová (1996, s. 28) uvádza tieto poruchy socializačnej funkcie rodiny:

- rodičia sa nemôžu o dieťa starať (choroba, pracovné prekážky...);
- rodičia sa nedokážu o dieťa starať (nezrelosť, mentálna a sociálna nespôsobilosť...);
- rodičia sa nechcú o dieťa starať (mravné a charakterové nedostatky).

Každá rodina je špecifická a neopakovateľná sociálna skupina a platia v nej vlastné „nepísané zákony“ a normy správania. Úroveň plnenia jednotlivých úloh a tiež kvalita vzťahov medzi členmi rodiny je veľmi variabilná. Mnohé rodiny zlyhávajú v plnení úloh voči svojim členom i spoločnosti, v dôsledku čoho dochádza k tzv. „dysfunkčnosti“ rodiny, resp. poruchám rodinného prostredia. Poruchy v oblasti rodinnej socializácie sú významným determinantom vzniku deviantného správania u človeka.

Výskumy poukazujú (napr. Hroncová 1996, 2014, Matoušek-Kroftová 1998 a iní autori) na pozitívne súvislosti medzi rozkladom rodinného prostredia a vznikom kriminality u detí a mládeže). Dysfunkčná rodina bola považovaná za dominantný kriminogénny činiteľ v minulom období a zostáva ním aj v súčasnosti, aj keď v podmienkach Slovenska existujú už regionálne odlišnosti v tomto smere.

Najväčšia vina za deviantné zlyhanie človeka pri kriminalite, ale aj pri iných sociálnopatologických javoch sa pripisuje rodine. Negatívne vplyvy v rodinnom prostredí zvyčajne posilňujú získané endogénne predispozície u človeka a sú tiež ďalej rozvíjané vplyvom iných druhov sociálneho prostredia, napr. závadovými skupinami, do ktorých sa deti z dysfunkčných rodín dostávajú častejšie, než deti z funkčných rodín. „Ak sa stretnú endogénne predispozície so sociálnopatologickým prostredím v rodine, dieťa alebo mladistvý sa citovo a charakterovo narúša, osvojuje si asociálne správanie, stáva sa postupne ťažko *Vychovávateľným*, maladaptabilným nielen v rodinnom, ale aj v školskom prostredí (Faltin, 1972, s. 30).

V staršej odbornej literatúre je často zdôrazňovaný faktor neúplnej rodiny a jej disocialita. Podľa M. Faltina (1972, s. 30), existuje istá „kauzálnosť“ medzi nepriaznivým sociálnym prostredím a delikvenciou detí a mladistvých a neúplná a disociálna rodina je jedným z hlavných zdrojov delikvencie“.

V porovnaní s minulosťou už po roku 1989, v období transformačných procesov, začal faktor neúplnosti rodiny u mladistvých delikventov ustupovať do úzadia v prospech úplných rodín, čo však nevyklučuje ich vnútorný rozklad. Vznik výchovných problémov v neúplných rodinách aj v minulosti možno skôr pokladať za dôsledok rozkladu vnútorodinných vzťahov, ktorý rozvodu predchádzal, než za dôsledok nezvládnutia výchovy zo strany rodiča, ktorému bolo dieťa zverené do starostlivosti. V predrozvodovej situácii sú deti často svedkami vážnych konfliktných situácií medzi rodičmi, citového napätia, nenávisť, agresivity a iných afektívnych emócií, ktoré nezriedka pretrvávajú aj po rozvode. Tieto frustrujúce zážitky môžu u detí vyvolať neistotu, obavy, smútok, ľútosť, ale aj hnev, ktorý môže vyústiť do deviantného správania.

Podľa O. Matouška (1998, s.18) je prekvapivým súčasným trendom nárast kriminality a delikvencie u detí a mladistvých, ktorí žijú v úplnej, dobre situovanej a na prvý pohľad funkčnej rodine.

V tejto súvislosti uvádza Matoušek dve hypotézy: prvá predpokladá „skrytú patológiu“ rodiny, ktorú sociologické šetrenie nie je schopné zachytiť, a druhá hypotéza spočíva v predpoklade, že vplyv rodiny na dospievajúce deti klesá, deti sú stále viac odkázané na výchovu v inštitúciách, na pasívne sledovanie masmédií a vplyv rovesníckych skupín na ulici.

Na strane druhej „aj v dobre situovaných rodinách sa vyskytujú prípady výslovného nezájmu a nepriateľstva rodičov voči dieťaťu. Špecifikom týchto rodín je, že nepriaznivé rodičovské postoje voči dieťaťu sú tu lepšie maskované a sú paradoxne horšie ovplyvniteľné zo strany kohokoľvek, kto by sa chcel v prospech dieťaťa angažovať ako v rodinách sociálne slabších“ (Matoušek, 1998, s. 41).

Výskumy rodinného prostredia mladistvých delikventov na Slovensku poukazujú na skutočnosť, že tieto rodiny vykazujú určité špecifické podobné znaky a existuje v nich tiež kombinácia viacerých negatívnych činiteľov, ktoré sa s vysokou pravdepodobnosťou podieľali na kriminálnom vývoji delikventov. Ide prevažne o nízkokvalifikovanú rodinu s robotníckou profesiou a nízkym vzdelaním (v súčasnosti často o rodiny nezamestnaných rodičov), s nadpriemerným počtom detí, až typickou mnohopočetnosťou s ekonomickými problémami. K častému výskytu negatívnych faktorov v rodinách mladých delikventov, ale aj u dospelých odsúdených, možno zaradiť tieto faktory: vyšší výskyt trestnosti, alkoholizmu, rozklad vnútorodinných vzťahov, nedostatky vo výchove a emočne chladné prostredie (Matoušek O., Kroftová A. 1998, s. 43) tiež uvádzajú, že štúdie rodinného prostredia priestupcov zákona ukazujú ich rodinné prostredie ako emočne chladné s minimom rodičovského záujmu o deti. V transformačnom a integračnom období v SR sú zisťované značné regionálne odlišnosti v rodinnom prostredí mladých delikventov, čo vo veľkých mestách a vyspelejších regiónoch predstavuje posun ťažiska z nízkostatusovej rodiny k rodine úplnej, stabilnejšej a ekonomicky lepšie zabezpečenej. Naďalej však platí, že v SR väčšina delikventov vyrastala v tzv. „rizikových rodinách“, v ktorých absentovali pozitívne identifikačné normy

rodičovského správania a rodina nebola schopná zabezpečiť vytvorenie správnych autoregulačných systémov správania u svojich detí. Z pedagogického hľadiska je významné tiež zistenie, že v rodinách mladých delikventov je typická nízka hodnota vzdelania, ktorá sa odráža jednak v nízkom vzdelaní rodičov samotných, ale tiež v nedostatočnej motivácii svojich detí ku vzdelávaniu a dochádzke do školy. Spolupráca rodičov so školou u delikventných žiakov prakticky absentuje, rodičia neprejavujú záujem o výsledky žiakov v škole a spravidla kryjú aj záškoláctvo u svojich delikventných detí.

Viacere výskumy poukazujú tiež na odlišnosti v trávení voľného času u delikventnej a nedelikventnej mládeže. U neproblémových respondentov bola zistená väčšia intervencia do trávenia voľného času zo strany rodičov, školy a spoločenských inštitúcií, kým u delikventnej mládeže tento vplyv absentoval, najmä zo strany rodiny. Ich voľno-časové aktivity boli živelné, náhodné, pasívneho charakteru a často spoločensky nežiaduce.

Na nedostatky v rodinnej výchove delikventov upozorňujú aj Matoušek s Kroftovou (1998, s. 44) v tom zmysle, že v rodinách mladistvých delikventov „sa rodičia menej starajú o vytvorenie zábran v asociálnom správaní detí, alebo je ich výchovný štýl nekonzistentný – raz dieťa za priestupok trestajú vehementne, inokedy ho za to isté netrestajú“. Ďalej taktiež upozorňujú na nedostatok monitoringu rodičov nad voľným časom svojich detí, s kým trávia voľný čas, ako a kde ho trávia a pod.

Dominantným typom rodín delikventov zostáva nízkokvalifikovaná robotnícka rodina s vyššou frekvenciou výskytu alkoholizmu, trestnosti, narušených rodinných vzťahov, ekonomickými problémami a inými negatívnymi faktormi. Z tohto dôvodu je nutné, aby takýmto dysfunkčným rodinám bola poskytovaná intenzívnejšia inštitucionálna pomoc zo strany školských zariadení výchovného poradenstva a prevencie, v čom musí významnú úlohu zohrať najmä školský sociálny pedagóg prostredníctvom intervencie a sociálno-výchovného poradenstva, čo je uvedené aj v Zákone č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v § 24, kde sa uvádza, že: „Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva, najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovo závislých alebo inak znevýhodneným deťom a žiakom, ich zákonným zástupcom...“. V tomto zákone sú zakomponované všetky činnosti a cieľové skupiny, ktorým sociálna pedagogika v súčasnosti (ale aj v minulosti) venuje ťažiskovú pozornosť.

2.3. Dôsledky transformačných procesov a integračných procesov na slovenskú rodinu

Vzťah rodiny a spoločnosti je interakčný. Na jednej strane vývoj spoločnosti ovplyvňuje fungovanie a existenčné podmienky rodín, na strane druhej kvalita a funkčnosť rodín ovplyvňuje najmä prostredníctvom výchovy detí a mládeže aj ďalší vývoj spoločnosti. Na túto skutočnosť poukazuje aj B. Kraus (2015, s. 19), ktorý uvádza, že: „Rodina predstavuje sociálny útvar, sociálnu skupinu, ktorá prešla a prechádza vlastným vývojom a to v súlade so spoločensko-politickými a kultúrnymi zmenami. Rodina priamo i nepriamo reflektuje stav spoločnosti a podmienky, ktoré pre ňu spoločnosť vytvára“. Táto skutočnosť sa výrazne prejavila aj na slovenskej rodine, ktorá prešla zásadnými premenami v dôsledku transformačných a integračných procesov, ktoré sa uskutočnili u nás, ale aj v iných postkomunistických krajinách po roku 1989. Pôvodná konzervatívna, tradičná slovenská rodina sa zmenila na novú rodinu, ktorá napodobňuje vzor súčasnej európskej rodiny.

Podstata spoločensko-ekonomickej transformácie v SR

Spoločensko-ekonomickej transformácia v SR po roku 1989 prebiehala súčasne s transformáciou Českej republiky, pretože sme do 1.1. 1993 tvorili spoločný štát. Ťažisko

transformačného obdobia spočívalo v zásadných politických zmenách spočívajúcich v premene totalitného socialistického štátu s dominantnou úlohou komunistickej strany na pluralitný politický systém viacerých strán, ktoré boli z právneho hľadiska rovnocenné. V ekonomickej sfére išlo o transformáciu centrálne riadenej ekonomiky na ekonomiku založenú na trhovom hospodárstve. Spoločensko-ekonomickú transformáciu sprevádzala aj transformácia sociálnej sféry k hlavným princípom ktorej patrili: odštátnenie, pluralizácia, demokratizácia, privatizácia a štátne garancie sociálnej sféry. Transformačný proces sa prejavil v dvoch výrazných etapách:

1. etapa sa uskutočnila v rokoch 1990-1992 ešte v podmienkach spoločného štátu Čechov a Slovákov a spočívala prevažne v radikálnych opatreniach pod názvom „šokové“.

2. etapa sa začínala od roku 1993 opatreniami, ktoré dostali názov „krokové“.

Obe etapy boli sprevádzané výraznými spormi politických subjektov o ich rýchlosť a charakter. „Hospodárska politika sa po začatí ekonomickej transformácie orientovala na makroekonomickú reguláciu, ktorá sa prostredníctvom reštrikčnej, fiškálnej a menovej politiky mzdovej regulácie snažila udržať relatívne stabilné makroekonomické prostredie“ (Stanek, V., 2002, s. 87-88).

V tomto období bol typický pokles produkcie a rýchly nárast nezamestnanosti v dôsledku čoho sa začala aj sociálna diferenciácia spoločnosti. Objavili sa nové fenomény ako chudoba, bohatstvo, milionári a pod. Sociálna politika reagovala na zhoršenie sociálnej situácie zavádzaním rôznych sociálnych dávok a tvorbou tzv. záchranej sociálnej siete. Medzi sociálne najzraniteľnejšie skupiny odkázané na pomoc štátu patrili mladé rodiny s nezaopatrenými deťmi, neúplné rodiny, starší občania, zdravotne postihnutí občania a nezamestnaní občania, ktorých počet neustále narastal. Transformačný proces predstavoval prechodné obdobie, v ktorom ešte nefungovala ekonomická stimulácia prosperity sociálnych skupín. Vstupom Slovenska do Európskej únie 1.5. 2004 sa začalo obdobie *integračné*, pretože SR sa integrovala medzi ostatné štáty EÚ. Od tohto obdobia možno sledovať v SR priaznivé tendencie vstupu na ekonomiku v dôsledku prílevu zahraničných investorov, lacnej pracovnej sily, vyššej mobility pracovnej sily, zvýšenia ratingu v SR v zahraničných spoločnostiach a bankách a iných príčin.

Transformačné procesy v Slovenskej republike po roku 1989, ktoré vyvolali hlboké politické a ekonomické premeny s následnými sociálnymi a kultúrnymi dôsledkami vyvolali aj proces premien v slovenskej rodine. V Medzinárodnom roku rodiny, v roku 1994, sa v odbornej literatúre konštatovalo, že slovenská rodina prežíva krízu a že kríza spoločnosti sa prejavuje v *kríze rodiny*.

Zmena politickej scény a orientácie so sebou priniesla liberalizáciu cien, odstránenie dotácií, reštrukturalizáciu podnikov, zmenu výrobných programov. Uvádzané zmeny v hospodárskej sfére v krajine zasiahli slovenské rodiny a jej členov nepripravené. Občania boli zvyknutí na centrálnu rozdeľovanie práce, mzdové regulácie a zabezpečenie plnej zamestnanosti. Na druhej strane systém miezd a plátov bol postavený tak, že v podstate iba mierne prekračoval výšku sociálneho minima a bol dopĺňaný rozsiahlym subvencovaním cien, aby sa predišlo ich zvyšovaniu.

Pre slovenskú rodinu v minulosti boli typické nasledovné charakteristiky: pomerne veľká rodina s matkou v domácnosti, malá pravdepodobnosť rozvodu či opakovaného manželstva a vysoká pravdepodobnosť, že deti prežijú celé detstvo s obidvomi biologickými rodičmi.

V Medzinárodnom roku rodiny v roku 1994 pomerne výstižne charakterizovali slovenskú rodinu v kontexte vývoja európskej rodiny, slovenské sociologičky M. Piscová, J. Filadelfiová v príspevku „Rodina v súčasnej Európe“, ktorý bol uverejnený v časopise Pedagogická revue (1994, č.5-6). Prakticky ešte 5 rokov po nástupe politicko-ekonomickej transformácie poukazovali na značnú konzervatívnosť slovenskej rodiny a jej zaostávanie za vývojom európskej rodiny približne o 10-15 rokov. Autorky pri komparácii európskej a slovenskej rodiny uvádzali, že slovenská rodina je omnoho konzervatívnejšia než európska, má vyššiu sobášnosť, nižšiu rozvodovosť, nižší podiel neformálneho spoluzitia a tiež menej nemanželských detí, podiel ktorých v roku 1994 činil iba 10%.

Absolútna väčšina detí v tom období sa rodila do manželskej rodiny, hoci až 40% neviest išlo do manželstva gravidných. Naša krajina bola typická vysokým podielom interrupcií pri riešení už existujúceho nechceného tehotenstva a nízkym zastúpením antikoncepcie pri plánovanom rodičovstve. Do polovice 90-tych rokov bolo manželstvo najuniverzálnejšou formou rodinného spolužitia. Ešte aj Zákon o rodine č.36/2005 považuje manželstvo za základ rodinného spolužitia a bližšie sa nezmieňuje sa o iných formách existencie rodiny. V porovnaní so západoeurópskymi krajinami bol nižší aj vek matiek, ktorý bol dlhodobo stabilizovaný na obdobie 20-24 rokov. Do polovice 90-tych rokov možno teda Slovensko hodnotiť ako krajinu s vysokou dominanciou pomerne stabilnej manželskej dvojdetnej rodiny. Rozvodovosť bola nižšia než v iných krajinách (v roku 1990 na 1000 obyvateľov pripadlo 1,6 rozvodov), aj keď boli značné diferencie medzi jednotlivými krajinami v SR, pričom najvyššia rozvodovosť bola tradične v Bratislave. Slovensko patrilo ku krajinám s pomerne silnou religiozitou, čo nesporne ovplyvňovalo aj rodinné správanie obyvateľstva. Od polovice 90-tych rokov sa však slovenská rodina začala v dôsledku hlbokých transformačných procesov radikálne meniť a napodobňovať typ západo-európskej rodiny.

Dôsledky transformačných a integračných procesov na slovenské rodiny Nezamestnanosť a ekonomické problémy

K najzávažnejším negatívnym dôsledkom transformačných procesov na rodinu v Slovenskej rodine patrili **ekonomické problémy**.

Dôsledky ekonomickej transformácie spoločnosti sa prejavili na slovenskej rodine dosť negatívne. Mnoho rodín sa ocitlo na pokraji biedy v dôsledku nárastu nezamestnanosti, zvyšovania životných nákladov a iných negatívnych javov, ktoré sprevádzajú politickú a ekonomickú transformáciu v spoločnosti, slovenská rodina sa ocitla v kríze a mnoho rodín nedokáže dostatočne plniť svoje úlohy bez pomoci spoločnosti.

Ekonomické problémy rodín sa prejavovali v hmotnom nedostatku a neschopnosti rodiny zabezpečiť každodenný chod domácnosti a uspokojiť ani základné životné potreby členov rodiny. Iné sociálne, kultúrne a duchovné aktivity neboli v dôsledku nedostatku finančných prostriedkov tiež dostatočne rozvíjané.

K najčastejším príčinám nedostatku finančných prostriedkov a adekvátneho zabezpečovania životných potrieb v rodine patrila aj patrí nezamestnanosť buď u jedného, alebo aj u oboch rodičov.

Vplyv nezamestnanosti na rodinu

Pred rokom 1989 existovala v Slovenskej republike tzv. *plná zamestnanosť* a právo na prácu a povinnosť pracovať boli zakotvené v Ústave. Vznik nezamestnanosti bol preto pre našu spoločnosť javom novým a neočakávaným. Hoci od roku 1989 už uplynuli takmer tri desaťročia, štátne orgány doposiaľ nedokázali nezamestnanosť uspokojivo riešiť. Možno povedať, že v transformačnom a integračnom období mala nezamestnanosť u nás najskôr prudko rastúci trend, neskôr nadobudla kolísavý charakter. V roku 1990 predstavovala miera nezamestnanosti iba 0,07%, no v roku 1991 už 11,8%, a ešte aj v roku 2000 dosahovala 18,22%. Po vstupe Slovenska do Európskej únie v roku 2004 začala klesať. V roku 2005 došlo k poklesu evidovanej zamestnanosti na 11,6% a v roku 2007 došlo k poklesu nezamestnanosti na historické minimum od vzniku samostatnej SR v priemere na úroveň 8,4%. V dôsledku svetovej hospodárskej a finančnej krízy, ktorá výrazne ovplyvnila aj SR začala od jesene 2008 nezamestnanosť u nás opäť stúpať, v roku 2015 činila menej než 12% a v roku 2017 sa už znížila pod 8%. Trend poklesu nezamestnanosti pozvoľna pokračuje. Nezamestnanosť vplyva negatívne ako na jednotlivca, tak aj na štát ako celok. Z hľadiska jednotlivca predstavuje strata práce výraznú redukciu jeho príjmov a zníženie životného štandardu. Najzhubnejšie pôsobí na človeka dlhodobá nezamestnanosť, ktorá vedie k strate profesijných

zručností a k znehodnoteniu dosiahnutého odborného vzdelania. Spôsobuje tiež spoločenskú izoláciu nezamestnaného a tiež aj jeho rodiny. Nezamestnaní trpia po stránke psychickej, fyzickej, sociálnej i materiálnej.

Pri hľadaní dôsledkov nezamestnanosti na život človeka je potrebné vidieť nielen jeho osobnú situáciu v ktorej sa ocitol, ale aj jej vplyv na celú rodinu. Podľa P. Mareša (1994, s. 80) má nezamestnanosť vplyv na rodinu nielen prostredníctvom finančných ťažkostí, ale aj prostredníctvom:

- štrukturálnej dezorganizácie a krízy, krízy rodinného systému a narušenia denných rodinných zvyklostí;
- zmien v sociálnych vzťahoch a sociálnej izolácii rodiny v nezamestnanosti;
- zmien postavenia nezamestnaného jedinca v rodinnom systéme, stratou jeho statusu a autority, odvodených zo zamestnania a z jeho príspevkov do príjmu rodiny;
- zmien v rozdelení domácich prác.

Strata statusu, ktorá je spojená s nezamestnanosťou sa dotýka nielen nezamestnaného, ale aj jeho rodiny. A to nielen v zmysle statusu v širšej spoločenskej štruktúre a mimo rodinných vzťahoch, ale aj v zmysle straty statusu nezamestnaného jedinca.

Nezamestnanosť člena rodiny narúša vnútorné pravidlá fungovania rodiny a domácnosti, najmä zaužívanú delbu úloh a činností v rodine. Často dochádza k posunu tzv. ženských a mužských rol v rodine. Prítomnosť nezamestnaného muža v rodine môže vytláčať ženu z tradičného priestoru v domácnosti a zároveň znamená stratu jeho úlohy živila rodiny, čo môže so sebou prinášať u neho psychické traumy a napätie. Nezamestnanosť môže tiež narušiť alebo aj úplne rozbiť vzťahy medzi jednotlivými členmi rodiny v dôsledku napätia vznikajúceho zo stresu spôsobeného nedostatkom finančných prostriedkov a tým aj nedostatkom prostriedkov potrebných k životu. „Súčasne sa ukazuje aj súvislosť medzi nezamestnanosťou a násilnými činmi v rodine a to ako medzi partnermi navzájom, tak aj vo vzťahu k deťom. Tento problém je pravda komplexnejší – domáce násilie nemusí byť vyvolávané samotnou nezamestnanosťou, (aj keď táto môže byť spúšťačím katalyzátorom), môže však byť spojené s určitými faktormi (nízka úroveň vzdelania, psychické ťažkosti a pod.), ktoré jedinca okrem predispozície k násiliu vedú aj k pravdepodobnejšej strate zamestnania (Mareš, 1994, s. 80). Pokiaľ je nezamestnanosť krátkodobá, nespôsobuje ľuďom vážnejšie problémy. Poukazuje na to i M. Hronec (2010, s. 125), ktorý uvádza: „Skutočným problémom je dlhodobá nezamestnanosť, ktorá môže spôsobiť existenčné problémy človeka a jeho rodiny, stratu kvalifikácie a stratu sebaúcty. Môže tiež viesť k dlhotrvajúcim depresiám, k samovražedným sklonom i k samovraždám. Narušenie psychickej rovnováhy u nezamestnaného môže spôsobiť vážne psychické i fyzické ochorenia. V stresujúcej situácii sa nachádza i rodina nezamestnaného, kde strata zamestnania často narušuje kvalitu vnútorodinných vzťahov, v dôsledku frustrácie a neschopnosti nezamestnaného vyrovnáť sa s touto situáciou“.

Zvyšovanie životných nákladov

Ekonomické problémy majú nielen rodiny nezamestnaných, ale aj väčšina ostatných rodín, najmä rodín s priemernými a podpriemernými príjmami. V rámci európskych krajín začlenených do Európskej únie patrí SR k chudobnejším krajinám s lacnou pracovnou silou. Nízka životná úroveň občanov SR v transformačnom období bola spôsobená aj neustálym zvyšovaním životných nákladov v dôsledku prudkého rastu cien, ktorý výrazne ovplyvňoval aj rodinný rozpočet.

Nízka cena práce sa odráža aj v raste priemernej mzdy, ktorá je vzhľadom k životným nákladom nízka. Väčšina pracujúcich občanov však nedosahuje ani priemernú mzdu. Pomerne **nízka nominálna mzda** bola vo veľkej miere spôsobená vysokou nezamestnanosťou a previsom ponuky pracovnej sily nad dopytom na trhu práce. Táto skutočnosť núti často pracovníkov v regiónoch s vysokou nezamestnanosťou pracovať iba za minimálnu mzdu. Taktiež existuje nerovnováha v náraste priemernej mzdy medzi odvetvami v národnom hospodárstve, kým niektoré odvetvia

vykazujú nadpriemerné mzdy (finančníctvo, poisťovníctvo a pod.), v iných sektoroch, najmä s prevahou ženskej pracovnej sily sú mzdy podpriemerné (školsťvo, poľnohospodárstvo, textilný priemysel a pod.).

Bytové problémy rodín

Nevyhnutnou podmienkou primeraného plnenia ekonomickej funkcie rodiny je príslovečná „*strecha nad hlavou*“, čiže **existencia bytu**, resp. domu pre založenie spoločnej domácnosti ako základu rodiny. Tento problém sa však pre mnoho mladých ľudí stáva veľmi ťažko riešiteľným bez pomoci vlastných rodičov. Štát sa zbavil paternalistického prístupu k občanom i rodine a namiesto toho začal vzrastať paternalizmus rodičov voči deťom. Neschopnosť riešiť bytový problém u mladých ľudí sa odráža v znižovaní sobášnosti a posúvaní vzniku manželstva na neskorší vek. Iba málo mladomanželov má hneď po sobáši vlastný byt, čo vedie opäť k viacgeneračným spoložitiam s rodičmi alebo starými rodičmi, čo vyvoláva mnoho problémov. Nedostatok finančných prostriedkov a snaha zadovážiť si byt boli často riešené odchodom mladých ľudí, resp. jedného partnera do zahraničia za prácou. Z hľadiska budúceho vývoja spoločnosti je preto potrebné, aby štátna rodinná politika bola vo vyššej miere zameraná najmä na riešenie bytových problémov mladých rodín a aspoň časť nákladov na starostlivosť rodín o deti by mal prevziať štát. Aktuálnymi sa stávajú opäť mladomanželské pôžičky s nízkym úročením.

Ohrozené sú najmä mladé rodiny s deťmi, u ktorých zabezpečenie základných životných potrieb často presahuje ich finančné možnosti. Odbúravanie paternalistického prístupu štátu a finančnej podpory mladým rodinám značne sťažilo ich ekonomickeú situáciu a zvýšilo ich závislosť na rodičoch, no taktiež sa odrazilo na poklese pôrodnosti.

Pre plnenie nielen ekonomickej funkcie, ale aj ostatných funkcií rodiny, musia byť vytvorené určité rámcové legislatívne, ekonomicke a kultúrne podmienky. Prvoradou úlohou štátu je zabezpečiť rodinám základné životné podmienky a dať im priestor na slobodnú voľbu vlastného spôsobu života a na uplatnenie vlastnej zodpovednosti. Rodinu je potrebné chápať ako základnú bunku spoločnosti od fungovania, ktorej závisí aj ďalší vývoj spoločnosti.

Demografické zmeny rodiny

Ekonomicke problémy v slovenskej rodine v transformačnom období po roku 1989, ale aj vplyv európskeho populačného trendu výrazne ovplyvnili biologicko-reprodukčnú funkciu slovenskej rodiny, populačné správanie nášho obyvateľstva a celkový demografický vývoj spoločnosti. „Demografický vývoj spoločnosti je komplexný jav, ktorý je vonkajším prejavom skrytého, vzájomného pôsobenia „súkromnej sféry“ života existujúcich aj potencionálnych rodín a života spoločnosti, vrátane jeho medzinárodného kontextu. Vplyv vonkajších ekonomických, kultúrnych a sociálnych podmienok na postoje a demografické správanie jednotlivcov a manželských partnerov je modifikovaný individuálnym hodnotovým systémom a celkovým rodinným pozadím. Proces modifikácie nie je determinovaný, naopak má skôr náhodný charakter, resp. charakter pravdepodobnosti, čo objektívne sťažuje jeho predikciu“ (<http://employment.gov.sk/rodina-politika/analiza-populac-vyvoja.html>).

K charakteristickým znakom v demografickom vývoji na Slovensku v transformačnom období patrí prudký pokles pôrodnosti, pokles sobášnosti a zvyšovanie rozvodovosti.

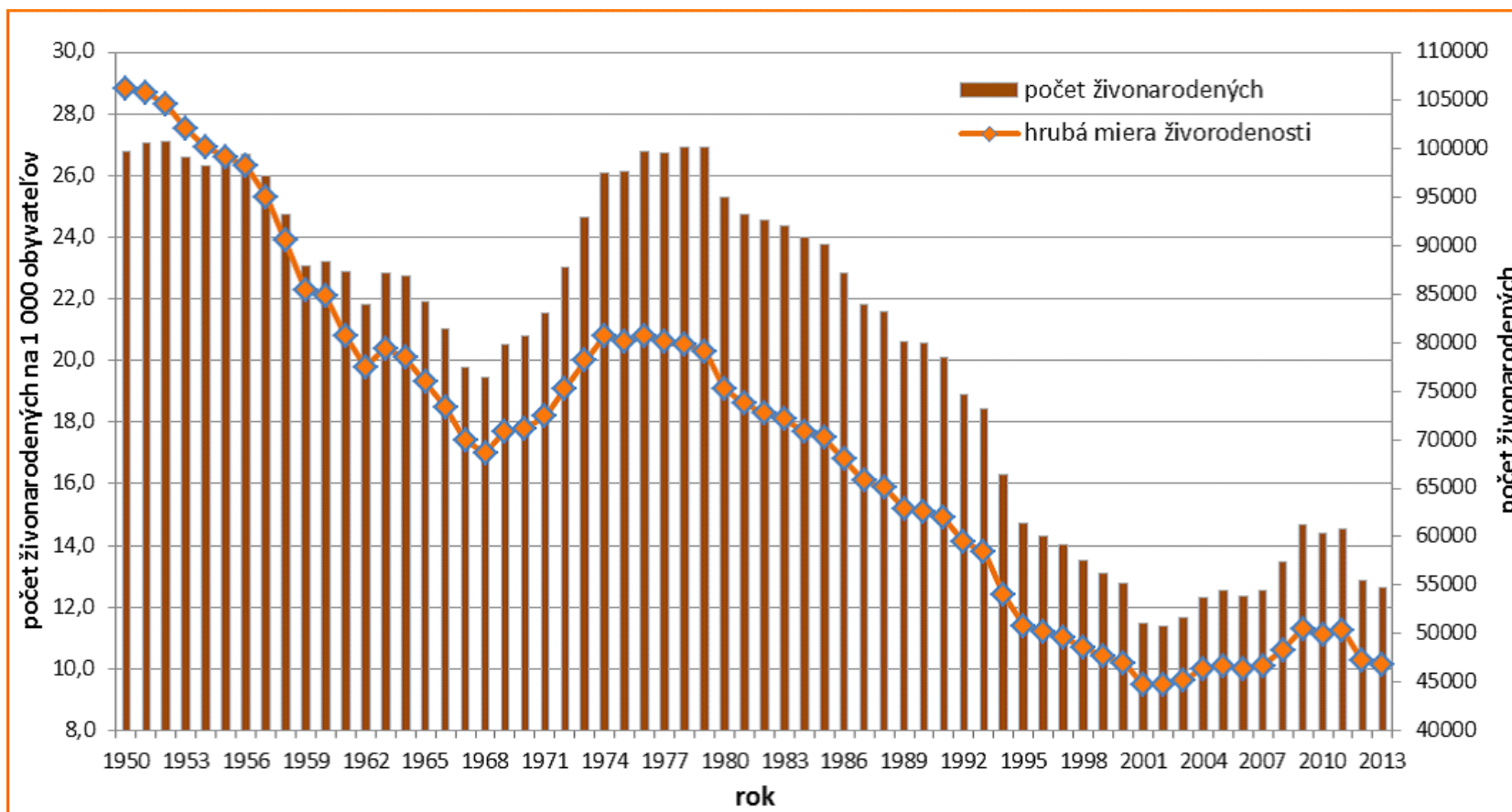
Pokles pôrodnosti

Podľa M. Piscovej a J. Filadelfiovej (1994, s. 263) „počet narodených detí na tisíc obyvateľov sa nepretržite znižuje od 50-tych rokov. Určitou výnimkou boli roky sedemdesiate, kedy sa najmä vplyvom viacerých propopulačných opatrení pôrodnosť dočasne zvýšila. Pokles sa nezastavil ani za ostatné „porevolučné“ roky. Od roku 1987 aj Slovensko kleslo pod hranicu jednoduchej reprodukcie

(ktorá predstavuje 2,1 dieťa na jednu ženu). V roku 1992 dosiahol počet detí na jednu ženu 1,96 detí. Aj napriek tejto klesajúcej tendencii ešte stále patríme v rámci Európy ku krajinám s vyššou mierou plodnosti“. Od roku 1992 index pôrodnosti naďalej klesal a v roku 2004 dosiahol približne 1,4 detí na jednu ženu (na rómsku matku 4,4). V porovnaní súčasnej pôrodnosti so situáciou pred rokom 1989 došlo skutočne k rapídneho poklesu počtu narodených detí. Počet narodených detí v roku 1988 činil 83 659. V roku 2002 sa narodilo len 51 035 detí. Pokles pôrodnosti sa zastavil až v roku 2003, kedy bol zaznamenaný mierny nárast novonarodených detí v porovnaní s predchádzajúcimi rokmi. V roku 2003 sa narodilo o 872 detí viac ako v roku 2002. K najvyššiemu nárastu došlo v Bratislavskom kraji, mierny pokles bol v Trenčianskom, Žilinskom a Prešovskom kraji. Aj napriek tomuto miernemu nárastu Slovensko, podľa údajov Eurostatu patrí ku krajinám s najnižšou plodnosťou. V porovnaní s ostatnými 27 krajinami EÚ v roku 2009 patrilo Slovensko s indexom 1,24 na 24 miesto. Za nami bolo ešte Lotyšsko, Poľsko a na poslednom mieste sa nachádza ČR.

V nasledujúcich rokoch nastalo zvýšenie pôrodnosti u slovenských žien. Od roku 2012 Štatistický úrad SR nezapočítava do počtu narodených narodené deti v zahraničí matkám, ktoré majú trvalý pobyt na Slovensku. V rokoch 2012 a 2013 úhrnná plodnosť bez detí narodených v zahraničí bola na úrovni okolo 1,34 dieťaťa na ženu vo fertilnom veku. Po započítaní detí narodených v zahraničí by hodnota úhrnnej plodnosti v roku 2012 dosiahla 1,46 a v roku 2013 1,47 dieťaťa na ženu vo fertilnom veku, čo znamená v porovnaní s predchádzajúcimi rokmi mierny nárast pôrodnosti v SR. Podiel mŕtvonarodených detí na celkovom počte narodených predstavoval 0,3 % (163). Z celkového počtu narodených detí bolo 28 150 chlapcov a 26 836 dievčat. Vývoj pôrodnosti v SR v rokoch 1950-2013 je uvedený v grafickom znázornení G1.

G 1. Vývoj pôrodnosti v SR v rokoch 1950-2013



Zdroj: Vývoj obyvateľstva v Slovenskej republike v roku 2013. Štatistický úrad Slovenskej republiky, s. 9.

