

Pedagogické diskusie

*Časopis vysokoškolských pedagógov,
študentov a mladých výskumníkov
na Inštitúte Juraja Páleša PF KU v Levoči
a v Kňazskom seminári biskupa
Jána Vojtaššáka KU v Spišskej Kapitule*

ISSN 1339-9217



3/2019



MTM
VYDAVATELSTVO LEVOČA

PEDAGOGICKÉ DISKUSIE

**ČASOPIS VYSOKOŠKOLSKÝCH PEDAGÓGOV,
ŠTUDENTOV A MLADÝCH VÝSKUMNÍKOV
NA INŠTITÚTE JURAJA PÁLEŠA PF KU V LEVOČI
A V KŇAZSKOM SEMINÁRI BISKUPA JÁNA VOJTAŠŠÁKA KU
V SPIŠSKEJ KAPITULE V SPIŠSKOM PODHRADÍ**

Katolícka univerzita v Ružomberku
Inštitút Juraja Páleša PF KU v Levoči
Kňazský seminár biskupa Jána Vojsaššáka KU
Spišská Kapitula – Spišské Podhradie

Tento vedecko-odborný časopis vychádza raz štvrťročne
a je podporovaný Grantovou agentúrou
Kňazského seminára biskupa Jána Vojsaššáka KU
v Spišskej Kapitule v Spišskom Podhradí
a ďalšími vedeckými a kultúrnymi inštitúciami
zo Slovenska a zo zahraničia.

PEDAGOGICKÉ DISKUSIE

ČÍSLO 3/2019

ČASOPIS VYSOKOŠKOLSKÝCH PEDAGÓGOV,
ŠTUDENTOV A MLADÝCH VÝSKUMNÍKOV
NA INŠTITÚTE JURAJA PÁLEŠA PF KU V LEVOČI
A V KŇAZSKOM SEMINÁRI
BISKUPA JÁNA VOJTAŠŠÁKA KU
V SPIŠSKEJ KAPITULE V SPIŠSKOM PODHRADÍ



Levoča 2019

© Marta Oravcová

© Milan Tejbus - MTM

Šéfredaktor:

PaedDr. Marta Oravcová, PhD.

Redakčná rada:

prof. PhDr. ThDr. Amantius Akimjak, PhD.

prof. ThDr. PaedDr. Mons. Jozef Bielač, PhD.

prof. ThDr. ThBibl.Lic. Mons. Anton Tyrol, PhD.

prof. Ing. arch. ThDr. Jozef Hlinický, CSc., PhD.

prof. dr hab. Iurii Shcherbiak, DrSc.

doc. ThDr. Peter Majda, PhD.

doc. PhDr. Mária Gažiová, PhD.

doc. PhDr. Janka Bursová, PhD.

doc. PaedDr. Rastislav Podpera, PhD.

doc. PaedDr. Beáta Akimjaková, PhD.

doc. PaedDr. Eva Dolinská, PhD.

doc. PhDr. Viktória Liashuk, CSc.

doc. PhDr. Helena Kuberová, PhD.

doc. PaedDr. Oľga Račková, PhD.

ThDr. Martin Majda, PhD.

PhDr. Ludmila Krajčíriková, PhD.

PhDr. Martina Bystrá, PhD.

PhDr. Iveta Strážiková, PhD.

Recenzeti:

doc. PhDr. Antónia Tisovičová, m. prof. KU

doc. JCDr. Miloš Pekarčík, PhD.

doc. PaedDr. ThDr. Anton Lisník, PhD.

Za jazykovú úpravu textov zodpovedajú autori príspevkov.

Vydáva:

Vydavateľstvo MTM Levoča

ISSN- 1339-9217

EV 5209/15

OBSAH

Predhovor	7
Tvorivá dramatika v denných činnostiach detí v materskej škole Creative drama in daily activities of children in kindergarten	9
BOŽENA ŠVÁBOVÁ	
Faktory závislosti ako problémy mládeže Addiction factors as youth problems	35
ROMANA KAŠPEROVÁ	
Kvalita života závislá od príjmov rodiny Family incomes and their quality of life	49
KVETA ILAVSKÁ	
Hodnoty a hodnotová orientácia vplyvom reklamy a médií Values and value orientation due to advertising and media	73
BOŽENA JACKOVÁ	
Identifikácia syndrómu CAN v okrese Spišská Nová Ves Identification of CAN syndrome in Spišská Nová Ves district	87
STANISLAV POLAČEK	

Predhovor

Tretie číslo odborného časopisu *Pedagogické diskusie 2019* sumarizuje príspevky odborníkov. Autormi sú vysokoškolskí pedagógovia Inštitútu Juraja Páleša v Levoči, Pedagogickej a teologickej fakulty Katolíckej univerzity v Ružomberku, Kňazského seminára biskupa Jána Vojtaššáka a ďalší pedagógovia z oblasti pedagogických, sociálnych a teologických vied.

Tretie číslo časopisu otvára autorka Švabová Božena svojim príspevkom o tvorivej dramatike v denných činnostiach detí v materskej škole. V príspevku upozorňuje na aktivizujúce metódy v tvorivej dramatike na ich významné postavenie a prínos v predprimárnom vzdelávaní v denných činnostiach detí.

Ďalší príspevok je od autorky Kašperovej Romany kde témou sú faktory, ktoré spôsobujú závislosť mládeže. Autorka poukazuje na rast vplyvu problematických vzorov a zároveň klesajúcu tendenciu vplyvu rodiny. Nebezpečný je najmä život v mestách, ktorý priamo ponúka mladým možnosť tráviť voľný čas v baroch, na diskotékach, kde sú mladým ľuďom prístupné rôzne typy návykových látok.

V príspevku od autorky Kvety Ilavskej sa stretneme s témou závislosti kvality života od príjmov rodiny. Rozoberá faktory, ktoré pôsobia na fungovanie rodiny jej spokojnosť a správne fungovanie rodiny.

Príspevok autorky Boženy Jackovej sa zaoberá témou hodnôt a hodnotovou orientáciou vplyvom reklamy a médií. Dnešná informačná doba propaguje oveľa frekventovanejší kontakt s médiami ako v minulosti. Média, reklama vedome i nevedome ovplyvňujú tvorbu názorov, predstáv, postojov a potrieb.

Posledný príspevok od Stanislava Polačka je venovaný téme identifikácií syndrómu CAN v okrese Spišská Nová Ves. Zaoberá sa formami syndrómu jeho špecifikáciami a aj multidisciplinárnym prístupom k riešeniu situácie dieťaťa so syndrómom CAN.

TVORIVÁ DRAMATIKA V DENNÝCH ČINNOSTIACH DETÍ V MATERSKEJ ŠKOLE

CREATIVE DRAMA IN DAILY ACTIVITIES OF CHILDREN IN KINDERGARTEN

BOŽENA ŠVÁBOVÁ

ABSTRAKT:

V príspevku upriamujeme pozornosť aktivizujúcej metóde tvorivej dramatiky a poukazujeme na jej významné postavenie a prínos v predprimárnom vzdelávaní v denných činnostiach detí. K jej prioritám sa zaraďuje komunikácia, kontakt, tvorivosť, experimentovanie, učenie zážitkom. V tvorivom procese dôležitú úlohu zohráva učiteľ, ktorý pozná a realizuje rôzne motivujúce metódy a formy práce s deťmi v materskej škole podnecujúce ich aktivitu, samostatnosť a tvorivosť. Stimulujúci účinok metód tvorivej dramatiky v denných činnostiach detí je hlboký a trvalý.

Kľúčové slová: Denné činnosti detí. Učiteľ tvorivej dramatiky. Tvorivá dramatika. Tvorivý prejav detí.

ABSTRACT:

In this paper we draw attention to the activating method of creative drama and point out its important position and contribution in pre-primary education in children's daily activities. The priorities include communication, contact, creativity, experimenting, and learning by experience. A teacher plays an important role in the creative process. He or she knows and implements various motivating methods and forms of working with children in kindergarten which encourage their activity, independence and creativity. The stimulating effect of creative drama methods in children's daily activities is profound and lasting.

Key words: Daily activities of children. Teacher of creative drama. Creative Drama. Creative expression of children.

Úvod

Dieťa v predprimárnom období sa snaží čo najviac objavovať a spoznávať okolitý svet, v ktorom žije. Zaujíma sa o všetko, čo vidí okolo seba, o všetko, čoho sa môže dotýkať, čo si môže vyskúšať samo na sebe, o všetko, čo sa

ozýva v jeho okolí. Materská škola je motivujúcim miestom, v ktorom má dieťa možnosť vo všetkých organizačných formách denných činností detí získavať nové poznatky, skúsenosti a zážitky cez vlastnú aktivitu.

Nové možnosti práce s deťmi v predprimárnom vzdelávaní umožňujú aktivizujúce a zážitkové metódy, ku ktorým sa zaraďuje aj tvorivá dramatika. Jej fenoménom je skutočnosť, že v aktívnych činnostiach má dieťa možnosť si vyskúšať v dramatických príbehoch a navodených situáciách život „nanečisto“. Tvorivá dramatika je alternatívnou metódou a má synkretickú podobu, to znamená, že sa v jednotlivých dramatických aktivitách a prejavoch detí prelína pohybové, slovesné, hudobné a výtvarné umenie. V tvorivom procese si dramatika nájde cestu ku každému dieťaťu a prináša nové nezabudnuteľné zážitky.

V príspevku poukazujeme na tvorivú prácu s aktivizujúcimi metódami so zameraním na tvorivú dramatiku v denných činnostiach detí v materskej škole, ktorá má variabilné možnosti využitia pri práci s deťmi v predprimárnom vzdelávaní.

Ciele a obsah vzdelávania v materskej škole

Predškolské obdobie dieťaťa je obdobím najintenzívnejšieho vývinu a jeho rastu. V živote dieťaťa sa toto obdobie považuje za najdôležitejšie, pretože od neho sa odráža jeho budúcnosť.

Ciele výchovy a vzdelávania detí predškolského veku vychádzajú z trendov spoločnosti. Na Slovensku sa realizuje výchova a vzdelávanie detí v materskej škole podľa *Štátneho vzdelávacieho programu (ďalej ŠVP) pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*, ktorý schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 6. júla 2016 s platnosťou od 1. septembra 2016. Je to po ôsmych rokoch nový program obsahujúci inovatívnu štruktúru vzdelávania.