Z grafu G1 vyplýva, že vývoj pôrodnosti v SR mal od roku 1950 do 70. rokov klesajúci trend, potom nastalo jeho zvyšovanie, ktoré dominovalo koncom 70. rokov. Od 80. rokov 20. storočia nastal opäť postupný a neskôr v 90 rokoch prudký pokles pôrodnosti až do roku 2002, od vtedy nastáva mierny vzostup pôrodnosti. Určitý prepád pôrodnosti nastal v rokoch 2012 a 2013 z toho dôvodu, ako už bolo uvedené vyššie, že Štatistický úrad SR prestal zahŕňať živonarodené deti narodené v zahraničí u matiek s trvalým pobytom na Slovensku. V roku 2017 činí priemerná pôrodnosť na Slovensku 1,5 dieťaťa na ženu.

Pôrodnosť klesá jednak zo snahy rodín mať menší počet detí (z ekonomických, profesionálnych, zdravotných a iných dôvodov), ale tiež aj v dôsledku neplodnosti žien a dobrovoľnej bezdetnosti. Počet bezdetných manželstiev vzrastá, najmä u vysokoškolsky vzdelaných a emancipovaných žien. Podľa I. Možného (1999, s. 126): Dobrovoľná bezdetnosť sa stala po druhej svetovej vojne i pri všeobecne dostupnej antikoncepcii na niekoľko desiatok rokov úplne marginálnou variantou biografie. V posledných rokoch sa však legalizuje ako významná alternatíva z možných životných stratégií. Trvalý pokles pôrodnosti bol spôsobený viac presunom od doteraz dominantného modelu rodiny s dvoma deťmi k rodine jednodetnej. Klesá počet veľkých rodín a vzrastá počet bezdetných manželstiev. Charakteristické je to najmä pre vysokoškolsky vzdelané ženy. Rozhodujú sa často mať jedno statusové dieťa – ako kompromisnú stratégiu, ktorá najskôr umožňuje zachovať profesionálnu ašpiráciu čím obetujú status matky.

Štátna rodinná politika u nás po roku 1989 zatiaľ nevyužívala dostatočné propopulačné ekonomické opatrenia, ktoré by stimulovali zvýšenie indexu pôrodnosti, najmä u mladých rodín, materiálne a finančne nie dostatočne zabezpečených.

Súčasnú vysokú nákladnosť o dieťa sú pre mnohé mladé rodiny nie zvládnuteľné, čím sa dieťa stáva pre ne veľkou finančnou záťažou.

Aj keď v transformačnom období slovenská rodina viac napodobňuje reprodukčné správanie tzv. „európskej rodiny“, vek matiek je ešte stále nižší, než v západných európskych krajinách, kde vek prvej sobášnosti predstavuje väčšinou nad 27 (Belgicko, Rakúsko, Taliansko, Nemecko, Veľká Británia) do 30 rokov (Švédsko, Fínsko, Dánsko).

Veková štruktúra obyvateľstva je výsledkom pôrodnosti, úmrtnosti a reprodukčných procesov. Klesaním detskej zložky obyvateľstva a postupným rastom poproduktívnej zložky stráca populácia Slovenska prívlastok mladej populácie a nadobúda rysy populácie západoeurópskeho typu (http://www.employment.gov.sk/rodina_politika/analyza_populac_vyvoj.html).

Postupné starnutie obyvateľstva v SR začína vyvolávať vážne problémy v spoločnosti, dôsledkom ktorých bola uskutočnená dôchodková reforma nielen u nás, ale aj v iných krajinách. Posúvanie dôchodkového veku smerom nahor a tiež reforma priebežného systému financovania dôchodkov a zavedenie tzv. kapitalizačného piliera, v ktorom si občania sporia na svoje dôchodky na súkromných osobných účtoch, má predísť zrúteniu dôchodkového systému v nasledujúcich rokoch.

Podľa Lenczovej (1998, s. 66) medzi príčiny poklesu pôrodnosti v SR možno zaradiť:

- nové životné možnosti mládeže, cestovanie, podnikanie, štúdium v zahraničí, nové možnosti trávenia voľného času;
- preberanie západných modelov správania, sprostredkovaných najmä masmédiami a umožnené širšou ponukou antikoncepčných prostriedkov, napr. nárast akceptácie predmanželskej sexuálnej aktivity;
- nepriaznivá hospodárska situácia, obavy z ďalšieho nárastu nákladov na výchovu dieťaťa;
- nedostatok bytov, vysoké ceny bytov, resp. nájomného;
- hrozba nezamestnanosti pre mladých ľudí;
- vyššie ašpirácie na rast životnej úrovne;
- prechod na nový spôsob života spoločnosti a v zmene v stupnici hodnôt;

– zatiaľ málo uznávaný spoločenský status materstva.

Možno konštatovať, že na znižovaní pôrodnosti v SR v transformačnom období sa podieľa viacero príčin, ktoré spolu navzájom súvisia, no ekonomické problémy sú dominantné.

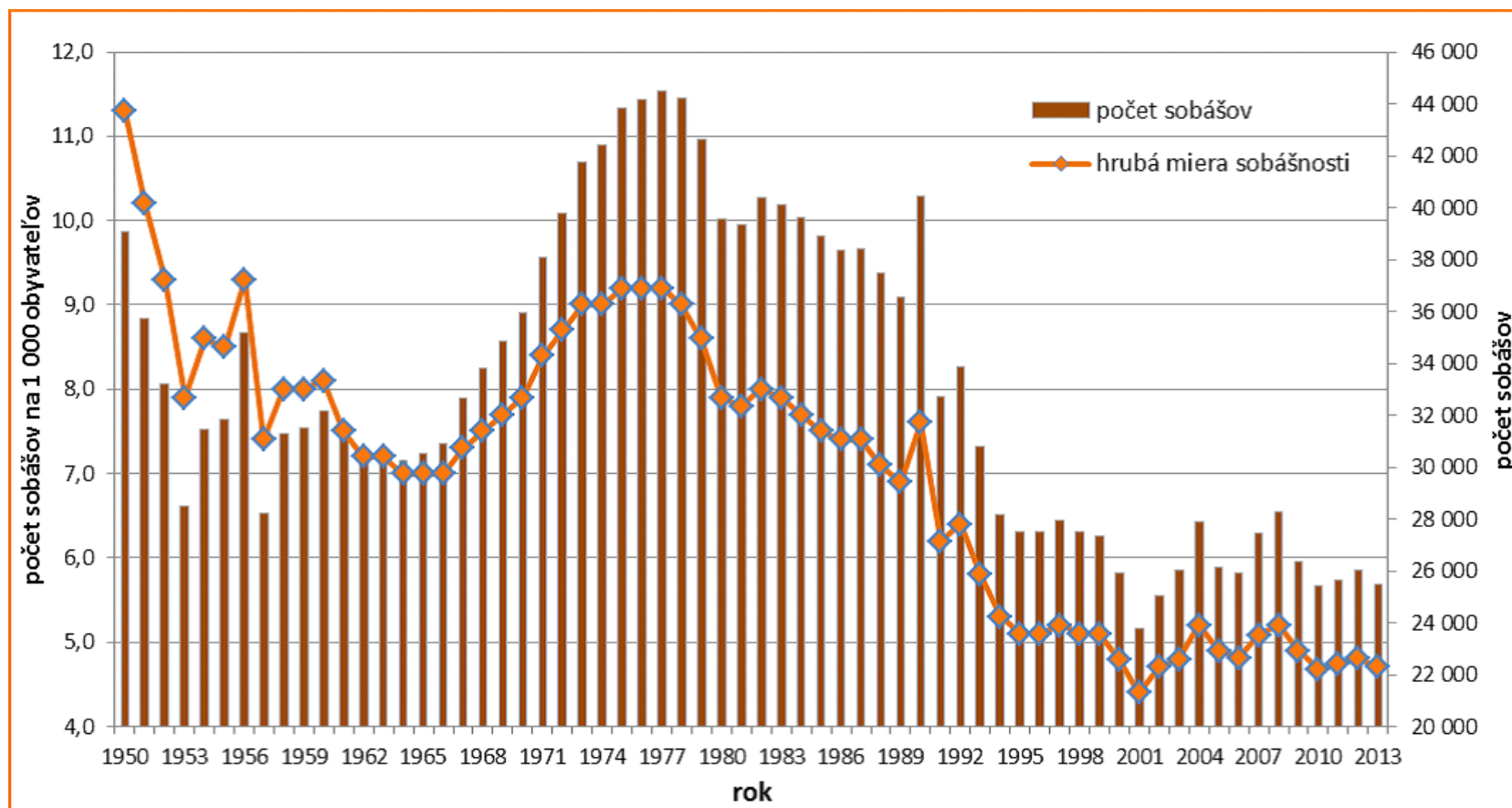
Vývoj sobášnosti a rozvodovosti

Dominantným typom rodín nielen u nás, ale aj v zahraničí je manželská rodina, ktorá vznikla uzavretím manželstva sobášom. Aj náš aktuálny Zákon o rodine č. 36/2006 Z. z., že „rodina založená manželstvom je základnou bunkou spoločnosti“. F. de Singly (1999, s. 91) v knihe „*Sociologie současné rodiny*“ v tejto súvislosti uvádza: „Pre väčšinu dospelých ľudí je ideálom život v páre. Slobodné ženy s vyšším vzdelaním sa pri charakterizovaní ideálneho života zhodli v tom, že je dôležité získať výhody manželstva a pritom sa vyhnúť jeho nevýhodám. Vôbec tým nemyslia financie. Skôr myslia na budovanie osobnej identity. Manželský život je dôležitejší ako slobodný stav, alebo osamelý život, pretože dáva človeku pocit, že nie je len verejnou osobou, jedincom, ktorý žije len podľa logiky zisťného záujmu a sociálnej konkurencie, ktorá prevláda v pracovnej sfére. Súčasný individualizmus rodinu destabilizuje, ale nedokázal ju spraviť zbytočnou. Vytvorením páru je pre každého z páru príležitosť k spoločnému uznaniu jeho špecifickej kompetencie“. V tomto smere však nielen česká, ale aj slovenská rodina prekonali podstatné zmeny. Podľa B. Krausa (2015, s. 11-12) dnešná rodina zostáva síce monogamná, ale ide o akúsi „sériovú monogamiu“, v ktorej jedinec za život vystrieda niekoľko partnerov, väčšinou nie manželských a to je zásadná zmena.

Rodina, ktorá vznikla na základe manželstva je zatiaľ vysoko akceptovanou formou spolužitia na Slovensku. U väčšiny obyvateľstva ešte donedávna pretrvával odmietavý postoj k iným formám spolužitia, ale tento konzervativizmus sa v posledných rokoch už značne zmiernil. Aj keď väčšina detí na Slovensku sa rodí v manželstve, takmer polovica neviest uzatvára manželstvo v stave tehotnosti. V transformačnom období od polovice 90-tych rokov začal prudko stúpať aj počet nemanželských detí. Kým v roku 1994 tvorili približne 10% novonarodených detí, v súčasnosti je ich podiel omnoho výraznejší a v roku 2009 činil 24,8%, v súčasnosti je to cca 45%.

V minulom období na Slovensku, ale aj v iných štátoch bývalého východného bloku bola typická pomerne vysoká **sobášnosť** a tradičné formy partnerského spolužitia. Tento stav pretrvával až do 80-tych rokov 20-teho storočia. Vývoj sobášnosti na Slovensku v rokoch 1950-2013 uvádzame v grafe č. 2.

G 2. Vývoj sobášnosti v SR v rokoch 1950-2013

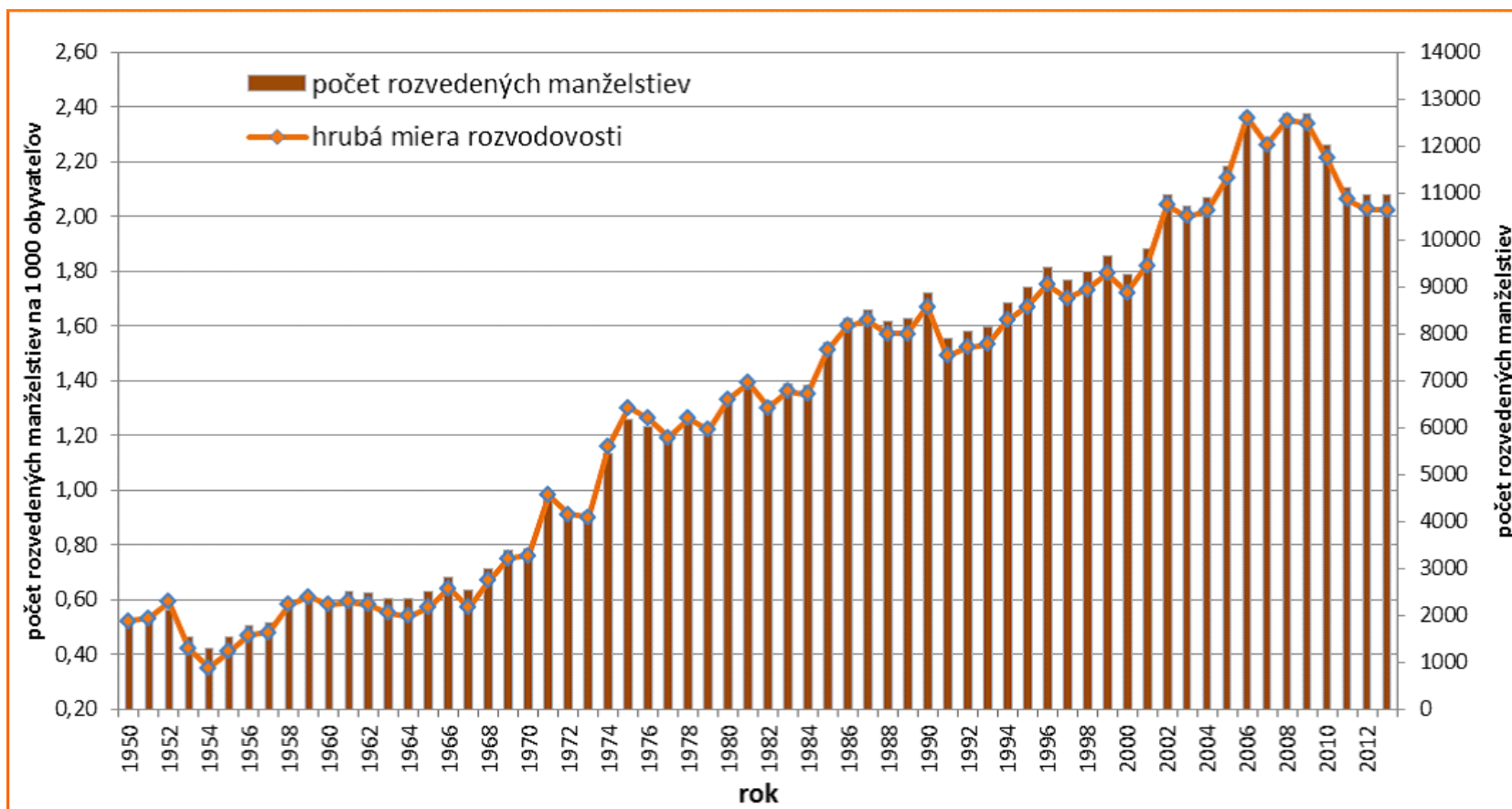


Zdroj: Vývoj obyvateľstva v Slovenskej republike v roku 2013. Štatistický úrad Slovenskej republiky, s. 15.

Podobne ako pri pôrode, aj pri uzatváraní manželstva pokračoval v roku 2012, rovnako u mužov ako aj u žien, trend zvyšovania priemerného veku pri sobáši ako prejav určitej zmeny postoja mladej generácie k manželstvu. Priemerný vek mužov pri sobáši dosiahol 32,9 roka, ženy sa vydávali priemerne vo veku 29,9 roka. Medziročný nárast priemerného veku pri sobáši bol 0,3 roka u mužov aj u žien. Priemerný vek vzájomne slobodných bol u ženíchov 30,2 (medziročný nárast o 0,1) a u neviest 27,6 (medziročný nárast o 0,2). Po roku 1989, v transformačnom období, dochádza v SR k podstatným zmenám v demografickom správaní obyvateľstva, najmä u mladej generácie. Ekonomické problémy nútia mladých ľudí viac zvažovať dôležité životné kroky. Zmena demografického správania obyvateľstva a značný pokles sobášnosti začal po roku 1992 a bol nesporne podmienený ekonomickou a sociálnou transformáciou štátu. Išlo o rast životných nákladov, reformu sociálnej politiky, zrušenie mladomanželských pôžičiek, zastavenie hromadnej bytovej výstavby a iné ekonomické nástroje, ktoré spôsobili nielen pokles sobášnosti, ale aj zníženie indexu pôrodnosti. Najradikálnejšie klesla sobášnosť v rokoch 1993 a 1994. V rokoch 1995-1998 sa stabilizovala a odvtedy sa opäť znižuje. Hrubá miera sobášnosti sa pohybovala okolo 5,10%. Rok 2000 znamenal po piatich rokoch stagnácie, ďalšie zníženie sobášnosti a hrubá miera sobášnosti klesla na hodnotu 4,80%. Niekoľkoročný pokles sobášnosti sa zastavil v roku 2002, kedy sa sobášnosť prvý raz od roku 1983 zvýšila.

Vývoj rozvodovosti v SR od 50-rokov 20-teho storočia má pozvoľne stúpajúci trend. V roku 1998 dosiahol počet rozvodov pripadajúci na počet sobášov hodnotu 58,8. Navrhovateľmi rozvodov sú z dvoch tretín ženy (Obyvateľstvo Slovenska v rokoch 1950-2000. Inštitút informatiky a štatistiky. Bratislava 2001, s. 15). Celková miera rozvodovosti je okolo 33%.

G3. Vývoj rozvodovosti v SR v rokoch 1950-2013



Zdroj: Vývoj obyvateľstva v Slovenskej republike v roku 2013. Štatistický úrad Slovenskej republiky, s. 19.

Ukazovateľom intenzity rozvodovosti je úhrnná rozvodovosť, ktorá vyjadruje aký podiel pôvodne uzavretých manželstiev sa rozvedie. Hodnota úhrnnej rozvodovosti sa v prvej polovici 90-tych rokov 20. storočia pohybovala na úrovni 23-24 rozvodov na 100 sobášov, v rokoch 2005 a 2011 okolo hodnoty 40 rozvodov na 100 sobášov a v roku 2013 to bolo 37 rozvodov na 100 sobášov. Od roku 2010 je evidentný mierny pokles rozvodovosti.

Vývoj rozvodovosti závisí od mnohých faktorov – individuálnych, spoločenských, ekonomických, sociálnych, právnych a tiež od vývoja sobášnosti. K vysokej rozvodovosti v SR prispieva okrem vysokej sobášnosti aj nízky vek partnerov a utváranie veľkého počtu manželstiev v dôsledku tehotenstva partnerky.

Zákon o rodine č. 36/2005, ktorý nadobudol platnosť v roku 2005, uľahčil a skrátil rozvodové konanie prostredníctvom tzv. *rozvodov po vzájomnej dohode* (dohodu medzi rozvádzajúcimi sa partnermi o majetkovom vyrovnaní, o starostlivosti o deti).

K faktorom, ktoré vedú k zvyšovaniu rozvodovosti možno priradiť aj zvyšovanie ekonomickej aktivity žien, ktorá vedie k ich väčšej ekonomickej a sociálnej nezávislosti, tiež prevaha záťaže pri zabezpečovaní chodu domácností a pod.

Vyššia rozvodovosť je typická pre viac rozvinuté regióny, nižšia pre menej rozvinutý kraj. Najnižšia rozvodovosť v Prešovskom kraji môže byť ovplyvnená aj vysokým zastúpením rómskeho etnika, u ktorého rozvodovosť nie je rozšírená.

Štruktúra rozvodov podľa príčiny rozvratu manželstva sa stabilizovala zhruba do polovice 80. rokov, keď sa za najčastejšiu príčinu rozvodu na strane muža aj ženy začala uvádzať rozdielnosť pováh, názorov a záujmov. Pred tým boli najčastejšími príčinami rozvodov na strane muža alkoholizmus, na strane ženy nevera.

Za závažnú možno považovať skutočnosť, že väčšinu rozvedených manželstiev čiže vyše 70% predstavujú manželstvá s maloletými deťmi.

Z vyššie uvedených údajov vyplýva, že slovenská rodina prešla v transformačnom období podstatnými zmenami a jej vývoj bol ovplyvnený v značnej miere nepriaznivou ekonomicou situáciou v Slovenskej republike, ale tiež aj značným napodobňovaním vývoja európskej rodiny. Po vstupe Slovenska do Európskej únie bolo možné pozorovať vplyv pozitívnych výsledkov makroekonomického vývoja aj v oblasti rodiny, čo sa prejavovalo znižovaním ekonomických problémov rodín, znižovaním nezamestnanosti členov rodiny a stabilizáciou reprodukčného správania. Propopulačná politika vlády zrejme ovplyvňovala aj stabilizáciu mladých rodín a ich reprodukčné správania v zmysle zvyšovania pôrodnosti, ktorá je žiaduca najmä pre zastavenie „seniorizácie“ slovenskej spoločnosti a zabezpečenie produktívnej pracovnej sily, uplatniteľnej na trhu práce, čo je nevyhnutným predpokladom ekonomickeho rozvoja a fungovania spoločnosti.

3. Iné druhy prirodzeného sociálneho prostredia a ich vplyv na deti a mládež

3.1. Rovesnícke skupiny ako socializačný činiteľ

Rovesnícke (vrstovnícke, kamarátske) skupiny sú prirodzenou formou socializácie detí a mládeže a majú veľký význam z hľadiska ich osamostatnenia a zníženia závislosti na dospelých. Deti sa mnoho učia nielen od dospelých, ale aj od seba navzájom. R. Wroczyński (1968, s. 160) uvádza dvojakú funkciu rovesníckych skupín:

1. Mládež v nich ukazuje to, čo sa naučila, zúčastňujúc sa života v prostredí dospelých.
2. Utváraním skupín mládež rozvíja samostatné úsilie a uskutočňuje ciele, ktoré nemôže uplatniť v iných formách aktivity pred dovŕšením spoločensky určenej dospelosti a pred uznaním členstva v živote.

Teoretická analýza vplyvu rovesníckych skupín sa zameriava najmä na hrové aktivity detí v období detstva a v neskoršom období na celkový obsah činnosti skupín. Detské rovesnícke skupiny sa vyznačujú nestálosťou a nízkym stupňom súdržnosti, v dôsledku čoho sa rýchlo

rozpadajú. Čím mladšia je skupina detí, uvádza R. Wroczyński, tým slabšie sa v nej vyvíja solidarita a tak môže jednotlivec ľahšie nedodržiavať pravidlá fungujúce v skupine. Medzi 8. a 10. rokom potreba zoskupovať sa rastie, objavujú sa zárodky spolupráce, ktorá však zatiaľ nevedie k organizovaniu trvalejších skupín. Schopnosť plne spolupracovať sa začína rozvíjať až od 10-11. roku. Rovesnícke skupiny majú na deti veľký formatívny vplyv, ktorý je závislý od veku dieťaťa, zamerania činnosti skupiny i od postavenia dieťaťa v skupine. Vplyv rovesníckej skupiny môže byť pozitívny, ale aj negatívny. Činnosť rovesníckych skupín sa uskutočňuje prevažne vo voľnom čase detí a mládeže. Výskumy poukazujú na skutočnosť (Hroncová J., 2010, s. 191-192), že nedostatočná intervencia rodiny (najmä pri jej dysfunkčnosti) a školy do usmerňovania voľného času často vedie k deviantným formám správania mládeže, najmä delikvencii, toxikománii poukazuje na nedostatočnú kontrolu rodičov, ale tiež na malú zapojenosť deviantných jedincov do hodnotných a spoločensky i individuálne prospešných záujmových aktivít. Rodičia sa nezaujímalí o ich voľný čas, nemali stanovenú hodinu príchodu domov, ich voľno-časové aktivity boli živelné, náhodné a často spoločensky nežiaduce. Nízka bola najmä účasť delikventnej mládeže v organizovanej pravidelnej záujmovej činnosti. Negatívny vplyv takýchto protispoločenských sociálnych skupín dokumentuje aj skutočnosť, že väčšina delikventnej činnosti (cca 80%) je v súčasnosti páchaná v skupinách. V porovnaní s neproblémovou mládežou je v závadových skupinách mládeže tiež vyšší výskyt alkoholizmu, fajčenia a iných druhov negatívnych javov.

Rovesnícke skupiny patria u detí a mládeže prevažne k referenčným sociálnym skupinám, s hodnotami a normami ktorých sa jedinec chce identifikovať. Na jednej strane uspokojujú určité psychické potreby jedinca napr. poskytujú relax, zábavu a uvoľnenie, čo je dôležité pri kompenzácii psychickej záťaže, no zároveň sú aj nástrojom sociálnej kontroly správania svojich členov. S. Klapilová (1996, s. 33) uvádza vplyv rovesníckej skupiny na socializačný proces jej členov v týchto smeroch:

- vytváranie povedomia o cieľoch skupiny, ktoré sú hodnotené ako žiadúce;
- hodnotenie a výber prostriedkov, ktoré sú prípustné k dosahovaniu týchto cieľov;
- schvaľovanie vybraných noriem jednania a poskytovanie motivácie jedincom k dosahovaniu uznávaných cieľov;
- vytvorenie istého vzoru správania a porovnávanie konkrétnych prejavov s konkrétnym vzorom;
- vytvorenie súboru noriem a sankcií, ktorými je postihované správanie jedincov.

3.2. Lokálne prostredie ako socializačný činiteľ

Lokálne prostredie predstavuje vymedzený priestor v určitej oblasti, v ktorej žije spoločenstvo ľudí vyznačujúce sa podobným spôsobom života. Lokálne prostredie môže predstavovať určitú administratívnu oblasť, dedinu, malé mesto, štvrť, veľkomesto s výrazne diferencovanými regionálnymi znakmi. R. Wroczyński (1968, s. 152-153) uvádza tieto **znaky lokálneho prostredia**:

- malá rozloha;
- relatívna izolácia od okolia;
- bezprostredné osobné kontakty všetkých členov spoločenstva založené na príbuzenstve alebo susedstve;
- veľká rovnorodosť majetková, etnická a profesijná;
- identita tradícií zvykových noriem viery a obyčajov.

V posledných desaťročiach dochádza k dezintegrácii lokálneho prostredia najmä vplyvom industrializácie, rozvoja dopravy, technických prostriedkov, ale tiež v dôsledku nezamestnanosti, ktorá zvyšuje migráciu obyvateľstva. V moderných priemyselných spoločnostiach a v mestských aglomeráciách klesá význam susedstva. O vedecké skúmanie vplyvu susedstva sa pričínili americký sociológ a psychológ C. H. Cooley (1864-1929) vo svojej knihe *Social Organization*.

Autor v nej začlenil susedstvo do teórie tzv. primárnych skupín a do sociálnej interakcie. Rodina, kamarátska skupina detí a susedstvo sú podľa neho najdôležitejšie druhy primárnych skupín, ktoré charakterizuje správanie „tvárou v tvár“ (Klapilová, 1996, s. 37-38).

V oblasti výchovy má lokálne prostredie veľký význam najmä z hľadiska sociálnej kontroly nad jednotlivcom i rodinami. K sociálnym regulátom patria zaužívané mravy, zvyky, obyčaje, tradície, konvencie a móda. Tieto regulátory pôsobia aj na správanie detí a mládeže a ovplyvňujú, zväčša pozitívne, jej socializačný proces.

Lokálne prostredie (najmä dedinské) s fungujúcou sociálnou kontrolou obmedzuje vznik deviantných foriem správania u detí a mládeže, ale aj u dospelých. Skutočnosť, že „každý každého pozná“ resp. je v určitom vzťahu s ostatnými, má pozitívny vplyv aj na upevňovanie sebaregulačných mechanizmov správania človeka. V mestách, najmä v sídliskových aglomeráciách, ktoré sú príznačne vysokým stupňom anonymity obyvateľstva, má nízka miera sociálnej kontroly veľký vplyv na nárast dysfunkčných procesov u detí a mládeže, čo vyúsťuje napr. do vzniku tzv. sídliskovej kriminality, toxikománie a iných sociálnych deviácií. Z tohto dôvodu je nevyhnutné vytvárať podmienky pre pozitívne využívanie voľného času detí a mládeže na sídliskách a iných vhodných alternatív najmä voči drogám. Intervencia rodičov, školy, centier voľného času a tiež sociálnych pracovníkov (asistentov) a sociálnych pedagógov do trávenia voľného času je nevyhnutná z hľadiska primárnej prevencie sociálno-patologických javov.

3.3. Knihy ako socializačný činiteľ

Knihy, ako materializovaná forma kultúrnych duchovných hodnôt spoločnosti, sú dôležitými zdrojmi kultúrnych podnetov pre človeka a majú veľký socializačný význam. Vyšší formatívny vplyv kníh možno predpokladať u nižších vekových skupín, najmä u detí, ktorých psychika je veľmi plastická a osobnosť sa iba formuje. Čitateľom sa človek nerodí ale stáva počas svojho individuálneho života a najmä vplyvom podnetov zo sociálneho prostredia, v ktorom žije. Vytváranie vzťahu dieťaťa ku knihe závisí od mnohých faktorov, sociálneho prostredia a výchovy a je výsledkom učenia v najširšom slova zmysle. Čítanie kníh je jednou z najhodnotnejších foriem kultúrno-poznávacej aktivity človeka. Je aktom tvorivým, zasahujúcim intenzívne jeho intelekt, city i konanie. Predškolský vek je obdobím prvých kontaktov dieťaťa s knihou. Výchova dieťaťa – čitateľa začína skôr než dieťa začne aktívne čítať, a síce predčítaním rozprávok, manipuláciou s rozprávkovými knižkami a podobne. Dieťa vníma dej prostredníctvom obrázkov, ilustrácií a zo slovného doprevádzania dospelých. Dôležitú úlohu pri vytváraní záujmov o čítanie zohráva najmä rodina a materská škola, ktoré motivujú záujem detí o knihy podľa toho, akú príležitosť čítaniu poskytujú. Čítanie dieťaťa v tomto období je závislé tiež na napodobovaní rodičov v rodine a existencia knižnice v rodine. Na dieťa už v predškolskom veku veľmi pôsobivo účinkujú príklady dobrého a zlého konania kladných a záporných postáv v rozprávkach. Výchovne správne zamerané knihy pôsobia napríklad na utmovanie negatívnych citov ako zlosť, škodoradosť, závišť, egoizmus a posilňovanie pozitívnych citov ako vzájomná pomoc, úprimnosť, konanie dobrých skutkov, dôvera a láska. Niektoré obsahy kníh a tiež knižní hrdinovia, s ktorými sa deti stretli v knihách v detskom veku, nezriedka pretrvávajú u nich celý život a ovplyvňujú aj ich konanie v ďalších rokoch života.

V období školskej dochádzky je pre deti charakteristický „hlad po knihách“, ktorý je však v posledných rokoch vytláčaný inými atraktívnejšími médiami pre deti. Zvedavosť je pre deti školského veku významným motívom čítania. Túžba po poznávaní aktivizuje osobnosť žiaka, núti ho, aby premýšľal a konfrontoval svoje názory a konanie s charakterovými vlastnosťami a konaním knižných hrdinov. Dieťa sa môže ku knihe opätovne vrátiť podľa vlastného uváženia a oživiť si predchádzajúce zážitky, ktoré môžu mať na jeho konanie trvalejší efekt. V porovnaní s inými médiami, čítanie kníh nesporne viac vplyva na rozvoj poznávacích schopností detí, ich predstavivosť, fantáziu a najmä cibí ich hovorový štýl, jazyk a obohacuje slovnú zásobu a vyjadrovanie. Čítanie má tiež vplyv na utváranie charakteru, povahových vlastností

a estetického čítania. Kniha ako nástroj na čítanie si vyžaduje kultiváciu čitateľa, ktorú by mala zabezpečovať najmä škola. Škola svojím profesionálnym prístupom a bohatým knižným fondom má vhodnejšie podmienky pre usmerňovanie čitateľských záujmov žiakov a rozvíjanie ich záujmov než rodina. Rozvíjanie čitateľských záujmov žiakov môže škola uskutočňovať nielen prostredníctvom vyučovacieho procesu na literárnej výchove ale aj vo výchove mimo vyučovania. Poskytnúť deťom vhodnú knihu v pravý čas je zásada, ktorá by mala byť vlastná každému pedagógovi, ktorý by mal tiež mať na zreteli, že *kniha sa nevnučuje ale ponúka*.

Na škodu veci je v súčasnosti socializačný potenciál kníh nedostatočne využívaný nielen v rodine ale aj v škole a iných výchovných inštitúciách. Deti a mládež nepreferujú knihy ako prostriedok ich kultúrnej, poznávacej a záujmovej aktivity. Knihy sú nahrádzané inými masovokomunikačnými prostriedkami a informačnými nosičmi, čo sa odráža aj v skutočnosti, že nielen žiaci základných ale aj stredných a vysokých škôl nemajú dostatočne rozvinuté komunikačné schopnosti, neovládajú spisovný jazyk a nedokážu pracovať s odbornou literatúrou, ani na vysokej škole. V tejto súvislosti však stále platí myšlienka J. A. Komenského (1992, s. 9), ktorý už v roku 1650 poukázal na funkciu kníh, čítania a štúdia literatúry pri výchove mladej generácie v knihe *„Ako dômyselne používať knihy, hlavný nástroj vzdelávania“*, kde budúcim adeptom vzdelávania radí: „Pomocou kníh sa mnohí stávajú učenými aj mimo školy, ale bez kníh sa nikto nestáva učeným ani v škole. Ak teda milujeme školy, milujme aj knihy, dušu škôl, pretože ak školy nie sú oživované knihami, sú mŕtve... nemilovať knihy znamená nemilovať múdrosť. No nemilovať múdrosť znamená, stávať sa hlupákom“.

3.4. Voľný čas a záujmová činnosť ako faktor socializácie človeka

Voľný čas („Freizeit“ – nem., „leisure“ – angl., „dasug“ – rus., „czas wolny“ – pol.) je dôležitou súčasťou života ľudského človeka. Predstavuje tzv. sféru oddychu, regenerácie fyzických a psychických síl a predovšetkým aktivít, ktoré si človek volí podľa vlastných záujmov, hodnôt a potrieb.

Voľný čas môžeme definovať ako dobu, ktorou človek disponuje podľa vlastného rozhodnutia, na sebarealizáciu po vykonaní pracovných, študijných a ďalších povinností vyplývajúcich z jeho sociálnej pozície. U školopovinných detí a študujúcej mládeže prichádza do úvahy po vyučovaní, po príprave do školy, po uspokojení fyziologických potrieb (jedle, spánku, atď.), po splnení ďalších povinností uložených rodičmi.

V teoretickej rovine je to problematika pomerne dobre rozpracovaná nielen v oblasti pedagogiky ale aj sociológie.

Voľný čas detí a mládeže predstavuje tzv. sféru slobody, v rámci ktorej je možná veľká variabilita aktivít od „ničnerobenía“, cez konzumné pasívne činnosti, aktívne možnosti trávenia voľného času v mene spoločensky žiaducich, no aj nežiaducich činností. Voľný čas zohráva významnú úlohu v socializačnom procese detí a mládeže, a tiež v celkovom vývine osobnosti človeka. Z tohto dôvodu je nevyhnutná výchovná intervencia výchovných činiteľov, najmä rodiny a školy, jednak v smere vytvárania správnych postojov k voľnému času u detí a mládeže, ale tiež aj k vytváraniu možností k účelnému a pozitívnemu tráveniu voľného času v čase mimo vyučovania. Mnohé výskumy, napr. Hroncová, J.(2010), Kratochvílová, E.(2010), Ondrejko, P. (1999), poukazujú na pozitívne súvislosti medzi trávením voľného času a vznikom deviantného správania u detí a mládeže, napr. u delikvencie, drogových závislostí a iných sociálno-patologických javov.

Osobitnú pozornosť zo strany výchovných zariadení je potrebné venovať najmä deťom pochádzajúcim z málopodnetného rodinného prostredia dysfunkčných rodín, pretože existujú odlišnosti v trávení voľného času u „neproblémovej“ a „deviantnej“ mládeže. U „neproblémových“ respondentov bola zistená väčšia intervencia dospelých, najmä rodiny do voľno-časových aktivít, než u delikventnej mládeže (Hroncová, J., 2010). Delikventi uvádzali, že rodičia sa prakticky nezaujímalí o využitie ich voľného času, nemali presne stanovenú hodinu príchodu domov, ich

voľno-časové aktivity boli živelné, náhodné, pasívneho charakteru a často spoločensky nežiaduce. Náročnejšie voľno-časové aktivity absentovali a tiež pravidelná záujmová činnosť rozvíjaná prostredníctvom záujmových útvarov a klubov. Výraznejší bol sklon ku konzumácii alkoholu a reštauračných zariadení, kým u „neproblémových“ respondentov prevládali pozitívne aktivity a viac bola zastúpená pravidelná záujmová činnosť.

Podobný vzťah k tráveniu voľného času bol zistený aj u žiakov s pozitívnym vzťahom k drogám. Skúsenosti s drogami majú hlavne tí žiaci základnej školy (tiež s marihuanou), ktorí sa nevenujú systematicky žiadnej záujmovej činnosti. Naopak, žiaci, ktorí navštevujú aspoň jeden záujmový útvar, sami odsudzujú tieto javy aj bezcieľne trávenie voľného času potulovaním sa po uliciach

Zmysluplné trávenie voľného času v skupine rovesníkov sa ukazuje ako významný prostriedok prevencie sociálno-patologických javov. V tomto smere ukladá rezortu školstva osobitné úlohy aj Národný program boja proti drogám schválený Národnou radou Slovenskej republiky v roku 1995, tiež jeho aktualizované ďalšie verzie a súčasná Národná protidrogová stratégia na obdobie 2013-2020 a ďalšie významné dokumenty. Stratégia prevencie kriminality v Slovenskej republike na roky 2007-2010 zdôrazňuje význam výchovnej intervencie do voľného času v rámci prvej priority, ktorou je prevencia kriminality u detí a mládeže. V tomto smere musí škola v oblasti redukcie dopytu po droge u detí a mládeže venovať osobitnú pozornosť usmerňovaniu výchovného procesu v oblasti mimoškolskej a záujmovej činnosti v zariadeniach rezortu školstva, ale aj v mimovládnych organizáciách pracujúcich s deťmi a mládežou.

Národný program boja proti drogám ukladá všetkým základným a stredným školám rozvíjať pozitívne orientované aktivity v oblasti záujmovej činnosti v školských strediskách záujmových činností a v detských a mládežníckych organizáciách. Záujmové aktivity majú vytvárať pozitívnu alternatívu voči drogám v rámci primárnej prevencie drogových závislostí.

Povinnosťou školy a inštitucionalizovanej výchovy je učiť mládež zaobchádzať s „voľným časom“ a naučiť ich plnohodnotne ho využívať. Avšak práve v tejto oblasti existujú na Slovensku závažné nedostatky v škole i v spoločenských inštitúciách, najmä ekonomického charakteru. Chýbajú ihriská, štadióny, záujmové organizácie, dobrovoľní vedúci záujmových útvarov a pod. Tento problém je veľmi vypuklý najmä v nových sídliskových konglomeráciách s nedostatočnou občianskou vybavenosťou. Nízka ponuka možností na trávenie voľného času kombinovaná s vysokou anonymitou a nízkou sociálnou kontrolou sa odrážajú v rastúcom trende drogových závislostí, gamblerstva a kriminality u sídliskovej mládeže. Možností pre pozitívne ovplyvňovanie voľného času je mnoho. V súčasnosti je potrebné sa sústrediť najmä na tieto úlohy:

- rozvíjať u mládeže správne postoje k voľnému času ako významnej hodnote;
- skvalitňovať obsahové, organizačné a personálne zabezpečenie podmienok na aktívne tvorivé aktivity;
- zvýšiť sociálno-výchovnú preventívnu činnosť zameranú na imunizáciu detí a mládeže proti negatívnym javom (správny životný štýl, vytváranie obranných mechanizmov proti drogám...);
- zainteresovať podnikateľské subjekty a občianske združenia do vytvárania materiálnych podmienok voľno-časových aktivít, najmä v lokalitách s nedostatočnými možnosťami kultúrneho a športového využitia;
- viac aktivizovať školu a učiteľov do využívania voľného času žiakov, pretože činnosť školy je v tomto smere stále nedostatočná v porovnaní s prechádzajúcim obdobím pred rokom 1989.

Možnosti využitia voľného času v oblasti primárnej prevencie sociálno-patologických javov sú rôzne. Pri uskutočňovaní voľno-časových aktivít je však nutná väčšia prepojenosť jednotlivých subjektov, komplexnejší prístup a vzájomná spolupráca predovšetkým školy s rodinou a mimoškolskými inštitúciami, najmä na regionálnej úrovni. Podstatné je vytvoriť predovšetkým vhodné personálne, priestorové a materiálne podmienky pre vytváranie možností kvalitného a zaujímavého trávenia voľného času.

4. Škola ako inštitucionálne prostredie výchovy a jej sociálne aspekty

4.1. Sociologická charakteristika školy

Škola je spoločenská inštitúcia, primárnou úlohou ktorej je zabezpečovať na profesionálnej úrovni výchovu a vzdelávanie mladej generácie a pripraviť ju na život a prácu v spoločnosti. Škola je realizátorom „modelu výchovy“ spoločnosti a zároveň prostriedkom sociálneho ovplyvňovania mladej generácie. Nemeckí pedagógovia A. a R. Kaiserovci (1991, s. 183) definujú vzťah školy a štátu takto: „štát vplyva na školu viacerými spôsobmi: stavia školy, štruktúruje školský systém, vydáva učebné plány a smernice, výnosy o preložení, zákony o spolupôsobení školy. Všetky tieto aktivity možno zhrnúť do pojmu **politika vzdelávania**, ktoré možno potom definovať ako zásah štátu zameraný na oblasť vzdelávania. Čo sa tu v jednotlivostiach určuje, upravuje, nariaďuje, formálne má ráz mocenských príkazov. Sú to vyhlásenia štátu“.

4.2. Funkcie školy

Škola ako výchovno-vzdelávacia inštitúcia plní voči spoločnosti a žiakom viaceré funkcie:

1. **Vzdelávacia funkcia** – patrí k ťažiskovým funkciám školy, prostredníctvom ktorej sa uskutočňuje cieľavedomý proces sprostredkovania poznatkov z jednotlivých vied a tzv. „generačný transfer zovšeobecnenej spoločenskej skúsenosti“ od staršej generácie ku generácii mladšej. Uskutočňuje sa najmä prostredníctvom vyučovania v škole.
2. **Výchovná funkcia** – je úzko spätá so vzdelávacou, informatívnou funkciou. Ide tu najmä o mnohostranné a harmonické rozvíjanie a utváranie osobnosti žiakov po všetkých stránkach – nielen po stránke rozumovej, ale aj po stránke mravnej, estetickej, telesnej, svetonázorovej a i. Výchovná funkcia školy nie je dostatočne v školskej práci doteraz docenená, škola stále viac vzdeláva, ako vychováva.
3. **Selektívna a diferenciacná funkcia** – škola prostredníctvom dosahovaných výsledkov žiakov v škole uskutočňuje ich diferenciaciu (napr. prepádajúci žiaci majú sťaženy, respektíve zablokovaný prístup k dosiahnutiu vyššieho vzdelania, a tým i vyššieho zaradenia do spoločnosti) a selekciu. Školský systém participuje na vytváraní životných príležitostí mladým ľuďom tým, že im umožňuje prístup buď k nižšiemu alebo k vyššiemu vzdelaniu, podľa dosahovaných výkonov a prostredníctvom neho k spoločenskej prestíži, účasti na spoločenskej moci, funkciám v zamestnaní a pod.. Selektívna funkcia školy nezohľadňuje však v dostatočnej miere kvalitatívnu odlišnosť rodinného zázemia žiakov, ktoré v rozhodujúcej miere ovplyvňuje aj ich výsledky v škole. (Neprospievajúci žiaci pochádzajú prevažne z málopodnetného rodinného prostredia, čím sú znevýhodnení nielen rodinou, ale aj školou, v prístupe k lepšiemu spoločenskému uplatneniu).
4. **Personalizačná funkcia** – spočíva v účasti školy na utváraní osobnosti žiaka, má vytvoriť zo žiaka ako jednotlivca, samostatne konajúcu osobnosť.
5. **Kvalifikačná funkcia** – má za úlohu sprostredkovať vedomosti, zručnosti a návyky nevyhnutné pre výkon určitej profesie – príprava na „profesionálne roly“. Profesionálna funkcia žiakov v škole vyúsťuje do uvedomelej voľby povolania, s patričnou znalosťou sveta povolání a trhu práce.
6. **Integračná funkcia** – škola pripravuje jednotlivcov aj na verejno-politický život – príprava na „rolu občana“ v najširšom slova zmysle.
7. **Socializačná funkcia** – spočíva v sekundárnej socializácii žiakov v škole, ktorá nadväzuje na socializačný proces rodiny. Socializačná funkcia spočíva v príprave žiakov pre vstup do spoločnosti a preto sa uskutočňuje prostredníctvom všetkých predchádzajúcich funkcií: výchovnej (interiorizácia spoločenských hodnôt a noriem správania), vzdelávacej (proces „akulturácie“), selektívnej (spoločenská diferenciacia),

kvalifikačnej (profesionálne roly), integračnej („rola občana“). Socializačná funkcia školy silne ovplyvňuje aj proces „*personalizácie*“, čiže celkového utvárania osobnosti žiaka prostredníctvom sprostredkovaných vzorov správania. Popri týchto základných funkciách možno ešte vyčleniť aj funkcie ďalšie, napr. poradenskú funkciu (uskutočňovanie profesionálnej orientácie žiakov za účelom uvedomelej voľby povolania), sociálnu funkciu (zaisťovanie starostlivosti o žiakov v čase zamestnania rodičov, napr. v školských družinách, školách s celodennou starostlivosťou a pod.), rekreačno-kompenzačnú funkciu (zabezpečovanie oddychu a kompenzácie psychickej záťaže prostredníctvom oddychových aktivít), sebarealizačnú funkciu (rozvíjanie záujmov a schopností žiakov prostredníctvom záujmových útvarov), koordinačnú (koordinácia výchovného pôsobenia vo vzťahu k ostatným výchovným činiteľom a sociálnemu prostrediu) a i.

Z hľadiska významu a podielu na socializačnom procese patrí škola k najvýznamnejším socializačným činiteľom. Uskutočňuje sa v nej „sekundárna socializácia“, ktorá nadväzuje na „primárnu socializáciu v rodine nasledujúcim spôsobom:

- stabilizuje schopnosti a postoje získané počas primárnej socializácie;
- diferencuje získané schopnosti a postoje tým, že zásobu vedomostí primárnej socializácie dopĺňa „špeciálnymi vedomosťami“;
- sekundárna socializácia môže aj zmeniť „subjektívnu“ skutočnosť jednotlivca získanú počas primárnej socializácie. Niekedy je procesom „premeny“ jednotlivca a skokom do iného sveta spoločenských noriem, hodnôt a správania.

4.3. Špecifiká školy

Škola predstavuje formu určitého spoločenského „nátlaku“ na dieťa. Do školy chodiť je povinnosťou, musí v nej pracovať, plniť požiadavky učiteľa a správať sa určitým spôsobom. Emocionalita rodinných vzťahov je nahradená racionalitou výchovnej inštitúcie. Socializačný proces má preto v škole svoje špecifiká a ovplyvňujú ho najmä tieto činitele (bližšie in. Hroncová J., 2010, s. 170-173):

1. Výchovno-vzdelávací proces – predstavuje ťažisko socializačného procesu v škole. Prostredníctvom vyučovania sa uskutočňuje jednak proces „interiorizácie“ spoločenských hodnôt a noriem správania do individua (napr. prostredníctvom jednotlivých vyučovacích predmetov – občianskej náuky, etickej výchovy, náboženstva, atď.), a jednak proces „akulturácie“, čiže sprostredkovanie kultúrneho dedičstva najmä duchovnej povahy. V škole sa uskutočňuje aj ťažisko prípravy na budúce spoločenské roly, najmä profesionálnu (na stredných a vysokých školách, ale aj na základných prostredníctvom tzv. profesionálnej orientácie), sčasti tiež manželskú, rodičovskú a občiansku, aj keď v tomto smere dostalo už dieťa v rodine základnú orientáciu. Prostredníctvom vyučovania si dieťa zvyká na pravidelné plnenie povinností a nadobúda očakávané spôsoby správania sa v škole i na verejnosti.

2. Sociálne vzťahy v škole a v triede – medziľudské vzťahy v škole predstavujú komplex vzťahov medzi učiteľmi navzájom, učiteľmi a vedením školy, učiteľmi a žiakmi, triednym učiteľom a žiakmi medzi sebou. Osobitosť socializačného procesu v škole spočíva v dočasnosti týchto vzťahov, v ich obmedzenosti na dobu školskej dochádzky, na rozdiel od rodiny, kde sú rodinné putá relatívne trvalého charakteru. Charakter vzťahov v škole vytvára tzv. školskú psychickú klímu, ktorá ovplyvňuje výkonnosť žiakov, ale aj učiteľov, buď pozitívnom alebo negatívnom zmysle.

1. Osobitnú pozornosť pedagógov, sociológov a psychologov púta vzájomný vzťah učiteľa a žiakov. Učiteľ predstavuje pre žiakov „druhý výchovný vzor“, a preto je žiaduce, aby pozitívnym vzorom skutočne bol. Už Komenský zdôrazňoval, že učiteľ musí byť „živým vzorom cností“ a škola „dielňou ľudskosti“, a nie miestom strachu a utrpenia žiakov.

Vzťah žiaka ku škole a určitému predmetu sa vytvára prostredníctvom osobnosti učiteľa. Na žiaka vplýva nielen jeho odbornosť, ale aj pedagogické spôsobilosti, charakterové vlastnosti,

verbálna i neverbálna komunikácia, vonkajší vzhľad a najmä jeho vzťah ku žiakom. Učiteľ nepôsobí na každého žiaka rovnako. Vzťah učiteľa a žiaka je ovplyvnený aj vekovými osobitosťami. Najväčšiu autoritu má učiteľ u žiakov mladšieho školského veku. V strednom a staršom veku náročnosť voči učiteľom stúpa a žiaci oceňujú kvality učiteľovej práce a jeho osobnosti. Sú nároční na charakterové vlastnosti učiteľa, najmä objektivnosť a spravodlivosť, jeho odbornú i metodickú úroveň (nielen či je dobrým odborníkom odbore, ale aj ako vie učivo žiakom sprostredkovať). Zvlášť citliví sú na vzťah učiteľa k nim, ktorý by mal byť demokratický, vzbudzujúci aktivitu, samostatnosť a iniciatívu žiakov. Príliš autoritatívny a príliš liberálny vzťah učiteľa k žiakom sú krajnosti, ktoré znižujú autoritu a tiež efektívnosť výchovno-vzdelávacej práce. Vzťah žiakov k vyučovaniu predmetu i škole vôbec sa vo veľkej miere odvíja od ich vzťahu k učiteľovi. Strach z učiteľa, prípadne predmetu môže vyústiť u žiaka do odporu k učeniu, agresívneho správania voči učiteľom a pod.

Dlhodobé konflikty vzájomných vzťahov učiteľa a žiakov vyvolávajú zbytočné napätie, stresy a neurózy žiakov s postupným vytváraním negatívneho vzťahu ku škole. Zvyčajne to vedie k záškoláctvu a iným negatívnym javom u žiakov, ktoré narúšajú ich socializačný proces.

2. Vzťahy medzi spolužiakmi patria tiež k významným socializačným činiteľom v škole. Trieda predstavuje pre dieťa formálnu sociálnu skupinu, do ktorej sa dostáva nezávisle od svojej vôle. Vplyv tejto formálnej rovesníckej skupiny na žiaka závisí od viacerých činiteľov: veku žiaka, miery jeho akceptácie spolužiakmi, úrovne jeho reputácie a celkového postavenia v štruktúre skupinových vzťahov v triede, jednak funkčných, jednak osobne-výberových vzťahov. Obdobie školskej dochádzky je obdobím formovania kamarátskych vzťahov, z ktorých mnohé pretrvávajú aj v dospelosti. Vo vyšších ročníkoch vznikajú aj začiatky formovania emocionálnych vzťahov, prvých lások, zaľúbenosti a pod. Problematike vzťahov v školskej triede venuje pozornosť najmä sociálna psychológia, ale aj pedagogické a sociologické vedy.

3. Zloženie pedagogického zboru. Socializačnú úlohu zohráva aj zloženie pedagogického zboru. Z pedagogicko-sociologického hľadiska je závažný najmä problém **feminizácie učiteľského zboru**. Primárny vplyv matky pri výchove v rodine a prevaha učiteliek v škole znamená dominanciu „ženskej línie“ vo výchove. Z hľadiska socializačného procesu ide o nerovnomerné zastúpenie mužov a žien, čo sťažuje najmä u chlapcov (najmä ak sú vychovávaní v podmienkach neúplnej rodiny) možnosti pohlavnej identifikácie a výber ľudských vzorov vo sfére pohlavia. Feminizácia učiteľského zboru sa negatívne odráža aj pri plnení výchovno-vzdelávacích funkcií školy. Žena – učiteľka často plní zároveň aj úlohy „ženy – matky“, pričom nezriedka dochádza ku kolízii pri plnení materskej a profesionálnej roly. Chorobnosť vlastných detí núti učiteľku plniť najmä materské povinnosti, čo znamená jej absenciu v škole a s tým súvisiace problémy so zastupovaním, často neodborným a pod. Problém feminizácie v škole svedčí o pretrvávajúcej strate prestíže učiteľskej profesie u chlapcov a v spoločnosti vôbec, najmä z dôvodov nedostatočného finančného ocenenia učiteľov.

4. Vecná a priestorová stránka školy. Priestorovú stránku škôl charakterizuje predovšetkým veľkosť a lokalizácia v danom regióne. Tento faktor má tiež vplyv na celý chod školy i samotných žiakov. Veľké školy sú organizačne ťažko zvládnuteľné, vzniká v nich viac problémov a narastá anonymita žiakov voči učiteľom i sebe navzájom. Za optimálne riešenie sa považuje škola s 15-20-timi triedami. Začlenenie školy do regiónu taktiež ovplyvňuje kvalitu výchovnovzdelávacej práce, ale aj sociálne vzťahy v škole. Škola lokalizovaná do hlučného a znečisteného terénu zvyšuje únavu žiakov, znižuje ich výkonnosť a má negatívny vplyv na celkový zdravotný stav žiakov a učiteľov. Neformuje v dostatočnej miere ani estetické city a vzťahy k prírodnému prostrediu a negatívny dopad má aj na celkovú psychickú klímu v triede.

Vecnú stránku školy tvorí materiálno-technické vybavenie priestorov školy, je architektonické riešenie, estetická úprava, pedagogický režim školy a pod.

Všetky vyššie uvedené činitele sú faktormi utvárania „školskej klímy“, ktorá buď pozitívne (dieťa sa na školu teší), alebo negatívne (dieťa má zo školy strach, berie ju ako nutné zlo)

ovplyvňuje nielen výsledky žiakov v škole, ale aj vytváranie medziľudských vzťahov, vzťahov detí ku škole a tiež určitých tendencií v ich sociálnom vývine.

4.4. Sociálne deviácie v školskom prostredí

Škola patrí k najvýznamnejším výchovným a socializačným činiteľom a v dominantnej miere sa podieľa na zospoločenšovaní detí a mládeže. Je preto paradoxné, že je zároveň prostredím vzniku rôznych sociálnych deviácií u žiakov („deviácia“ – odchýlka od spoločensky želateľnej normy). K najčastejším poruchám správania v školskom prostredí patrí záškoláctvo, krádeže, šikanovanie, toxikománia, delikvencia a kriminalita.

Záškoláctvo predstavuje častú poruchu správania sa žiakov, ktorá spočíva v ich úniku od školských povinností. Zvyčajne je prejavom narušenia morálneho vývinu žiaka a jeho vzťahu k triede, škole a plneniu svojich povinností. Môže byť aj dôsledkom nedostatočnej adaptácie žiaka na školské prostredie alebo porúch v rodinnom prostredí. Veľmi úzko súvisí s inými sociálno-patologickými javmi, napr. s kriminalitou a patologickými závislosťami.

Krádeže predstavujú poruchy správania zamerané na odcudzovanie cudzích vecí najmä u spolužiakov a učiteľov. Žiaci sa dopúšťajú krádeží aj v hromadnej doprave, bytoch, obchodoch a iných zariadeniach. Typické pre obdobie školskej dochádzky sú aj krádeže áut. Krádeže uskutočňujú buď individuálne, alebo v skupinách. Medzi najčastejšie príčiny tohto javu patrí zanedbávanie výchovy žiakov zo strany rodičov, zlý vplyv závadovej sociálnej skupiny, ale aj snaha upozorniť na seba, ktorá je nezriedka aj „volaním o pomoc“. Krádeže u žiakov sú často prepojené na závažné formy protispoločenskej činnosti najmä na kriminalitu. Najmä žiaci do 15 rokov sú často zneužívaní inými dospelými na krádeže, ale aj inú protispoločenskú činnosť, pretože ešte nie sú trestnoprávne zodpovední z hľadiska Trestného zákona.

Šikanovanie – patrí k závažným negatívnym javom v školskom prostredí. Ide pri ňom o závažné porušovanie školských pravidiel, ktoré často napĺňa aj skutkovú podstatu trestného činu.

Pri šikanovaní ide o agresiu, ktorej sa dopúšťa jedinec alebo skupina voči jedincovi alebo skupine viac-menej bezbranných, či už pre fyzickú alebo inú slabosť, alebo nemožnosť účinnej obrany. K hlavným rysom šikanovania patrí skutočnosť, že jeden alebo viac žiakov opakovane týra a zotročuje spolužiakov, pričom k tomu používa agresiu a manipuláciu.

Šikanovanie v školskom prostredí patrí k závažným prejavom porúch sociálnych vzťahov v triede, škole, ale aj v rodinách šikanujúcich žiakov, tzv. agresorov. Šikanovanie žiakov voči žiakom, ale aj agresívne správanie žiakov a ich rodičov voči učiteľom predstavujú v súčasnosti v slovenských školách vážny výchovný problém, ktorý vyžaduje účinnejšiu prevenciu i riešenie šikanovania a tiež profesionalizáciu školskej prevencie.

Ako uvádza M. Kolář (1997, s. 64) rodiny iniciátorov a aktívnych účastníkov šikanovania významne zlyhávajú v napĺňaní citových potrieb svojich detí. Väčšina agresorov prejavovala známky citovej deprivácie. Nedostatky vo výchove iniciátorov mali určité špecifiká:

1. Agresori sa často stretávali s brutalitou a agresiou rodičov. Pri šikanovaní slabších žiakov akoby násilie vracali alebo ho napodobňovali.
2. Menšia skupina agresorov bola vychovávaná prísne, dôsledne, vojenským drilom bez lásky. U typických „obetí“ bola častý výskyt ochranárskej matky, absencia mužskej identifikačnej postavy, prípadne rôzne varianty neurotickej, resp. patologickej rodiny.

Delikvencia a kriminalita – školské prostredie obracia na seba pozornosť aj vo vzťahu k delikvencii a kriminalite, ktoré patria k najzávažnejším sociálno-patologickým javom. Z pedagogického hľadiska je závažné zistenie (Hroncová J., 2014, s. 19-22), že vzťah mladistvých delikventov ku škole, učiteľom a vzdelaniu je väčšinou negatívny. Ich školské vzdelanie je zvyčajne pod úrovňou bežnej populácie a počet ukončených tried väčšinou nespĺňa zákonom stanovený štandard. Žiak s asociálnymi sklonmi svojím správaním narúša normálny

priebeh výchovno-vzdelávacieho procesu a stáva sa rozkladným elementom v školskom prostredí. Negatívne reakcie zo strany učiteľov (pre sústavné vyrušovanie sa nemôže uskutočňovať ani výučba ostatných), prípadne dištancia zo strany spolužiakov a najmä nedostatočná motivácia k učeniu (ich rodičia väčšinou tiež nemajú pozitívny vzťah k vzdelávaniu) zo strany rodiny vedú žiakov k záškoláctvu, prepadávaniam a vyhľadávaniu závadových skupín mimo školy, resp. priamo v škole. Kriminálne subkultúry žiakov sa väčšinou zgrupujú z „odpadlíkov“ výchovnovzdelávacej sústavy, čiže prepádajúcich, v rámci tej istej výchovnej inštitúcie, väčšinou v škole, internáte, alebo v mieste bydliska na jednom sídlisku alebo štvrti. Delikventní žiaci sa nedokážu podriadiť pravidlám školského správania a dosahujú zvyčajne slabý prospech. Vytvorí si vlastné hodnotové preferencie, vymknú sa mechanizmom sociálnej kontroly a správajú sa podľa vlastných pravidiel. Vstupným rituálom do delikventnej skupiny je často spáchanie závažnej trestnej činnosti.

Toxikománia – predstavuje v súčasnosti jeden z najzávažnejších problémov v školskom prostredí. Prudké rozšírenie nelegálnych drog v spoločnosti s tendenciou ich neustáleho rastu zasiahlo v plnej miere aj školu. Výsledky výskumov, ale aj učiteľia z praxe poukazujú na neustále znižovanie veku u prvotnej konzumácie drog, no tiež znižovanie vekovej hranice u drogovo závislých. Prvý kontakt s drogou zvyčajne sprostredkuje spolužiak či „kamarát“ dokonca už na základnej škole. Problémy v období puberty a dospievania u žiakov často vyúsťujú do hľadania náhradných foriem ich riešenia v drogách. Prudké rozširovanie nelegálnych drog (najmä marihuany, pervitínu a extázy) v školskom prostredí stavia školu pred nové úlohy v oblasti primárnej prevencie drogových závislostí. Učiteľia nie sú dostatočne na túto prácu pripravení. Koordinátor prevencie na škole nepatrí k profesionálnym pracovníkom v oblasti protidrogovej prevencie. Nevyhnutná je preto profesionalizácia školskej prevencie prostredníctvom funkcie sociálneho pedagóga a tiež spolupráca školy so školskými zariadeniami výchovného poradenstva a prevencie a s inštitúciami štátnej sociálnej správy.

5. Školská preventívna sociálno-výchovná práca z aspektu funkcie sociálneho pedagóga na Slovensku

5.1. Charakteristika sociálneho pedagóga ako odborného zamestnanca

Profesia sociálneho pedagóga ako odborného zamestnanca v slovenskej škole je mladou a ešte stále málo známou profesiou. Legislatívne bola ukotvená *Zákomom č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní*, ktorý v § 130 zaradil sociálneho pedagóga medzi ďalšie zložky systému výchovného poradenstva a prevencie. Jeho činnosť ako odborného zamestnanca v školách presnejšie vymedzuje *Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch* v §24, kde sa uvádza, že: „Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovo závislým alebo inak znevýhodneným deťom a žiakom, ich zákonných 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. Vykonáva expertíznu činnosť a osvetovú činnosť“.

Vyhláška č. 437/2009 Z. z. Ministerstva školstva Slovenskej republiky z 20. októbra 2009, ktorou sa ustanovujú *kvalifikačné predpoklady a osobitné kvalifikačné požiadavky pre jednotlivé kategórie pedagogických zamestnancov a odborných zamestnancov* ďalej približuje v prílohe 1 a v prílohe 2 možnosti uplatnenia absolventa magisterského študijného odboru sociálna pedagogika alebo študijného programu sociálna pedagogika v odbore pedagogika. Vo funkcii sociálneho pedagóga v školách a v školských zariadeniach sa môže uplatniť aj absolvent

sociálnej práce a tiež pedagogiky, ktorý aspoň 10 rokov pôsobil v oblasti prevencie sociálnopatologických javov.

V súčasnosti na Slovensku už dve zákonné normy umožňujú pôsobiť sociálnym pedagógom ako odborným zamestnancom v školách od materských až po školy stredné. Ťažisko práce školského sociálneho pedagóga spočíva v zmysle vyššie uvedeného Zákona č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch najmä v prevencii sociálnopatologických javov u ohrozených skupín detí a mládeže, dôraz sa kladie tiež na sociálno-výchovnú (poradenskú) činnosť s rodinou a inými cieľovými skupinami. Súčasná školská prax pozíciu sociálneho pedagóga ako odborného zamestnanca nevyhnutne potrebuje najmä z dôvodu nárastu deviantného správania u detí a mládeže. Upozorňuje na to aj „Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja (2013, s. 51-52)“, kde sa v Úlohe RŠ-6-3: Zvýšiť bezpečnosť v školách a školských zariadeniach uvádza, že: „Za výrazný problém školstva považujeme ohrozovanie bezpečnosti detí a žiakov, pedagogického a nepedagogického personálu škôl (šikanovanie žiakov, napádanie učiteľov zo strany žiakov alebo ich zákonných zástupcov)... Veľkým problémom a zároveň príčinou agresívneho správania sa javia narušené sociálne vzťahy v triedach, podceňovanie závažnosti náznakov agresívneho správania detí a žiakov...“. Na odstránenie týchto, ale aj ďalších porúch správania u žiakov sa navrhujú v tejto správe viaceré čiastkové úlohy medzi patrí „Zvýšiť počet odborných zamestnancov pre oblasť prevencie“.

Nárast deviantného správania u žiakov aj v školskom prostredí vyvoláva spoločenskú potrebu pôsobenia sociálnych pedagógov ako odborných zamestnancov vo všetkých školách, kde školách, kde to školská legislatíva umožňuje. Je nevyhnutné, aby školská prax vo väčšej miere rešpektovala legislatívne možnosti uplatňovania sociálnych pedagógov v škole, ktoré je v záujme zvýšenia efektívnosti výchovno-vzdelávacieho procesu, ale najmä z hľadiska pozitívneho vývinu detí a mládeže a prevencie deviantného správania u žiakov. Zvýšenie efektívnosti školskej prevencie nutne vyžaduje spoluprácu školy s rodinou, osobitne s rodinami žiakov, ktorí pochádzajú zo sociálne znevýhodneného prostredia.

5.2. Legislatívne ukotvenie školskej sociálno-výchovnej práce s rodinou a jej cieľové skupiny

Sociálno-výchovná práca s rodinou patrí k tradičným oblastiam záujmu sociálnej pedagogiky a profesie sociálneho pedagóga. Táto činnosť je ukotvená aj v školskej legislatíve pri vymedzovaní činnosti sociálnych pedagógov. V Zákone č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní § 132 ods. 2 sa uvádza, že centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v spolupráci s rodinou, školou a školským zariadením poskytuje preventívnu, výchovnú a psychologickú starostlivosť deťom a ich zákonným zástupcom pri výskyte porúch správania a vzniku sociálno-patologických javov. Na riešení týchto porúch participujú, okrem iných odborníkov, aj sociálni pedagógovia, ktorí pôsobia v školách a centrách. Sociálno-výchovná práca školského sociálneho pedagóga s rodinou je bližšie vymedzená v Zákone č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch v § 24, kde sa, okrem iného uvádza, že: „Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, drogovou závislosťou alebo inak znevýhodneným deťom a žiakom, ich zákonným zástupcom...“.

Sociálny pedagóg pracuje s rodinami žiakov, najmä pri výskyte porúch správania u žiakov, kedy musí uskutočňovať sociálno-pedagogickú diagnostiku rodinného prostredia za účelom odhaľovania príčin nežiaduceho správania u žiakov. Na základe zistených poznatkov môže voliť vhodné postupy pri prevencii a riešení vzniknutého problému.

Činnosť školského sociálneho pedagóga zameraná na rodinu sa v praxi realizuje najmä na úrovni sekundárnej prevencie, hoci jej ťažisko by malo spočívať v primárnej prevencii, aby sa predišlo vzniku a vývinu deviantného správania u žiakov.

Sociálni pedagógovia v škole sa pri vykonávaní svojej práce stretávajú s rôznymi rodinami. Ako vyplýva z legislatívneho zamerania ich činnosti, ktorou je práca s deťmi zo sociálne znevýhodneného prostredia, často sú to rodiny zaťažené mnohými problémami a sociálnou patológiou. V tejto súvislosti E. Gajdošová, L. Hubinská a V. Jakubová (2011, s. 117) uvádzajú: „Výsledky výskumov aj skúsenosti pracovníkov pomáhajúcich profesií potvrdzujú, že dobrá vzájomná spolupráca s rodinou má výrazne pozitívny vplyv na úspešnosť detí v škole alebo školskom zariadení: zlepšuje motiváciu žiakov pre učenie a ich disciplínu v procese výchovy a vzdelávania, zvyšuje študijnú výkonnosť detí, čo je rovnako dôležité, znižuje a odstraňuje problémy detí v správaní. Dokonca sa potvrdilo, že ak sa aj sami rodičia aktívne spolupodieľajú na edukačných intervenciách, pozitívny účinok intervenčných postupov smerom k náprave problémového správania a učenia u detí sa zvyšuje. Pri aktivitách a riešení spolupráce školy a rodiny sú zastúpené všeobecné manažérske funkcie:

- kooperácia (školy s rodičmi) – sleduje participáciu rodičov na riadení;
- komunikácia (školy s rodičmi) – reflektuje optimálny tok informácií uplatňovaných pri riadení školy a styku s rodičovskou verejnosťou;
- koordinácia (spolupráca školy s rodičmi) – orientuje sa na optimálnu integráciu činností ľudí zapojených do procesu výchovy a vzdelávania a používaných pracovných metód“. Jednou z kompetencií sociálneho pedagóga je manažérska kompetencia, ktorá mu umožňuje podieľať sa na kooperácii, komunikácii a koordinácii školy s rodinou.

Spoluprácu s rodinami žiakov musia okrem sociálnych pedagógov realizovať tiež všetci pedagogickí a odborní zamestnanci, osobitne triedni učitelia, ktorí musia najlepšie poznať rodinné pomery svojich žiakov a priebežne rôznymi formami spolupracovať s ich rodičmi. Spolupráca školy s rodinou a umocňovanie výchovného pôsobenia školy zo strany rodiny sú nevyhnutnými predpokladmi úspešného zvládnutia požiadaviek školy vo výchove a vzdelávaní u žiakov a ich pozitívnej socializácie.