Kľúčovým cieľom výchovy a vzdelávania v materskej škole je dosiahnutie optimálnej kognitívnej, senzomotorickej a sociálno-citovej úrovne ako jadro pre žitie v spoločnosti a edukáciu v základnej škole.

Materská škola je organizovaná ako špecifické edukačné prostredie. Dieťa má možnosť získavať významné životné skúsenosti, naučiť sa samostatne tvoriť a riešiť rôzne praktické úlohy (Doušková, Kružlicová, 2012).

Obsah vzdelávania v materskej škole je obsahom všeobecného vzdelávania. Umožňuje pedagógom aktualizáciu, inováciu a obohatenie v rámci tvorby školského vzdelávacieho programu. Prihliada sa na región a prostredie, v ktorom dieťa žije.

Obsah vzdelávania sa vymedzuje v nasledujúcich vzdelávacích oblastiach:

- Jazyk a komunikácia,
- Matematika a práca s informáciami,
- Človek a príroda,
- Človek a spoločnosť,
- Človek a svet práce,
- Umenie a kultúra,
- Zdravie a pohyb (ŠVP, 2016, s. 10).

Vzdelávacie oblasti sú vzájomne prestupné. Ciele jednej z nich možno plniť aj pri realizácii obsahu z iných vzdelávacích oblastí. Kombinácia a integrácia vzdelávacích oblastí je ovplyvnená schopnosťami a potrebami detí a ich vývinovými osobitosťami.

Organizačné formy denných činností detí v materskej škole

Výchovno-vzdelávacia činnosť detí v materskej škole sa realizuje v ustálených a rytmicky sa striedajúcich organizačných formách dňa. Harmonogram denných činností je dostatočne pružný a flexibilný. Rešpektuje detské potreby, možnosti, záujmy a rozvíja jedinečnosť dieťaťa s akceptovaním všetkých detí v triede. Učiteľ reaguje na potreby a záujmy každého dieťaťa a skupiny. Pri organizovaní edukácie vytvára radostné a činorodé ovzdušie, optimálne, bezpečné a pokojné prostredie v triede a v celej materskej škole.

Organizačné formy edukačného procesu (Petlák, 2004) poukazujú na to, ako je proces organizovaný v priebehu dňa. V materskej škole sú činnosti detí primerané ich veku. Dieťa je živé, zaujíma sa o okolitý svet. Zvedavosť je jeho prirodzeným prejavom a hnacou silou jeho učenia sa. Takéto zámerne učiteľkou vytvorené rôzne aktivity sú pre dieťa hrou.

V edukačnom procese v materskej škole sa uplatňujú princípy:

- princíp aktivity dieťaťa,
- poznanie a rešpektovanie potrieb a možností dieťaťa,
- premyslenosť krokov a cieľavedomosť,
- dostatočná dynamickosť, flexibilita (Trubíniová, 2007, s. 317).

Harmonogram denných činností detí sa prispôsobuje podmienkam materskej školy. Rešpektuje sa čas príchodu a odchodu detí, rešpektuje umiestnenie materskej školy (dedina, mesto, priestory v budove školy, prostredie v okolí školy), požiadavky rodičov.

K organizačným formám denných činností v materskej škole sa zaraďujú:

- hry a činnosti podľa výberu detí,
- zdravotné cvičenie,
- vzdelávacie aktivity,
- pobyt vonku,
- činnosti zabezpečujúce životosprávu (ŠVP, 2016).

Správne usporiadanie činností je primerané veku detí. Prehnaná organizovanosť činností v materskej škole skôr deťom škodí v ich rozvoji. Potrebujú do určitej miery voľnosť v hrách a hrových aktivitách. Musia mať priestor na relaxáciu, odpočinok, spracovanie nových pocitov a podnetov z aktivít. Každé dieťa je jedinečné a jedinečne vníma aj svoje okolie, učí sa vyjadrovať svoje vlastné názory a postoje.

Všetky organizačné formy denných činností v materskej škole sú z pedagogicko-psychologickej stránky rovnocenné. Nie je správne, ak by sa učiteľ viac sústredil len na jednu z nich. Všetky organizačné formy majú vplyv na rozvoj osobnosti dieťaťa vo všetkých vzdelávacích oblastiach. Je dôležité, aby ich pedagogicky usmerňovali kvalifikovaní učitelia predprimárneho vzdelávania (Podhájecká a kol., 2009).

Podľa V. Trubíniovej (2007), v materskej škole je potrebné utvárať predpoklady na bohaté činnosti. Obsah, štruktúra a striedanie činností detí v materskej škole má poskytovať radosť, uspokojovanie potrieb a záujmov. Súhlasíme s I. Rochovskou a D. Krupovou (2015), každý deň prežitý v materskej škole musí byť pre dieťa príjemným zážitkom, ktorý si ukladá do svojho srdca a stáva sa jeho najväčším pokladom.

Učiteľ ako organizátor tvorivých denných činností detí

Učiteľ má silný vplyv na deti. Od jeho osobnosti, všeobecnej kultúry, odbornosti, mravného profilu, komunikácie a vzťahu k deťom a okoliu závisia edukačné výsledky v školskom prostredí (Hupková, 2004). Učiteľ je organizátorom tvorivého edukačného procesu v denných činnostiach detí v predprimárnom vzdelávaní. Je na ňom, ako motivuje, aké prostredie a podmienky vytvára deťom, aby príjemne prežívali život v kruhu svojich rovesníkov. Pripravuje a plánuje prácu s deťmi v predprimárnom vzdelávaní tak, aby sa vo všetkých denných činnostiach deti čo najefektívnejšie zapájali, realizovali, dokázali pracovať a komunikovať v skupine.

Učiteľ významne ovplyvňuje priebeh denných činností detí v materskej škole, je facilitátorom a inštruktorom rôznych hrových a vzdelávacích aktivít. Ako uvádza I. Turek (2014), popri odbornom, pedagogickom, všeobecnom vzdelaní sa vysoké požiadavky kladú na učiteľove osobné a charakterové vlastnosti. V prostredí materskej školy denne sa vyžaduje trpezlivosť, čestnosť, spravodlivosť, tvorivosť, dobrý vzťah k ľuďom, zmysel pre humor, ochota prijímať nové podnety a pod.

Vo svojej pedagogickej práci má vopred všetko premyslené, vie odhadnúť, kedy, kde a ako prácu detí v tvorivých aktivitách a hrách usmerniť, vnášať nové podnety, prvky. Nikdy nesmie zasiahnuť tak, aby deťom pretrhol sled udalostí v priebehu hry, vnucovať a požadovať svoje pravidlá a princípy hry. Skôr stimuluje ich k aktívnej činnosti otvorenou hrou s pocitmi a zážitkami, voľnosťou a slobodným prejavom

Edukačný proces detí v prostredí materskej školy má byť procesom motivujúcim dieťa k tvorivým aktivitám, ktoré sú podmienené tvorivým prístupom učiteľa k edukácii. E. Petlák (2004) poukazuje na tvorivosť v práci učiteľa, ktorý má vopred pripravený priebeh vzdelávacích aktivít. Po ich skončení analyzuje činnosť skupiny, priebeh a výsledky, vyvodzuje závery a pripravuje ďalšie činnosti. Tvorivý učiteľ neustále hľadá a vnáša progresívnejšie metódy a formy práce s deťmi.

Dieťa je aktívnym subjektom edukačného procesu. Súhlasíme s M. Zelinom (2011), ktorý v súvislosti s učiteľom, školou a výchovno-vzdelávacím procesom zdôrazňuje, že pre osobnosť učiteľa je dôležité sebarozvíjanie. Ďalej dodáva, učiteľ, ktorý päť rokov nič nového neštuduje, nerealizuje, ustrnie a postupne stráca svoju kvalifikáciu. Preto je dôležité, aby si neustále rozširoval

najnovšie poznatky z pedagogiky, psychológie, ktoré majú slúžiť na sebazdokonaľovanie v prospech detí. Sme presvedčení, že čím je učiteľ rozhladenejší, tým skôr vnáša nové metódy a formy práce s deťmi v prostredí materskej školy.

Učiteľ, ktorý je pre deti vzorom, odstraňuje šablónovitost' edukačného procesu a vyhľadáva a aplikuje aktivizujúce metódy, metodické motivujúce postupy, aby sa rozvíjala samostatnosť a tvorivosť detí a výsledok práce bol zaujímavý a čo najefektívnejší. Významné miesto majú v tomto smere inová­tívne a aktivizujúce metódy, ku ktorým sa zaraďuje aj *tvorivá dramatika*. Jej aplikáciou sa v edukačnom procese z pasívneho dieťaťa stáva aktívne.

Učiteľ, ktorý sa vo svojej praxi rozhodne využívať tvorivú dramatikú a jej tvorivé dramatické postupy, musí rešpektovať určité zásady, na ktoré vo svojich publikáciách poukazujú rôzni odborníci tvorivej dramatiky E. Machková a kol. (1992), Benešová – Kollárová (2000), Machková (2005), Bekéniová (2012), Švábová (2017, 2018):

1. Učiteľ pozná sám seba. Je pre nás dôležité, aby učiteľ tvorivej dramatiky sa oboznámil so systémom tvorivej dramatiky. Potrebuje poznať ciele, obsah, metódy, prostriedky, formy tvorivej dramatiky, riadenie tvorivého procesu a čo najefektívnejšie využívať reflexiu.
2. Učiteľ pozná čo najskôr všetky deti, s ktorými pracuje, dokáže pochopiť ich prejavy, vie sa vcítiť do ich myslenia prežívania, usmerňuje, motivuje k otvorenej komunikácii.
3. Učiteľ si stanoví poradie cieľov – čo teraz, čo potom, vždy začína jednoduchými hrami a cvičeniami, postupne dramatické situácie a dramatický proces rozširuje o nové a náročnejšie úlohy.
4. Učiteľ si uvedomuje, že menej je niekedy viac.
5. Učiteľ sa nedrží tvrdohlavo zvoleného námetu, dokáže improvizovať, nechá priestor voľnému spontánnemu prejavu detí, nebojí sa hrať a púšťať uzdu fantázii, predstavivosti a obrazotvornosti.
6. Učiteľ má vždy dostatočné množstvo materiálu, pri práci s deťmi si neustále rozširuje a dopĺňa repertoár rôznych dramatických hier a aktivít.
7. Učiteľ sa snaží nájsť čo najvhodnejšiu motiváciu, nikdy nenúti deti do žiadnej činnosti, rešpektuje potreby detí, ich osobnosť.
8. Učiteľ je neustále ochotný prijímať nové podnety, hľadať, skúšať jej pôsobenie sám na sebe, rozšíriť si svoj vlastný obzor a získať nové poznatky štúdiom nielen odbornej literatúry, ale hľadať a čítať detskú literatúru, učiť sa z prírody a z reálneho života.