Literatúra

- BAGDY E., *Rodinná socializácia a poruchy osobnosti*. Bratislava: SPN, 1983, 1. vyd.
- BALÁŽ O. a kol., *Sociálne aspekty výchovy*. Bratislava: Veda, vyd. SAV, 1981, 360 s.
- BAUMAN Z., *Sociologie*. Praha: Orbis, 1965, 331 s.
- EMMEROVÁ I., *Preventívna a sociálno-výchovná činnosť s problémovými deťmi a mládežou*. Banská Bystrica: PF UMB, 2012. 142 s. ISBN 978-80-557-0463-0.
- FALTIN M., *Delikvencia detí a mladistvých*. Bratislava: SPN, 1972, 120 s.
- GAJDOŠOVÁ E., HUBINSKÁ L., JAKUBOVÁ V., *Intervencia pracovníkov pomáhajúcich profesií pri riešení problémov a porúch detí v správaní s dôrazom na ich sociálno-emocionálnej a morálnej zrelosti*. Bratislava: 2011.
- HELUS Z., *Sociální psychologie pro učitele. Vybraná témata I*. Praha: UK, 1992.
- HRONCOVÁ J., EMMEROVÁ I. a kol., *Sociológia výchovy a vzdelávania*. Banská Bystrica: PF UMB, 2010, 350 s. ISBN 978-80-557-0035-9.
- HRONCOVÁ J., EMMEROVÁ I., HRONEC M., *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov*. Banská Bystrica: Belianum 2014, 300 s. ISBN 978-80-557-0806-5.
- HRONCOVÁ J., EMMEROVÁ I., KROPÁČOVÁ K., *Preventívna sociálno-výchovná činnosť v škole*. Metodická príručka pre sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie. Banská Bystrica: Belianum, 2013, 346 s. ISBN 978-80-557-0596-5.
- HRONCOVÁ J., EMMEROVÁ I., *Sociálna pedagogika*. Banská Bystrica: PF UMB, 2004, 280 s. ISBN 80-8083-028-2.
- HRONEC M., *Ekonomické aspekty výchovy a vzdelávania*. Banská Bystrica: PF UMB, 2010, 138 s. ISBN 978-80-557-0055-7.
- INFOSTAT, Inštitút informatiky a štatistiky, www.infostat.sk.

- KAISER A., KAISEROVÁ R., *Učebnica pedagogiky*. Bratislava: SPN, 1993, 300 s. ISBN 80-08-02006-7.
- KLAPILOVÁ S., *Kapitoly ze sociální pedagogiky*. Olomouc: Univerzita Palackého, 1996, 63 s. ISBN 80-67-669-8.
- KOLÁŘ M., *Skrytý svět šikanování ve školách*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 128 s. ISBN80-7178-123-1.
- KOMENSKÝ J. A., *Ako dômyselne používať knihy, hlavný nástroj vzdelávania*. Bratislava: SPN, 1992.
- KRATOCHVÍLOVÁ E., *Pedagogika voľného času*. Trnava: TUT, 2010, 357 s. ISBN 978-80-8082-330-6.
- KRAUS B., POLÁČKOVÁ V. et al., *Člověk – prostředí – výchova*. Brno: Paido, 2001, 200 s. ISBN 80-7315-004-2.
- KRAUS B., *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008. 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KRAUS B., *Životní štýl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015, 246 s. ISBN 978-80-7435-544-8.
- MAREŠ P., *Nezaměstnanost jako sociální problém*. Praha: Sociologické nakladatelství, 1994, 151 s. ISBN 80-901424-9-4.
- MATOUŠEK O., KROFTOVÁ A., *Mládež a delikvence*. Praha: Portál, 1998, 331 s. ISBN 80-7178-226-2.
- Ministerstvo práce, sociálních věcí a rodiny Slovenskej republiky, www.employment.gov.sk.
- MOŽNÝ I., *Sociologie rodiny*. Praha: SLON, 1999, ISBN 80-85850-75-3.
- ONDREJKOVIČ O., POLIAKOVÁ E. a kol., *Protidrogová výchova*. Bratislava: Veda, 1999, 356 s. ISBN 80-224-055-3-1.
- PISCOVÁ M., FILADELFIOVÁ J., *Rodina v súčasnej Európe [in:] Pedagogická revue*, Roč. 46, 1994, č. 5-6. ISSN 1335-1982.
- SINGLY F., *Sociologie současné rodiny*. Praha: 1999.
- Správa o stave školstva na Slovensku a o systémových krokoch na podporu jeho ďalšieho rozvoja*. MŠVVaŠ SR: 2013.
- STANEK V. a kol., *Sociální politika*. Bratislava: SPRINT, 2002, ISBN: 80-88848-92-X.
- SZCZEPANSKI J., *Základné sociologické pojmy*. Praha: 1966.
- Štatistický úrad Slovenskej republiky, www.statistics.sk.
- VANĚK J., *K biologickým a psychologickým zřetelům výchovy*. Praha: SPN, 1972.
- VIŠŇOVSKÝ L., *Teória výchovy (Vybrané kapitoly)*. Banská Bystrica: 2002.
- WROCZYŃSKI R., *Sociální pedagogika*. Bratislava: SPN, 1968, 312 s.
- Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní.
- Zákon č. 317/2009 Z. z. o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch.
- Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (10)*. Banská Bystrica: Belianum, 2014. 167 s. ISBN 978-80-557-0792-1.
- Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (8)*. Bystrica: PF UMB, 2012, 207 s. ISBN 978-80-557-0464-7.
- Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky (9)*. Banská Bystrica: Belianum, 2013, 244 s. ISBN 978-80-557-0595-8.
- ZELINA M., Rodina a výchova. In *Pedagogická revue*, 1994, č. 4-5. ISSN 1335-1982.
- ZIEMSKA M., *Rodina a osobnosť*. Bratislava: SPN, 1980, 80 s.

**CZEŚĆ III: SOCIÁLNE PROSTREDIE
AKO RIZIKOVÝ A PREVENTÍVNY
FAKTOR VZNIKU PROBLÉMOVÉHO
SPRÁVANIA DETÍ A MLÁDEŽE
/INGRID EMMEROVA/**

1. Vplyv sociálneho prostredia na vznik problémového správania detí a mládeže

V dôsledku spoločensko-ekonomického vývoja sme na Slovensku zaznamenali nárast sociálnopatologických javov, ktoré sa v spoločnosti prejavili aj v náraste problémového a rizikového správania u žiakov základných a stredných škôl. Prvé problémy v správaní žiakov sa začínajú objavovať u čoraz nižších vekových kategórií. Tento nárast sa odzrkadľuje aj v každodennej práci učiteľov.

V texte sa budeme zaoberať vplyvom prostredia na vznik problémového správania najmä u detí a mládeže. Spektrum nevhodného správania je široké – od drobných prehreškov až po závažné sociálnopatologické javy.

Do skupiny **sociálnopatologických javov** v súčasnosti patrí najmä: kriminalita a delikvencia, patologické závislosti (drogová, kultová, hráčska...), samovražednosť, prostitúcia a pohlavné choroby, patológia rodiny (syndróm CAN, rodové násilie...), xenofóbia a rasizmus, agresivita a šikanovanie. Drobné prejavy neposlušnosti, nedbanlivosť v plnení povinností, priestupky voči školskému poriadku môžu u žiakov prerásť až k sociálnopatologickým javom.

V kontexte pedagogiky však pri žiakoch základných a stredných škôl môžeme hovoriť o tzv. poruchách správania a emocionality. Je nutné rozlišovať medzi pojmami porucha správania a problémové správanie.

Poruchy správania sa vyznačujú prejavmi odlišujúcimi sa od normálneho správania, ktoré vyvoláva nesúhlasné reakcie zo strany spoločnosti a spôsobuje výchovné problémy. Pôsobia na okolie rušivo a zapríčiňujú sťažnosť sociálnu adaptáciu u detí a mládeže. Z pedagogického hľadiska chápeme poruchy správania ako „široké, etiologicky rôznorodé spektrum maladaptívneho správania, pričom jedinec je rezistentný na bežné výchovné pôsobenie a jedná sa o trvalejší ráz a prejav osobnosti“ (Levčíková M. a i., 2004, s. 4). Poruchy správania sa prejavujú nerešpektovaním a porušovaním pravidiel, problémami s disciplínou a pod.

Poruchy správania predstavujú širokú paletu porušovania morálnych noriem a veku primeraných sociálnych očakávaní, ktoré vedú až k násilnému správaniu. Poruchy správania sťažujú vyučovací proces. Správanie takéhoto žiaka sa nezlučuje so školským poriadkom, môže byť nepriateľský či pôsobiť dojmom nezáujmu.

Pod poruchami správania chápeme určité odchýlky, ktoré sa objavujú v oblasti socializácie jednotlivca, ktorý nie je schopný rešpektovať a interiorizovať si normy správania zodpovedajúce jeho veku a intelektu.

Š. Vašek (1995, s. 166) upresňuje: „neadaptívne formy správania jednotlivca alebo malej sociálnej skupiny, ktoré nepriaznivo vplyvajú na sociálny vzťahový rámec a socializačný proces jednotlivca alebo na fungovanie skupiny, resp. ktoré nejakým spôsobom narušajú etické, právne a iné spoločenské normy. Pokiaľ nedochádza k prekročeniu týchto noriem, ale len k ich neprijatiu, je vhodnejšie hovoriť o problémovom správaní alebo neprispôbení“.

V zmysle metodicko-informatívneho materiálu, ktorý spracoval Štátny pedagogický ústav z hľadiska problémov, ktoré majú vplyv na školský výkon žiaka sú poruchy správania rozdelené na dve skupiny (Levčíková, M. a i., 2004, s. 4):

1. špecifické vývinové poruchy správania, ktorých prvotnou príčinou nie sú nevhodné sociálne vplyvy (výchova), ale drobné poškodenia neurologického charakteru, resp. biochemické zmeny CNS, následkom sú poruchy v oblasti emocionálneho vývinu, motoricko-percepčnej oblasti a v rozvoji poznávacích funkcií;
2. poruchy správania prvotne zapríčinené nevhodnými výchovnými vplyvmi alebo nedostatočnou či nesprávnou výchovou, ktoré sa prejavujú problémami v adaptácii na základe nedostatočne utvorených alebo nesprávne utvorených návykov a spôsobilostí alebo asociálnym až antisociálnym postojom a konaním jedinca.

V. Labáth (2001, s. 11) rozoberá termín riziková mládež, za ktorú považuje dospievajúcich, u ktorých je, následkom spolupôsobenia viacerých faktorov, zvýšená pravdepodobnosť zlyhania v sociálnej a psychickej oblasti. V tomto chápaní môže ísť

o „ohrozenú mládež“, ale tiež mládež s problémami sociálnej adaptácie, v zmysle ohrozených detí a mládeže zase o deti a mládež pochádzajúcu zo znevýhodneného sociálneho prostredia.

Osobitnú pozornosť v oblasti sociálno-výchovnej starostlivosti je v škole potrebné venovať **žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia**. Žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia je podľa Školského zákona žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti.

Sociálne znevýhodnené prostredie (znevýhodnenie chudobou alebo kultúrou) definujeme ako prostredie, ktoré vzhľadom na sociálne a jazykové podmienky nedostatočne stimuluje rozvoj mentálnych, vôľových a emocionálnych vlastností jednotlivca, nepodporuje jeho efektívnu socializáciu a neposkytuje dostatok primeraných podnetov pre rozvoj osobnosti. Spôsobuje sociálno-kultúrnu depriváciu, deformuje intelektuálny, mravný a citový rozvoj jednotlivca a z aspektov edukácie ho z týchto dôvodov považujeme za osobu so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami (www.statpedu.sk).

Emocionálnu narušenosť detí a mládeže E. Komárik (1999, s. 62) chápe ako poruchy správania a sociálnych vzťahov, ktorých príčinou môže byť vnútorný zmätok a bolesť, väčšinou ide o poruchy podmienené citovými traumami alebo dlhodobým neuspokojením základných sociálnych a rozvojových potrieb.

M. Miovský (2010, s. 24) v užšom ponímaní k základným typom **rizikového správania** zaraďuje záškoláctvo, šikanovanie a extrémne prejavy agresie, extrémne rizikové športy a rizikové správanie v doprave, rasizmus a xenofóbiu, negatívne pôsobenie siekt, sexuálne rizikové správanie a závislostné správanie (adiktológiu). V širšom chápaní sú to ďalšie dva okruhy správania (ktoré nie je možné zahrnúť jednoznačne do koncepcie rizikového správania, ale z hľadiska výskytu sa začínajú stávať veľkými ohniskami pre preventívnu prácu): okruh porúch a problémov spojených so syndrómom týraného a zanedbávaného dieťaťa a spektrum porúch príjmov potravy.

Prostredie môže spontánne pôsobiť pozitívne, čiže v zmysle spoločensky žiaducich noriem a vzorov správania, alebo negatívne. Etiológia sociálnopatologických javov, ako aj porúch správania či problémového správania u žiakov, je multifaktoriálne determinovaná a je výsledkom interakcie viacerých faktorov: biologických, osobnostných a sociálnych. A. Škoviera (2004) z hľadiska etiológie uvádza viaceré teórie, ktoré vysvetľujú pozadie vzniku porúch správania:

1. Biologicky orientované koncepcie kladú dôraz predovšetkým na genetické aspekty alebo organické poškodenia.
2. Behaviorálny smer zdôrazňuje, že poruchy správania vznikajú preto, lebo sa jednotliviec naučil neadaptívnemu správaniu alebo u neho absentujú vzorce adaptívneho správania.
3. Psychoanalytický smer dáva poruchy správania do súvislosti s nezvládnutými pudmi človeka.
4. Humanistické a existencialistické teórie sa prikláňajú k názoru, že poruchy správania sú determinované viacerými faktormi – humanistická koncepcia preferuje vonkajšie a existencialistická vnútorné činitele.
5. Interpersonálna teória upozorňuje na neadekvátnu a nesprávnu medziľudskú komunikáciu ako príčinu porúch správania.

P. Říčan, D. Krejčířová (1997) a kol. klasifikujú dve základné skupiny porúch správania podľa toho, či boli determinované psychologicky alebo rodinným prostredím:

1. Psychologicky determinované poruchy správania:
 - Dieťa hľadá náhradné uspokojenie vzhľadom na citovú stratu a lebo depriváciu, nedostatočné alebo úplne absentujúce uspokojovanie psychických potrieb. Porušovaním noriem detí demonštrujú potrebu pozornosti a uznania. V období dospievania môžu poruchy správania vyjadrovať interpersonálne konflikty súvisiace s hľadaním vlastnej identity.

- Poruchové správanie môže byť volaním o pomoc a to najmä v závažných a krízových situáciách, ktoré spôsobujú pocity úzkosti a depresívne stavy. Konanie je v tomto prípade prostriedkom úniku z nevládateľnej situácie.
 - Poruchy správania vznikajúce na základe emocionálnej deprivácie.
 - Deti a mládež s disharmonickým vývinom osobnosti nedisponujú schopnosťou nadväzovať blízke vzťahy s inými ľuďmi, nemajú pocit viny. Typická je pre nich impulzivita, sklony k agresivite, absencia zábran a autoregulácie, orientácia na okamžité uspokojovanie svojich potrieb.
 - Poruchy správania sa môžu objavovať ako sprievodný symptóm závažnej psychiatrickej diagnózy.
2. Poruchy správania determinované rodinným prostredím:
- Rodičia dieťaťa nemajú dostatočne osvojené a interiorizované morálne normy a hodnoty, poskytujú dieťaťu nevhodný model správania a stimulujú ho k nerešpektovaniu spoločnosťou stanovených noriem. Výchova v takýchto rodinách býva nedôsledná a orientovaná na osvojenie si patologických vzorcov správania.
 - Poruchou dieťaťa možno vysvetliť problémy, ktoré v rodine vznikli, je „obetným baránkom“.

V súčasnosti sa človek chápe ako bytosť bio-psycho-sociálna a preto môžeme determinanty ľudského správania a tým aj potenciálnych porúch správania rozdeliť do oblastí biologickej (genetické vplyvy, priebeh gravidity a pôrod, ochorenia), psychologické (emocionálna narušenosť, neurózy, psychopatie) a sociálnej (sociálne prostredie, rodina, výchovný štýl, životný štýl a i.).

Príčiny sociálnopatologických javov však môžeme vo všeobecnosti rozdeliť na vnútorné a vonkajšie príčiny ich vzniku. Medzi vnútorné sa zaraďujú predispozície dedičné, vrodené, ale aj získané. Podľa A. Heretika (1994, s. 88 – 110) sú to psychopatie, psychózy, schizofrénia, mentálna retardácia, ľahká mozgová dysfunkcia. Na faktor pohlavia ako vnútorný činiteľ poukazujú O. Matoušek a A. Kroftová (1998, s. 34).

Predmetom nášho záujmu je vplyv sociálneho prostredia na vznik porúch správania detí a mládeže, zameriame sa teda najmä na vonkajšie príčiny deviantného správania. Vonkajšie príčiny sa nachádzajú v sociálnom prostredí.

Podľa B. Krausa (2008, s. 75) sa človek s prostredím vyrovnáva s rôznou mierou úspešnosti, čo závisí od individuality. Prípadný neúspech sa označuje ako maladaptácia – maladjustácia – čiže neschopnosť vyrovnat' sa s danými podmienkami, s novou situáciou. Adaptácia – adjustácia – prebieha dvojako: buď sa človek sám prispôsobí podmienkam v ktorých žije (pasívna adaptácia), alebo tieto podmienky mení podľa svojich potrieb tým, že do nich aktívne zasahuje.

Ako uvádza J. Hroncová (1995, s. 23) v súvislosti so vznikom sociálnopatologických javov „z vonkajších podmienok, v ktorých jedinec v priebehu svojho života vyrastal, púta pozornosť najmä rodina, vzťah k škole a vplyv „ulice“, čiže spôsob trávenia voľného času a vplyv rovesníckych skupín“.

Medzi vnútorné činitele môžeme zaradiť: osobitosti nervovej sústavy, vrodené vlastnosti, choroby a úrazy, psychopatie, psychózy, schizofrénia, mentálna retardácia, ľahká mozgová dysfunkcia, organické poškodenia mozgu, špecifiká procesu dozrievania nervovej sústavy, poruchy v oblasti emocionálneho vývinu.

K vonkajším činiteľom zaraďujeme: rodinné prostredie, rovesníkov a partiu kamarátov, masmédiá, školu a sociálne vzťahy v triede.

Viacerí autori považujú faktory prostredia za najsilnejšie pôsobiace a najrozhodujúcejšie pri vzniku porúch správania, keďže všetko, čo deti a mládež obklopuje – rodina, rovesníci, škola, partia, masmédiá – má veľký vplyv na vytváranie postojov a hodnôt.

Na podiel rodiny na vzniku sociálnopatologických javov v správaní sa detí a mládeže poukazuje K. Štoselová (2000, s. 301), podľa ktorej zlyhávanie rodiny v socializačnej a výchovnej funkcii, je kľúčovým prvkom pri vzniku týchto problémov. Viaceré výskumy ukazujú, že ide najmä

o dysfunkčné rodiny, s prítomnosťou alkoholizmu, vyšším výskytom punitivity a kombináciou viacerých negatívnych činiteľov (Hroncová, J., 1995, Matoušek, O. – Kroftová, A., 1998).

Sociálne prostredie a jeho negatívny vplyv spočíva predovšetkým v nepodnetnom, nevhodnom až patologickom rodinnom prostredí, preto sa zameriame na rodinu ako rizikový činiteľ. V takomto prostredí si dieťa osvojuje nežiaduce vzorce správania. Môže ísť o rodiny, kde jeden alebo obidvaja rodičia sú anomálnymi osobnosťami, rodiny, ktoré sú funkčne iba na formálnej úrovni a neposkytujú dieťaťu podnety dôležité pre jeho harmonický vývoj, rodiny, ktoré sú súčasťou subkultúry alebo sociálnej skupiny, ktorá toleruje alebo až podporuje správanie považované majoritnou spoločnosťou za poruchové.

Rodina je primárnym socializačným činiteľom. Ľ. Višňovský (1998, s. 86) uvádza, že „socializácia je procesom včleňovania sa do spoločnosti, počas ktorého sa jedinec naučí poznávať seba a svoje prostredie, osvojí si pravidlá spolunažívania a možné i očakávané spôsoby správania“. Nedostatky pri zlyhávaní dominantných socializačných činiteľov, medzi ktoré rodina rozhodne patrí, sa odzrkadlia pri problémovom správaní detí a mládeže.

Rodina plní viaceré funkcie. Pre dieťa predstavuje svet najbližších. Jeho vývin je podmienený rodinným zázemím. Dysfunkčné rodinné prostredie ovplyvňuje vznik sociálnopatologických javov u detí. Harmonické rodinné prostredie a vhodná výchova sú dobrým odrazovým mostíkom pre každé dieťa.

Škola a rodina by mali byť hlavnými zdrojmi vhodného a zdravého správania. Ak sa dieťaťu doma prejavuje málo lásky, používajú sa prísne a neprimerané tresty alebo dieťa cíti nezaujímavosť rodičov, často to vedie k únikom do mimorodinných zoskupení. Ako uvádza I. Novotný (In: Janiaková, D., 2003, s. 48), u mladých ľudí sa prejavuje silná potreba byť akceptovanými medzi rovesníkmi. Deti túžiace po rôznych „partiiach“, ktoré majú v správaní prodrogový kód, sú vystavené väčšiemu riziku ak nemajú dostatočne zabudované stereotypy zdravého životného štýlu z rodiny.

Keď zlyhá rodina, dieťa sa dostáva pod vplyv mimorodinných zoskupení, najčastejšie rovesníckych skupín. Rovesnícke skupiny sú prirodzenou formou života detí a mládeže, charakterizované sú vekovou a názorovou blízkosťou. Rovesníci majú značný vplyv na rozvoj osobnosti a sú tiež významným socializačným činiteľom. Podľa B. Krausa (2008, s. 88) možno uvažovať o dvoch funkciách rovesníckych skupín:

1. Príslušníci majú v nich možnosť ukázať, čo sa naučili tým, že sa zúčastnia života dospelých.
2. Utváraním rovesníckych skupín ich členovia rozvíjajú samostatné úsilie a uskutočňujú svoje ciele, ktoré nemôžu realizovať v iných formách aktivít, pokiaľ nedosiahnu sociálnu dospelosť.

Tlak rovesníkov je veľmi silným motivačným činiteľom, tak v pozitívnom i negatívnom zmysle. Negatívny vplyv rovesníkov je dominantný najmä pri užívaní drog, pri delikventom správaní a pri záškoláctve. Závadové rovesnícke skupiny iniciujú a podporujú rizikové správanie.

Ďalej sú to urbanizačné faktory, napr. sídliská s vysokou anonymitou, nízkou sociálnou kontrolou, neprirodeným spôsobom panelákového života, nedostatočnými možnosťami pri trávení voľného času a pod.

A) Príčiny vzniku kriminality a delikvencie

Vznik kriminality a delikvencie je považovaný za polyetiologicky podmienený jav. Príčinami kriminality a delikvencie sa zaoberajú viacerí autori, napr. A. Heretik, J. Hroncová, O. Matoušek, A. Kroftová, M. Vágnerová, P. Ondrejko a ďalší. Príčiny delikvencie delia na vnútorné a vonkajšie.

Za dominantný kriminogénny činiteľ je považovaná rodina. Podľa empirických zistení Ľ. Sejšťovej (2009, s. 94-95) sa pri mladistvých delikventoch častejšie vyskytujú nasledovné skutočnosti:

- Neštandardné rodinné prostredie: nedostatky vo výchovnom štýle, rodičia problémové správanie riešia najčastejšie dvomi protipólnymi spôsobmi – agresivitou alebo

rezignáciou, väčšina rodičov neposkytuje vhodný vzor, delikventné správanie sa vyskytuje aj u súrodencov. Podľa empirických zistení G. Lubelcovej a R. Džambazoviča (2006) u odsúdených žien, 23% z nich malo otca trestne stíhaného, 16% matku a 7% oboch rodičov. Na dysfunkčnú rodinu a jej výrazný vplyv na vznik deviantného správania u detí a mládeže poukazuje aj J. Hroncová (2008). B. Kraus (2016) zdôrazňuje, že súčasnú rodinu charakterizuje destabilizácia, demokratizácia a rozpad a všetky tieto problémy majú vplyv na výchovu detí a proces ich socializácie.

- Predchádzajúce problémové správanie: pred samotným spáchaním trestného činu sa v absolútnej väčšine prípadov vyskytujú problémy v správaní, napr. záškoláctvo, ďalej dosahovanie slabšieho prospechu až neprospievanie tak v základnej ako i strednej škole (dobrý prospech má iba minimum). Na školské problémové správanie i zlé študijné výsledky upozorňujú aj A. Katsiyannis, M. P. Thompson, D. E. Barrett a J. B. Kingree (2013), čo sa prejaví aj pri páchaní násilnej kriminality v dospelosti.
- Spáchanie trestného činu v skupine: typickým znakom delikventnej činnosti detí a mladistvých je páchanie trestných činov v skupine.
- Endogénne faktory: zvýšený výskyt telesných a psychologických handicapov, organické poškodenie CNS, syndróm ADHD, depresia, špecifické poruchy učenia, poruchy reči a i. Vplyv ADHD na páchanie trestnej činnosti u mladistvých páchatelov skúmali aj D. Khanna, J. Shaw, M. Dolan a C. Lennox (2014).
- Zneužívanie psychotropných látok: značná časť mladistvých delikventov užívala drogy, niektorí už boli dokonca liečení zo závislosti. Túto skutočnosť potvrdzujú aj údaje zo Štatistickej ročenky Ministerstva spravodlivosti SR, kde sú každoročne odsúdení mladiství pod vplyvom alkoholu. V období 2006 až 2015 ich bolo najmenej v roku 2006 „iba“ 42, najviac, 80 v roku 2013.

Ako uvádza B. Kraus (2014, s. 145) delikventi sa častejšie vyskytujú v rodinách s nízkym spoločensko-ekonomickým statusom či v rodinách dysfunkčných. V súčasnosti však narastá páchanie trestných činov u mladistvých osôb, ktorí žijú v úplnej a stabilnej rodine. Existujú podľa neho dva prístupy vysvetľujúce tento fenomén: v prvom prípade možno predpokladať skrytú patológiu v rodine a v druhom prípade možno predpokladať, že vplyv rodiny na mladistvého v priebehu dospievania klesá a mladistvá sú stále viac odkázaní na pasívne sledovanie médií, na partie rovesníkov, povedľa sa objavuje prázdnota voľného času, prázdnota v rodinnom prostredí.

V súčasnosti sa delikventného správania dopúšťajú aj deti z rodín ekonomicky veľmi dobre situovaných. V tejto rodine sa však neplnia ďalšie významné funkcie: emocionálna a psychohygienická, výchovná a problémy sú aj pri socializačnej funkcii.

O. Matoušek (2014, s. 105-106) v tejto súvislosti vymedzuje tri typy rodín:

- Delikventné konanie dospelujúceho je pre rodinu prekvapením, pretože sa v rodine nikto nikdy nesprával a ani nespráva. Reakcie dospelých môžu viesť k polarizácii ich postojov (napr. prísny a trestajúci otec, ochranárska matka, ktorá bagatelizuje vážnosť situácie). Cieľom podpory rodiny môže byť zvládnutie reakcií rodičov a koordinácia ich postojov k vlastnému dieťaťu.
- Delikventné správanie je v rodine normálnym spôsobom správania. Dospelujúci len kopíruje dospelé vzory. Takéto správanie v rodine nevyvoláva žiadne reakcie, dokonca môžu rodičia svoje dieťa aj pochváliť, ak prispieje do rodinného rozpočtu. Je nutné ovplyvňovať rodinné normy a pôsobiť najmä na dospelých členov rodiny.
- Treťou možnosťou je, že delikventným konaním mladý človek reaguje na súbor vážnych problémov svojej rodiny. Jeho činy môžu byť impulzom v prostredí, kde sa všetci zaujímali iba o svoje frustrované potreby. V tomto prípade je dôležité pracovať s celou rodinou nielen na postoji k delikventnému správaniu dospelujúceho, ale i na riešení ďalších súvisiacich problémov.

Významným kriminogénnym činiteľom sú aj závadové skupiny. Keď zlyhá rodina, dieťa sa dostáva pod vplyv mimorodinných zoskupení, najčastejšie rovesníckych skupín. Pod vplyv

skupín, často protispoločensky zameraných, sa dostáva aj dieťa zo sociálne usporiadanej rodiny. Chce sa im podobať, chce byť jedným z nich.

Medzi iné sociálne vplyvy, ktoré participujú na vzniku deviantného správania, J. Hroncová (2004, s. 21) zaraďuje:

- negatívny vplyv masmédií;
- nedostatky v legislatíve a anomický stav v spoločnosti po roku 1989;
- prienik medzinárodného zločinu;
- posun hodnôt smerom k hedonizmu;
- ekonomická kríza a nárast nezamestnanosti, ktoré sú príčinou ekonomických problémov rodín;
- regionálne vplyvy, najmä na sídliskách;
- rozpad tradičných noriem správania.

Podľa J. Semráda (2002, s. 9) príčiny a podmienky vzniku kriminality a ďalších sociálne negatívnych javov je potrebné vidieť v týchto momentoch:

- v psychických zvláštnostiach daných vekom;
- v individuálnych zvláštnostiach podmienených geneticky;
- v individuálnych zvláštnostiach podmienených chorobou alebo duševnou poruchou;
- v delikventnom prostredí;
- v prejavoch generačných protestov (odmietanie autority);
- vo vplyve partí a skupín;
- v nevhodnom spôsobe napĺňania voľného času;
- vo vplyve masmédií;
- v nízkej úrovni vzdelania a nepodnetnom sociálno-kultúrnom prostredí;
- v rozvrátenej problémovej rodine;
- v nedostatočnej mravnej, právnej, svetonázorovej, estetickej a i. výchove atď.

Väčšina odborníkov sa zhoduje v názore, že okrem vnútorných príčin spolupôsobia aj vonkajšie príčiny vzniku rôznych sociálnopatologických javov, medzi ktoré patrí: vplyv delikventného prostredia, nevhodné a dysfunkčné rodinné prostredie, vplyv masmédií i negatívne a nevhodné trávenie voľného času.

B) Príčiny toxikománie

Toxikománia je zložitý, podobne ako kriminalita a delikvencia, polyetiologicky podmienený jav, na vzniku ktorého participujú faktory bio-psycho-sociálnej povahy. Pri určovaní faktorov, ktoré vedú k experimentovaniu, pravidelnému užívaniu či závislosti, treba vychádzať zo skutočnosti, že každý človek je jedinečný a neopakovateľný. Bližšie ozrejníme vysvetlenie etiológie toxikománie z pohľadu viacerých prístupov i autorov a podrobnejšie sa zameriame na vplyv prostredia.

Podľa I. Novotného (In: Ondrejko P., Poliaková E. a i., 1999, s. 161) sa za veľký objav považovala Kilhozova definícia spolupôsobenia troch premenných faktorov: 1. osobnosť, 2. droga, 3. prostredie. E. Urban uvádza štyri faktory, ktoré vedú k vzniku drogovej závislosti u človeka. Sú to tieto faktory:

1. faktory farmakologické („droga“);
2. faktory somatické a psychické („osobnosť“);
3. faktory environmentálne („prostredie“);
4. faktory precipitačné („podnet“).

Súčasní autori I. Novotný a P. Ondrejko k faktorom vzniku drogovej závislosti ešte zaraďujú piaty faktor:

5. faktor frekvencie („častot“).

Podobný pohľad na faktory vedúce k vzniku závislosti uvádzajú autori E. Kolibáš a V. Novotný (1996, s. 14-16), ktorí rovnako poukazujú na vplyv prostredia. Podľa nich sa na vzniku závislosti podieľajú štyri skupiny príčin. Sú to:

1. Faktory prostredia: pre vznik závislosti je rozhodujúca dostupnosť drogy a postoje okolia k užívaniu príslušnej drogy.
2. Vlastnosti drogy: drogy sa navzájom odlišujú rôznym potenciálom na vyvolanie závislosti. Okrem farmakologických vlastností drog je významný aj spôsob ich užívania.
3. Charakteristiky osobnosti: aj keď neexistujú také znaky, ktoré by umožnili spoľahlivo predpovedať, že sa určitý človek stane závislým, predsa je zrejmé, že niektoré charakteristiky predisponujú k vzniku závislosti.
4. Vybavujúce a urýchľujúce faktory: ide o rôzne vplyvy, ktoré vedú človeka k prvému kontaktu s drogou a ktoré oslabujú jeho zábrany. K týmto faktorom patria stres, konflikt, frustrácia, bolesti pri telesných chorobách, depresívne a úzkostné nálady. Tieto vplyvy môžu viesť nielen k opakovanému užívaniu psychoaktívnych látok, ale môžu tiež urýchliť vznik závislosti.

Rizikové faktory podporujúce vznik závislosti možno podľa J. Varmužu (2001, s. 16-17) rozdeliť do dvoch skupín, a to faktory spoločenské a faktory individuálne.

a) spoločenské faktory podporujúce vznik závislosti

- bývanie v lokalite s vysokou kriminalitou – mládež vyrastajúca v týchto lokalitách má lepší prístup k drogám;
- prechody a sťahovania – častá zmena bydliska predstavuje pre mladého človeka stresový faktor, dostáva sa vždy do nového rovesníckeho prostredia, v ktorom sa musí presadiť, čo je často spojené so silným psychickým napätím, ohrozujúcim mladého človeka v odolávaní tlaku skupiny;
- dostupnosť alkoholu a drog – čím má mládež ľahší prístup k alkoholu a drogám, tým väčšie je riziko ich zneužívania;
- spoločenské normy tolerantné k užívaniu alkoholu a drog – čím väčšia je spoločenská tolerancia užívania alkoholu a iných drog, tým väčšia je pravdepodobnosť zneužívania látok mládežou;
- hospodárska deprivácia – hospodárska situácia krajiny sa vo veľkej miere podieľa na obraze drogovej scény danej krajiny. Treba však podotknúť, že drogové problémy sa nevyhýbajú ani krajinám s vysokou životnou úrovňou.

b) individuálne faktory podporujúce vznik závislosti

- alkoholizmus v rodine – rodina postihnutá alkoholizmom jedného alebo oboch rodičov poskytuje nesprávne vzorce správania, životných hodnôt a postojov, často v nej bývajú zanedbané potreby dieťaťa a narušené emocionálne väzby;
- genetická predispozícia – jedná sa o neovplyviteľný faktor, ktorý vedie k rýchlemu rozvoju závislosti (nie je však podmienkou, že človek geneticky predisponovaný musí nutne drogovej závislosti prepadnúť, ak existujú iné dôležité faktory, ktoré ho pred kontaktom s drogou chránia);
- zlé a nedôsledné metódy výchovy v rodine – môžu viesť k strate prirodzenej autority a dieťa tak ľahšie podľahne vonkajším vplyvom prostredia;
- asociálne správanie rodičov – priamo poskytuje dieťaťu model sociálnopatologického správania, ktoré je často spojené s tolerantným vzťahom k alkoholu a iným drogám;
- zlyhávajúce v škole – dieťa v role outsidera môže psychický tlak kompenzovať vzdorom a vyhľadávať rovesnícke skupiny, v ktorom jeho školské neúspechy budú hodnotené pozitívne;
- nízky stupeň viazanosti na školu – ak je školské prostredie nepodnetné, s vysokým stupňom direktivity a nízkym stupňom osobnej angažovanosti pedagógov, dieťa necíti potrebu prijímať hodnoty, postoje a normy sprostredkované touto inštitúciou;
- rovesníci, ktorí užívajú drogy a pijú alkohol – ak chce byť dieťa prijaté touto rovesníckou skupinou, musí prebrať jej normy, postoje a hodnoty;
- predčasná prvá skúsenosť s alkoholom a drogou – čím je nižší vek a nedobudovaná osobnostná štruktúra dieťaťa pri styku s drogou, tým väčšie je riziko vzniku závislosti;

- nedostatok lásky v rodine, vzájomná neúcta – zlé, resp. žiadne emocionálne väzby v rodine sú najväčším rizikom vzniku porúch správania u dieťaťa.

Viacerí autori (J. Hroncová, V. Kolibáš, E. Novotný, I. Novotný) poukazujú na vplyv prostredia a považujú práve faktory prostredia za najsilnejšie pôsobiace a rozhodujúce pri vzniku závislosti. Predovšetkým sú to rodičia, súrodenci, rovesníci, „partia“, škola a zamestnanie, vojenská služba, masmédiá.

Podľa P. Ondrejoviča (1999, s. 50-52) je v zahraničí veľmi akceptovaný tzv. **Model šiestich ciest** od Silbereisena, v ktorom sú uvedené nasledovné cesty užívania drogy:

1. Užívanie drogy ako náhrady. Drogy plnia pre mladého človeka funkciu záskoku náhradného cieľa.
2. Užívanie drogy ako úmyselného porušovania noriem. Ide o odmietanie uznávaných spoločenských hodnôt a noriem.
3. Užívanie drog s funkciou vyrovnávania záťažových, prípadne krízových situácií. Mladý človek je zaťažený príliš veľkým množstvom naliehavých úloh a najmä tých, ktoré vyplývajú z vlastného želania, dochádza k stavu, keď sa stáva repertoár jeho riešení nedostatočným. Dochádza k vývinovému stresu.
4. Užívanie drog ako cesta k rovesníkom. Ak je užívanie drog rozšírené v sociálnom okolí, konzumovanie drog má značný význam pre vstup do skupiny rovesníkov.
5. Užívanie drog ako výraz osobného štýlu. Užívanie drog môže pôsobiť ako sebatvrdzovanie, nezriedka posilnené reklamou.
6. Užívanie drog ako demonštrácia vlastnej dospelosti, prípadne nezávislosti. Užívanie drog znamená preberanie spôsobov správania dospelých.

Rodina zohráva dôležitú úlohu pri vzniku závislosti. Rodina patrí k základným socializačným činiteľom, je určujúcim prvkom spolupôsobiacim na vznik problémov s drogami. Významnú úlohu zohráva kvalita vzťahov v rodine, nezhody vo výchove a nedôslednosť, ale aj prehnaná starostlivosť rodičov o dieťa. Mimoriadne silný je aj vzťah medzi požívaním alkoholu u rodičov a detí. Rodinné prostredie má rozhodujúci vplyv na zdravý osobnostný vývin dieťaťa a rovnako poskytuje vzory správania.

Už E. Urban (1973, s. 43) uvádza, že človek sa s drogami stretáva predovšetkým ako člen primárnych skupín (rodina, priatelia, pracovný kolektív, parta) a sekundárnych skupín (voľnejšie spoločenstvá, spolky, náboženské spoločnosti). K najdôležitejším vplyvom podľa neho dochádza v rámci primárnych skupín, kde hrá dôležitú úlohu rodina.

Väčšina autorov pri legálnych drogách na prvé miesto kladie rodinu. Veľkú úlohu tu zohráva zlý vzor zo strany rodičov. V prípade prítomnosti alkoholu alebo inej drogy v rodine je veľká pravdepodobnosť, že dieťa bude nasledovať svojich rodičov. Dieťa často uniká z domácich problémov k drogám alebo k nevhodným priateľom, kde prítomnosť drogy nie je vylúčená. V lepšom prípade si dieťa vypestuje k alkoholu, či inej droge odpor. K negatívnym faktorom patria aj zlé vzťahy v rodine, nedostatok citových väzieb a citová deprivácia. Drogy sa objavujú u detí, ktoré sa vychovávajú prehnane autoritatívne alebo príliš liberálne. Zvláštnu skupinu tvoria rodiny materiálne dobre až veľmi dobre zabezpečené, kde sú rodičia priveľmi zamestnaní a deti majú veľkú voľnosť. Podľa I. Novotného (In: Janiaková, D. a i., 2003, s. 49) rodinný život u nás v podstate propaguje legálne drogy: cigarety, kávu, lieky aj alkohol a dodáva, že masívny drogový analfabetizmus rodičov je zakonzervovaný bariérou niečo sa o drogách dozvedieť.

A. Doktorov a D. Holotňáková (1998, s. 41-51) medzi rizikové faktory týkajúce sa rodinného prostredia, ktoré môžu viesť k užívaniu drog zaraďujú tieto faktory: veľmi prísna výchova; veľmi voľná výchova, nezáujem o dieťa; napätie v partnerských vzťahoch rodičov, zlá atmosféra v rodine; nový životný partner v rodine; veľa peňazí v rodine; rodina žijúca na hranici životného minima; prostredie vysokoškolských internátov; prechod z malých miest do veľkomiest; koncerty (hard rock, rap, house, techno a pod.).

Je veľmi dôležité, aby rodičia vedeli, ako a s akými priateľmi trávi ich dieťa voľný čas. Práve rodičia sú často poslední, ktorí zistia, že ich dieťa je závislé na nejakej droge.

Ruka v ruke s toxikomániou ide delikvencia, pretože vreckové nestačí na zásobovanie sa drogou. S konzumáciou drog preto úzko súvisí aj delikvencia a kriminalita.

Osobitne žiaci druhého stupňa základnej školy sa nachádzajú vo veľmi ťažkom a zložitom období dospievania – puberty. Sú veľmi zraniteľní a citliví. „Puberta predstavuje „dramatickú fázu“ socializácie. Všetka snaha dospievajúcich je zameraná na oslobodenie sa od svojej detskej roly (napr. fajčením napodobňujú dospelých)“ (Hroncová, J., 1996, s. 37). Toto vekové obdobie sa vyznačuje krízou autority rodičov a vznikom konfliktov s rodičmi. Vzrastá vplyv a dôležitosť vrstovníkov. Priateľstvo má v tomto období dôležitú úlohu a vplyv rovesníkov je veľmi silný. Pre toto obdobie je charakteristická impulzivnosť, podráždenosť a nedostatok sebaovládania. Narastá úsilie o nezávislosť a snaha javiť sa dospelým, kde sa preberajú aj nežiaduce formy „dospelého správania“ ako fajčenie či pitie alkoholických nápojov.

Na experimentovanie s drogami majú silný vplyv **rovesníci či priatelia**. Patria k faktorom, ktoré podstatne zvyšujú riziko drogových problémov. Dieťa siaha po drogách najčastejšie pod vplyvom rovesníckej skupiny. Pre obdobie puberty je príznačný nárast vplyvu priateľov. Faktorom užívania drog je aj pubertálna vzdorovitosť, keď chcú deti robiť to, s čím súhlasia iné deti. Tlak rovesníkov je veľmi silným motivačným činiteľom. „Partia“ poskytuje mladým ľuďom nielen ospravedlnenie užívania drog, ale aj návod, ako drogu užiť. Ak užívajú drogy kamaráti, budú ich nasledovať.

Škola je miesto, kde žiaci trávajú veľa času. Získavajú tu okrem vedomostí aj priateľov a spolužiakov. Na žiakov majú okrem rodičov veľký výchovný vplyv učiteľia a vychovávateľa. Škola plní významnú výchovno-vzdelávaciu a socializačnú funkciu, zároveň je aj najlepším miestom pre prevenciu. Úlohou školy je minimalizovať negatívny vplyv rizikových faktorov. Keďže žiaci trávajú v škole množstvo času, mala by zohrávať významnú úlohu v prevencii drogových závislostí, mala by tiež predstavovať bezdrogové prostredie a poskytovať vhodný príklad zo strany učiteľov a *Vychovávateľov*.

Nezanedbateľný je aj vplyv **masmédií**, teda televízie, rozhlasu, písaných médií, internetu a i. Masovokomunikačné prostriedky predstavujú veľmi silné formatívne a informatívne kanály, ktoré ovplyvňujú intelektuálny, morálny i sociálny vývin a rozvoj osobnosti človeka a zrýchľovanie jeho sociálneho zrenia. Nevyhnutné je venovať zvýšenú pozornosť novým komunikačným médiám (napr. internetu, multimediálnym nosičom dát), ktoré sa môžu stať nosičmi práve tak pozitívnych, ako aj negatívnych informácií zasahujúcich najmä mládež.

c) Príčiny agresívneho správania a šikanovania

Na vzniku agresivity má podiel viacero činiteľov. V odbornej literatúre (napr. Vágnerová M., 1999) sa stretávame s týmito činiteľmi:

- človek má vrodené dispozície k agresívnemu správaniu;
- sklon k agresívnemu správaniu sa rozvíja učením, môže ísť o priame posilňovanie, ale aj učenie napodobňovaním;
- agresia je podmienená viacerými vzájomne pôsobiacimi faktormi.

V súčasnosti existujú tri základné teórie vysvetľujúce vznik a vývoj agresie a agresívneho správania u človeka. 1. Teória vrodeneho sklonu – v rámci nej existujú dve podteórie a to psychoanalytické a etologické teórie. J. Štúrová (In: Labáth V. a i., 2001, s. 23-24) píše, že psychoanalytické a etologické teórie agresie vidia v agresii inštinktívny základ, pudovú energiu, vlastnú všetkým živým bytostiam. Od psychoanalytikov sa etológovia líšia v tom, že predpokladajú špecifické spúšťacie mechanizmy agresie, ktoré sú podľa nich vrodené = teória vrodeneho sklonu. 2. Reaktívna teória – podľa nej je agresia odpoveďou na frustráciu, úzkosť, prekážky ktoré bránia dosiahnuť cieľ. Reaktívne teórie agresie zdôrazňujú vonkajšie podnety. Agresiu ponímajú ako odpoveď na úzkosť, prekážky, brániace činnosti smerujúce k cieľu, príp. ako odpoveď na stav nebezpečenstva a ohrozenia. 3. Teória sociálneho učenia – upozorňuje na agresiu ako určitú naučenú formu sociálneho správania.

Teória sociálneho učenia predpokladajú základ agresie vplyvom výchovy, sociálneho učenia a kultúry.

Agresia má vnútorné i vonkajšie príčiny, existujú ľudia s celoživotne zvýšenou alebo zníženou agresivitou. Agresia vychádzajúca z pudového základu je vlastná všetkým živočíšnym druhom. Vrodené dispozície sa rozvíjajú alebo tlmia v súhre s vonkajšími vplyvmi.

Šikanovanie ako forma agresívneho správania sa stáva v súčasnosti závažným výchovným a spoločenským problémom a pre svoju nebezpečnosť aj stále častejším predmetom záujmu odbornej i laickej verejnosti. Zarážajúce je, že sa posúva veková hranica kedy sa so šikanovaním stretávame.

L. Lovasová (2006, s. 12) uvádza, že na to, aby sa šikanovanie mohlo naplno rozvinúť, je potrebné, aby boli splnené nasledujúce tri podmienky:

- prítomnosť potencionálneho šikanujúceho agresora;
- prítomnosť potencionálnej obeť šikanovania;
- prítomnosť takej klímy skupiny, ktorá šikanovanie pripustí, resp
- mu nezabráni.

Podľa S. Bendla (2003, s. 50) medzi príčiny šikanovania sa často zahŕňajú ako osobnostné rysy obetí a agresorov, tak najrôznejšie podmienky týkajúce sa buď okolitého prostredia, v ktorom sa škola nachádza (sociálne, kultúrne), alebo prostredie vo vnútri školy (architektúra, klíma školy, zloženie žiactva). Autor uvádza, že presnejšie ako hovoriť o príčinách šikanovania, by zrejme bolo uvažovať o vplyvoch a faktoroch, ktoré sa spolupodieľajú na vzniku šikanovania. K šikanovaniu prispieva aj ľahostajnosť okolia (diváci, „mlčiaca skupina“), sociálna atmosféra a iné tzv. podmienky šikanovania, ako napríklad nepreventívne prostredie, absencia výchovného vedenia, anonymita prostredia atď.

E. Gajdošová (2005, s. 35-36) na základe prieskumu u žiakov 6. a 8. ročníka ZŠ poukazuje na príčiny a rizikové faktory vzniku násillia na školách. Odpovede na otázku, prečo sú ich rovesníci agresívni a násillníci v škole, naznačili, že násillné a agresívne činy žiakov v období puberty sa podľa samotných žiakov dejú:

- z nudy či túžby po stále silnejších, vzrušujúcich zážitkoch, skúsenostiach a po senzáciiach;
- z nátlaku k mužnosti – stáva sa, že istá skupina žiakov núti chlapca, aby sa správal tak, ako sa od muža očakáva, aby bol tvrdý, nebál sa úderov, a aby údery druhým okolo seba aj dával;
- ako druh adrenalínového športu, teda pociťovanie nebezpečnosti, aby ma neprichytili pri čine;
- ako dôsledok napätia, frustrácie stresu, záťaž a konfliktov v sebe samom a v triede;
- ako upozornenie na seba „Prosím, všimnite si ma! Nikto ma nemá rád!“.

M. Kolář (1997, s. 53) uvádza, že aby sa šikanovanie ako konkrétna forma antisociálneho správania prejavilo, je potrebná vhodná konštelácia niektorých faktorov, napríklad rizikové osobnostné charakteristiky protagonistov šikanovania (agresori, obeť, riziková konštelácia skupiny, osobnosť učiteľa) a niektoré nedostatky a poruchy prostredia (tradičný pedagogický štýl, rodina, spoločnosť atď.).

1) Rizikové osobnostné charakteristiky protagonistov šikanovania.

Agresori – iniciátori šikanovania. Žiaci, ktorí vedia svoj strach skrývať (i pred sebou) a zneužívať strach iných. Ich afektívna výbava (temperament, vegetatívna reaktivita...) im umožňuje pri fyzickej a psychickej záťaži reagovať „silne“.

E. Gajdošová (2005, s. 37) uvádza, že žiaci, ktorí jednáajú agresívne a používajú násillie, sú častejšie osobnosti neisté, zakomplexované, so zníženou sebaúctou, hostilne naladené, s nízkym sebahodnotením vo vzťahu ku školským výsledkom, majú nižšiu úroveň prosociálnych tendencií a slabšie komunikačné zručnosti. Často sú to žiaci odmietaní skupinou, deti izolované, tzv. čierne ovce triedy, alebo žiaci vysoko vplyvní s nízkou obľúbenosťou medzi spolužiakmi, ktorí majú často negatívny vplyv na triedu a morálne ju rozvracajú.

Myslíme si, že agresívne správanie žiaka môže byť ovplyvnené rôznymi faktormi, napríklad zdravotnými problémami, poruchami mentálneho vývinu, temperamentom, komplexom menejcennosti, citovou depriváciou, rodinnými problémami atď.

Obete šikanovania. Podľa M. Koláča (1997, s. 56) nie je dôležité, aká obeť vôbec je, jej výber je úplne náhodný. Za nepriaznivých okolností sa obeťou môže stať ktorékoľvek dieťa. V školách však existujú aj „typické obete“ – sú to „najslabší zo slabých“. Nevedia skrývať strach a využívať strach iných. Ich charakteristickou vlastnosťou je viditeľná bojovnosť, ktorá je „magnetom pre šikanovanie“. Obete bývajú často oslabené, t.j. majú fyzický alebo psychický handicap, prípadne sa nejakým líšia od skupinovej normy a sú v menšine.

Riziková konštelácia skupiny. M. Koláč (1997) uvádza, že v skupine, kde sa rozvinul pokročilý stupeň šikanovania, býva od začiatku riziková konštelácia postojov jednotlivých žiakov k šikanovaniu. V skupine je aspoň jeden žiak s iniciatívnym postojom k týraniu slabých. Väčšina členov skupiny sa začiatočné pokusy šikanovania nedotknú, nemajú súcit a nevnímajú utrpenie spolužiaka. Pokiaľ majú výhrady, sú paralyzované strachom. Ich postoje k ponižovaniu a mučeniu spolužiakov nie sú aktívne nesúhlasné, nemajú snahu šikanovaniu nejakým zabrániť. Naopak, ich postoje sa pohybujú od pasívneho zastrašeného nesúhlasu cez nezúčastnenosť, sympatizovanie – bavia sa, až po súhlasný postoj, t.j. aktívne sa pripájajú.

Osobnosť učiteľa. Hlavným „nástrojom“ učiteľa pri ovplyvňovaní skupiny a jednotlivcov je jeho osobnosť. Pedagóg musí sám seba rozumieť, poznať svoje možnosti a svoj vzťah k žiakom. Ak tomu tak nie je, nevyhnutne pácha škody na svojich žiakoch. Závažné nedostatky učiteľa sú napríklad morálna nezrelosť a absencia nadania pre pedagogickú prácu. Existujú pedagógovia, ktorí šikanovanie podporujú nevedomky, napríklad pedagógovia s potrebou moci, potrebou stavať sa do roly významnej autority, ktorá môže ovládať, prikazovať a trestať ale aj pedagógovia osobnostne nezrelí, uzavretí do seba. Títo pedagógovia nie sú schopní vytvoriť v triede atmosféru náklonnosti, vcítenia sa, súcitu a porozumenia (Koláč M., 1997).

2) Nedostatky a poruchy prostredia.

Prostredie má pre výskyt šikanovania neprehliadnuteľný vplyv. Pod prostredie môžeme zahrnúť všetko, čo agresorov obklopuje.

Tradičný pedagogický štýl. Šikanovanie sa odohráva aj v prostredí škôl a školských zariadení. Tradičný hierarchicko-autoritatívny pedagogický štýl pedagogickej práce na školách má riziká. Nevyužíva potenciál vzájomných vzťahov a interakcií medzi žiakmi. Jeho príčinou je, že niekedy vzdelávanie pedagógov na pedagogických fakultách nepripravuje absolventov pre demokratické formy práce a absentuje teória a metodika šikanovania (Koláč M., 1997).

Rodina. Rozvoj agresívnych tendencií je vo veľkej miere závislý od rodičovského správania, od hodnotového systému rodiny, uplatňovaného výchovného štýlu a preferovaného spôsobu života rodiny. Nedostatky vo výchove majú určité špecifiká, okrem iného agresori sa často stretávajú s brutalitou a agresiou u rodičov.

Šikanujúci častejšie trávajú voľný čas bez dohľadu dospelých, pochádzajú z viacdtných rodín, uvádzajú najväčšiu frekvenciu súrodeneckého šikanovania. Deti z rodín s nízkym sociálno-ekonomickým statusom majú väčšiu tendenciu zotrvať vo vzťahoch šikanovania (Kariková, S., Šimegová M., 2005).

Spoločnosť. Na šikanovanie v školách má vplyv aj spoločnosť. V čase transformácie spoločnosti ešte nie sú úplne jasné pravidlá. Spoločenská klíma pre ochranu slabých a napadnutých nie je ešte priaznivá. Masovokomunikačné prostriedky, televízia, počítačové hry zaplavujú mládež násilím. Chýba v nich vierohodne zobrazený súcit, bolesť, utrpenie a pocit viny. Odborníci a kompetentné inštitúcie väčšinou nepoznajú podstatu, mechanizmus, rozsah a závažnosť šikanovania. Neinformujú a nevzdelávajú verejnosť (Koláč M., 1997).

Sociálna skupina, ku ktorej jednotlivec patrí. Pre niektoré sociálne skupiny je typická vysoká miera tolerancie s násilným správaním, ktoré je považované za žiaduce. Ak jednotlivec patrí do takejto sociálnej skupiny, je predpoklad, že sa aj u neho budú prejavovať násilné prejavy správania.

Motívy šikanovania podľa M. Koláča (2001, s. 85-86) sú tieto:

- motív upútania pozornosti – agresor ako herec v divadle túži byť stredom záujmu publika, robí teda všetko pre to, aby získal obdiv;
- **motív zabíjania nudy** – šikanovanie prináša citovo prázdnemu tyranovi vzrušenie, konečne nájde niečo, čo ho baví;
- **motív Mengeleho** – v človeku sa prebudí bádateľ, ktorý chce nájsť tajomstvo človeka tým, že skúša, čo vydrží;
- **motív žiarlivosti** – žiaci závidia dobrému žiakovi priazeň učiteľov a tak sa mu pomstia;
- **motív prevencie** – bývalá obeť chce predísť svojmu týranu na novom pôsobisku a začne pre istotu sama šikanovať alebo sa pridá k agresorovi;
- **motív vykonať niečo veľké** – niektorí násilníci sú odsúdení k celkovému neúspechu v škole či osobnom živote a šikanovaním dokážu sami sebe, že sú schopní výkonu.

Všeobecne platí, že podhubím pre rast agresora a jeho antisociálneho správania je duchovná prázdnota a chýbajúce mravné hodnoty.

D. Kopčanová (2001, s. 10) uvádza, že vzhľadom na to, že dospievajúci nemá ešte vybudovanú vlastnú orientačnú istotu a ustálené mechanizmy sebaregulácie, pocit neistoty a nedostatočnej sebadôvery môže vyústiť do depresívnych, ale aj naopak – agresívnych reakcií.

Poznať príčiny šikanovania je dôležité, pretože podľa S. Bendla (2003) z hľadiska vykorenenia alebo obmedzenia šikanovania je podstatné, či sa nám podarí odstrániť jeho príčiny. Šikanovanie nemá jedinou príčinu, ani jednu hlavnú príčinu. Na jeho vzniku sa podieľa celý rad faktorov, či už sa jedná o biologické (genetické) predpoklady agresorov (obetí), alebo o vplyv faktorov psychických a sociálnych. Môžeme hovoriť o multifaktoriálnej podmienenosti šikanovania.

d) Príčiny záškoláctva

Príčiny záškoláctva môžu byť rôzne, nachádzame ich v rodine, v škole, u rovesníkov i u samotného žiaka – záškoláka. Ako uvádza S. Kariková (2001, s. 127), motivácia pre záškoláctvo je rozmanitá, napr. strach zo skúšania, snaha vyhnúť sa nepríjemnostiam, odpor k učiteľovi, „pomsta“ za školskú nespravodlivosť, vzdor, pocit ublíženia, neistota v spoločnosti druhých detí, strach napr. pred šikanovaním, snaha vytrhnúť sa pred ostatnými, príslušnosť k detskej skupine, ktorá povyšuje záškoláctvo za normu správania, snaha vytrhnúť sa pred ostatnými a pod.

Z. Bakošová (2002, s. 21) člení príčiny záškoláctva na vonkajšie a vnútorné. Vonkajšie príčiny môžeme odvodiť od rodinného prostredia (rodič nie je pozitívnym vzorom a sám pristupuje nezodpovedne k povinnostiam, nevhodné výchovné štýly, rodina neschopná saturovať základné potreby dieťaťa a i.), od školského prostredia (nedostatky v pedagogickom pôsobení učiteľa, napr. nespravodlivé hodnotenie, narušený vzťah medzi učiteľom a žiakom i medzi žiakmi navzájom), od prostredia rovesníckych skupín (sociálna izolovanosť, vyhľadávanie rovesníckych skupín v ktorých sa cítia pochopení). Vnútorné príčiny sa vzťahujú k osobnostným charakteristikám a sú ovplyvnené labilitou nervovej sústavy, emočnou labilitou, psychosociálnou nezrelosťou a pod., tieto okolnosti môžu spôsobovať, že žiak hľadá riešenie ako sa vyhnúť nepríjemnej situácii a únikovou cestou je práve záškoláctvo.

Ch. Kyriacou (2005, s. 51) rozdeľuje príčiny záškoláctva do troch skupín:

1. Individuálna patológia alebo poruchy osobnosti: nízke sebavedomie, slabšie študijné výsledky, zvláštne vzdelávacie potreby, problémy s koncentráciou a sebaovládaním.
2. Zlé rodinné podmienky alebo hodnotový systém a sociálne faktory v komunite detí so zlou dochádzkou: rodičia podceňujúci vzdelanie, neadekvátna starostlivosť v rodine, rodina žijúca v komunite s vysokou nezamestnanosťou a ekonomickou depriváciou.
3. Školské faktory vyplývajúce z osnov alebo z ducha školy a zo vzťahu medzi spolužiakmi: žiaci majú problémy s konkrétnymi učiteľmi, zlé vzťahy v triede, žiaci nesúhlasia so zásadami školy a i.

Podľa J. Lednickej (2007) príčiny záškoláctva môžu spočívať:

- a) v negatívnom vzťahu ku škole:
 - neúspech žiaka v škole;
 - neuskutočiteľné požiadavky alebo prílišné očakávania;
 - mimoriadne vedomosti a schopnosti;
 - zlé sociálne vzťahy či nepriaznivá atmosféra v škole;
 - šikanovanie;
- b) vo vplyve rodinného prostredia:
 - nezáujem rodičov;
 - výchova založená na príkazoch a zákazoch;
 - perfekcionalizmus;
 - nedôslednosť;
 - zlý príklad;
- c) v iných dôvodoch:
 - správanie ovplyvnené separačnou úzkosťou;
 - záškoláctvo ako zdroj príjemných zážitkov;
 - snaha o upútanie pozornosti rovesníkov či dospelých;
 - tlak rovesníkov.

Najčastejšie sa záškoláctvom riešia konfliktné situácie v škole, strach zo skúšania a pod. Môže súvisieť aj s nástupom do školy po dlhšej neprítomnosti, napr. choroba, či pramení z adaptačných problémov v nových situáciách či interakciách s novými ľuďmi.

Ako uvádza S. Kariková (2001, s. 128) „Dôležitý je aj vek – čím mladšie dieťa sa dopúšťa záškoláctva, tým je aj vážnejší jeho subjektívny motív a pocity úzkosti spojené s obavami z prezradenia a následného trestu“.

Existujú dva druhy záškoláctva, a to: záškoláctvo individuálne, ktoré považujeme za závažnejšie, lebo dieťa prežíva pocity strachu a napätia osamote; druhým druhom záškoláctva je záškoláctvo skupinové a môže byť prejavom zábavy.

Podľa E. Drzníkovej (2003, s. 19-20) sa najčastejšie príčiny záškoláctva týkajú rodinného zázemia žiakov a úzko súvisia aj so školou a vyučovacím procesom. Poukazuje aj na negatívny vplyv partie. Záškoláctvo delí na klasické či normálne (je podmienené najmä príčinami, ktoré súvisia so školou, jeho sprievodným javom sú problémy so zvládnutím učiva, zlé vzťahy medzi učiteľom a žiakom, medzi žiakmi navzájom a šikanovanie) a sociálne (tu ide o zanedbávanie starostlivosti o deti zo strany rodiny, ľahostajný vzťah k deťom, nezáujem o ich vzdelávanie, neefektívne hospodárenie s finančnými prostriedkami, čo sa odráža v tom, že dieťaťu nedokážu uhrádzať cestovné do školy, či dieťa nechodí do školy pretože nemá topánky alebo oblečenie).

Podobný názor zastáva aj K. Turček (2007), ktorý uvádza, že žiaci záškoláctvom riešia konfliktné situácie v škole (napr. nesplnenie úlohy, zaostávanie v učení, zlé začlenenie do kolektívu). Sú to deti, ktoré sa všeobecne zle prispôbujú novým situáciám, iným ľuďom, ťažko sa adaptujú na nároky školy. K príčinám ešte zaraďuje ľahostajný postoj rodičov k školskej dochádzke, dlhotrvajúcu rekonvalescenciu detí po chorobe aj mentálne retardované deti.

K príčinám záškoláctva možno ešte prirátať aj zneužívanie návykových látok a s tým spojené inadequate trávenie voľného času – čas potrebný na získanie prostriedkov na drogu, ako aj čas strávený v intoxikácii atď. Nemožno podceňovať riziko, kedy si žiak v dobe vyučovania zháňa prostriedky na dávku drogy alebo už pod vplyvom drog stráca motiváciu pre plnenie školských povinností.

K najčastejším príčinám záškoláctva teda zaraďujeme: nezvládanie učiva, strach zo školy, zo skúšania, strach zo šikanovania, snaha vyhnúť sa nepríjemnostiam, neistota v spoločnosti druhých detí, málo podnetné rodinné prostredie, túžba po dobrodružstve, nátlak partie, adaptačné problémy spojené s prechodom na iný typ školy, nástup do školy po dlhšej chorobe a rekonvalescencii.

e) Príčiny rizikového sexuálneho správania

K rizikovému sexuálnemu správaniu žiakov možno zaradiť: predčasný sexuálny život, nezrelosť jedného či oboch partnerov, promiskuitu, prostitúciu, pohlavné choroby a i.

Čo sa týka príčin rizikového sexuálneho správania M. Popper a kol. (s. 1-2) uvádzajú, že rizikové sexuálne správanie pramení minimálne v jednom z týchto štyroch okruhov: 1. nízka (chudobná) sociálne-emočná kvalita domáceho prostredia v detstve, 2. sklamanie po rozchode s veľkou láskou (najčastejšie prvou), 3. sériová monogamia (veľká časť našej kultúry akceptuje sériu mnohých po sebe nasledujúcich krátkodobých sexuálnych vzťahov, nepovažuje sériovú monogamiu za rizikový životný štýl), 4. nátlak k sexuálnemu styku (priamy alebo nepriamy nátlak medzi rovesníkmi k uskutočneniu sexuálneho styku).

Prostitúcia je jedným z najstarších sociálnych javov, ktorý porušuje normy sexuálneho správania a často je považovaný za sociálnopatologický jav. U žiakov základných a stredných škôl je to zriedkavý, ale predsa sa vyskytujúci jav. Je dôležité analyzovať podmienky vzniku prostitúcie a motivácie k prostitučnému správaniu.

Za najčastejšiu príčinu prostitúcie sa pokladala chudoba. Ekonomické determinanty spolu s ostatnými vplyvmi sociálneho prostredia, ako nárast nezamestnanosti, znižovanie životnej úrovne, podmieňujú rozširovanie prostitúcie. Chudoba je najčastejším motívom k prostituovaniu (i detskej prostitúcie) v krajinách Afriky, Ázie či Južnej Ameriky. Skutočnosťou je, že čím je krajina chudobnejšia a zaostalejšia, tým viac žien a detí je zneužívaných na prostitúciu doma, alebo vyvázaných s takýmto cieľom do zahraničia.

Odborníci, ktorí pracujú so ženami, ktoré sú alebo boli prostitútkami, poukazujú na to, že príčinou prostitúcie je ekonomicky, právne, sociálne slabšie postavenie žien v spoločnosti a základným predpokladom dopyt mužov po ženách, ktorí považujú za svoje prirodzené právo kupovať si a sexuálne využívať ženy. Ďalšími cestami k prostitúcii sú nevhodné podmienky počas dospievania, diskriminácia, zneužívanie a nedostatočné vzdelanie v sociálnom zázemí týchto obetí. Prieskumy ukazujú, že 65 – 90% prostitútok bolo v detstve vystavených sexuálnemu násiliu zo strany mužských príbuzných v rodine (www.minv.sk). Deti, ktoré utiekli z domu a túľajú sa, často sa stávajú obeťou prostitúcie. Takito jedinci často kradnú, prostituujú alebo bývajú zneužívaní. Je zvýšená pravdepodobnosť, že začnú užívať drogy alebo alkohol (Vágnerová M., 1999, s. 281). Príčinami detskej prostitúcie sa zaoberá aj E. Vaníčková (2005, s. 53-59), ktorá uvádza tieto príčiny: ekonomická chudoba, ale i chudoba sociálna a kultúrna; osobná skúsenosť so sexuálnym zneužitím v detstve; deficit v napĺňaní základných potrieb detí; dysfunkčná rodina a domáce násilie; deficit vzdelania; nízka miera senzitivity voči pornografii; mýty a predsudky; systémové násilie. Podľa A. Heretika (1993, s. 33) „v anamnéze prostituujúcich nachádzame veľmi často defektné rodinné prostredie, predčasnú sexuálnu iniciáciu a celkovú akceleráciu psychosexuálneho vývinu“.

Klasicky sa pri príčinách prostitúcie uvádza vplyv zlých sociálnych podmienok, predovšetkým chudoby a morálneho rozvratu rodiny. V súčasnosti stále viac narastajú prípady, keď sa prostitúciou zaoberajú osoby relatívne dobre situované a pochádzajúce z dobrých sociálnych podmienok. Motívom prostitúcie je potom snaha získať luxusné výrobky, zaujímavé kontakty (napr. do zahraničia) a pod. K rozširovaniu prostitúcie prispieva aj internet, ktorý slúži ako ponukový katalóg spôsobu, formy a rozsahu prostitúcie. Na internete môžeme nájsť množstvo odkazov na erotické stránky vzťahujúce sa na ponúkanie prostitúcie. Úzky vzťah je aj medzi prostitúciou a drogami. Prostitúcia je podstatným zdrojom peňazí pre drogovu závislých. U mnohých juvenilných prostitútok a prostitútov je motív priamy – získať peniaze na drogy.

Príčiny, ktoré vedú ľudí, ženy aj mužov, k prostitúcii sú najčastejšie ekonomického a sociálneho charakteru. Možno zhrnúť, že základným motívom sú najmä peniaze, finančný nedostatok a osobné krízy. Nemusí ísť o stav chudoby, často ide o privyrábanie si prostitúciou na získanie luxusných vecí. Množstvo prostituujúcich bolo ako dieťa sexuálne zneužitých. Veľmi častým javom v súčasnosti je aj prostituovanie z donútenia a v neposlednom rade aj závislosť od drog, čiže prostituovanie drogovu závislých.

f) Príčiny samovrážd

Samovraždy i samovražedné pokusy sú závažnými javmi, ktoré sa vyskytujú aj u detí a mládeže, preto je nevyhnutné venovať pozornosť aj ich prevencii.

Podľa P. Ondrejkooviča (2000, s. 175) osobitnú problematiku predstavujú samovraždy detí a mládeže, najmä v puberte. Často je samovražda následkom skratkovitého konania, príčiny sú veľmi subjektívne, vyplývajúce z nesprávneho hodnotenia životnej situácie.