Zaujímavá je posledná zásada, ktorá poukazuje na prácu učiteľa tvorivej dramatiky a zdôrazňuje, ak ho práca nebaví a nenachádza v nej uspokojenie, má robiť niečo iné. Je to výzva, aby sme nikdy nepodcenili, kto bude učiť tvorivú dramatikú a dokázal čo najefektívnejšie aplikovať jej metódy v praxi. Dieťa potrebuje učiteľa tvorivého, s empatickým cítením, ktorý sa zaujíma o skupinu, kladie dôraz na aktívne a príjemné prežívanie dramatických situácií. D. Kollárová zdôrazňuje (2013), významným fenoménom pri práci s deťmi je motivujúci priestor, ktorý nesmie pripomínať klasickú triedu. Ako zdôrazňujú V. Kušnírová a kol. (2018), je nesmierne dôležité, aby učiteľ, ktorý pracuje s deťmi predškolského veku, pomáhal deťom sa rozvíjať po všetkých stránkach čo najefektívnejšie.

V ďalšej časti poukážeme na význam tvorivej dramatiky a stručne popíšeme jej základné metódy, ktoré učiteľ pri práci s deťmi má možnosť využívať a motivovať deti tak, aby sa tešili a so záujmom sa zapájali a odhaľovali tajomstvá života.

Tvorivá dramatika

Tvorivá dramatika svojím obsahom sa pri práci s deťmi v predprimárnom vzdelávaní zaraďuje k nezastupiteľným metódam. Má univerzálne využitie a humanizuje celý edukačný proces. Vďaka nej si dokáže učiteľ nájsť skôr cestu k deťom (Švábová, 2014).

Podľa J. Valentu (2008) tvorivá dramatika modeluje život, z toho hľadiska je význačným predmetom štúdia životných skúseností a situácií. Je to náuka o živote, o ľuďoch, problémoch, vzťahoch, rozhodnutiach a voľbách o morálke praktického konania, je praktickou antropológiou, psychológiou a sociológiou, je divadlo a dráma. Korene drámy a divadla smerujú k hre, hre „na niekoho“ a „na niečo“, ako prirodzenej ľudskej schopnosti. Tvorivá dramatika využíva jednak prirodzený ľudský záujem o dramatické situácie a jednak spontánnu ľudskú schopnosť hrať sa a napodobňovať za účelom splnenia formatívnych cieľov.

Tvorivú dramatikú môžeme chápať ako umeleckú výchovu, ktorá prináša deťom radosť, navodzuje uvoľnenie, obohacuje deti o vlastné zážitky a skúsenosti v oblasti osobnostného a sociálneho rozvoja dieťaťa. Umožňuje osvojiť si modelovo a prakticky sociálne roly. Rozvíja aktivitu, komunikáciu, potreby, tvorivosť (Lacina, Kotrba, 2015).

V tvorivej dramatike sa vychádza z prirodzenej detskej činnosti a tou je hra, v prvom rade tvorivá, resp. námetová hra. Bez tvorivosti by tvorivá dramatika nemohla existovať. D. Kollárová (2005) uvádza, že tvorivá dramatika je postavená na činnosti, ktorá nám dovoľuje prispôbovať si skutočnosť cez hru, pre ktorú je príznačná akcia – rozhodovanie, konanie, spolupráca s prítomnosťou napätia a uvoľnenia. Tvorivá dramatika rešpektuje dieťa, jeho vnútorný svet. Podľa E. Pršovej (2010) tvorivá dramatika má pôsobiť a pôsobí na zmenu osobnosti – účastníka hry.

Tvorivá dramatika je riadená určitými princípmi a pravidlami, vyžaduje si dodržiavať zásady aktivity, primeranosti, individuálneho prístupu, uvedomenosti, názornosti a trvácnosti (Machková, 2005).

Ciele tvorivej dramatiky

Pedagogická a didaktická literatúra ponúka veľa definícií edukačného cieľa (Petlák, 2004). Pedagogický cieľ je zámer, čo chceme v edukačnom procese dosiahnuť, k akému výsledku smerujeme, aké poznatky, skúsenosti, zručnosti chceme dosiahnuť.

Tvorivá dramatika predstavuje v materskej škole komplex dramatických činností, ktoré sa môžu uplatniť vo všetkých činnostiach detí v materskej škole. Ciele tvorivej dramatiky definovali a publikovali rôzni odborníci ako E. Machková (1998, 2007), J. Valenta (2008), E. Bekéniová (2012), D. Kollárová (2005, 2011), B. Švábová (2008). Prvou a najdôležitejšou skupinou cieľov je u všetkých autorov sociálny rozvoj jednotlivca. Cieľom tvorivej dramatiky je rozvíjať komunikatívnu a tvorivú osobnosť dieťaťa vo všetkých jej aspektoch.

Cieľom tvorivej dramatiky je čo najlepšie pripraviť jednotlivca na život, vychovávať tvorivú a vnímavú osobnosť, ktorá má možnosť sa realizovať prostredníctvom rôznych činností, rozvíjať obrazotvornosť, fantáziu a predstavivosť, vzájomnú komunikáciu. V prostredí materskej školy aktivizovať deti, aby nadobúdali v tvorivom procese praktické zručnosti v spolupráci so skupinou, rozvíjať citlivosť k druhým a hlbšie prežívať skutočnosť (Švábová, 2008). Podľa E. Bekéniovej (2012, s. 11) „hlavným cieľom tvorivej dramatiky je rozvíjať osobnosť dieťaťa nielen ako jedinečnej, ale aj sociálnej bytosti“. Každý, kto s ňou pracuje má na zreteli, že tvorivá dramatika je založená na učení zážitkom

a cez osobnú skúsenosť. Na to poukazuje D. Kollárová (2005) a zdôrazňuje, cieľom tvorivej dramatiky je vlastná aktivita dieťaťa a vnútorný zážitok, cez ktorý získava nové poznatky a skúsenosti.

Pri napĺňaní cieľov tvorivej dramatiky nám pri práci so skupinou ide o vyváženosť všetkých troch oblastí osobnosti dieťaťa, a to kognitívnej, psychomotorickej a afektívnej oblasti.

Ciele a hodnoty tvorivej dramatiky česká dramatička E. Machková (1998) rozdelila do siedmych skupín:

1. Sociálny rozvoj osobnosti dieťaťa.

Najdôležitejšiu skupinou cieľov a hodnôt tvorivej dramatiky tvorí sociálny rozvoj osobnosti dieťaťa. V tvorivom procese dráma dovoľuje dieťaťu v navodenej situácii sa stať niekým iným. V role niekoho iného má možnosť sa vžiť do myslenia a cítenia ľudí v rôznych situáciách. Dieťa získava praktické zručnosti a skúsenosti v spolupráci so skupinou, rešpektuje ju.

2. Rozvoj komunikačných schopností.

Táto skupina cieľov a hodnôt úzko súvisí s predchádzajúcou. Dieťa má možnosť v aktívnych dramatických činnostiach komunikovať, verbálne a neverbálne sa vyjadrovať, vyjadrovať svoje myšlienky, pocity a postoje. Získavať schopnosť počúvať a rozumieť významu prijímacích myšlienok, pocitov a postojov iných ľudí.

3. Rozvoj obrazotvornosti a tvorivosti.

Fantázia dieťaťa je v predprimárnom období veľmi bohatá a živá. Fantázia závisí od citov detí. Prejavuje sa pri pohybovom stvárnení obsahu dramatických situácií, príbehov. Dieťa rado hrá rolu niekoho iného a zapája vlastnú predstavivosť, fantáziu a obrazotvornosť. V tvorivých aktivitách produkuje svoje predstavy, nápady, čím rozvíja tvorivosť. Tvorivosť je jednou z kľúčových hodnôt tvorivej dramatiky.

4. Rozvoj kritického myslenia.

V tvorivej dramatike má dieťa možnosť v role niekoho iného riešiť situácie, problémy, plniť úlohy, vcítiť sa do konania a myslenia niekoho iného, hľadať odpovede na rôzne otázky.

5. Emocionálny rozvoj.

Dieťa hrou v role v navodených situáciách má možnosť získať skúsenosti v emocionálnej oblasti. Naučí sa identifikovať city a pocity, rozvíjať sebaovládanie, prejaviť city navonok s ohľadom na iných.

6. *Sebapoznávanie a sebakontrola.*

Táto skupina cieľov a hodnôt je zameraná na posilnenie zdravého sebavedomia. Každé dieťa má príležitosť hrou v role prejavíť sa, pochopiť vlastnú jedinečnosť a hodnotu, schopnosť vážiť si a rešpektovať iných ľudí vo svojom okolí, uvedomovať si svoje miesto v spoločnosti.

7. *Estetický rozvoj, umenie a kultúra.*

Dieťa má možnosť v dramatických situáciách získavať skúsenosti s najdôležitejšími elementmi drámy. Zoznamuje sa a nadobúda skúsenosti s dramatickou situáciou, s hrou v role, s dramatickým dejom, s konfliktom, s dramatickým dialógom, s improvizáciou a so základmi dramatickej výstavby.

V tvorivej dramatike má učiteľ možnosť pracovať s rôznymi literárnymi predlohami, ktoré motivujú deti k spontánnemu prejavu a naplňajú radosťou. Významné miesto má slovesné umenie, ktoré má synkretickú podobu, pretože sa často spája s hudobným, výtvarným, pohybovým a dramatickým umením.

Tvorivá dramatika svojimi cieľmi podporuje a rozvíja prirodzený a spontánný detský prejav, rešpektuje individualitu každého dieťaťa a stavia na jeho vlastných schopnostiach javy posudzovať, hodnotiť, na jeho skúsenostiach, na tvorivom potenciáli (Švábová, 2018).

Ciele tvorivej dramatiky vedú nielen k rozvoju osobnosti dieťaťa, ale aj osobnosti učiteľa. Učiteľ, ktorý chce plniť ciele tvorivej dramatiky si ich musí vyskúšať sám na sebe. Vie deti motivovať k tvorivým činnostiam. Pozná a vie pracovať s rôznymi metódami tvorivej dramatiky a otvára tak novú cestu práce s deťmi na princípoch dramatiky.