L. Černý (1970, s. 15-17) člení príčiny samovrážd takto:

1. **Príčiny vnútorné:** zmeny osobnosti, až psychopatie, zmeny hormonálne (pubertálne správanie, poruchy duševné, poruchy intelektu). Ďalej sem možno priradiť aj zmeny psychiky na báze drobného organického poškodenia CNS.
2. **Príčiny vonkajšie:**
 - a) Vplyvy rodinného prostredia a výchovy – ide jednak o sociálnu úroveň rodiny, jej úplnosť, napätie medzi rodičmi, defektnosť v podobe alkoholizmu alebo duševnej poruchy a odchýlky niektorého z rodičov, najmä čo sa týka výchovného pôsobenia na dieťa alebo straty niektorého z rodičov.
 - b) Vplyv pracovného prostredia – u detí ide prakticky o záťaž v škole u dospelých jedincov pracovné zaradenie. Najčastejšou príčinou je nedostatok schopnosti prispôbiť sa školskej práci alebo udržať pracovné tempo.
 - c) Vplyv spoločnosti rovesníkov – tento faktor sa vyskytuje veľmi často u mladých ľudí, najmä v období puberty, keď začínajú nadväzovať silnejšie citové vzťahy s kamarátmi rovnakého pohlavia alebo vyhľadávajú spoločnosť pohlavia opačného. Dochádza k združovaniu mladých do skupín, párt, s rôznym programom a náplňou.

Samovražda má veľa motívov, ale najčastejšie je to reakcia na ťažkú a zdanlivo bezvýhodiskovú životnú situáciu. U detí a mládeže dominuje samovražda ako skratová reakcia. Rizikové situácie a udalosti, ktoré môžu byť impulzom pre pokus o samovraždu alebo jej spáchanie sú situácie, ktoré sa prežívajú ako zraňujúce (aj keď objektívne hodnotené nemusia takými byť), hádky v rodine, odlúčenie od priateľov, partnerov alebo spolužiakov, smrť milovanej osoby alebo inej, pre dieťa či adolescenta významnej osoby, koniec ľúbostného vzťahu, medziľudské konflikty alebo straty, problémy so zákonom alebo disciplínou, tlak skupiny rovesníkov alebo sebazničujúce vzory u kamarátov, šikanovanie, nespokojnosť s výsledkami dosiahnutými v škole a neprospech v štúdiu, vysoké požiadavky v škole počas skúškového obdobia, nezamestnanosť a zlá finančná situácia, nechcené tehotenstvo, vážna telesná choroba či infekcia pohlavnou chorobou, živelná pohroma a i.

Zo štatistických údajov (www.nczisk.sk) môžeme konštatovať, že u dokonaných samovrážd dominuje neznámy motív činu. Pri samovražedných pokusoch sú najčastejšími motívmi problémy a konflikty v rodine a v škole, vo vekovej kategórii od 15 do 19 rokov sa častejšie vyskytujú aj konflikty a erotické problémy.

Väčšina detských samovražedných pokusov je výrazom strachu a pokusom uniknúť nejakému druhu ohrozenia, napr. trestu. S tým súvisia častejšie pokusy o samovraždy v období odovzdávania vysvedčení. Rizikovými faktormi v tomto veku sú problémy v škole a v rodine. Impulzom k samovražednému konaniu adolescentov býva pocit sklamaní a zúfalstva, keď sa prvýkrát v živote stretávajú s väčším problémom alebo neúspechom. V tomto vekovom období sú časté suicidálne pokusy, ktoré možno interpretovať ako emočne vypätý spôsob volania o pomoc.

2. Postavenie a úlohy školy a rodiny v prevencii problémového správania detí a mládeže

2.1. Úlohy školy v prevencii problémového správania

Prevencia je jedným zo základných, zastrešujúcich a kľúčových pojmov tejto kapitoly. V najvšeobecnejšom a zjednodušenom ponímaní môžeme pojem prevencia chápať ako predchádzanie určitým problémom.

Prevencia sociálnopatologických javov sa v najčastejšie člení na primárnu, sekundárnu a terciárnu.

Primárna prevencia (univerzálna, generálna)

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

Sekundárna prevencia (selektívna, adresná)

Sekundárna či adresná prevencia je zameraná na ohrozené skupiny obyvateľstva, netýka sa už všetkých. Cieľom sekundárnej prevencie je vrátiť jedinca do pôvodného stavu a systematicky ho kontrolovať kvôli riziku opätovného zlyhania. Realizácia sekundárnej prevencie patrí do pôsobnosti psychologických, zdravotníckych, sociálnych a edukačných inštitúcií.

Terciárna prevencia (indikovaná)

Terciárna prevencia predstavuje činnosť zameranú na predchádzanie recidív nežiadúceho správania. Terciárna prevencia je súčasťou dlhodobého resocializačného procesu a uskutočňuje sa na profesionálnej úrovni prostredníctvom odborných pracovníkov resocializačných zariadení.

Súčasná situácia v oblasti negatívnych javov a sociálnopatologických javov u detí a mládeže nás presvedča o potrebe účinnej prevencie, čiže predchádzania týmto nežiadúcim javom. Dôležitú úlohu tu zohráva škola.

Postavenie školy v primárnej prevencii je nesmierne dôležité. Škola realizuje predovšetkým primárnu prevenciu, v niektorých prípadoch aj prevenciu sekundárnu (najmä v spolupráci s ďalšími odborníkmi). Vo výchove dieťaťa učiteľom a rodičom je rozdiel. Učiteľ má väčšie predpoklady byť nezaujatý, možno od neho očakávať profesionálny prístup vo výchove, vie profesionálne definovať výchovný cieľ a kráčať za týmto cieľom bez zakolísania. Výchova v rodine je laická, výchova v škole sa realizuje na profesionálnej a odbornej úrovni. Učiteľ je objektívnejší a nepreferuje ani jedného žiaka, zároveň je žiakom nemanipulovateľný. Škola by tiež mala poskytovať vhodný príklad zo strany učiteľov a *Vychovávateľov*.

Pedagogickí i odborní zamestnanci škôl upozorňujú na nárast problémového správania žiakov. Nárast sociálnopatologických javov v spoločnosti sa odzrkadlil v náraste problémového správania žiakov základných a stredných škôl. Ide o široké spektrum správania: od drobných prehrškov cez porušovanie školského poriadku až po závažné problémy v správaní, dokonca sociálnopatologické javy, ktoré je potrebné efektívne riešiť. Práve nárast problémového správania žiakov vyvoláva potrebu intenzívnej spolupráce medzi školou a rodinou.

Súčasnú situáciu výskytu problémového a rizikového správania u detí a mládeže možno prezentovať na základe výsledkov objektívnych výskumov.

V školskom roku 2012/2013 sa uskutočnilo depistážne šetrenie u učiteľov základných škôl na Slovensku. Z výsledkov vyplýva, že učitelia do odbornej starostlivosti odporúčajú až 18,01% žiakov.

Zo základných informácií o výsledkoch štúdie OECD TALIS 2013 vyplýva, že ak je v triede viacero žiakov s problémom správania, miera spokojnosti s prácou učiteľa sa výrazne znižuje takmer vo všetkých krajinách, vrátane Slovenska.

Z. Hrivíková (2016) realizovala výskum u koordinátorov prevencie a sociálnych pedagógov. Respondenti potvrdili nárast problémového správania žiakov. Medzi najrozšírenejšie patria: užívanie legálnych drog, agresívne správanie žiakov a šikanovanie, záškoláctvo, kyberšikanovanie, neadekvátne používanie internetu a i.

Značným problémom v súčasnosti zostáva experimentovanie žiakov základných a stredných škôl s drogami, tak legálnymi ako i nelegálnymi. Školské prieskumy TAD a ESPAD približujú situáciu nielen na Slovensku, ale i v ďalších krajinách. Z ich výsledkov vyplýva nevyhnutnosť realizovania účinnej prevencie drogových závislostí.

Znepokojujúca je tiež skutočnosť, že už žiaci základných i stredných škôl sa stávajú páchatelmi trestných činov. Maloletí i mladiství páchatelia sa dopúšťajú trestných činov vo všetkých druhoch kriminality, čiže násilnej, mravnostnej, majetkovej i ekonomickej, dominuje však majetková trestná činnosť. U mladšej vekovej kategórie prevládajú drobné krádeže v obchodoch, v škole, vreckové krádeže alebo krádeže bicyklov. U starších sú to krádeže vlámaním do bytov a do motorových vozidiel, ale aj obchodov či firiem. Častejšie sa objavuje násilná trestná činnosť, najčastejšie ide o vydieranie, šikanovanie i lúpežné prepadnutia. Objavuje sa i trestná činnosť v súvislosti s drogami. Aktuálnym problémom sa stáva skutočnosť, že v nižších vekových kategóriách sa začínajú objavovať závažnejšie formy majetkovej kriminality a brutálnejšie trestné činy násilnej kriminality. Maloletí i mladiství páchatelia (teda žiaci základných a stredných škôl) sa dopúšťajú aj trestných činov s rasovým motívom a extrémizmu.

V tejto súvislosti sú zaujímavé empirické zistenia M. Pétiovej (2017), ktorá realizovala prieskum u pedagógov základných a stredných škôl zameraný na zistenie prejavov extrémizmu v školskom prostredí. Na otázku, či sú v škole žiaci, ktorí sympatizujú s extrémistickým hnutím odpovedalo kladne až 28,5% oslovených pedagógov. Respondenti považujú za najčastejšie príčiny sympatizovania nedostatok informácií o dôsledkoch správania sa extrémistov a predsudky a názory získané od rodičov a príbuzných.

Mladí ľudia sú najpotenciálnejšie obeť na ľahké ovplyvňovanie, najmä v krízových momentoch zložitých životných situácií podľahnú bez väčších ťažkostí psychickej manipulácii zo strany manipulátorov. V súvislosti s predmetnou problematikou je nutné poukázať aj na rizikový vplyv médií na žiakov. Dôležitým aspektom je internet – prístup k informáciám je jednoduchší a masové rozšírenie tohto média býva často zneužívané na propagandu a šírenie manipulujúcich informácií.

Pre súčasnú situáciu je typické, že sa rozširujú aj nové negatívne javy. Média a informačné technológie majú obrovský pozitívny potenciál, prenikli a prenikajú do mnohých oblastí nášho života. Ich používanie prinieslo okrem mnohých výhod aj viaceré riziká či hrozby, osobitne pre deti a mládež. Podľa zistení Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie (Gregussová M., Tomková J., Balážová M., 2011) pri jednom pripojení trávia dospievajúci (žiaci ZŠ) najčastejšie 1 až 2 hodiny (31,8% respondentov) a 2 až 3 hodiny (24,8% respondentov). Až 63% dospievajúcich sa pripája na internet viackrát denne. Môžeme teda konštatovať, že viac ako 50% žiakov ZŠ je na internete minimálne hodinu.

Problémom sa stáva tzv. kyberšikanovanie čiže elektronické šikanovanie. Ide o zneužívanie mobilných telefónov a internetu na posielanie agresívnych, nenávisťných a poškodzujúcich správ, prípadne zastrašovanie osôb. Predovšetkým anonymné prostredie internetu predstavuje v tomto smere značné nebezpečenstvo. Kyberšikanovanie napriek absencii reálnej fyzickej sily je veľmi zákerné a nebezpečné. Ako príklady môžeme uviesť obťažovanie alebo vyhrážanie prostredníctvom e-mailov alebo sms, zverejňovanie ponižujúcich obrázkov alebo videí na internete, blogy (internetové denníky), rozširovanie nepravdivých alebo skreslených informácií, upravených fotiek a pod., rozširovanie rôznych informácií pod menom nič netušiacej obeť a pod.

Kyberšikanovanie môže prerásť do kyberstalkingu. Stalking (lov, prenasledovanie) je termín, ktorý označuje opakované, dlhodobé, systematické a stupňované prenasledovanie, ktoré môže mať rôznu formu a rôznu intenzitu. O kyberstalkingu hovoríme, keď útočník využíva IKT (prostredníctvom chatu, sociálnych sietí a pod. vyvoláva u obeť pocit strachu). Ďalším druhom rizikového správania je sexting, ktorého možné negatívne dôsledky si mladí ľudia neuvedomujú. Sexting je elektronické rozposielanie textových správ, vlastných fotografií či vlastného videa so sexuálnym obsahom. Najčastejšie ide o rozposielanie erotických fotiek či videa medzi partnermi. Po rozchode však môže jeden z partnerov tieto materiály šíriť

prostredníctvom mobilov či internetu. Vo vzťahu k virtuálnemu priestoru je potrebné upozorniť na kybergrooming, čo predstavuje také správanie užívateľa internetu, ktoré vyvolá v obeti falošnú dôveru a presvedčí ju, aby sa osobne stretli. Motívom takého správania je sexuálne zneužitie, fyzické násilie alebo zneužitie obete na pornografiu či prostitúciu.

Cieľom efektívnej prevencie je najmä (1999, s. 6):

- a) predchádzať užívaniu návykových látok vrátane alkoholu a tabaku;
- b) prinajmenšom posunúť stretnutie s návykovými látkami (v našich podmienkach najčastejšie s tabakom a alkoholom) do neskoršieho veku, kedy sú organizmus a psychika dospelujúceho relatívne vyspelejšie a odolnejšie;
- c) znížiť alebo zastaviť experimentovanie s návykovými látkami, pokiaľ k nemu už dochádza a predísť tak rôznym zdravotným poškodeniam vrátane závislostí, ktoré by vyžadovali liečbu.

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

Ciele školskej prevencie podľa J. Verbovskej (2005, s. 11) sú:

- Zmeniť interakčné vzťahy v škole autoritatívnu atmosféru nahradiť humanisticko-tvorivou výchovou.
- Podporovať harmonický vývin osobnosti žiaka.
- Preferovať zdravý životný štýl v školských a mimoškolských aktivitách.
- Vytvárať podmienky na formovanie zdravej osobnosti žiaka a jeho odolnosť voči patologickým sociálnym vplyvom a tlakom.
- Vychovávať žiakov k osobnej zodpovednosti za svoje rozhodnutia.
- Vytvárať v škole priestor na pomoc pri riešení problémov žiakov (rodinné, sociálne, osobné, vzdelávacie...).
- Podporovať rozvoj pozitívnych vzťahov v sociálnom kontexte.
- Systematicky a komplexne informovať žiakov o danej problematike.
- Rozvíjať prosociálne správanie u detí z hľadiska prevencie vzniku závislostí.
- Pedagogické osvetové pôsobenie v zmysle zlepšenia spätnej väzby žiak – učiteľ – škola – rodina.

Podstatou prevencie v školskom prostredí je podľa L. Bizíkovej (2012, s. 1-2) tak pôsobiť na žiakov, aby získali veku primerané základné predpoklady pre:

- pozitívny postoj k zdraviu neohrozujúcemu životnému štýlu;
- zvýšenie porozumenia o dôsledkoch rizikového správania (na základe odborných objektívnych informácií);
- tendenciu uprednostňovať zodpovedné (informované) rozhodnutia s minimalizáciou škodlivého tlaku rovesníkov;
- uplatňovanie optimálnych komunikačných zručností;
- uprednostňovanie konštruktívneho riešenia svojich problémov;
- identifikáciu zdrojov odborného poradenstva a podpory;
- negatívny vzťah k rizikovému užívaniu návykových látok, prejavom agresívneho správania a šikanovania.

Odborníci poukazujú na nárast problémového správania žiakov základných a stredných škôl, pričom prvé problémy sa začínajú objavovať a prejavovať u čoraz nižších vekových kategórií. Typickými znakmi sú nedostatok empatie, zvýšená agresivita, nedostatočná sebakontrola, sebeckosť, nárast konzumu a vyžadovanie okamžitého plnenia prianí.

Z uvedených skutočností vyplýva nevyhnutnosť účinnej primárnej prevencie a intervencie do prostredia v zmysle pozitívnych výchovných podnetov. Ako uvádza B. Kraus (2001, s. 108), „pedagogizovať (organizovať), intervenovať do prostredia znamená vlastne využiť prostredie ako výchovný prostriedok“.

Pre realizovanie účinného preventívneho pôsobenia je nevyhnutné vychádzať z analýzy výskytu negatívnych javov, ktorým je potrebné predchádzať (monitoring v školách, intenzívna

práca triedneho učiteľa a i.). Je nutné prognózovať pravdepodobnosť výskytu daného javu, resp. javov a premyslieť výber metód a foriem pôsobenia, tak v oblasti primárnej ako i sekundárnej prevencie v školskom prostredí.

Kategorickým imperatívom doby je požiadavka permanentného vzdelávania pedagogických pracovníkov v oblasti primárnej prevencie sociálnopatologických javov a tiež zvýšenie výchovnej funkcie školy, najmä smerom ku žiakom pochádzajúcim z rizikových rodín.

Osobitné miesto na našich školách patrí koordinátorom prevencie drogových závislostí a ďalších sociálnopatologických javov – učiteľom, ktorí fundovane zastrešujú, koordinujú a usmerňujú aktivity v rámci prevencie. Z výchovného hľadiska je však nemenej dôležitá funkcia triedneho učiteľa, ktorý zohráva významnú úlohu tak pri prevencii, ako aj riešení porúch správania.

Triedny učiteľ má množstvo povinností a plní rôzne funkcie či úlohy, napr. výchovnú, vzdelávaciu, riadiacu, organizačnú, koordinačnú a integračnú, aktivačnú, kontrolnú, diagnostickú a i.

Podrobnejšie sa zameriame na úlohy triedneho učiteľa v prevencii. Podľa E. Poliakovskej (1999, s. 272) je vhodné, aby učiteľ pri plánovaní výchovných aktivít v triede vychádzal z týchto postulátov:

- aké ciele chce dosiahnuť, čo presne očakáva od edukácie v prevencii (napr. drogových závislostí);
- aké sú vedomosti, postoje a názory žiakov na tento problém, aká bola ich predchádzajúca edukácia a čo žiaci očakávajú od učiteľa v tomto probléme;
- učiteľ by mal poznať niektoré rizikové faktory, ktoré môžu jeho žiakov ohrozovať vznikom sociálnopatologického javu (napr. experimentovanie s cigaretou, alkoholom, rodinná anamnéza, akceptácia drogy a pod.);
- zainteresovať do projektu všetkých učiteľov a presvedčiť ich o dôležitosti prevencie drogových závislostí;
- učiteľ sám musí byť flexibilný a otvorený vo všetkých otázkach súvisiacich s problémom;
- musí byť dôrazný pri riešení vzniknutých problémov;
- prevencia musí mať transparentný charakter.

Medzi najvýznamnejšie organizačné formy prevencie v škole podľa J. Hroncovej (2006, s. 43) patrí:

- vyučovací proces;
- záujmová činnosť žiakov v škole sa považuje za veľmi efektívnu formu prevencie;
- špeciálne projekty prevenčnej práce realizované v spolupráci s políciou, súdmi a inými subjektami;
- výchova k zdravému životnému štýlu a realizácia iných špecifických projektov;
- vytváranie pozitívnej psychickej klímy v škole, odstránenie autoritatívneho štýlu výchovy, prehlbovanie dôvery a vzťahu spolupráce medzi učiteľmi a žiakmi;
- činnosť koordinátora prevencie;
- spolupráca školy s mimoškolskými zariadeniami výchovnej a psychologickú prevencie;
- názorná agitácia a využívanie informačno-komunikačných technológií;
- spolupráca školy s políciou, najmä koordinátora prevencie na rôznych úrovniach policajného zboru;
- samosprávna činnosť žiakov;
- posilnenie výchovnej funkcie školy cez triednych učiteľov, výchovných poradcov a ostatných učiteľských pracovníkov školy.

V podmienkach našich škôl môže učiteľ najlepšie a najčastejšie pôsobiť na žiakov v rámci primárnej prevencie:

- na triednických hodinách;
- na hodinách etickej výchovy a náboženstva;
- na hodinách prírodopisu a biológie;

- a na ďalších vyučovacích hodinách, kde to učebné osnovy tematicky umožňujú.

Triednická hodina je určená na priame výchovné pôsobenie triedneho učiteľa na osobnosť žiaka. Cieľom triednickej hodiny je riešenie výchovných a vzdelávacích problémov a aktivít v príslušnej triede, teda poskytuje priestor na preventívne aktivity.

K účinnej a efektívnej primárnej prevencii patria kontinuálne a komplexné programy, interaktívne programy, predovšetkým programy pomáhajúce žiakom čeliť sociálnemu tlaku, zamerané na skvalitnenie komunikácie, nenásilné zvládanie konfliktov, odmietanie návykových látok, zvyšovanie zdravého sebavedomia, zvládanie úzkosti a stresu. Je dôležité realizovať rôzne kooperatívne aktivity.

M. Miovský (2010, s. 26) sformuloval 3 všeobecné charakteristiky, resp. požiadavky na preventívne programy:

- a) priamy a explicitne vyjadrený vzťah k určitej konkrétnej forme rizikového správania;
- b) jasná časová a priestorová ohraničenosť realizácie;
- c) zacielenie na jasne ohraničenú a definovanú cieľovú skupinu.

Odpoveď na otázku, ako vyzerajú efektívne preventívne programy, dávajú ďalší českí autori K. Nešpor, H. Pernicová a L. Csémy (1999, s. 91-92). Efektívny program spĺňa podľa nich tieto kritériá: zodpovedá veku, je malý a interaktívny, zahrňuje podstatnú časť detí, berie do úvahy miestne špecifiká, využíva pozitívne modely, zahrňuje legálne i nelegálne návykové látky, zahrňuje i znižovanie dostupnosti návykových látok, je sústavný a dlhodobý, je prezentovaný kvalifikovane a dôveryhodne, je komplexný a využíva viac stratégií, počíta s komplikáciami a ponúka dobré možnosti, ako ich zvládať, deťom so zvýšeným rizikom sa poskytuje pomoc cielene s ohľadom na ich špecifické individuálne potreby, zahrňuje i znižovanie dostupnosti návykových rizík, spolupracuje s ďalšími organizáciami a rodičmi detí, zahrňuje i relaxačné techniky a zvládanie stresu, ponúka efektívne stratégie za prijateľnú cenu, zahrňuje i včasnú pomoc pre problémy s návykovými látkami, pokračuje dlhodobo.

K neúčinnnej prevencii zaraďujeme zastrašovanie, citové apely, jednoduché odovzdávanie informácií, jednorazové akcie, hromadné aktivity alebo premietanie filmov bez toho, aby nasledovala diskusia či rozhovor v malých skupinách.

Z jednorazových aktivít školy často realizujú besedy s odborníkmi, ďalej sú to odborné prednášky. Prevenciu sociálnopatologických javov je vhodné zaradiť do jednotlivých vyučovacích predmetov (napr. etická výchova, náuka o spoločnosti a iné, kde to učebné osnovy umožňujú, vhodný priestor vytvárajú aj triednicke hodiny).

Prednášky síce nie sú efektívnou formou prevencie a u žiakov základných škôl ani vhodnou formou, ale ak sa spoja s diskusiou na daný problém, môžu byť doplnkom prevenčnej práce. Na školách sú značne rozšírené i letáky, ďalej súťaže a kvízy.

Prevenčná činnosť musí byť systematická práca, ktorá sa musí realizovať počas celého školského roka prostredníctvom vyučovacieho procesu aj mimo neho. Nárast sociálnopatologických javov u detí a mládeže si nevyhnutne vyžaduje profesionálnu úroveň poskytovania sociálno-výchovnej pomoci v čase mimo vyučovania, kde majú nezastupiteľné miesto sociálni pedagógovia a ďalšie pomáhajúce profesie.

C. Határ (2010, s. 85-87) uvádza princípy, ktorých sa treba v prevencii pridržovať:

- princíp jednoty represie a prevencie: nie je možné deti a mládeže sankcionovať za nevhodné správanie, pokiaľ sme nezrealizovali opatrenia na prechádzanie takémuto nežiaducemu správaniu;
- princíp ústavnosti a zákonnosti prevencie: všetky preventívne opatrenia musia byť v súlade s platnými právnymi nariadeniami či zákonmi;
- princíp aktuálnosti a objektívnosti prevencie: preventívne opatrenia implementujeme do praxe včas, na základe jej aktuálnych požiadaviek a potrieb;
- princíp koordinácie prevencie: jednotlivé sociálne a edukatívne preventívne programy a opatrenia musia byť koordinované, resp. zastrešované konkrétnym rezortom na celoštátnej úrovni a konkrétnym zariadením, organizáciou alebo inštitúciou na regionálnej úrovni, ktorým v predmetnej koordinácii prináleží príslušná právomoc;

- princíp inštitucionálneho, personálneho, finančného a informačného zabezpečenia prevencie: efektívnosť prevencie závisí od odborných inštitúcií, v ktorých sa bude realizovať, ako aj od kvalifikovaných preventívnych odborníkov, dostatočnej informovanosti a v neposlednom rade aj od finančného pokrytia nákladov na realizáciu preventívnych programov a opatrení;
- princíp širokej účasti občanov na prevencii: na realizácii prevencie by sa mala dobrovoľnícky v rámci osvetovej spolupráce aj široká laická verejnosť;
- princíp komplexnosti a vedeckosti prevencie: jednotlivé preventívne programy a opatrenia musia byť dôsledne prepracované, vedecky podložené a holisticky poňaté, aby pokryli celú šírku a hĺbku potenciálneho či reálneho problému;
- princíp plánovitosti a cieľavedomosti prevencie: je nevyhnutné prevenciu a všetky jej zložky dôsledne naplánovať;
- princíp sústavnosti prevencie: preventívne programy a opatrenia sa musia realizovať nepretržite, nie sporadicky, prevencia nie je jednorazový čin, ale strategicky premyslená a longitudinálne indikovaná činnosť.

Prevencii **agresivity a šikanovania** je nutné venovať náležitú pozornosť, pretože odborníci upozorňujú na ich nárast už aj v podmienkach základných škôl, čo potvrdili aj výsledky nášho výskumu. Cieľom primárnej prevencie je vytvárať na školách podmienky pre zdravý telesný, psychický a sociálny vývin. Patrí sem výber učiteľov, nové prístupy učiteľov k žiakom, ktoré kladú dôraz na otvorené a partnerské jednanie, nové efektívne formy spolupráce s rodičmi a i. Ďalej sú to preventívne programy, zamerané najmä na konštruktívne riešenie konfliktov, zvládanie záťažových situácií, rozvoj sociálnych spôsobilostí a pod., napr. *Srdce na dlani*, *Toleranciou proti násiliu*. Na prevenciu agresivity slúži tiež preventívny projekt – *Vieme, že – program boja proti zlu, násiliu, závislostiam, predsudkom, rasizmu a neproduktívnemu spôsobu života*, *Správaj sa normálne* a i., v Čechách sú to napr. „*Český školní program proti šikanování*“, „*Šikanování jako pedagogický problém*“, „*Čelíme šikanování*“ a pod. Väčšinou sa preventívne programy či projekty zameriavajú nielen na jeden konkrétny sociálnopatologický jav, ale na celkový rozvoj osobnosti žiakov.

Prevencia **záškoláctva** je tiež veľmi dôležitá, pretože záškoláctvo má úzku súvislosť s ostatnými sociálnopatologickými javmi, ktoré majú závažnejší charakter. Môže sa stať jedným z kriminogénnych faktorov. Predovšetkým v prípadoch skupinového záškoláctva, kedy v závadovej rovesníckej skupine dochádza k deviantným formám konania. Časté je tiež navštevovanie herní či pohostinstiev. Pri výskyte záškoláctva je nevyhnutné starostlivé vyšetrenie prípadu a zistenie príčiny. Pritom treba rozlíšiť, či ide o prvý prípad či opakované záškoláctvo. Veľmi dôležité je venovať žiakovi pozornosť už pri nízkom počte neospravedlnených hodín. V oblasti prevencie záškoláctva je v prvom rade potrebné na škole vytvoriť jasné pravidlá. Snažiť sa o vytvorenie atmosféry bez strachu a napätia. Treba odstraňovať možné spúšťače mechanizmy záškoláctva, ako sú zlý vzťah medzi žiakom a učiteľom, negatívny postoj žiaka ku škole, zlé vzťahy so spolužiakmi, problémy s učením. Potrebná je kladná motivácia žiakov na vyučovanie. Učitelia si musia osobitne všímať okrajových jedincov a žiakov pochádzajúcich zo sociálne znevýhodneného rodinného prostredia.

Pri prevencii záškoláctva V. Bělík a S. Hoferková (2017) zdôrazňujú význam nešpecifickej prevencie, ktorá by mala žiakov naučiť pozitívnemu mysleniu a aktivite, zameriava sa na ovplyvňovanie hodnôt, noriem a postojev.

V súvislosti s prevenciou **delikvencie a kriminality** je potrebné uviesť, že je nevyhnutné vo vzťahu k deťom a mládeži zamerať sa na dva okruhy problémov:

1. Aby sa deti a mládež nedopúšťali delikventného správania a páchania trestných činov. Je treba u žiakov zvyšovať právne vedomie, pestovať pravé životné hodnoty a pod.
2. Aby sa deti a mládež nestali obeťou trestných činov.

Mnohé formy problémového správania, ako sú krádeže či podvody, môžu byť snahou o upútanie pozornosti, prejavom nezrelých spôsobov osamostatňovania sa od rodiny a autority

dospelých, obzvlášť v podmienkach veľmi prísnej výchovy. Pri výskyte krádeže je nutné hľadať príčiny a každý prípad posudzovať individuálne.

Naďalej je treba venovať pozornosť problematike drogových závislostí, a to hlavne v oblasti primárnej prevencie. Je alarmujúce, že napriek skutočnosti, že školy kladú pri prevencii dôraz na problematiku drogových závislostí, počet detí a mládeže konzumujúcich drogy narastá a znižuje sa veková hranica experimentovania s drogami.

Problematika drog, ich účinkov a užívania sú sprevádzané množstvom nepravdivých informácií, výmyslov a mýtov. Niektoré z nich účinky drog i nebezpečenstvo spojené s ich užívaním zľahčujú a bagatelizujú, ďalšie, rovnako škodlivé a nepravdivé názory, demonizujú drogy s úmyslom zastrážovania odrádzať od ich užívania. Pre učiteľov je najúčinnnejšou cestou v sprostredkovaní informácií pravdivosť. Iba pravdivé informácie sú jedným z predpokladov úspešného prevenčného pôsobenia. Veľmi rozšíreným a nebezpečným názorom je „mne sa to nemôže stať“, prípadne „môjmu dieťaťu sa to nemôže stať“. Ide o presvedčenie, že človek môže ovládať a obmedziť konzumáciu drogy výlučne na experimentovanie a sám môže zabrániť vzniku závislosti. Osobitne nebezpečné a rozšírené sú názory súvisiace s konzumovaním marihuany, rozšírené najmä medzi deťmi a mládežou. Nebezpečný je aj názor, že poznatky o drogách vedú k experimentovaniu s drogami. Vychádza sa tu z faktu, že keď človek bude vedieť, čo všetko môže s drogou zažiť, čo všetko droga ponúka, bude to podporovať jeho chuť drogu vyskúšať. V súčasnosti sú drogy tak rozšírené, že nemôžeme očakávať, že sa dieťa s drogou nestretne. Akákoľvek tabuizácia môže viesť, najmä u detí a mládeže, k zvýšenému záujmu. Pri realizovaní prevencie drogových závislostí je nutné venovať pozornosť aj problematike vyvracania mýtov.

I. Hupková (2010, s. 32-33) zhrnula, čo sa potvrdzuje ako účinné a efektívne v prevencii drogových závislostí:

1. Skorý začiatok preventívnych aktivít: ideálne je začať s preventívnym pôsobením v predškolskom veku dieťaťa, pretože ak sa začína s prevenciou na druhom stupni ZŠ, musí sa už vplývať na vytvorené postoje, ktoré sú neraz v úplnom rozpore s prevenčnými snahami.
2. Cielenosť, primeranosť informácií a foriem pôsobenia: je nutné brať do úvahy vek, intelektuálnu úroveň, sociokultúrne zázemie a ďalšie charakteristiky prostredia, v ktorom príjemcovia prevencie žijú.
3. Orientácia na zdravý spôsob života a pozitívne alternatívy: protidrogové pôsobenie by sa malo odvíjať v kontexte podpory zdravia a podpory ochranných faktorov, aby sa užívanie návykových látok nejavilo ani ako žiaduce, ale ani ako neutrálna sociálna norma.
4. Prepojenie prevencie legálnych a nelegálnych drog vrátane závislosti od činností: problematika tabaku, alkoholu a liekov by mala byť východiskom na zoznamovanie s účinkami a následkami ostatných psychoaktívnych látok.
5. Dlhodobosť a systematickosť, využívanie rôznych prostredí: prevencia by mala prebiehať od predškolského veku po celý čas školskej dochádzky, mala by sa uskutočňovať v rodine, v škole, ale i ďalších prostrediach, ako sú napr. voľnočasové či kultúrno-osvetové zariadenia.
6. Nepoužívanie neúčinných prostriedkov a foriem: k neúčinným patria zastrážovanie, moralizovanie, prosté zákazy, jednorazové akcie a pod.

K zásadám efektívnej prevencie rizikového správania u detí a mládeže podľa M. Miovskeho, J. Zapletalovej a L. Skácelovej (2015) patrí:

- a) Komplexnosť a kombinácia viacerých stratégií pôsobiacich na určitú cieľovú skupinu. Prevenciu je nutné koncipovať ako súhrn viacerých faktorov a ako koordinovanú spoluprácu rôznych inštitúcií.
- b) Kontinuita pôsobenia a systematickosť plánovania.
- c) Cielenosť a adekvátnosť informácií i foriem pôsobenia vzhľadom k cieľovej populácii a jej vekovým a iným charakteristikám.
- d) Skorý začiatok preventívnych aktivít, ideálne už v predškolskom veku.

- e) Pozitívna orientácia primárnej prevencie a demonštrácia konkrétnych alternatív. Podpora zdravého životného štýlu, využívanie pozitívnych modelov a ponuka atraktívnych pozitívnych alternatív.
- f) Orientovať sa nie iba na úroveň informácií, ale predovšetkým na kvalitu postojov a zmenu správania. Cieľom prevencie je ovplyvniť práve správanie.
- g) Využitie „peer“ prvkov, dôraz na interakciu a aktívne zapojenie. Pre deti a dospelých sú rovesníci často autoritou s väčším vplyvom ako rodičia a učitelia. Realizátori prevencie by mali vystupovať skôr ako moderátori než prednášajúci.
- h) Denormalizácia – primárna prevencia má prispievať k vytvoreniu takej sociálnej klímy, ktorá nie je priaznivá k podpore a rozvoju rizikového správania. Normy a hodnoty zmeniť tak, aby rizikové správanie neprípadovalo ako žiaduce, ale ani ako neutrálna sociálna norma.
- i) Podpora protektívnych faktorov v spoločnosti.
- j) Nepoužívanie neúčinných prostriedkov. Ako neúčinné sa ukázalo jednoduché poskytovanie zdravotných či iných typov informácií o danom type rizikového správania. Neúčinné je zastrašovanie, zakazovanie, moralizovanie či preháňanie následkov a pod.