Základné metódy tvorivej dramatiky

Tvorivá dramatika sa postupne dostáva do povedomia učiteľov v predprimárnom vzdelávaní. V procese výučby neustále dochádza k interakcii medzi učiteľom a deťmi, alebo medzi deťmi navzájom. Interakcia učiteľ – dieťa je v procese výučby v denných činnostiach detí v materskej škole realizovaná predovšetkým prostredníctvom vhodných vyučovacích metód. K nim sa zaraďujú aj metódy tvorivej dramatiky.

K základným metódam a prostriedkom tvorivej dramatiky sa zaraďujú improvizácia, interpretácia, hra v role, rolová hra, dramatická hra, dramatizá-

cia, pantomíma, bábková a maňušková hra. Učiteľ musí mať na zreteli, že žiadna z metód a prostriedkov tvorivej dramatiky sa v praxi nevyužíva izolovane. V tvorivom procese vždy volí kombináciu viacerých metód, ktoré sa vzájomne prelínajú a dopĺňajú (Švábová, 2014).

Jadrom všetkých metód a prostriedkov tvorivej dramatiky je hra, ktorá je nenahraditeľnou činnosťou detí v rôznych denných činnostiach v materskej škole. Podľa V. Trubíniovej (2011) v predškolskom vyučovaní sa hra cielene uplatňuje ako metóda, ako prostriedok, ako motivačný činiteľ.

Metódy tvorivej dramatiky v tvorivom procese a v navodených situáciách:

- vedú deti k aktivite, tvorivosti, iniciatívnosti,
- podporujú seberealizáciu,
- zlepšujú komunikačné schopnosti, upevňujú sebavedomie,
- umožňujú získavať nové poznatky a skúsenosti cez vlastnú činnosť,
- učia sa spolupracovať, rešpektovať a akceptovať svojich rovesníkov,
- osvojujú si rôzne formy správania a konania,
- prinášajú radosť z tvorenia a hry,
- pomáhajú v emocionálnom raste, rozvíjajú sebaovládanie a citlivosť k okoliu,
- podporujú cez vlastné zážitky dieťaťa osobnostný a sociálny rozvoj.

Metódy tvorivej dramatiky vytvárajú variabilné možnosti práce s deťmi od jeho príchodu, až po opustenie priestorov materskej školy. Podľa I. Rochovskej, D. Krupovej (2015) je dôležité, aby učiteľ poznal všetky metódy a správne ich tvorivo i metodicky využíval pri práci s deťmi v materskej škole.

Improvizácia

Improvizácia sa zaraďuje k základným metódam tvorivej dramatiky. S touto metódou sa začína každá dramatická aktivita. Ide o spontánnu činnosť, ktorá vytvára priestor pre pohyb a tvorivosť. Učiteľ deti motivuje slovom, dramatickou situáciou, príbehom, hudbou, rekvizitou (klobúky, šatky, gombíky, dáždňik) knihou, obrázkami. Dieťa reaguje, samostatne koná. Dôležité je prežívanie dieťaťa, ktoré vzniká v priebehu aktivity.

Improvizácia je zrkadlom tvorivosti a nemala by v práci učiteľa s deťmi absentovať. Najhlbšie preniká do medziľudských vzťahov, do sociálneho rozvoja človeka, umožňuje v rôznych situáciách osvojovať si rôzne spôsoby konania. (Kollárová, 2013, s. 62). Námety na improvizáciu vychádzajú zo života, z vlastných skúseností, problémov, želaní a potrieb detí a učiteľa alebo sú prevzaté z literárnych, výtvarných a hudobných predlôh (Geršicová, Gubricová, 2018).

Prednosťou využitia improvizácie v materskej škole je, ako uvádza B. Way (1996), že nepotrebuje vopred pripravený scenár, nie je závislá na schopnosti čítať a vedieť text spamäti a zvládnu ju všetky deti bez rozdielu veku.

V materskej škole sa táto metóda priam žiada. Učiteľ najviac prakticky realizuje hromadnú improvizáciu. Jej výhodou je, že celá skupina spoločne pracuje, spontánne sa rozvíja kontakt, spolupráca a komunikácia. Deti sa v uvoľnenej atmosfére zapájajú do činnosti a využívajú rôzne druhy pohybu v priestore:

- chôdza po rôznom teréne (po vysokej tráve, po kamienkoch, po bahne, po piesku, po snehu, po ľade, do kopca, po úzkej lavičke),
- chôdza zvieratiek (medveď, bocian, žabka, mačka, vrabec, slon), rozprávkových postáv (kráľ, princezná, babička, dedko, šašo, víla),
- chôdza v rytme riekaniak, piesní,
- chôdza s rekvizitou (košík, čiapky, klobúk, palica, dáždňik).

Pri improvizácii nikdy dieťa do ničoho nenútime. Dôležitá je motivácia a výber témy, ktorá osloví deti.

Improvizácia predstavuje metódu s veľmi širokým uplatnením, ktorá je deťom predškolského veku veľmi blízka, ale zo strany učiteľa musí byť vopred veľmi dobre pripravená a premyslená (Pochanič, Gubricová, 2012).

Interpretácia

Pri interpretácii ide o tvorivú prácu s literárnym textom s využitím výrazových prostriedkov reči. Pri interpretácii ide o výchovu umením k umeniu.

Pri práci s deťmi učiteľ najprv začína s jednoduchšími textami, ktoré upútajú pozornosť. Zaraďujú sa tu rôzne riekanky, hádanky, básne. Postupne

prechádza k pútavým príbehom s dramatickým dejom, ktoré sú deťom blízke. Oblúbené sú rozprávky, detské piesne, hudobno – pohybové hry, bábkové hry, dramatické hry. Je dôležité, aby deti inšpirovali k tvorivému prejavu, stvárneniu situácií, k spolupráci a komunikácii. E. Machková (2007) upozorňuje na to, aby literárne texty svojím obsahom vytvárali priestor k realizácii metód tvorivej dramatiky. Podľa D. Kollárovej (2005) detská literatúra ponúka množstvo podnetov pre obrazotvornosť, vnímanie, čo prebúdzá vnútornú aktivitu dieťaťa.

S. Košťátková (2005) poukazuje na to, že literatúra pre deti svojimi príbehmi obohacuje život detí, ktoré prinášajú nové dimenzie pre preskúmanie sveta. Pri opakovanom čítaní a počúvaní dieťa viac prežíva dramatické situácie, ktoré si predstavuje a fixuje konanie postáv, na ktoré sa túžia hrať. To všetko prenáša do svojich hier a tvorivých činností. Ako uvádzajú J. Pochanič a J. Gubricová (2012), pomocou hry približuje a odкрýva umelecké obsahy a na základe vlastného zážitku dáva možnosť pochopiť ich podstatu. Najmä analýzu a syntézu, indukciu a dedukciu, vytváranie pojmov, záverov a súdov. V prostredí materskej školy sa hra nemôže považovať iba za náhodnú činnosť.

Učiteľ pri práci s deťmi v predprimárnom vzdelávaní má možnosť pracovať so zaujímavými literárnymi textami. Pre deti je dôležité, s akým textom učiteľ pracuje. Podľa E. Pršovej (2010) hovorené slovo, jeho charakter, hudobnosť a melódia sa môže stať kľúčom k prebudeniu obrazotvorných schopností detí a prostredníctvom improvizácie hrou v role sa dostávajú do časopriestoru príbehu, oživujú ho a konkretizujú, vstupujú do konfliktov, riešia situácie.

Hra v role

Pre tvorivú dramatiku je hra v role špecifickou a základnou metódou. „Hra v role znamená, že hráč preberá v hre inú úlohu (myslí sa tým v zmysle úlohy sociálnej, nie divadelnej) než mu je vlastná“ (Machková, 2005, s. 19).

J. Valenta (2008) uvádza, že základným stavebným kameňom tvorivej dramatiky je spontánna rolová hra „na niekoho či na niečo“. Hovorí, že hranie je výchovnou a vzdelávacou metódou, ktorá vedie k plneniu stanovených cieľov.

Dieťa má rado hry, v ktorých môže vstúpiť do roly, ktoré sú mu blízke. Deti rady stvárnajú a napodobňujú rôzne zvieratká, rozprávkové postavy, situácie zo života. Pri hre v role deti postupne hľadajú vlastný spôsob prejavu

a stvárnenia predlohy. Aktívny tvorivý prejav ovplyvňuje motivácia a príjemná atmosféra. Deti dokážu spontánne vstupovať do rôznych vzťahov, na základe vlastnej fantázie a predstáv hravo a úspešne zobrazit' určité situácie, javy.

Dramatická hra

Hra predstavuje v živote dieťaťa predškolského veku najprirodzenejšiu činnosť (Podhájecká, 2008). Medzi deťmi k obľúbeným hrám sa zaraďujú dramatické hry. Ide o hru s dramatickým konaním, v ktorej dieťa komunikuje a spolupracuje so skupinou. Je to hra „na niekoho“ alebo „hra na niečo“. Má námet a dieťa v navodenej situácii stvárňuje a napodobňuje rolu „niekoho“. V dramatických hrách deti získavajú osobnú skúsenosť s medziludskými vzťahmi, pomáhajú orientovať sa v zložitých situáciách, vedieť na ne reagovať (Hra na zvieratká, Hra na Popolušku a trpaslíkov).

Podľa E. Machkovej (2005) pri dramatických hrách ide o tvorivý proces. Nie sú určené na predvádzanie. Ich zmyslom je vnútorný zážitok hráčov a získanie nových skúseností v navodených dramatických situáciách.

Deti v hre veľmi radi napodobňujú dospelých zo svojho okolia, zvieratá, dopravné prostriedky, rozprávkové postavy. V týchto hrách dieťa získava skúsenosť a vytvára si vlastný postoj k sebe a k okoliu, čo pozitívne ovplyvňuje rozvoj osobnosti.

Pri výbere dramatických hier si musíme uvedomiť, aký cieľ plníme, čo v deťoch rozvíjame, k čomu ich vedieme. Podľa V. Kušnírovej (2018) námety dramatických hier môžu byť rôznorodé, cez rôzne nápady pedagóga, skupiny, literárne predlohy.

Dramatická hra na rozdiel od improvizácie, kde sa spontánne menia situácie a rola, má vopred určenú štruktúru. Deti vedia, akú rolu hrajú, aká je v hre zápleтка a akú úlohu musia splniť. V hre „Trpaslíci a Gargamel“ (Švábová, 2018, s. 43), jedno dieťa hrá rolu Gargamela a ostatné deti hrajú rolu trpaslíkov. Ak počujú „Zaklínám vás“, všetci trpaslíci si musia sadnúť na zem, zatvoriť oči a skloniť hlavu dole.