Prevencii venujú pozornosť Pedagogicko-organizačné pokyny MŠVVaŠ SR, aktuálne na školský rok 2017/2018 odporúčajú:

- prevenciu sociálnopatologických javov realizovať ako integrálnu súčasť výchovno-vzdelávacieho procesu;
- pri realizácii preventívnych aktivít a programov venovať zvýšenú pozornosť odbornej garancii programov a vopred si preveriť ponúkané preventívne aktivity a programy (s cieľom predísť prípadnému nežiaducemu vplyvu laických a neodborných aktivít, ako aj škodlivému vplyvu kultov, siekt či extrémistických organizácií na žiakov);
- venovať zvýšenú pozornosť prevencii užívania alkoholu a tabaku;
- taxatívne vymedziť v školskom poriadku preventívne opatrenia proti užívaniu a šíreniu legálnych a nelegálnych drog v školách;
- do školských vzdelávacích programov zapracovať témy súvisiace s multikultúrnou výchovou, výchovou v duchu humanizmu a so vzdelávaním v oblasti ľudských práv, predchádzania všetkým formám diskriminácie, xenofóbie, antisemitizmu, intolerancie a rasizmu a v oblasti problematiky migrácie;
- priebežne monitorovať správanie sa žiakov a zmeny v prípadoch podozrenia na porušovanie ich zdravého osobnostného vývinu zabezpečiť ich ochranu a bezodkladne riešiť vzniknutý problém v súčinnosti s vedením školy a zákonnými zástupcami dieťaťa;
- osobitnú pozornosť venovať téme bezpečnosti na internete.

Je nevyhnutné si uvedomiť, že deti a mládež nie sú ohrozované iba látkovými závislosťami, ale aj **d'alšími patologickými závislosťami**. Fyzické, psychické i sociálne zdravie detí a mládeže ohrozujú automaty, počítače a internet, neadekvátne používanie mobilných telefónov, či niektoré poruchy príjmu potravy. K rizikám internetových sociálnych sietí zaradujeme zverejňovanie osobných a citlivých informácií, kyberšikanovanie, sexuálne obťažovanie a zneužívanie, sexting, kybergrooming a i.

Ťažisko prevencie neadekvátneho používania a rizík internetu, počítačových hier, mobilného telefonovania, posielania sms správ spočíva v nasledovných krokoch: včas rozpoznať varovné známky (zhoršenie prospechu, únava, strata záujmov a kvalitných priateľov), stanoviť jasné pravidlá práce s počítačom i pravidlá používania telefónu, umiestniť počítač na také miesto, aby dospelí videli a zabránili nevhodnému používaniu (pornografia, násilné hry). Dôležité je poskytnúť deťom možnosti aktívneho trávenia voľného času. Prínosným je aj realizovanie Komunitárneho programu Európskej únie „Zodpovedne.sk“, ktorého cieľom je zvýšiť povedomie o bezpečnom a zodpovednom užívaní internetu, šíriť osvetu a prispieť tiež k prevencii internetovej kriminality. V spolupráci s realizátormi projektu Ministerstvo vnútra pripravilo program

pre deti a mládež *Cookie.sk*, ktorého cieľom je informovať ich o nástrahách internetu a internetovej kriminalite.

Pri preventívnych aktivitách na základných školách je nutné nezabúdať popri prevencii drogových závislostí na prevenciu iných patologických závislostí. Prevenciu je potrebné začleniť do rámca výchovy k zdravému spôsobu života. Efektívne sú diskusie na túto tému v školách, ale aj v médiách – televízii, rozhlase či tlači. Napríklad pri prevencii kultovej závislosti je nutné zvýšiť informovanosť mladých ľudí o technikách náboru, ako aj o nebezpečenstve členstva v deštruktívnych sektách a kultoch a pod.

Školy v rámci prevencie a riešenia porúch správania spolupracujú s viacerými odborníkmi, inštitúciami a pod.

Prospešná je spolupráca škôl s **Policajným zborom Slovenskej republiky**. Táto sa uskutočňuje predovšetkým prostredníctvom činnosti policajtov, ktorí sú zaradení na úseku prevencie.

Policajti – preventisti realizujú na školách preventívne projekty a programy, sú prizývaní na besedy. Okrem prevencie kriminality v spolupráci so školami realizujú prevenciu viktimácie, zameriavajú sa aj na pravidlá cestnej premávky, zvyšovanie právneho vedomia, ale aj prevenciu ďalších sociálnopatologických javov, napr. šikanovania, drogových závislostí a pod.

Jednou z priorit, na ktorú kladie dôraz Stratégia prevencie kriminality na roky 2016-2020 je prevencia a zníženie kriminality detí a mládeže, aby sa nestali páchatelmi ani obeťami trestných činov. Pri prevencii delikvencie v školskom prostredí zohrávajú dôležitú úlohu policajti, ktorí sú zaradení na úseku prevencie. Škola v spolupráci s Policajným zborom realizuje na školách rôzne preventívne programy. Najznámejší a najrozšírenejší je preventívny modelový projekt so školami **Správaj sa normálne**. Preventívny projekt určený pre žiakov 5. ročníka ZŠ. Podstatou projektu je preberanie 10 tém a cieľom je priblížiť deťom prácu polície, naučiť deti zásadám normálneho spolunažívania, projekt poskytuje aj konkrétne rady ako sa nestať obeťou trestného činu, ako zvládať záťažové situácie. Sú v ňom zaradené tieto témy: Priatelia policajti; Kto kradne, je zlodej; A pôjdeš v tom s nami (násilie páchané na veciach a na ľuďoch, informácie o linke pomoci deťom v núdzi, naučiť deti povedať nie); Správaj sa normálne (zásady správania sa na ceste a v prostriedkoch hromadnej dopravy); To musíš vedieť (správanie chodca v cestnej premávke); Zákerná droga; Bingo!... za moje peniaze! (hráčska závislosť); Na zdravie! Ďakujem, radšej nie! (alkohol a alkoholová závislosť); Odpál to do vzduchu! (zábavná pyrotechnika); Každý je iný! (diskriminácia, rasizmus).

Každú z týchto tém približuje deťom za pomoci pracovných listov uniformovaný policajt, ktorý je špeciálne pripravený na prácu s deťmi.

Program **Povedz to priamo** je tréning komunikačných zručností, ktorý sa používa pri prevencii kriminality, ale aj pri iných sociálno-patologických javoch napr. alkoholizme, drogovej závislosti, predčasnej sexualite...

Preventívny projekt – **Vieme, že – program boja proti zlu, násiliu, závislostiam, predsudkom, rasizmu a neproduktívnemu spôsobu života** je určený pre šieste a vyššie ročníky ZŠ a SŠ. Cieľom je zvýšiť informovanosť žiakov o právnych dôsledkoch patologického správania a znížiť výskyt sociálnopatologických javov na školách, vysvetliť príčiny neprimeraného správania mladých ľudí.

Z ďalších preventívnych projektov Policajného zboru spomenieme aspoň **Policajt – môj kamarát, Na prázdniny bezpečne, Jablko – citrón, Lumiper, LILJA 4-ever** a i.

Spolupráca škôl s odborníkmi v oblasti prevencie je nevyhnutná. Škola musí aktívne spolupracovať s mimoškolskými inštitúciami a organizáciami.

Podľa Zákona z 22. mája 2008 o výchove a vzdelávaní (školský zákon) a o zmene a doplnení niektorých zákonov s účinnosťou od 1. 9. 2008 základnými zložkami výchovného poradenstva a prevencie 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.

Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie:

1. Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie poskytuje komplexnú psychologickú, špeciálno-pedagogickú, diagnostickú, výchovnú, poradenskú a preventívnu starostlivosť **deťom okrem detí so zdravotným postihnutím** najmä v oblasti optimalizácie ich osobnostného, vzdelávacieho a profesijného vývinu, starostlivosti o rozvoj nadania, eliminovania porúch psychického vývinu a porúch správania. Zákonným zástupcom a pedagogickým zamestnancom poskytuje poradenské služby.
2. Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie v spolupráci s rodinou, školou a školským zariadením poskytuje preventívnu výchovnú a psychologickú starostlivosť deťom podľa odseku 1 a ich zákonným zástupcom, najmä v prípadoch výskytu porúch psychického vývinu a porúch správania a výskytu sociálnopatologických javov v populácii detí vo svojej územnej pôsobnosti.
3. Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie na zabezpečenie svojich úloh využíva najmä metódy psychologickú a pedagogickú diagnostiku, psychologického a výchovného poradenstva, prevencie, reedukácie, rehabilitácie a psychoterapie.
4. Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie vykonáva okrem činností diagnostických, poradenských, terapeutických, preventívnych a rehabilitačných aj činnosti:
 - a) preventívno-výchovné a odbornopreventívne;
 - b) metodicko-odborné;
 - c) tvorbu preventívnych programov.

Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva:

1. Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva poskytuje komplexnú špeciálno-pedagogickú činnosť, psychologickú, diagnostickú, poradenskú, rehabilitačnú, preventívnu, metodickú, výchovno-vzdelávaciu a inú odbornú činnosť a súbor špeciálno-pedagogických intervencií **deťom so zdravotným postihnutím vrátane detí s vývinovými poruchami** s cieľom dosiahnuť optimálny rozvoj ich osobnosti a sociálnu integráciu.
2. Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva spolupracuje so zákonnými zástupcami detí a ďalšími fyzickými osobami, ktoré sa na ich výchove a vzdelávaní podieľajú.
3. Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva vyhľadáva a vedie evidenciu detí podľa odseku 1.
4. Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva sa podieľa na zabezpečovaní kompenzačných, reedukačných a špeciálnych učebných pomôcok deťom podľa odseku 1 podľa ich individuálnych potrieb, učí ich tieto pomôcky využívať a prehodnocuje ich účinnosť využívania u užívateľa.
5. Centrum špeciálno-pedagogického poradenstva poskytuje ambulantnú poradenskú činnosť v rodine, v škole alebo v školskom zariadení vrátane poskytovania odbornej pomoci deťom a pedagogickým zamestnancom terénnym špeciálnym pedagógom a formou krátkodobých pobytov dieťaťa alebo zákonných zástupcov s dieťaťom v tomto zariadení.

Pre efektívnu prevenciu v školskom prostredí je dôležité:

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

- Intenzívnu pozornosť venovať novým rizikám, ktoré prinášajú nové technológie a ohrozujú žiakov základných a stredných škôl: zneužívanie mobilných telefónov, internetu, kyberšikanovanie a pod.
- V súčasnosti narastá potreba prevencie viktimizácie, čiže špecificky orientovanej prevencie kriminality, ktorej cieľom je, aby sa človek nestal obeťou trestného činu (zahŕňa prípravu ľudí na osvojenie si a uplatňovanie preventívnych opatrení, ktorými by mohli znížiť riziko svojho ohrozenia kriminalitou, o vlastné preventívne správanie vrátane primeraného reagovania v situácii ohrozenia). Ako príklad môžeme uviesť besedy s mladými dievčatami na školách, ktoré sú zamerané na zvyšovanie obozretnosti v oblasti ponúk práce v zahraničí v súvislosti s obchodovaním so ženami, napr. upozorňujú na techniky získavania dievčat na prácu v zahraničí, kde je potrebné dodržiavať niektoré zásady: vycestovať až po získaní pracovného povolenia, zapamätať si číslo slovenskej ambasády, nikomu neodovzdať svoj pas a pod. Ďalej je nutné informovať študentov o rizikách zneužívania na trhu práce (pri letných brigádach a pod.), naučiť ich ako rozlíšiť ponuky práce, ktoré môžu skrývať nebezpečenstvo, na čo je potrebné sa opýtať pri sprostredkovaní práce a i.
- Účinná prevencia nemá strašiť, zakazovať alebo prikazovať, má pravdivo vysvetľovať, objasňovať a ponúkať iné možnosti.
- Je dôležité konštatovať, že jednorázové aktivity nemôžu nahradiť sústavnú a cieľnú systematickú prácu v rámci primárnej prevencie. Prednáška či beseda nemusí mať pozitívny účinok, dokonca môže vzbudiť záujem a zvedavosť, napr. vyskúšať drogu, ako niečo zaujímavé a nebezpečné (besedy s abstinujúcim alkoholikom či toxikomanom).
- Využívať rôzne formy prevencie – napr. vyučovací proces, osobitne cez predmety etická výchova, náuka o spoločnosti a i., špeciálne preventívne projekty a programy, výchova k zdravému životnému štýlu; názorná agitácia a využívanie informačno-komunikačných technológií a iné.

Škola patrí k najvýznamnejším socializačným činiteľom, mala by zohrávať významnú úlohu i v prevencii sociálnopatologických javov, keďže žiaci trávia v škole množstvo času. V súčasnosti je zdôrazňovaná potreba profesionalizácie prevencie v školskom prostredí. V legislatívnych dokumentoch Európskej únie je tiež akcentovaná potreba profesionalizácie prevencie už aj v školskom prostredí.

Správne indikovaná prevencia je oveľa lacnejšia než liečba a riešenie už vzniknutého problému a jeho dôsledkov.

2.2. Úlohy rodiny pri prevencii problémového správania detí a mládeže

Rodina plní mnohé funkcie, pre dieťa predstavuje svet najbližších. Práve rodina, ako primárny výchovný a socializačný je v súvislosti so sociálnopatologickými javmi tak ochranný činiteľ, ako i činiteľ rizikový. Ako zdôrazňuje K. Gežová (2009, s. 87) „rodina je veľmi dôležitá pre zdravý, plnohodnotný a hlavne šťastný život každého dieťaťa“.

Kľúčový význam v prevencii má rodina. Veľmi dôležité je podporovať a posilňovať ochranné faktory, čiže faktory, ktoré redukovujú potenciú užívania drog či iného nevhodného správania. Považujeme za nevyhnutné bližšie výberovo uviesť ochranné faktory týkajúce sa rodinného prostredia:

- silné puto medzi deťmi a ich rodinami;
- rodičia, ktorí sú pre dieťa prirodzenou autoritou a pozitívnym identifikačným vzorom;
- rodičia poskytujúci dieťaťu vhodné modely správania;
- jasné pravidlá;
- funkčná rodina;
- primeraná starostlivosť a dostatok času na dieťa;
- rodičia spolupracujú na výchove;
- dobré hodnoty v rodine;

- rodičia nezneužívajú alkohol ani iné drogy;
- primerané a jasné očakávania od dieťaťa;
- rodičia vytvárajúci priestor pre kvalitné záujmy a záľuby;
- fungujúce medzigeneračné vzťahy.

K. Nešpor (2001) odporúča prevenciu v rodine realizovať takto:

- prispôsobenie výchovy a prevencie veku dieťaťa, t. j. zodpovedať si na otázku, v čom je potrebné prispôbiť prístup k svojmu dieťaťu, aby to lepšie zodpovedalo jeho veku;
- vytvoriť si v rodine „zdravé pravidlá“, ktoré je potrebné presadzovať láskavo, ale dôrazne;
- získať si dôveru dieťaťa – je totiž pravdepodobné, že ak rodičom dieťa dôveruje, rastie šanca, že sa dokáže zdôveriť so svojimi problémami;
- naučiť sa hovoriť s deťmi o alkohole a o nealkoholových drogách, na rozhovor o návykových látkach je potrebné sa pripraviť, nájsť si naň vhodný čas;
- predchádzať nude a napomáhať aktívnemu, zmysluplnému tráveniu voľného času, a to v prostredí rodiny, školy, záujmových krúžkov a i.;
- byť pre dieťa dobrým vzorom správania;
- pomáhať eliminovať vplyv nevhodnej spoločnosti na dieťa;
- posilňovať zdravé sebavedomie dieťaťa;
- hľadať spojencov pri výchove a riešení výchovných problémov.

Ako uvádza P. Ondrejko (In: Janiaková, D. a i., 2003, s. 25): „Najefektívnejší by mohol byť vplyv rodiny, keby rodina fungovala tak, ako by mala. Žiaľ, nefunguje. Osobne som presvedčený, že slovenská rodina je v kríze. Pri výskume hodnotových orientácií síce respondenti u nás ešte stále kladú rodinu na popredné miesto, ale to sú proklamované hodnoty. Ľudia často iné hovoria a iné robia“.

Vývin dieťaťa je podmienený rodinným zázemím. Harmonické rodinné prostredie a vhodná rodinná výchova sú dobrým odrazovým mostíkom pre každé dieťa. V rodine s dobrými sociálnymi väzbami medzi jednotlivými členmi rodiny a bez vážnejších problémov narúšajúcich pokojnú atmosféru, je menšia pravdepodobnosť vzniku problémov v správaní.

Rodina je silným socializačným činiteľom a socializácia môže prebiehať v prostredí rôznej úrovne, rôznej kvality a preto vplyvom nepriaznivých, z hľadiska optimálneho rozvoja osobnosti nežiaducich podnetov, môže dôjsť k tomu, že výsledné konanie sa bude odchyľovať od všeobecne uznávaných noriem. Rodinná výchova by mala prispievať k formovaniu celej osobnosti dieťaťa. Rodičia sú, resp. by mali byť, pre deti dôležitým zdrojom informácií o svete.

Zaujímavé sú v tejto súvislosti empirické zistenia M. Veľšica (2015). Zisťoval u rodičov, s akými nebezpečenstvami sa podľa nich môžu na internete stretnúť ich deti. Najviac rodičov uviedlo porno, sex a erotiku (31%), ďalej kontakt s neznámymi (22%) a násilie, agresivitu a kriminalitu (22%). Rodičia v menšej miere, a teda akoby podceňovali sekty, extrémizmus, rasizmus (7%), kyberšikanovanie (3%) a závislosť na internete (2%).

Štátna školská inšpekcia v súlade s plnením úloh Akčného plánu výchovy a vzdelávania k ľudským právam MŠVVaŠ SR na roky 2015-2020 vykonala inšpekcie v 81 ZŠ a 80 SŠ s cieľom zistiť stav a úroveň výchovy a vzdelávania k ľudským právam. Okrem iného zisťovali zdroj informácií o extrémizme.

T1. Rodina ako zdroj informácií o extrémizme

Zdroj informácií	Žiaci ZŠ (N = 1 297)	Žiaci SŠ (N = 1 575)
Televízia / rozhlas	64,69 % (1.)	78,98 % (1.)
Internet	44,41 % (2.)	65,33 % (2.)
Škola	38,94 % (3.)	35,21 % (3.)
Časopisy	17,35 % (4.)	22,39 % (4.)
Ulica	12,34 % (5.)	21,82 % (5.)
Nestretol/a som sa	10,48 % (6.)	4,32 % (9.)
Rodina	7,71 % (7.)	7,57 % (8.)
Kamarát	6,48 % (8.)	10,98 % (6.)

Zdroj informácií	Žiaci ZŠ (N = 1 297)	Žiaci SŠ (N = 1 575)
Osobná skúsenosť	4,86 % (9.)	9,18 % (7.)
Iný zdroj	1,70 % (10.)	1,32 % (10.)

Zdroj: Štátna školská inšpekcia. Vlastné spracovanie.

Z údajov v tabuľke vyplýva, že rodina ako zdroj informácií o extrémizme výrazne zaostáva. U žiakov základných škôl bola na siedmom a u žiakov stredných škôl až na ôsmom mieste. Silným zdrojom informácií sa pre deti a mládež stáva televízia a internet. Aj keď sa môžu relatívne ľahko dostať k zaujímavým informáciám s cenným obsahom, práve tak sa môžu dostať aj k informáciám vyslovene nevhodným z hľadiska veku či obsahu.

Liberálna výchova rodičov bez pravidiel a mantinelov dostáva deti a mládež mimo kontroly a vplyvu rodiny. Prenikanie médií do každodenného života spôsobuje presýtenosť informáciami, ktoré často nedokážu adekvátne spracovať.

Primeranú rodičovskú kontrolu a monitoring dieťaťa možno hodnotiť pozitívne v súvislosti s prevenciou rizikového správania. V tejto súvislosti E. Ondrušková, J. Pružinská a Ľ. Pavelová (2016) zistili: „rodičia vedia, kde som“ – 2,8% nikdy, 6,6% málokedy, „rodičia vedia, čo robím“ – 9,6% nikdy, 14,1% málokedy, „rodičia vedia, s ktorými kamarátmi som“ – 6,6% nikdy, 10,1% málokedy. Z uvedených údajov vyplýva, že cca 10% rodičov nevie, kde je ich dieťa, čo robí a s ktorými kamarátmi.

2.3. Spolupráca školy s rodinou v oblasti prevencie

Významnou požiadavkou sa stáva zlepšenie spolupráce a prepojenosti školy a rodiny v oblasti prevencie sociálnopatologických javov. Škola by mala uskutočňovať stretnutia rodičov s odborníkmi, kde by sa v rámci triednych schôdzok poskytli informácie o problematike porúch správania a sociálnopatologických javov a tiež o riešení problémov s nimi súvisiacich. Podľa Ľ. Višňovského (2005, s. 24) existujú tri hlavné úrovne zapojenia rodičov do spolupráce so školou:

1. Minimálna úroveň spolupráce: škola oznamuje, informuje a kladie požiadavky domácnostiam a komunitám.
2. Partnerská úroveň: škola angažuje rodičov rôznym spôsobom a komunikuje s komunitou.
3. Rozhodujúca úroveň: škola, domácnosti a komunity spoločne a rovnomerne pracujú na tom, aby sa vytvorili dobré vzdelávacie možnosti pre všetky deti.

E. Gajdošová vymedzuje štyri úrovne spolupráce školy s rodičmi:

1. Systematické poskytovanie informácií rodičom o dianí v škole a o osobnostnom vývine ich dieťaťa.
2. Programy spolupráce s rodičmi a učiteľmi (napr. pri intervenciách v súvislosti s elimináciou porúch správania žiakov alebo profesionálnou orientáciou).
3. Aktívna spolupráca rodičov na dianí školy (večierky, besedy, výlety a pod.).
4. Recipročné vzdelávanie rodičov a učiteľov navzájom.

V tejto súvislosti uvádzame realistické a nerealistické očakávania rodičov od školy a naopak, realistické a nerealistické očakávania školy od rodičov spracované podľa K. Nešpora (2001).

Realistické očakávania rodičov od školy:

- Škola bude bezpečným miestom, kde nebudú dostupné alkohol, tabak ani iné drogy.
- Škola bude používať postupy, ktoré majú zmysel a sú účinné.
- Škola sprostredkuje rodičom informácie, ktoré im pri prevencii pomôžu. Môže im tiež doporučiť, kde hľadať pomoc pre rôzne problémy ich detí.
- Škola bude povzbudzovať žiakov ku kvalitnému tráveniu voľného času a ku zdravému spôsobu života.
- Škola bude s rodičmi v sústavnom kontakte i za normálnych okolností a tým viac v prípade problémov alebo komplikácií.

Nerealistické očakávania rodičov od školy:

- Škola sa o prevenciu v tejto oblasti postará sama a rodičia sa ňou nemusia zaoberať.
- Do školy budú chodiť iba bezproblémové „ideálne“ deti, ktoré nemajú s alkoholom, tabakom ani s inými drogami problémy.
- Škola nebude nútiť rodičov, aby čo i len uvažovali o tak nepríjemných záležitostiach, ako sú návykové látky u detí.
- Škola prevezme zodpovednosť i za to, ako deti trávajú voľný čas.
- Škola nebude rodičov zaťažovať tým, že by ich pozývala na osobné návštevy a pod. a svoje prípadné problémy s dieťaťom si vyrieši sama.

Realistické očakávania školy od rodičov:

- Rodičia budú so školou spolupracovať, hlavne ak by sa objavili problémy.
- Rodičia vytvoria podmienky pre to, aby sa dieťa mohlo do školy pripraviť a aby tam prichádzalo v primeranom stave (napr. vyspaté).
- Rodičia budú viesť dieťa k vhodnému spôsobu trávenia voľného času a zdravému spôsobu života.
- Rodičia budú mať prehľad o tom, s kým sa ich dieťa stretáva vo voľnom čase.
- Rodičia zaisťujú pre dieťa primeranú lekársku a psychologickú pomoc.
- Rodičia budú mať pochopenie pre často neľahkú prácu učiteľa a nebudú bezdôvodne oslabovať jeho autoritu u detí. Svoje prípadné výhrady dokážu sprostredkovať škole priamo.

Nerealistické očakávania školy od rodičov:

- Rodičia nejakým spôsobom zariadia, aby sa z problémového žiaka stal nep problémový.
- Rodičia sa o prevenciu postarajú sebestačne (akoby dieťa v škole, kde nie je pod dohľadom rodičov, netrávilo značnú časť svojho času).
- Rodičia majú pri prevencii u detí neobmedzené časové i materiálne možnosti.
- Rodičia budú automaticky súhlasiť so všetkým, čo škola pri prevencii i v iných oblastiach deťom ponúka.
- Rodičia dokážu sami i bez odbornej pomoci včas rozpoznať a zvládnuť problémy s návykovými látkami u dieťaťa.
- Rodičia nebudú hovoriť do toho, čo sa v škole odohráva.

Možnými príčinami konfliktov medzi učiteľom a rodičom podľa N. Grajciarovej (In: Verbovská, J. a i., 2003) sú:

1. Nevnímanie odlišných funkcií rodiny a školy a z toho vyplývajúce očakávanie úplne súhlasného posudzovania i vnímania dieťaťa, ako aj prístupu k nemu a zaobchádzania s ním.
2. Nedostatok spôsobilostí kooperovať buď zo strany rodiča, učiteľa alebo oboch.

Škola s rodinou spolupracujú rôznymi formami. Medzi individuálne formy spolupráce patrí pozvanie rodičov do školy, návštevy v rodine, individuálny rozhovor, žiacka knižka a ďalšie formy písomného styku. Práve písomný styk učiteľa s rodičmi je najčastejšie používanou formou spolupráce. Medzi kolektívne formy spolupráce zaraďujeme triedne schôdze (najrozšírenejšia kolektívna forma spolupráce školy a rodiny), dni otvorených dverí, besedy a ďalšie aktivity organizované školou.

Práva i povinnosti rodičov (resp. zákonných zástupcov) upravuje aj Zákon č. 245/2008 Z. z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon) v § 144 ods. 6 a ods. 7. Rodič má právo:

- a) žiadať, aby sa v rámci výchovy a vzdelávania v škole alebo v školskom zariadení poskytovali deťom a žiakom informácie a vedomosti vecne a mnohostranne v súlade

- so súčasným poznaním sveta a v súlade s princípmi a cieľmi výchovy a vzdelávania podľa tohto zákona;
- b) oboznámiť sa s výchovno-vzdelávacím programom školy alebo školského zariadenia a školským poriadkom;
 - c) byť informovaný o výchovno-vzdelávacích výsledkoch svojho dieťaťa;
 - d) na poskytnutie poradenských služieb vo výchove a vzdelávaní svojho dieťaťa;
 - e) zúčastňovať sa výchovy a vzdelávania po predchádzajúcom súhlase riaditeľa školy alebo školského zariadenia;
 - f) vyjadrovať sa k výchovno-vzdelávaciemu programu školy alebo školského zariadenia prostredníctvom orgánov školskej samosprávy;
 - g) byť prítomný na komisionálnom preskúšaní svojho dieťaťa po predchádzajúcom súhlase riaditeľa školy.

Rodič alebo zákonný zástupca je povinný:

- a) vytvoriť pre dieťa podmienky na prípravu na výchovu a vzdelávanie v škole a na plnenie školských povinností;
- b) dodržiavať podmienky výchovno-vzdelávacieho procesu svojho dieťaťa určené školským poriadkom;
- c) dbať na sociálne a kultúrne zázemie dieťaťa a rešpektovať jeho špeciálne výchovno-vzdelávacie potreby;
- d) informovať školu alebo školské zariadenie o zmene zdravotnej spôsobilosti jeho dieťaťa, jeho zdravotných problémoch alebo iných závažných skutočnostiach, ktoré by mohli mať vplyv na priebeh výchovy a vzdelávania;
- e) nahradiť škodu, ktorú žiak úmyselne zavinil.

Existujú rôzne predstavy – často značne rozdielne – učiteľov a rodičov v delbe právomocí a zodpovednosti za výchovu žiaka. Táto skutočnosť môže byť zdrojom konfliktov medzi učiteľom a rodičom. Neriešenie konfliktov môže v krajnom prípade vyústiť do agresívneho správania rodiča.

V roku 2010 sme realizovali dotazníkovou metódou výskum u učiteľov základných a stredných škôl v stredoslovenskom regióne. Výskumnú vzorku tvorilo 196 učiteľov základných a 155 učiteľov stredných škôl, spolu 351 respondentov. Cieľom výskumu bolo analyzovať z pohľadu učiteľov výskyt problémového správania u žiakov ZŠ a SŠ, ďalej formy preventívnych aktivít v skúmanom školskom prostredí a riešenie problémov v správaní. Závažnou skutočnosťou v súčasnosti je, že narastá agresívne správanie voči učiteľom nielen zo strany žiakov, ale aj ich rodičov. Preto sme tejto skutočnosti venovali pri výskume osobitnú pozornosť.

Celkovo sa s agresívnym správaním voči sebe stretlo 237 učiteľov základných a stredných škôl. Viacerí respondenti uviedli dve i viac foriem. Alarmujúci je fakt, že iba 32,48% učiteľov základných a stredných škôl sa nestretlo ani s jednou z foriem agresívneho správania voči sebe počas svojej praxe, čo je ani nie jedna tretina respondentov. Agresívne správanie voči učiteľom sa prejavuje už u čoraz mladších vekových kategórií, pretože 54 respondentov zo základných škôl (27,55%) uviedlo, že sa nestretlo s agresívnym správaním voči sebe, u stredoškolských učiteľov to bolo 60 respondentov, čo predstavuje 38,71% z tejto kategórie. Výskyt agresívneho správania rodičov či zákonných zástupcov voči učiteľom je realitou súčasnej školskej praxe.

Podobný výskum realizoval u učiteľov na stredných školách v Českej republike. J. Tomášek (2008). Zistil, že s agresívnym správaním voči sebe sa v kariére stretlo 43,4% respondentov. Najčastejšími formami boli skúsenosti s urážkami a nadávkami študentov počas vyučovania, nezanedbateľná časť ich čelila urážkam zo strany rodičov, rovnako ako vyhrážaniu zneužitím vplyvných známostí a útokom na osobný majetok.

Dobrá spolupráca s rodičmi podporuje účinnosť práce učiteľov i ďalších odborníkov so žiakmi – tak v oblasti prevencie ako aj riešenia prípadného výskytu problémového správania. Takéto správanie žiaka je potrebné riešiť nielen poradensky a tímovo, ale dôležité je tiež konzultovať situáciu s rodičmi.

Pri riešení problémov v správaní by škola mala kontaktovať rodičov či zákonného zástupcu žiaka. Pri ľahšej forme problémového správania zohráva dôležitú úlohu triedny učiteľ a rodinní príslušníci, pri závažnejšom probléme by už mal pomáhať kompetentný odborník spolupracujúci so školou a samozrejme s rodinou žiaka.

Spolupráca rodiny a školy je veľmi dôležitá a v oblasti prevencie sociálnopatologických javov je nevyhnutná.

Aby sa zlepšila spolupráca školy s rodinou, je podľa L. Višňovského (2005, s. 22) vhodné:

- poskytovať jasnejší obraz o potrebách dieťaťa, viac informácií zo strany školy i rodiny, tak vzniká pocit dôvery, zlepšuje sa vzťah rodičov ku škole;
- učitelia lepšie chápu kultúru rodiny, jej možnosti;
- rodičia sa dozvedajú viac o vyučovaní v škole, čo sa očakáva od detí;
- rodičia sa zaujímajú ako pomôcť deťom s učením;
- žiaci sú viac motivovaní, keď vidia, učiteľa a rodičov spolupracovať;
- v mnohých prípadoch sa zlepši dochádzka, prospech;
- rodina môže pomôcť v škole s materiálным vybavením;
- zmení sa atmosféra spolupráce, vzájomná podpora.

Rodina je dominantným formatívnym činiteľom. M. Račková a D. Hrehová (2004, s. 23) poukazujú na úlohy rodiny v prevencii, konkretizované do 6. postulátov:

1. Rodič ako zdroj podnetov pre zdravý rozvoj osobnosti.
2. Rodič ako vzor správania.
3. Rodič ako katalyzátor vonkajšieho tlaku sociálneho okolia.
4. Rodič ako spolutvorca kvalitných rodinných vzťahov.
5. Rodič ako nositeľ relevantných informácií vzťahujúcich sa k problematike drog. Autorky poukazujú na problematiku drog, ale tento postulát možno ponímať širšie a to na sociálnopatologické javy všeobecne.
6. Rodič ako realizátor určitých typov – výchovných štýlov.

Treba podporovať a posilňovať **ochranné faktory** a minimalizovať **rizikové faktory** týkajúce sa školy. So snahou o ich výpočet a sumarizáciu sme sa v odbornej literatúre stretli u viacerých autorov.

Ochranné faktory:

- úspešný školský prospech;
- jasný negatívny postoj k drogám (vrátane personálu školy);
- pozitívny vzor zo strany učiteľov;
- na škole prebieha prevencia drogových závislostí sústavne a systematicky;
- škola pri prevencii spolupracuje s rodičmi;
- presadzujú sa rozumné a primerané pravidlá;
- alkohol a iné drogy sú v škole a jej okolí málo dostupné;
- individuálny prístup k žiakom;
- pre zlyhávajúcich a problémových žiakov hľadá škola pozitívne alternatívy a cesty ako im pomôcť;
- je dobrá nadväznosť na kvalitné spôsoby trávenia voľného času a mimoškolské aktivity.

Rizikové faktory:

- škola pri prevencii nespupracuje dostatočne s rodičmi
- v škole sa realizujú neúčinné formy prevencie, často jednorazovo
- neexistujú jasné a presadzované pravidlá, ktoré sa týkajú zákazu návykových látok v škole
- alkohol, tabak, návykové látky alebo hazardné hry sú v škole alebo v jej okolí žiakom dostupné
- škola nespupracuje s užitočnými organizáciami a inštitúciami

- neexistuje nadväznosť na kvalitné mimoškolské aktivity a vhodné spôsoby trávenia voľného času.
- Dobry vzťah rodiny a školy podľa O. Matouška a A. Kroftovej (1998, s. 75-76) podporuje:
- poskytovanie informačných materiálov zasielaných rodinám, ktoré obsahujú plán učiva a kontaktné osoby z učiteľského zboru;
- poskytovanie obsiahlejších príručiek, ktoré rodičom približujú tradície školy, možnosti rodičovskej participácie v škole a pod;
- realizovanie dňa otvorených dverí;
- uskutočňovanie konferencií pre rodičov a učiteľov, tiež domácich návštev;
- zapájanie rodičov do výučby a poradenstva – ako dobrovoľných spolupracovníkov školy;
- zriaďovanie poradenských centier pre rodičov;
- neformálne spoločenské stretávanie sa.

V styku s rodičmi môže sa učiteľ alebo odborný zamestnanec školy správať pasívne, agresívne alebo asertívne (Gajdošová, E. a kol., 2011):

1. Pasívne správanie pri styku s rodičmi: charakterizuje ho hranie sa s rukami, psychomotorický nepokoj, vyhýbanie sa pohľadu z očí do očí, tichá a neistá reč. Spočiatku môžu tohto pracovníka rodičia dokonca pozitívne hodnotiť, ale neskôr ho považujú za nekompetentného. Býva rodičmi zneužívaný, necháva rodičov rozhodovať za seba.
2. Agresívne správanie pri styku s rodičmi: typické je strnulé telo, ukazovanie prostom, mimika tváre vyjadruje iróniu a pocity hnevu, hlasný prejav, skákanie do reči. Rodičia takéhoto pracovníka hodnotia negatívne a vyhýbajú sa mu. Rodičov podceňuje, privlastňuje si právo rozhodovať za iných, k riešeniu konfliktov pristupuje nekompromisne.
3. Asertívne správanie pri styku s rodičmi: charakterizuje ho vyvážené držanie tela, vzpriamený postoj, úsmev, otvorený očný kontakt, vrelý hlas. Vzbudzuje rešpekt aj sám rešpektuje práva rodičov a vlastné práva, svojich cieľov sa nevzdáva, trvá na svojom, ale vie ponúknuť kompromis. K riešeniu pristupuje pokojne, riešenia neodkladá, reaguje komunikáciou.