Pri dramatických hrách je veľmi dôležité vytvoriť motivujúce prostredie. Veľký význam majú pomôcky, rekvizity a kostýmy, ktoré podporujú zvedavosť a tvorivosť detí v navodených situáciách.

Dramatizácia

Pri dramatizácii ide o tvorivý proces, v ktorom sa epické literárne texty menia na dramatické. Dieťa pri dramatizácii príbehov má možnosť pohybom stvárniť situácie a deje, vyjadriť charakter postavy. Deti sa nemusia doslovne držať literárnych textov. Improvizujú, prehrávajú situácie z literárnych príbehov a do deja vkladajú vlastné nápady. Na to poukazujú aj autorky M. Benešová a M. Pavlovská (2002) a zdôrazňujú, ak sa deti naučia text a len ho doslovne reprodukovujú, nemôžeme hovoriť o tvorivom procese. Dieťaťu taká práca s literárnym príbehom neprináša nové zážitky a novú skúsenosť.

Vhodným materiálom pre dramatizáciu sú známe ľudové rozprávky. Dramatický dej a postavy sú deťom blízke. Sú to Červená čiapočka, Pampúšik, Ako šlo vajce na vandrovku, Vlk a kozliatka, Rukavička, O repe.

V prostredí materskej školy sa využíva voľná dramatizácia. Je to pretváranie, skrátenie či rozšírenie textov. Pri práci s literárnym textom je dôležité rešpektovať vekové zloženie skupiny skúsenosti s dramatickou situáciou. Učiteľ k dramatizácii príbehov pristupuje až po skúsenostiach detí s improvizáciou, interpretáciou, dramatickou hrou. (Švábová, 2018). Dôležitá je tu tvorivosť detí, ktorá má výchovný význam. Deti na základe obsahu rozprávkových príbehov znázorňujú postavy, vyvíjajú značné úsilie o ich najúprimnejšiu interpretáciu (Dolinská a kol., 2018).

Dramatizácia si vyžaduje systematickú prípravu a uplatňovanie známej zásady od jednoduchšieho k zložitejšiemu.

Pantomíma

V materskej škole sa často pri rôznych aktivitách a hrách využíva pantomíma. Označuje sa za metódu, prostriedok, ale aj formu tvorivej dramatiky.

Pri práci s deťmi sa v dramatických aktivitách pantomíma najčastejšie spája s pohybom a vyjadrením pocitov. J. Zentko a Z. Chanásová (2011) poukazujú na to, že základom pantomimického prejavu sú predstavy, z ktorých pohybový prejav vzniká. Ide o zahratie javu, situácie, osoby bez zvuku a reči. Rozvíjajú koordináciu pohybu, vnímanie, sebavnímanie, estetizáciu pohybu, pohyb sa prepája s vnútorným životom človeka, s kultúrnymi a sociálnymi javmi. Pantomíma je vhodná aj pre hráčov, ktorí nemajú žiadne skúsenosti s tvorivou dramatikou.

Deti stvárnajú nejakú situáciu, konanie postáv, náladu, reagujú na okolie. Pantomíma môže byť sprevádzaná hudbou, spevom, deklamáciou textu, kde sa deťom necháva voľnosť v pohybovom prejave. V pantomíme sa pohyb spája s obrazotvornosťou, fantáziou, predstavivosťou, s osvojovaním priestorového čítania. Dieťa sa pohybuje v imaginárnom priestore (na lúke, na neznámej planéte, na dne mora, sedí na obláčiku, na kráľovskom zámku, kráľovej kuchyni) a využíva imaginárne predmety (v ruke drží meč, veľkú ceruzku, štetec, hrebeň, lyžicu, nesie košík ovocia, zeleniny). Pri týchto aktivitách sa dieťa uvoľní, rozvíja sa spolupráca, kolektívne čítanie, komunikácia.

Pri práci s deťmi učiteľ využíva rôzne druhy pantomímy:

- *neverbálna pantomíma* – pohybom napodobniť a stvárníť situáciu, postavu,
- *spomalená pantomíma*, som stroj – zrýchľujem a spomaľujem,
- *zmrazená pantomíma*, pri slove „štronzo“ všetci ostanú stáť na mieste (zamrzli),
- *naratívna pantomíma*, ktorú učiteľ často využíva pri improvizácii, dramatiizácii príbehov, v dramatických hrách. Učiteľ rozpráva príbeh, mení situácie a deti pohybom na to reagujú.

Pantomíma sa zaraďuje medzi rôzne dramatické hry a aktivity, využívame ju pri práci s riekankou, detskou hrou, s rozprávkovým príbehom, s detskou piesňou, hudbou. Dôležitý je individuálny prejav dieťaťa. Pantomimické hry majú svoju výhodu, a to v tom, že dokážu každého zapojiť do svojho deja hravo a jednoducho (Švábová, 2014). Zapájajú aj deti, ktoré majú problémy so slovnou zásobou a slovným vyjadrovaním (Benešová, Pavlovská, 2002).

Pri realizácii pantomímy je dôležité, aby hráči mali základné informácie o tom, koho predstavujú, kde sú, v akom čase a čo robia, aby lepšie pochopili a precítili predloženú úlohu.

Bábková a maňušková hra

V materskej škole je pri práci s deťmi významným prostriedkom bábka, ktorá prináša radosť, prekvapenie, zvedavosť, tvorivosť, komunikáciu, spoluprácu, odbúrava stres a potláča negatívne prejavy. Pre dieťa sa bábka stáva kamarátom, rado sa s ňou rozpráva, hrá, dôveruje jej, rieši úlohy, vkladá svoje emócie, otvára sa, manipuluje, a to je dobrým impulzom k tvorivosti.

Bábka je mŕtvym materiálom a oživuje a prepožičiava jej svoj hlas učiteľ alebo dieťa. Je dobrým sprostredkovateľom medzi učiteľom a dieťaťom. Bábka sa môže v edukačnom procese využiť pri hrách, pri zdravotnom cvičení, pri vzdelávacích aktivitách, pri pobyte vonku, vhodná je ako prostriedok diagnostický. Je dobrou motiváciou, udržuje pozornosť a vstupuje do života detí nenútené.

Delenie bábok

Bábky rozdeľujeme z rôznych hľadísk, ale najdôležitejším delením je:

1. Podľa toho, ako ich učiteľ vodí po priestore:
 - a) *spodové* – najviac je využívaná maňuška, ktorú si učiteľ navlieka na ruku,
 - b) *závesné* – medzi tieto bábky sa zaraďuje marioneta, ktorá je ovládaná zhora, kde učiteľ stojí nad bábkou a ovláda ju pomocou nití pripevnených na váhadle.
2. Podľa toho, ako sa pohybujú po priestore:
 - a) *priestorové* – sú vnímané zo všetkých strán (maňuška, marioneta, kelimková bábka, varešková bábka, rukavicová bábka),
 - b) *plošné* – sú vnímané len spredu, niekedy spredu a zozadu, ale nie z bočných strán.
3. Improvizované – sú to bábky vyrobené z rôznych materiálov (ponožky), plodov (šípky, šišky, gaštany, tekvičky), dlaňové bábky, rukavicové bábky, vareškové bábky, bábky z téglikov, zo škatuliek (Švábová, 2013).

Bábka prináša deťom nové formy komunikácie so svetom. Ako uvádza B. Kováčová (2019), pri hre s bábkou zohráva dôležitú rolu priestor, v ktorom sa hra realizuje. Dieťa sa niekedy bábky bojí. Potrebuje čas na adaptáciu. Je to pre ňu niečo nové. Postupujeme od držania bábky ako hračky cez hranie sa s bábkou až k jednoduchému vedeniu bábky po priestore a vedenie dialógu. Najlepšie je zaradiť do hry bábky, ktoré sú vedené zospodu.

Hrou s bábkami a maňuškami vzbudíme u dieťaťa záujem o príbeh. Začíname s bábkami, ktoré sú obľúbené. Najprv bábku deťom predstavíme. Deti si ju môžu nasadiť na ruku, chytiť do rúk, poobzerať, poprechádzať sa s ňou, predviesť drobné úkony.

Oblíbené a deťom spontánne prijaté sú zvieratká (žabka, zajačik, medveď, pes, mačka, myška, kačka, kuriatko, kohút, včielka, sova, veverička, ježko) a postavy z rozprávkových príbehov (škriatok, víla, čarodejník, bubeník, kuchár, starenka, princezná). Prácu s bábkou oživí motivujúca hudba. Učiteľ pri vopred premyslenej motivácii vedie bábku, nič nerozpráva a podľa charakteru hudby sa s ňou pohybuje. Sadne si s ňou k deťom do kruhu. Každé dieťa čaká, ako sa s bábkou k nim prihovori. Prečo prišla medzi deti, o čom sa bude s nimi rozprávať? Dobrou motiváciou sa deti bezproblémovo dokážu spontánne zapájať, na otázky reagovať a spolupracovať s bábkou.

Ako uvádzajú M. Benešová a D. Kollárová (2000) práca s bábkou pomáha tým, ktorí sa ťažko vyjadrujú a majú trému pred ostatnými v kolektíve. S bábkou v ruke majú pocit, že sa za bábku môžu ukryť, čím sa dokážu uvoľniť a skôr spolupracovať. To im umožňuje rozptýliť svoju predstavivosť, fantáziu a obrazotvornosť.

Učiteľ vopred vyberá text vhodný na prácu s bábkou. Dobré literárne príbehy menia postoje detí k sebe a k okoliu. Podľa B. Kováčovej (2018) práca s literatúrou ponúka pohľad detí do množstva dejov a situácií, vcítanie sa do charakteru a postoja postáv.

Oblíbené a dôležité sú rozprávkové príbehy. Na jednej strane sú pre dieťa zábavou, potešením, vnášajú napätie, čarovnosť, ale na druhej strane odrážajú realitu sveta, motivujú k tvorivému spoznávaniu seba a okolitého sveta. Pri výbere je dôležité rešpektovať spôsob práce s textom v súvislosti s využitím bábky.

Hodnotenie a reflexia dramatických aktivít

Na záver realizovaných dramatických aktivít nadväzuje reflexia a hodnotenie. Najčastejšie sa využíva sedenie v kruhu, pretože deti na seba a na učiteľa dobre vidia. Je to priestor, kedy sa deti majú možnosť vyjadriť k činnostiam, ktoré realizovali. Učiteľ má vopred pripravené a premyslené otázky a vedie deti k spontánnej odpovedi, povzbudzuje ich, aby reagovali v príjemnej atmosfére na všetko, čo prežili. Tu majú deti priestor na vyjadrenie vlastného postoja k aktivitám, učia sa navzájom počúvať, viesť dialóg. Podľa I. Rochovskej a D. Krupovej (2016) odpovede detí sú pre učiteľa určitým signálom, ako v kladení otázok pokračovať, aby s deťmi došiel k plánovanému cieľu.

Pochváliť, usmerniť a hľadať cestu ku každému dieťaťu, aby sa zapájalo a odnášalo si príjemné zážitky zo spoločného sedenia v skupine, je v rukách učiteľa.

Praktické ukážky realizácie tvorivej dramatiky v denných činnostiach detí v materskej škole

Tvorivá dramatika sa môže prelínať všetkými dennými činnosťami detí v priebehu celého dňa. Je na učiteľovi, na jeho pedagogickom majstrovstve, akou formou a aké metódy realizuje v edukačnom procese, aké prostredie vytvára deťom, aby sa zapájali, tvorili a prežívali radosť z tvorivého procesu. Učiteľ má jasný cieľ, ku ktorému v priebehu aktivít smeruje. Deti reagujú na slovo, hudbu, rekvizity, na bábkú a na dramatickú situáciu, ktorou učiteľ motivuje skupinu k pohybovému tvorivému prejavu.

Pohybová improvizácia, hra v role, práca s riekankou a hudobno-pohybovou hrou

Integrácia vzdelávacích oblastí: Človek a príroda, Jazyk a komunikácia, Umenie a kultúra,

Zdravie a pohyb (ŠVP, 2016).

Výkonový štandard: Obsahy a zážitky z čítania vyjadruje v dramatických a hudobno – pohybových činnostiach, farbami vyjadruje pocity k okoliu a k aktivitám, vníma zmeny v prírode, spieva piesne a riekanky.

Cieľ výchovno-vzdelávacej činnosti: pohybovou improvizáciou, hrou v role vyjadriť pocity a zážitky z obsahu riekaniek, piesne a motivujúceho slova a hudby v tvorivých dramatických činnostiach, správne a samostatne vykonať rôzne pohyby.

Dramatická aktivita: Slniečko a jesenné listy

Metodický postup: Deti sedia v kruhu a postupne vstávajú a pohybom stvárňujú obsah deklamovanej riekanky.

Skoro ráno slnko vstalo, (zo sedu na päťach vstávať a rukami nad hlavou robiť voľné pohyby)

dobré ráno povedalo. (predkloniť sa a vzpriamiť celé telo s rukami nad hlavou)

Slniečko už menej hreje, (ruky nad hlavou a dlane otvárať a zatvárať)

šibal vetrík sa len smeje. (rukami nad hlavou sa ukláňať vpravo a vľavo)

Pozhadzoval všetky listy, (pohybovať rukami zhora nadol, napodobniť padanie listov)

strom bez listov je už čistý. (stáť na mieste s rukami nad hlavou)

Lístok lístku hovorí: (pohybovať rukami zhora nadol, napodobniť padanie listov)

„Prišla jeseň do hory.“ (dlane priložiť k ústam a vpravo a vľavo sa otáčať)

Jeseň prišla, vietor fúka, (rukami nad hlavou sa ukláňať vpravo a vľavo)

zlato prší do klobúka. (napodobniť padanie listov)

Pod'ite deti, pod'ite von, (poskoky na mieste s rukami nad hlavou)

urobíme veľký dom! (rukami pred sebou napodobniť tvar domu)

Aktivita: Farebné listy

Metodický postup: Deti sa v role listov voľne pohybujú po priestore a podľa pokynov učiteľa, ktorý vstúpi do roly vetra, striedajú pohyb (beh, chôdza, státie).

Deti, mením vás na listy a ja som vietor (v ruke nad hlavou mávať s rôznofarebnými stuhami). Vetrík začína fúkať (ľahké fúkanie do stúh). Odtŕhli ste sa z konára stromu a letíte. Vetrík je slabučký (fúkať jemne). Letíte pomaly a ľahučko (chôdza po priestore). Vietor fúka silnejšie (fúkať silnejšie, stuhami pohybovať rýchlejšie). Čo sa stalo? Bežíte rýchlejšie (beh po priestore). Vietor silno fúka (listy letia rýchlo), ale zrazu prestal fúkať (listy spomaľujú pohyb, chodia, ostanú stáť a čupnú na zem, stuhami pohybovať zhora nadol). Čo sa s vami stalo? Spadli ste na zem. Vietor opäť začal fúkať. Listy poletujú a vietor fúka len jedným smerom. Listy sa sústredia na jedno miesto. Teraz je tu veľa listov.

Relaxácia: Listy si ľahnú a spia. Je tu jeseň. Lístok, lístku hovorí: „Prišla jeseň do hory.“ Deti v role listov ležia na koberci v polohe, v akej im je najpríjemnejšie.

Reflexia: Výborne, jesenné listy. Sadneme si do kruhu. Aký ste mali pocit z toho všetkého čo sme spoločne prežili? Podľa čoho vieme, že je jeseň. Akej

farby sú jesenné listy? Čo bolo pre teba ťažké? Z čoho si mal najväčšiu radosť? Ako ste sa cítili, keď ste vstúpili do roly listov?

Dramatická aktivita: Lezie ježko, lezie v lese, jabĺčka si domov nesie (Lysáková a kol., 1989, s. 228).

Cieľ: Vytvárať pozitívny vzťah k zvieratám, na základe fantázie a predstavivosti stvárniť rolu zvieratiek, rozvíjať komunikáciu, kolektívne cítenie a spoluprácu.

Motivácia: Včera na záhrade sa pod lístie niečo skrylo. Bolo to také malé, rýchlo to utekalo a rýchlo sa skrylo v kope farebného lístia. Viete mi povedať, čo to mohlo byť? Bola to jeho skrýša. Keď ma videl, svojimi drobnými labkami rýchlo cupkal na iné miesto. Zrazu sa ukázali ďalší ježkovia. Cupkali cez celú záhradu. Opäť si našli kopy lístia. Ježkovia sa zahrabali, skryli a už ich nikto nevidel. Teraz sa aj my zahráme na takýchto malých ježkov. Sadneme si na zem na päty. Stočíme sa do kľbka (predkloniť sa a k nohám stiahnuť hlavu a ruky)

Metodický postup: Sme ježkovia (dvihnúť hlavu) a lezieme po záhrade (na kolenách po koberci chodiť).

Lezie ježko, lezie v lese, jabĺčka si domov nesie, (napodobňovať lezenie na koberci)

deti v lese behajú, ježka všade hľadajú. (vyskočiť, voľný beh po priestore)

Lezie ježko, lezie v lese, jabĺčka si domov nesie, (napodobňovať lezenie na koberci)

ježko pichá sem a tam, ja sa chytiť nenechám. (sed na päty, znázorňovať pichanie pravou a ľavou rukou do všetkých strán)

Lezie ježko, lezie v lese, jabĺčka si domov nesie, (napodobňovať lezenie na koberci)

do lístia sa zahrabal, skrútil sa a tíško spal. (na zemi napodobniť hrabanie lístia a skrútiť sa do kľbka)

Relaxácia: Ježkovia, zatvorte oči, ľahnite na koberec a počúvajte, aké zvuky počuť vo vašom okolí. Sústreďte sa. Učiteľ pustí hudbu so zvukmi z prírody (zurčiaci potôčik, kukučka, hrdlička, sova, vietor, šum lístia).

Reflexia: Ako si sa cítil v role ježka? Čo bolo pre teba ťažké? Z čoho si mal najväčšiu radosť? Aké ovocie sa dostane ježkovi na chrbátik? Aké ovocie oberáme na jeseň? Ktoré aktivity si ešte raz zahráme?

Oživenie práce s deťmi: Kresba listov a vetra

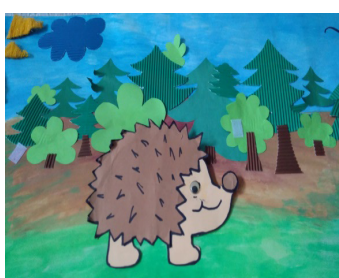
Deti na základe prežitých situácií a získaných skúseností môžu výtvarne stvárať rôznou technikou vietor a listy. Ako uvádza D. Valachová (2009), dieťa pomocou výtvarného prejavu individuálnym spôsobom vyjadruje svoje vnútorné pocity, pomocou výtvarného sebavyjadrenia a sebarealizácie si utvára predstavy o svete, ktorý ho obklopuje, čo mu prináša radosť a potešenie. V neposlednom rade sa rozvíjajú grafomotorické zručnosti.

Aktivita: Tvorba plošných bábok

Učiteľ pripraví šablónu ježka, listov. Deti môžu maketu obkresliť na papier a následne vyfarbiť. Malé deti majú hotové makety a podľa vlastnej fantázie a predstavivosti môžu maľovať, lepiť, kresliť ježka.



Obr.1 Ježko v záhrade



Obr. 2 Ježko v lese Obr.



3 Ježko s jabĺčkami a hruškami

Pohyb je deťom blízky a dobrou motiváciou je pohybová improvizácia a hra v role, cez ktorú sa deťom otvára svet. Ak sa deti dobre cítia, s nadšením vstúpia do hry v role a spontánne stvárajú situácie vyplývajúce z obsahu textu.

Príspevok vychádza ako súčasť projektu KEGA č. 004KU-4/2019 Umeľci v materskej škole – interpretácia umeleckého diela v predprimárnom vzdelávaní.

Záver

Ak má byť dieťa dobre pripravené na život a na ďalšie vzdelávanie, súčasťou jeho detstva je učenie sa aktívnou hrou.

Dovoľme si vyzdvihnúť jej pozitívne edukačnom procese má nezastupiteľné miesto tvorivá dramatika. Pôsobí pozitívne na záujem detí o učenie,

ochotu k spolupráci, formovanie sebavedomia a tvorivosti dieťaťa. Zdôrazňuje skúsenosť, zážitkové učenie, spoluprácu medzi deťmi a medziľudské vzťahy.

Tvorivá dramatika je postavená na prežívaní a učí prostredníctvom zážitku. V praktických činnostiach učí nielen vnímať svet zmyslami, ale učí aj vyjadriť to, čo cítime, čo si predstavujeme. V tvorivých aktivitách je dôležitá samostatná aktívna a tvorivá práca detí, ktoré v dramatických situáciách hľadajú vlastnú formu prejavu a vlastný postoj k okolitému svetu.