Je potrebné počítať so skutočnosťou, že rodičia môžu pri komunikácii s učiteľom reagovať neproduktívne, napríklad keď nevhodne uplatňujú (M. Lipnická, 2017):

- bránenie – nekriticky dieťa posudzujú, nepripúšťajú u neho problémy, nevidia príčiny v dieťati;
- obviňovanie – príčiny problémov dieťaťa nachádzajú v neprofesionálnom prístupe učiteľa;
- ochraňovanie – zastávajú sa dieťaťa, prehnane ho ochraňujú a obhajujú jeho nedostatky a problémy;
- osočovanie – zastierajú pravdu, nepravdivo a nespravodlivo ohovárajú, odsudzujú a hania učiteľa;
- orodovanie – prosia o výhody pre dieťa, o to, aby sa jeho problémy neriešili alebo boli trpené;

Angažovanosť a ochotu rodičov spolupracovať podľa M. Levčíkovej (2004) podporuje:

- oboznámenie rodičov so školou, školským prostredím, s učiteľmi a inými odbornými pracovníkmi;
- dobrá príprava učiteľa alebo iného odborníka na stretnutie s rodičom, prezentácia profesionálnej erudovanosti, ktorá dáva rodičovi istotu, že o jeho dieťa sa starajú kvalifikovaní odborníci;
- popri profesionálnom vystupovaní používanie zrozumiteľného jazyka, prípadné vysvetlenie odborných pojmov, ťažkostí dieťaťa alebo naopak prehnane a neadekvátne očakávania;

- schopnosť vcítiť sa do situácie rodiča, načúvať jeho problémom, diskutovať o ťažkostiach vo výchove dieťaťa a vedieť mu poradiť;
- v prípade individuálneho vzdelávacieho plánu oboznámiť rodiča s obsahom individuálneho vzdelávacieho plánu žiaka, dohodnúť spoločné postupy vo výchove dieťa;
- pravidelná vzájomná informovanosť na základe osobných stretnutí alebo písomným kontaktom.

Učiteľ by mal rodičov informovať o možnostiach poradenstva, o odbornej pomoci koordinátora prevencie (drogových závislostí a iných sociálnopatologických javov) či navrhnuť spoluprácu s odborníkmi v prípade výskytu problémov. Už pri spozorovaní menších problémov by mal učiteľ kontaktovať rodičov a zistiť, či je v rodine všetko v poriadku. Je potrebné získať informácie o prostredí, v ktorom žiak vyrastá, rodinnom prostredí a o výchove rodičov, socio-kultúrnom zázemí, o doterajšom priebehu výchovy a vzdelávania a školských výsledkoch a správaní žiaka na vyučovaní. Napríklad je dôležité mať informáciu o rozvode rodičov žiaka, pretože „neexistuje vek, v ktorom by dieťa rozvratom netrpelo“ (Gežová, K., 2007, s. 51).

Škola by mala zohrávať významnú úlohu v prevencii sociálnopatologických javov, keďže deti trávia v škole množstvo času. Mala by tiež predstavovať bezdrogové prostredie a poskytovať vhodný príklad zo strany učiteľov a *Vychovávateľov*.

V oblasti spolupráce školy s rodinou zohráva dôležitú úlohu triedny učiteľ.

Dobrá spolupráca s rodičmi podporuje účinnosť práce učiteľov i ďalších odborníkov so žiakom – tak v oblasti prevencie ako aj riešenia prípadného výskytu problémového správania.

K zlepšeniu situácie v tejto oblasti by tiež mohol prispieť **školský sociálny pedagóg**.

Sociálny pedagóg je relatívne nová pracovná pozícia v školách, ktorá patrí medzi ďalšie zložky výchovného poradenstva a prevencie a má vykonávať prevenciu sociálnopatologických javov v školách a školských zariadeniach na profesionálnej úrovni. Jeho pôsobenie v školách je už v Slovenskej republike legislatívne ukotvené v Zákone č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní v §130. Zákon č. 317/2009 o pedagogických zamestnancoch a odborných zamestnancoch ho začlenil do kategórie odborných zamestnancov a v §24 konkretizuje jeho činnosť takto: „Sociálny pedagóg vykonáva odborné činnosti v rámci prevencie, intervencie a poskytovania poradenstva najmä pre deti a žiakov ohrozených sociálno-patologickými javmi, zo sociálne znevýhodneného prostredia, drogovovo závislých alebo inak znevýhodnených deťom a žiakom, ich zákonných zástupcov a pedagogických zamestnancov škôl a školských zariadení. Sociálny pedagóg plní úlohy sociálnej výchovy, podpory prosociálneho, etického správania, sociálnopedagogickej diagnostiky prostredia a vzťahov, sociálnopedagogického poradenstva, prevencie sociálnopatologických javov a reedukácie správania. Vykonáva expertíznu činnosť a osvetovú činnosť“.

Medzi preventívne a intervenčné aktivity pracovníkov pomáhajúcich profesií, teda aj sociálneho pedagóga, pri eliminácii sociálnopatologických javov u detí a dorastu patrí (Gajdošová E., Hubinská L., Jakubková V., 2011, s. 7):

- zlepšovanie sociálnej atmosféry a klímy školy a zlepšovanie vzťahov v triednych kolektívoch, ako aj vzťahov medzi učiteľmi a žiakmi;
- zlepšovanie sociálnych zručností žiakov, riešenia konfliktov, zvládania negatívnych emócií, záťaže a stresu;
- rozvíjanie sociálnych kompetencií aj samotných pracovníkov pomáhajúcich profesií, najmä efektívneho riešenia problémov a konfliktov s deťmi a ich rodičmi;
- učenie sa lepšie poznávať osobnosť žiaka, robiť adekvátnu sociálno-pedagogickú, špeciálno-pedagogickú a inú diagnostiku a výber intervenčných stratégií pre prácu s problémovými žiakmi;
- zabezpečovanie psychohygieny učenia, výchovy a vzdelávania;
- uskutočňovanie integrácie žiakov so špeciálnymi potrebami do štandardných škôl zo psychologického hľadiska;
- realizovanie preventívnych a rozvíjajúcich programov s deťmi a dospelými, v ktorých sa naučia lepšie poznávať seba a iných, adekvátne komunikovať, správne riešiť konflikty

v škole i doma, byť tolerantní a znášanliví, znižovať svoju agresivitu a rozvíjať asertívne správanie sa.

Osobitnú pozornosť v oblasti sociálno-výchovnej starostlivosti je v škole potrebné venovať žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia a aktívne s nimi pracovať. Žiakom zo sociálne znevýhodneného prostredia je podľa Zákona o výchove a vzdelávaní žiak žijúci v prostredí, ktoré vzhľadom na sociálne, rodinné, ekonomické a kultúrne podmienky nedostatočne podnecuje rozvoj mentálnych, vôľových, emocionálnych vlastností dieťaťa alebo žiaka, nepodporuje jeho socializáciu a neposkytuje mu dostatok primeraných podnetov pre rozvoj jeho osobnosti. Sociálny pedagóg venuje veľkú pozornosť sociálno-výchovnej práci so žiakmi zo sociálne znevýhodneného prostredia.

K silným stránkam spolupráce sociálnych pedagógov s rodičmi v rámci projektu PRINED podľa Záverečnej evalvačnej správy možno zaradiť: poskytovanie poradenstva pre rodičov, vybudovanie dôverného vzťahu a fakt, že ich má kto vypočuť, terénnu prácu s rodinou, pomoc pri zvládaní výchovy dieťaťa, zlepšenie komunikácie a spolupráce škola – rodič – žiak, väčší ohľad a dôraz na školskú dochádzku. Projektu PRINED (PROjekt INkluzívnej EDukácie) mal za úlohu podporiť inkluzívne prostredie v materských a základných školách s cieľom zabezpečiť predchádzanie neoprávneného zaradovania rómskych žiakov do systému špeciálneho školstva a vytvorením inkluzívnych tímov v základných školách podporiť inklúziu žiakov pochádzajúcich z marginalizovaných rómskych komunít.

Na opodstatnenosť zavedenia pozície školského sociálneho pedagóga do základných a stredných škôl v Českej republike poukazujú aj výsledky štúdie *Zavedení pozice sociálního pedagoga do škol (studie proveditelnosti)*, podľa ktorej „pasívny postoj veľkej časti rodičov ku škole je zo všetkých výziev, s ktorými sa sociálni pedagógovia stretávajú, tou najväčšou“. Na školách s veľkým podielom sociálne znevýhodnených žiakov alebo s výskytom problémového správania je sociálny pedagóg nenahraditeľný. Každá škola je však iná a preto náplň práce sociálneho pedagóga musí byť formulovaná dostatočne široko a otvorene.

Sociálny pedagóg pracuje v škole nielen s rodinou zo sociálne znevýhodneného prostredia, ale s rodinami všetkých žiakov. Osobitne naliehavá je jeho spolupráca s rodinou pri problémovom správaní žiaka. Slovenská školská prax ukazuje, že sociálni pedagógovia nájdu uplatnenie aj na školách, ktoré nenavštevuje zvýšený počet žiakov z marginalizovaných rómskych komunít. Nápomocný by v oblasti prevencie a riešenia problémov v správaní, ako aj pri spolupráci s rodičmi mal byť sociálny pedagóg v škole. Pôsobenie sociálnych pedagógov v školách je už v Slovenskej republike legislatívne ošetrené. Bolo by prospešné, keby sa na školách zvýšil počet odborných zamestnancov – sociálnych pedagógov, čo už školská legislatíva umožňuje. Školský sociálny pedagóg plní v základných a stredných školách mnohé úlohy, je prínosom aj pri spolupráci školy s rodinou.

Literatúra

- BAKOŠOVÁ Z., *Teoretické otázky záškoláctva*. In: *Mládež a spoločnosť*. 2002, č. 4, s. 17-25.
- BĚLÍK V., HOFERKOVÁ S., *Problematika záškoláctví v českých školách*. In: *Vychovávateľ*. 2017, č. 5-6, s. 33-38. ISSN 0139-6919.
- BENDL S., *Prevence a řešení šikany ve škole*. 1. vyd. Praha: ISV, 2003. 198 s. ISBN 80-86642-08-9
- BIZÍKOVÁ L., *Východiská k príprave školskej preventívnej stratégie – prevencia rizikového správania detí a žiakov*. Dostupné na: www.statpedu.sk.
- ČERNÝ L., *Sebevražednost dětí a mladistvých se zvláštním zaměřením na preventivní opatření*. Brno: Avicenum, 1970, 118 s.
- DOKTOROV A., HOLOTŇÁKOVÁ A., *Drogy v školách*. In: *Pedagogická revue. Mimoriadne číslo*, 1998, s. 43-52.
- DRZŇÍKOVÁ E., *Prieskum záškoláctva ako prejav problémového správania vo vybraných okresoch Slovenskej republiky*. In: *Prevencia*. 2003, č. 1.

- GAJDOŠOVÁ E., HUBINSKÁ L., JAKUBKOVÁ V., *Intervencia pracovníkov pomáhajúcich profesií pri riešení problémov a porúch detí v správaní s dôrazom na rozvíjanie ich sociálno-emocionálnej a morálnej zrelosti*. Bratislava: 2011. 240 s. ISBN 978-80-8127-014-7.
- GAJDOŠOVÁ E., *Prevenca násilia v školách*. In: *Prevenca*. 2005, č. 4, s. 35-42.
- GAJDOŠOVÁ E., *Spolupráca školy s rodinou*. Dostupné na: www.aspsr.sk.
- GEŽOVÁ K., *Rozvod ako dôsledok krízy súčasnej rodiny*. In: *Zborník vedeckovýskumných prác Katedry pedagogiky*, č. 5. Banská Bystrica: PF UMB, 2009, s. 79-87. ISBN 978-80-8083-926-0
- GEŽOVÁ K., *Rozvod ako spoločenský a výchovný problém*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007, 140 s. ISBN 978-80-8083-476-0.
- GREGUSSOVÁ M., TOMKOVÁ J., BALÁŽOVÁ M., *Dospievajúci vo virtuálnom priestore. Záverečná správa z výskumu*, 2010. Bratislava: VÚDPaP, 2011.
- HATÁR C., *Sociálny pedagóg v systéme sociálno-edukačného poradenstva, prevencie profylaxie*. Nitra: PF UKF, 2010, 106 s. ISBN 978-80-8094-664-7
- HERETIK A., *Základy forenznej psychológie*. Bratislava: SPN, 1994, 224 s. ISBN 80-08-01870-4.
- HRIVÍKOVÁ Z., *Špecifiká a problémy pôsobenia sociálnych pedagógov a koordinátorov prevencie v základných školách v SR. Dizertačná práca*. Banská Bystrica 2016, školiteľka prof. PhDr. I. Emmerová, PhD.
- HRONCOVÁ J. a i., *Sociálna patológia*. Banská Bystrica: PF UMB, 2004, 191 s. ISBN 80-8055-526-0.
- HRONCOVÁ J., *Delikvencia mladistvých v okrese Banská Bystrica z retrospektívneho a súčasného pohľadu*. In: *Acta Universitatis Matthaei Bellii*, č. 2. Banská Bystrica: PF UMB, 1995, s. 23-32. ISBN 80-88825-29-6.
- HRONCOVÁ J., KRAUS B. a i., *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. Banská Bystrica: PF UMB, 2006. 252 s. ISBN 80-8083-223-4.
- HRONCOVÁ J., *Sociológia výchovy*. Banská Bystrica: PF UMB, 1996. 104 s. ISBN 80-88825-37-7.
- HRONCOVÁ J., *The influence of transformation processes on the family in the Slovak Republic*. In: *The New Educational Review*. 2008, č. 2, s. 15-32.
- HUPKOVÁ I., *Drogové závislosti a ich prevencia*. In: MACHALOVÁ M. a kol., *Dialógy o závislostiach*. Bratislava: TakeOff Advertising, 2010, s. 25-40. ISBN 978-80-970370-9-3.
- JANIÁKOVÁ D., *Tak už dosť. Východiská zo závislostí*. Bratislava: Kontakt, 2003, 220 s. ISBN 80-96895-0-7.
- KARIKOVÁ S., ŠIMEGOVÁ M., *Šikanovanie na stredných školách v Slovenskej republike*. Opole: Uniwersytet Opolski, 2009. 172 s. ISBN 978-83-926832-7-8.
- KARIKOVÁ S., *Základy patopsychológie detí a mládeže*. Banská Bystrica: PF UMB, 2001, 166 s. ISBN 80-8055-486-2.
- KATSIYANNIS A., THOMPSON M. P., BARRETT D. E., KINGREE J. B., *School predictors of violent criminality in adulthood: Findings from a nationally representative longitudinal study*. In: *Remedial and special education*. 2013, č. 4, s. 205-214.
- KHANNA D., SHAW J., DOLAN M., LENNOX C., *Does diagnosis affect the predictive accuracy of risk assessment tools for juvenile offenders: Conduct disorders and Attention Deficit Hyperactivity Disorder*. In: *Journal of adolescence*. 2014, č. 7, s. 1171-1179.
- KOLÁŘ M., *Bolest šikanování*. Praha: Portál, 2001. 255 s. ISBN 80-7178-513-X.
- KOLÁŘ M., *Skrytý svět šikanování ve školách*. 1. vyd. Praha: Portál, 1997, 128 s. ISBN 80-7178-123-1.
- KOLIBÁŠ E., NOVOTNÝ V., *Alkoholizmus a drogové závislosti*. Bratislava: UK, 1996. 120 s.
- KOMÁRIK E., *Pedagogika emocionálne a sociálne narušených*. Bratislava: UK, 1998, 191 s. ISBN 80-223-1289-4.
- Komplexný poradenský systém prevencie a ovplyvňovania sociálnopatologických javov v školskom prostredí. Analýza výsledkov depistáže*. Príloha časopisu *Psychológia a patopsychológia dieťaťa*, č. 5, 2014, s. 81-87. ISBN 978-80-89698-04-2. Dostupné na: <http://www.vudpap.sk>.

- KOPČANOVÁ D., *Prevencia násillia v škole a v školských výchovných zariadeniach*. In: *Vychovávateľ*. 2001, č. 7, s. 10-13.
- KRAUS B., POLÁČKOVÁ V. a kol., *Člověk – prostředí – výchova. K otázkám sociální pedagogiky*. Brno: Paido, 2001, 200 s. ISBN 80-7315-004-2.
- KRAUS B., *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014, 157 s. ISBN 978-80-7435-411-3.
- KRAUS B., *Upbringing and socialization in the contemporary family*. In: *The New Educational Review*. 2016, č. 4, s. 40-49.
- KRAUS B., *Základy sociální pedagogiky*. Praha: Portál, 2008, 216 s. ISBN 978-80-7367-383-3.
- KYRIACOU CH., *Řešení výchovných problémů ve škole*. Praha: Portál, 2005, 151 s. ISBN 80-7178-945-3.
- LABÁTH V. a i., *Riziková mládež. Možnosti potenciálních zmien*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. 155 s. ISBN 80-85850-66-4.
- LEDNICKÁ J., *Záškoláctvo*. In: *Sociálne vzťahy a problémy na školách. Praktická príručka pri riešení náročných pedagogických situácií na 2. stupni ZŠ a SŠ*. Bratislava: Dr. Raabe, 2007.
- LEVČIKOVÁ M. a i., *Žiak s poruchami správania v základnej a strednej škole. Metodicko-informatívny materiál*. Bratislava: 2004. 27 s.
- LIPNICKÁ M., *Poradenská činnosť učiteľa v materskej škole*. Praha: Portál, 2017, 104 s. ISBN 978-80-262-1179-2.
- LOVASOVÁ L., *Vzdělávací institut ochrany dětí, Šikana*. 1. vyd. Praha 2006, 28 s. ISBN 80-86991-65-2.
- LUBELCOVÁ G., DŽAMBAZOVIČ R., *Kriminalita žien a ženy vo väzení na Slovensku*. In: *Sociológia*, 2006, č. 2, s. 103-126.
- MATOUŠEK O., KROFTOVÁ A., *Mláděž a delikvence*. Praha: Portál, 1998, 335 s. ISBN 80-71782-262.
- MATOUŠEK O., *Rodina s rizikovým dítětem*. In: MATOUŠEK O., PAZLAROVÁ H. a kol., *Podpora rodiny. Manuál pro pomáhající profese*. Praha: Portál, 2014, 176 s. ISBN 978-80-262-0697-2.
- MIOVSKÝ M. a kol., *Prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Univerzita Karlova, 2015, 328 s. ISBN 978-80-7422-392-1.
- MIOVSKÝ M., SKÁCELOVÁ L., ZAPLETALOVÁ J., NOVÁK P. a kol., *Primární prevence rizikového chování ve školství*. Praha: Univerzita Karlova, 2010, 260 s. ISBN 978-80-87258-47-7.
- NEŠPOR K., CSÉMY L., PERNICOVÁ, *Zásady efektivní primární prevence*. Praha: Sportpropag, 1999. 40 s. Dostupné na: www.drnespor.eu.
- NEŠPOR K., PERNICOVÁ H., CSÉMY L., *Jak zůstat fit a předejít závislostem*. Praha: Portál, 1999. 120 s. ISBN 80-7178-299-8.
- NEŠPOR K., *Vaše děti a návykové látky*. Praha: Portál, 2001, 158 s. ISBN 80-7178-515-6.
- NOCIAR A., *Európsky školský prieskum o alkohole a iných drogách (ESPAD) v SR za rok 2015. Záverečná správa*. Dostupné na: www.infodrogy.sk.
- NOCIAR A., *Záverečná správa z prieskumu TAD u žiakov ZŠ, študentov SŠ a ich učiteľov v roku 2014*. Dostupné na: www.infodrogy.sk.
- Ondrejko P., Poliaková E. a i., *Protidrogová výchova*. Bratislava: Veda, 1999, 356 s. ISBN 80-224-055-3-1.
- ONDREJKOVIČ P., *Sociálna patológia*. Bratislava: Veda, 2000, 272 s. ISBN 80-224-0616-3.
- ONDRUŠKOVÁ E., PRUŽINSKÁ J., PAVELOVÁ L., *Rodina, voľný čas, psychoaktívne látky a delikvencia*. Bratislava: UK, 2016. 208 s. ISBN 978-80-223-4236-0.
- Pedagogicko-organizačné pokyny na školský rok 2017/2018*. Bratislava: MŠVVaŠ SR, 2017.
- PÉTIOVÁ M., *Výskyt prejavov extrémizmu v školskom prostredí z pohľadu pedagógov*. In: *Mláděž a spoločnosť*. 2017, č. 2, s. 47-65. ISSN 1335-1109.
- POPPER M., BIANCHI G., LUKŠÍK I., *Sociálne ospravedlnenie rizikového sexuálneho správania*. In: www.lfhk.cuni.cz.

- RAČKOVÁ M., HREHOVÁ D., *Rodinná a protidrogová výchova*. In: *Mládež a spoločnosť*. 2004, roč. 10, č. 1, s. 22-25.
- ŘÍČAN P., KREJČÍŘOVÁ D. a kol., *Dětská klinická psychologie*. Praha: Grada, 1997. 450 s. ISBN 80-7169-512-2.
- SEJČOVÁ Ľ., *Delikvencia mládeže (učebné texty)*. Bratislava: Stimul, 2009, 118 s. ISBN 978-80-89236-72-5.
- SEMRÁD J., *Prevenca kriminality*. In: *Prevenca kriminality. Metodický materiál*. Bratislava: Národné osvetové centrum. 2002, s. 6-16.
- ŠKOVIERA A., *Emocionálne a sociálne narušené dieťa a jeho inštitucionálna výchova*. Bratislava: MPC, 2004, 64 s. ISBN 80-0852-208-1.
- Správa o stave a úrovni výchovy a vzdelávania k ľudským právam v základnej škole v školskom roku 2015/2016 v SR*. Bratislava: 2016. Dostupné na: www.ssiba.sk
- ŠTOSELOVÁ K., *Podiel rodiny na vzniku sociálnopatologických javov v správaní sa detí a mládeže*. In: *Sociální pedagogika jako vědecká a společensky užžitná disciplína*. Brno: IMO, 2000, s. 300-306. ISBN 80-902936-0-3.
- TOMÁŠEK J., *Učitel jako obět násilí – poznatky z viktimologického šetření na českých středních školách*. In: *Pedagogika*, 2008, č. 4, s. 379-391. ISSN 0031-3815.
- TURČEK K., *Diagnostika a terapia závislostí*. Banská Bystrica: PF UMB, 2007, 108 s. ISBN 978-80-8083-512-5.
- URBAN E., *Toxikomanie*. Praha: Avicenum, 1973. 196 s.
- VÁGNEROVÁ M., *Psychopatologie pro pomáhající profese. Variabilita a patologie lidské psychiky*. Praha: Portál, 1999, 444 s. ISBN 80-7178-496-6.
- VANÍČKOVÁ E., *Dětská prostituce*. Praha: Portál, 2005, 136 s. ISBN 80-247-1138-9.
- VARMUŽA J., *Metodická příručka pre koordinátorov prevencie drogových závislostí na základných, stredných školách a v školských zariadeniach v SR*. Bratislava: OZ Prevencia, 2001, 46 s. ISBN 80-968701-0-6.
- VAŠEK Š. a kol., *Špeciálna pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: SPN, 1995, 245 s. ISBN 80-0-00864-4.
- VELŠIC M., *Deti a rodičia v kyberpriestore*. Bratislava: 2015.
- VERBOVSKÁ J., *Prevenca závislostí a koordinátor prevencie závislostí a iných sociálnopatologických javov v podmienkach školy a školských zariadení – teoretické východiská*. In: *Nový obzor*. Prešov: Metodicko-pedagogické centrum, 2005, s. 11-30. ISBN 80-8045-395-0.
- VIŠŇOVSKÝ Ľ., *Spolupráca školy s rodinou*. In: KAČANI V., VIŠŇOVSKÝ Ľ., *Psychológia a pedagogika pomáhajú škole*. Bratislava: 2005, s. 18-32.
- VIŠŇOVSKÝ Ľ., *Teória výchovy (Vybrané kapitoly)*. Banská Bystrica: PF UMB, 1998, 122 s. ISBN 80-8055-135-9.
- Výchova a vzdelávanie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Dostupné na internete: www.statpedu.sk

NOTY O AUTORACH

Ingrid EMMEROVÁ, PhD., Prof. PhDr., na Katedre pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB pôsobí od roku 2001, v súčasnosti na funkčnom mieste profesorky. Vo vedecko-výskumnej a publikačnej činnosti sa zaoberá najmä sociálnou pedagogikou a prevenciou sociálnopatologických javov. Je autorkou viacerých samostatných knižných publikácií a tiež spoluautorkou monografií a vysokoškolských učebníc. K jej najnovším publikáciám patria Hroncová, J. – Emmerová, I. a kol.: *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi* (2015), Hroncová, J. – Emmerová, I. – Hronec, M.: *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov* (2014), Hroncová, J. – Emmerová, I. – Gežová Cimprichová, K.: *Sociálno-výchovná práca s rodinou z aspektu sociálnej pedagogiky* (2015), Emmerová, I. – Niklová, M. – Dulovics, M.: *Základy mediálnej výchovy pre sociálnych pedagógov a pedagógov* (2015). Dlhodobou je výkonnou redaktorkou viacerých zborníkov a publikácií, je tiež výkonnou redaktorkou medzinárodného periodika *The New Educational Review*. Popri pedagogickej činnosti aktívne je zapojená do riešenia výskumných projektov. V súčasnosti je zástupkyňou vedúcej Katedry pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB a členkou Vedeckej rady Pedagogickej fakulty UMB. Je garantkou balárskeho štúdia *Pedagogika – Vychovávateľstvo* a spolugarantkou magisterského a doktorandského štúdia v odbore *Pedagogika*, ako aj habilitačného a inauguračného konania.



She has been working at the Department of Pedagogy of Pedagogical Faculty at Matej Bel University since 2001, nowadays functions in the capacity of professor. In her research and publications she focuses especially on social pedagogy and prevention of social-pathological phenomena. She has written several books and co-authored monographs and university textbooks. Her most recent publications include Hroncová, J. – Emmerová, I. et al.: *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi* (2015) (Social educator in schools in theoretical reflection and practice), Hroncová, J. – Emmerová, I. – Hronec, M.: *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov* (2014) (Social pedagogy for social educators), Hroncová, J. – Emmerová, I. – Gežová Cimprichová, K.: *Sociálno-výchovná práca s rodinou z aspektu sociálnej pedagogiky* (2015) (Social-educational work with family from the point of view of social pedagogy), Emmerová, I. – Niklová, M. – Dulovics, M.: *Základy mediálnej výchovy pre sociálnych pedagógov a pedagógov* (2015) (The fundamentals of media education for social educators and teachers). She has been a long-term executive editor of several proceedings and publications, while she also is the executive editor of the international periodical *The New Educational Review*. Along her pedagogical activities she actively participates in solving research projects. Nowadays she is the deputy Head of the Department of Pedagogy at the Pedagogical Faculty at UMB and the member of Scientific council of Pedagogical Faculty of UMB. She guarantees the Bachelor's studies of Pedagogy – Formative Education and is co-guarantor of Master's and Doctoral studies in the field of Pedagogy, as well as of habilitation and inauguration proceedings.



Jolana HRONCOVÁ, PhD., prof. PhDr., na Katedru pedagogiky Pedagogickej fakulty UMB v Banskej Bystrici nastúpila v roku 1978, kde pôsobí dodnes na funkčnom mieste profesorky. V rokoch 2002-2005 vykonávala funkciu prodekanke pre vedu a výskum. V súčasnosti pôsobí vo funkcii vedúcej Katedry pedagogiky. Je členkou Vedeckej rady UMB a Vedeckej rady Pedagogickej fakulty UMB. Je hlavnou garantkou v odbore *Pedagogika*, vrátane doktorandského štúdia a habilitačného a inauguračného konania. Venuje sa sociálnej pedagogike, sociálnej patológii a jej prevencii

a sociológii výchovy. Je autorkou cca 20 monografií a vysokoškolských učebnic, ktoré sú zamerané na problematiku sociálnej pedagogiky, prevencie sociálnej patológie a sociológie výchovy. K jej najnovším publikáciám patria Hroncová, J. – Emmerová, I. a kol.: *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi* (2015), Hroncová, J. – Emmerová, I. – Hronec, M.: *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov* (2014), Hroncová, J. – Emmerová, I. – Gežová Cimprichová, K.: *Sociálno-výchovná práca s rodinou z aspektu sociálnej pedagogiky* (2015). Je tiež autorkou mnohých vedeckých a odborných štúdií vo vedeckých časopisoch a zborníkoch doma i v zahraničí. Je vedeckou redaktorkou mnohých vedeckých zborníkov a monografií a členkou vedeckej rady medzinárodného periodika *The New Educational Review*. Dlhodobo je členkou exekutívy pri expertnej komisii pre drogové závislosti pri Generálnom sekretariáte Výboru ministrov pre drogové závislosti a kontrolu drog v Slovenskej republike. Bola zodpovednou riešiteľkou viacerých vedeckých projektov VEGA a KEGA, ktoré boli zamerané na problematiku pomáhajúcich profesií, s osobitným zreteľom na sociálneho pedagóga.

She started working at the Department of Pedagogy at Pedagogical Faculty, Matej Bel University (UMB) in Banská Bystrica in the year 1978, where she has been until today and functions in the capacity of professor. In the years 2002-2005 she was appointed Vice-dean for science and research. Nowadays her function is the Head of the Department of Pedagogy. She is a member of the Scientific Council of UMB and Scientific Council of Pedagogical Faculty of UMB. She is the main guarantor in the study field Pedagogy, including doctoral studies and habilitation and inauguration proceedings. She is dedicated to social pedagogy, social pathology and its prevention and sociology of education. She has written about 20 monographs and university textbooks, which aim at the problematics of social pedagogy, prevention of social pathology and sociology of education. Her most recent publications include Hroncová, J. – Emmerová, I. et al.: *Sociálny pedagóg v škole v teoretickej reflexii a praxi* (2015) (Social educator in schools in theoretical reflexion and practice), Hroncová, J. – Emmerová, I. – Hronec, M.: *Sociálna patológia pre sociálnych pedagógov* (2014) (Social pedagogy for social educators), Hroncová, J. – Emmerová, I. – Gežová Cimprichová, K.: *Sociálno-výchovná práca s rodinou z aspektu sociálnej pedagogiky* (2015) (Social-educational work with family from the point of view of social pedagogy). She has also written many scientific and specialist studies for scientific journals and proceedings at home and in abroad. She is a scientific editor of many scientific proceedings and monographs and a member of scientific council of the international periodical *The New Educational Review*. She has been a long-term member of executives in the expert commission for drug addictions at General Secretariat of the Ministerial Committee for Drug Dependencies and Drug Control in the Slovak Republic. She was the responsible researcher for several VEGA and KEGA scientific projects aiming at the problematics of helping professions with special regard to a social educator.

Lech KACPRZAK, prof. nadzw. dr hab., nauczyciel akademicki Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy w latach 1997-2012, pierwszy prorektor do spraw dydaktyki i studentów w powołanej w 2000 roku Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Pile, a następnie do 2013 roku Dyrektor Instytutu Humanistycznego. Obecnie pracownik naukowo-dydaktyczny na stanowisku profesora nadzwyczajnego, specjalizujący się w problemach z obszaru dydaktycznego, pedagogiki ogólnej, pedagogiki społecznej, pedagogiki porównawczej, teorii wychowania i bezpieczeństwa. Szczególnie realizuje swoje zainteresowania w prowadzeniu badań z pedagogiki społecznej i profilaktyki przed patologiami zachodzącymi w środowisku, między innymi rodzinnym, szkolnym, rówieńniczym i lokalnym. Wykaz dorobku naukowego: 66 artykułów naukowych wydanych w kraju i za granicą w Rosji, Słowacji, Litwie, 28 opracowań zwartych, 42 opracowań monograficznych



i dokumentacyjnych, w tym autor 8 samodzielnych redakcji książkowych, 4 Zeszytów dydaktyczno-naukowych „Licentiatvs” wydanych w PWSZ im. Stanisława Staszica w Pile. Współredaktor i redaktor naukowy 20 monografii, 17 opracowań dokumentacyjnych stanowiących podstawę do powołania kierunków i specjalności w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Stanisława Staszica w Pile i jej rozwoju dydaktyczno-naukowego. Ponadto, w dorobku naukowym na podkreślenie zasługuje aktywne uczestnictwo w 63 konferencjach, sympozjach i seminariach naukowych w kraju i za granicą, organizacja 8 seminariów naukowych, krajowych i międzynarodowych, redakcja recenzji i opinii wydawniczych, zaangażowanie w poszukiwaniu doświadczeń dydaktycznych poprzez praktyki i staże metodyczne w kraju i za granicą, popularyzowanie badań edukacyjnych, między innymi w województwie wielkopolskim. Wielokrotnie wyróżniany i odznaczany. Do najważniejszych wyróżnień należy zaliczyć Medal za Zasługi nr 2 w uznaniu zaangażowania w utworzenie Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Stanisława Staszica w Pile, Uchwała Senatu Uczelni nr XIII/118/05 z dnia 3 października 2005 r. Złoty Krzyż Zasługi, nr legitymacji 520 – 2011 – 213, Warszawa 29 września 2011 r. Prezydent RP Bronisław Komorowski.

Lech KACPRZAK, Prof. PhD hab., university teacher at the Kazimierz Wielki University in Bydgoszcz in 1997–2012, the first Vice-rector for Didactics and Students Matters at the Stanisław Staszic University of Applied Sciences, founded in 2000 in Piła, next until 2013, Director of the Institute of Humanities. Currently he works as a scientific and didactic employee on a post of a professor, specializing in issues in areas of didactic, general pedagogy, social pedagogy, comparative pedagogy, theory of education and security. He realizes his interests particularly in research on social pedagogy and prophylactic against pathologies occurring in family, school, peer and local environments, List of scientific work includes: 66 scientific articles published in Poland and Russia, Slovakia and Lithuania, 28 cohesive publication, 42 monographs and documentation works, including 8 titles as a chief editor, 4 volumes of „Licentiatvs” issued by Stanisław Staszic UAS in Piła. Co-editor and scientific editor of 20 monographs, 17 documentations preparing foundation of new faculties and specializations in Stanisław Staszic UAS in Piła and its didactic and scientific development. Additionally he has taken active participation in 63 conferences, symposia, and seminars at home and abroad, organization of 8 seminars, both national as international, edition of reviews and editing opinions, engaged in search of didactic experiences through trainings and methodic internships at home and abroad, popularization of education research in the Voivodeship of Wielkopolska and others. Owner of many distinctions and orders, the most important distinctions include: Medal of Merits No. 2 in recognition of engagement in founding the Stanisław Staszic UAS in Piła, Resolution of University Senate No. XIII/118/05 of 3 Oct 2005, Gold Cross of Merit, No. 520 – 2011 – 213, Warszawa 29 Sept 2011 by President RP Bronisław Komorowski.