ZOZNAM BIBLIOGRAFICKÝCH ODKAZOV:

- BEKÉNIOVÁ, Ľ. 2012. *Tvorivá dramatika v edukačnom procese*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum, 2012. 68 s. ISBN 978-80-8052-404-3.
- BENEŠOVÁ, M. – PAVLOVSKÁ, M. 2002. *Dramatická výchova a detské divadlo*. Bratislava : Metodické centrum, 2002. 76 s. ISBN 80-8052-164-6.
- BENEŠOVÁ, M. – KOLLÁROVÁ, D. 2000. *Metóda tvorivej dramatiky na 1. stupni základnej školy*. Bratislava : Metodické centrum, 2000. 74 s. ISBN 80-8052-084-4.
- DOLINSKÁ, E. – HORŇÁK, L. – DUDEK, M. 2018. *Tvorivé metódy ako determinant aktivizácie žiakov zo sociálne znevýhodneného prostredia*. Krasnystaw : Poliana, 2018. 234 s. ISBN 978-83-951391-1-6.
- DOUŠKOVÁ, A. – KRUŽLICOVÁ, M. 2012. *Edukačná aktivita a zážitkové učenie v materskej škole*. Bratislava : Pro Solutions, 2012. 89 s. ISBN 978-80-8139-004-3.
- GERŠICOVÁ, Z. – GUBRICOVÁ, J. 2018. Improvizácia s dramatickým dejom ako nástroj dramatickej expresivity vo výchove. In VALACHOVÁ, D. ORIEŠČIKOVÁ, H. KOVÁČOVÁ, B. (Eds.) *Expresivita vo výchove II. : vedecký zborník monotematicky orientovaný na fenomén expresivity vo výchove*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2018, s. 6 – 14. ISBN 978-80-557-1506-3.
- HUPKOVÁ, M. 2004. Učiteľ a premeny školy v kontexte vzdelávacích reforiem. In HUPKOVÁ, M. – PETLÁK, E. *Sebareflexia a kompetencie v práci učiteľa*. Bratislava : IRIS, 2004, s. 9 – 41. ISBN 80-89018-77-7.
- KOLLÁROVÁ, D. 2005. *Metóda tvorivej dramatiky a výchova detského čitateľa*. Bratislava : Renesans, 2005. 90 s. ISBN 80-968427-6-5.
- KOLLÁROVÁ, D. 2011. Tvorivá dramatika vo vyučovaní alebo cesta ku komunikácii, samostatnému mysleniu a sociálnemu vnímaniu. In PETLÁK, E. a kol. *Kapitoly zo súčasnej edukácie*. Bratislava : Iris, 2011, s. 139 -156. ISBN 978-80-89256-62-4.
- KOLLÁROVÁ, D. 2013. *Kniha ako hra*. Partizánske : HTC media consulting, 2013. 118 s. ISBN 978-80-970833-3-5.
- KOŤÁTKOVÁ, S. 2005. *Hry v materskej škole v teórii a praxi*. Praha : GRADA, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0852-3.
- KOVÁČOVÁ, B. 2019. *44 hier na podporu hry s bábkou pre deti predškolského veku*. Hliník nad Hronom : REZILIENCIA, 2019. 68 s. ISBN 978-80-972277-4-6.
- KOVÁČOVÁ, B. 2018. Prolegoména k ranej biblioterapii. In KOVÁČOVÁ, B., VALEŠOVÁ MALECOVÁ, B. *Biblioterapia v ranom a predškolskom veku*. Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2018, s. 18 – 37. ISBN 978-80-223-4487-6.
- KUŠNÍROVÁ, V. 2018. *Podpora inklúzie vo výchove vo voľnom čase*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo KU v Ružomberku, 2018. 140 s. ISBN 978-80-561-0541-2.
- KUŠNÍROVÁ, V. – ROCHOVSKÁ, I. – ŠILONOVÁ, V. 2018. Vzdelávacie potreby učiteľov materských škôl pre úspešné zavádzanie inklúzie. In ROCHOVSKÁ, I. – ŠILONOVÁ, V. eds. *Podpora inklúzie v predprimárnom a primár-*

- nom vzdelávaní. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo KU v Ružomberku, 2018, s. 52 – 69. ISBN 978-80-561-06-08-2.
- LACINA, L. – KOTRBA, T. 2015. *Aktivizační metody ve výuce: Průručka moderního pedagoga*. 3. vydanie. Brno : Barrister&Principal, 2015. 224 s. ISBN 978-80-7485-043-1.
- LYSÁKOVÁ, M. – KOPINOVÁ, Ľ. – PODHORNÁ, A. 1989. *Piesne, hry a riekanky detí predškolského veku*. Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1989. 368 s.
- MACHKOVÁ, E. a kol. 1992. *Malý príručce dramatickou výchovou v materské škole*. Praha : ARTAMA, 1992. 86 s. 80-7068-047-4.
- MACHKOVÁ, E. 2005. *Metodika dramatické výchovy, zásobník dramatických her a improvizací*. 10. vydanie. Praha : Sdružení pro tvořivou dramaturgiu, 2005. 154 s. ISBN 80901660-6-7.
- MACHKOVÁ, E. 1998. *Úvod do studia dramatické výchovy*. Praha : IPOS, 7. 200 s. ISBN 80-7068-103-9.
- MACHKOVÁ, E. 2007. *Jak se učí dramatická výchova. Didaktika dramatické výchovy*. 2. vydanie. Praha : Akademie múzických umění v Praze, 2007. 223 s. ISBN 978-80-7331-089-9.
- PETLÁK, E. 2004. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : IRIS, 2004. 316 s. ISBN 80-89018-64-5.
- POCHANIČ, J. – GUBRICOVÁ, J. 2012. *Tvorivá dramatika v projektoch*. Bratislava : Pro Solutions, 2012. 72 s. ISBN 978-80-8139-003-6.
- PODHÁJECKÁ, M. – GUZIOVÁ, K. – GMITROVÁ, V. 2009. Denný poriadok – Usporiadanie denných činností vo vzťahu k predprimárnemu vzdelávaniu. In HAJDUKOVÁ, V. a kol. *Metodika na tvorbu školských vzdelávacích programov pre materské školy*. Bratislava : Metodicko-pedagogické centrum v Bratislave, 2009, s. 57 – 62. ISBN 978-80-8052-341-1.
- PRŠOVÁ, E. 2010. *Rozvoj literárnej kompetencie metódami tvorivej dramatiky*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2010. 182 s. ISBN 978-80-557-0058-8.
- ROCHOVSKÁ, I. – KRUPOVÁ, D. 2015. *Využívání metod zážitkového učení v materské škole*. 2. prepracované vydanie. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2011. 86. s. ISBN 978-80-561-0238-1.
- ROCHOVSKÁ, I. – KRUPOVÁ, D. 2016. *Umělci v materské škole. Aktivity zaměřené na interpretaci výtvarného umění*. Praha : Portál, 2016. 176 s. ISBN 978-80-262-1120-4.
- Štátny vzdelávací program pre predprimárne vzdelávanie v materských školách*. Bratislava : RAABE, 2016. 106 s. ISBN 978-80-8140-244-9.
- ŠILONOVÁ, V. 2018. *Asistent pedagoga v inkluzívnej škole*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2018. 96 s. ISBN 978-80-561-0590-0.
- ŠVÁBOVÁ, B. 2008. *Metódy tvorivej dramatiky v edukačnom procese v predprimárnom a primárnom vzdelávaní*. Ružomberok : PF KU v Ružomberku, 2008. 82 s. ISBN 978-80-8084-396-0.
- ŠVÁBOVÁ, B. 2011. *Aktivizácia jednotlivcov s mentálnym postihnutím dramaterapiou*. Ružomberok : VERBUM, 2011, 94 s. ISBN 978-80-8084-989-4.

- ŠVÁBOVÁ, B. 2014. *Fenomén rozprávky v detskom svete a tvorivá dramatika*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2014. 80 s. ISBN 978-80-561-0166-7.
- ŠVÁBOVÁ, B. 2017. *Rozvoj komunikácie v inkluzívnom školskom prostredí v predprimárnom období vzdelávania*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2017. 142 s. ISBN 978-80-561-0494-1.
- ŠVÁBOVÁ, B. 2018. *Tvorivá dramatika v inkluzívnej materskej škole*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2018. 136 s. ISBN 978-80-561-0596-2.
- TRUBÍNIOVÁ, V. 2007. Organizačné formy denného poriadku v materskej škole. In TRUBÍNIOVÁ, V. a kol. *Predškolská pedagogika. Terminologický a výkladový slovník*. Ružomberok : PF KU v Ružomberku, 2007, s. 316 – 317. ISBN 978-80-8084-162-1.
- TRUBÍNIOVÁ, V. 2011a. Dieťa a detstvo. In TRUBÍNIOVÁ, V. – VAŇKOVÁ, J. – BEDNÁŘÍKOVÁ, A. *Poznanie, tvorivosť a prežívanie dieťaťa v predškolskom období*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2011, s. 39 - 42. ISBN 978-80-8084-790-6.
- TUREK, I. 2014. *Didaktika*. 3. vydanie. Bratislava : Wolters Kluwer, 2014. 620 s. ISBN 97880-8168-0045-5.
- VALACHOVÁ, D. 2009. *Povedzme to farbami. Multikultúrna výchova a jej možnosti vo výtvarnej výchove*. Brno : Tribun, 2009. 146 s. ISBN 978-80-7399-855-4.
- VALENTA, J. 2008. *Metody a techniky dramatické výchovy*. Praha : Grada Publishing, 2008. 352 s. ISBN 978- 80-247-1865-1.
- WAY, B. 1996. *Rozvoj osobnosti dramatickou improvizáciou*. Praha : ISV, 1996. 220 s. ISBN 80-85866-16-1.
- ZELINA, M. 2011. *Stratégie a metódy rozvoja osobnosti dieťaťa*. 3. vyd. Bratislava: IRIS, 2011. 242 s. ISBN 978-80-89256-60-0.
- ZENTKO, J. – CHANASOVÁ, Z. 2011. *Dramatizačné techniky v materskej škole*. Ružomberok : VERBUM – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2011. 82 s. ISBN 978-80-8084-809-5.

FAKTORY ZÁVISLOSTI AKO PROBLÉMY MLÁDEŽE

ADDICTION FACTORS AS YOUTH PROBLEMS

ROMANA KAŠPEROVÁ

ABSTRAKT:

Mládež sa ako vážny sociálny problém objavuje až v novoveku, pričom sa na tomto fenoméne podieľajú najmä spoločenské zmeny. Slabne systém sociálnej kontroly, deti môžu svoj voľný čas tráviť bez kontroly dospelých so svojimi vrstovníkmi. Vplyv problematických vzorov je tým väčší, čím je menší vplyv rodiny. Nebezpečný je najmä život v mestách, ktorý dáva mladým možnosť tráviť voľný čas v baroch, diskotékach, kde sú mladým ľuďom bez prekážok dostupné rôzne typy návykových látok. V príspevku sa budeme zaoberať závislosťou, kompetenciami a prevenciou.

Kľúčové slová: Závislosť. Problémy. Kompetencie. Prevencia.

SUMMARY:

Youth as a serious social problem appears only in modern times, and social change is a major contributor to this phenomenon. The system of social control weakens, children can spend their free time without adult control with their peers. The influence of problematic patterns is the greater the smaller the influence of the family. In particular, urban life is dangerous, giving young people the opportunity to spend their free time in bars, discos where various types of addictive substances are available to young people without hindrance. In this paper, we will deal with addiction, competences and prevention.

Keywords: Dependence. Problems. Competences. Prevention.

1 Závislosti

Problematika závislosti je svojou povahou interdisciplinárna. Práci s užívateľmi drog sa venujú profesionáli s kvalifikáciou v rôznych pomáhajúcich profesiách - psychológovia, psychiatri, špeciálni psychiatri. Prudký nárast užívateľov nealkoholických drog spôsobil, že sa časť odborníkov zaoberajúcich závislosťami začala sústreďovať na klientov s nealkoholickými drogami a súčasne

sa časť služieb zameraná na klientov s nealkoholickými závislosťami oddelila od zariadení pracujúcich s ľuďmi závislými na alkohole.¹

Pojem droga - je termín, ktorý má viacero významov, najpoužívanejší je liek. Znamená teda lieky, ktoré sú podriadené medzinárodnej kontrole. V ďalšom význame znamená psychoaktívnu látku, ktorá je dostupná bez lekárskeho predpisu (alkohol, tabak, kofeín). Pod psychoaktívnou látkou sa rozumie každá látka, ktorá ovplyvňuje duševné procesy, môže znamenať i látku, ktorej držanie a užívanie je nezákonné.²

Závislosť je stav, v ktorom sa človek nie je schopný zaobísť bez určitej látky, prípadne činnosti. Má obvykle fyzickú a aj sociálnu stránku.

Závislosť na návykovej látke a experimentovanie s drogami je dnes veľmi časté, najmä u mladých ľudí.³

Postoje sú veľmi dôležité v živote človeka, ale i správanie môže viesť k postojom, ktoré majú schopnosť formovať ego a dokážu integrovať s ostatnými jednotlivcami, sociálnymi skupinami a inštitúciami. Pri včlenení sa do ega, sa stávajú jeho súčasťou a vyznačujú sa vysokou mierou emocionality. Ak sa však do tejto podoby dostanú postoje k drogám, bude sa príslušný človek usilovať brániť svoj "správny" postoj k drogám a protiargumenty nebude pokladať za rozumné. Svoje postoje bude brániť manifestačne, alebo skryte, uvedomene, alebo neuvedomene. Zmysel životu v takomto prípade dávajú mladému človeku tieto postoje a slúžia pri závislých na dosahovanie rozličných cieľov, teda na permanentné získavanie drogy.⁴

1.1 Možnosti predchádzania drogových závislostí

Prevenia sa podľa EMCDDA delí na všeobecnú, selektívnu, indikovanú a environmentálnu prevenciu. Všeobecná prevencia je zameraná na celú populáciu, jej cieľom je zabrániť zneužívaniu drog. Snaží sa to dosiahnuť poskytovaním všetkých informácií ale i rozvojom špecifických zručností, ktoré pri-

¹ MÁTOUŠEK, O. a kol. *Sociální práce v praxi*. Praha: Portál, s.r.o., 2005, s. 211.

² MÁTOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, s.r.o., 2003, s. 59.

³ MÁTOUŠEK, O. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, s.r.o., 2003, s. 270.

⁴ ONDREJKOVIČ, P. *Koncepcia prevencie drogových závislostí.. Sociálna prevencia- Drogové závislosti prevencia*. Informačno-vzdelávací bulletin rezortu kultúry. Bratislava: Národné osvetové centrum, ročník II, 2007, č. 3/2007, s. 15.

spievajú k prevencii užívania drog. Tento druh prevencie pristupuje k vybranej populácii ako k celku, napr. všeobecná prevencia na školách.

Selektívna prevencia sa zameriava na podskupiny populácie, ktoré môžu byť užívaním drog ohrozenejšie, napr. záškoláci, mladí páchatelia trestnej činnosti, bezdomovci a pod. Selektívna prevencia sa zameriava na rizikové skupiny ako celok. Cieľom je osloviť jednotlivcov, ktorí začínajú mať problém s užívaním drog.

Environmentálna prevencia sa zameriava na bezprostredné kultúrne, spoločenské a politické prostredie. Predpokladá sa, že jednotlivец sa k drogám nedostane len na základe svojich individuálnych charakteristík, ale častejšie záleží od prostredia, v ktorom sa pohybuje. Táto prevencia teda pôsobí na úrovni týchto spoločenských a kultúrnych noriem a snaží sa znižovať spoločenské akceptovanie užívania drog.⁵

Primárnou prevenciou sa rozumie predchádzanie problémom s návykovými látkami, prípadne minimalizovanie ich dopadu a zamedzenie ich šírenia. Dôraz sa kladie na špecifickú primárnu prevenciu, teda na aktivity a služby, ktoré sú zamerané na prácu s obyvateľstvom, u ktorého sa predpokladá v prípade ich absencie ďalší negatívny vývoj. Nešpecifickou primárnou prevenciou sa rozumujú aktivity, ktoré tvoria súčasť primárnej prevencie a svojim obsahom sú všetky metódy a prístupy umožňujúce rozvoj harmonickej osobnosti, rozvoj nadania, záujmov a športových aktivít.

Sekundárnou prevenciou je označované predchádzanie vzniku, rozvoju a pretrvávaniu problémového užívania u osôb, ktoré sú už drogou zasiahnuté. Jedná sa o včasnú intervenciu, poradenstvo a liečenie.

Terciárnou prevenciou sa rozumie predchádzanie vážnemu či trvalému zdravotnému a sociálnemu poškodeniu z užívania drog. Patrí tu sociálna rehabilitácia, doliečovanie, podpora v abstinencii, ale aj prevencia rizík u neabstijnúcich užívateľov.⁶

⁵ KLOBUCKÝ, R. *Možnosti komparácie drogových politík. Drogy v spoločnosti – politika a poznanie. Zborník príspevkov zo seminára Sociologického ústavu SAV a NMCD november 2007.* Bratislava: ŠEVT, a. s. 2008, s. 80-81.

⁶ MÁRADOVÁ, E. *Prevence závislosti.* Praha: Vzdelávací inštitút ochrany detí, 2006, s. 22-23.

1.2 Profesionálna pomoc (primárna, sekundárna, terciárna prevencia)

Primárny preventívny program by mal zasiahnuť príslušnú cieľovú skupinu, u ktorej sa predpokladá ohrozenie a u ktorej ešte nemalo negatívne dôsledky a mal by túto skupinu ovplyvniť čo najskôr. Výraz sekundárna prevencia sa používa pre prácu so skupinami, kde k sociálnemu zlyhaniu už dochádza, ale buď len v náznaku, alebo v miere, ktorá sa zatiaľ nedá presne identifikovať. Napr. u detí v mladšom školskom veku je zistené predelikventné správanie – záškoláctvo, napadnutie spolužiakov, drobné krádeže, negatívny postoj k učiteľom, klamstvo dospelým, prvý kontakt s drogou, ktoré potom vedú ku kriminálnemu chovaniu. Terciárna prevencia je už konkrétna práca a pôsobenie zamerané na odstránenie pokračovania v delikventnom správaní.⁷

Individuálny vývoj každého jedinca je určovaný jednak širším sociokultúrnym prostredím, kde patrí aj rodina, ktorá má kľúčovú úlohu v utváraní dlhodobého vzťahu k sebe. Je prvým zrkadlom, z ktorého obrazu môže človek sám seba spozorovať. Dieťa si tak v rodine overuje, či je a do akej miery je druhými ľuďmi akceptované a čo je považované za žiadúce a nežiadúce. Od toho sa potom odvíja jeho hodnotenie a sebahodnotenie. Náročne láskyplný vzťah vyvoláva i adekvátnosť v sebareflexii dieťaťa. Pre zdravý vývoj sebavedomia boli vymedzené dve dôležité okolnosti – potreba životnej istoty a potreba pozitívnej identity.⁸

Rodina je základným pilierom spoločnosti, je primárnym kontextom ľudskej skúsenosti od kolísky až po hrob. Rodina hrá dôležitú úlohu v prevencii, v liečbe aj v doliečovacom procese závislosti, problém závislosti sa netýka totiž iba samotného užívateľa, ale celého prostredia, v ktorom žije a ľudí, čo žijú v jeho blízkosti. Práve z toho dôvodu sa čoraz viac pozornosť venuje v terapii závislosti rodinnej, skupinám blízkych, buď v individuálnej, alebo skupinovej forme.⁹

⁷ MÁTOUŠEK, O. a kol. *Sociální práce v praxi*. Praha: Portál, s.r.o., 2005, s. 275-276.

⁸ SEDLÁČKOVÁ, D. *Rozvoj zdravého sebedovědomí žáka*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, s. 42.

⁹ KOVÁČSOVÁ, E. *Rodina ako významný činiteľ v prevencii, v liečbe a v doliečovacom procese závislosti od psychoaktívnych látok.. Sociálna prevencia- Drogové závislosti - prevencia*. Informačno-vzdelávací bulletin rezortu kultúry. Bratislava: Národné osvetové centrum, ročník II, 2007, č. 3/2007, s. 26.

Ak rodič zistí, že dieťa užíva drogu, je potrebné túto informáciu spracovať a následne efektívne riešiť podľa charakteru problému. Motivácia závislého na liečbu a na vyhľadanie pomoci je veľmi dôležitá. Ani najúspešnejšia a najmodernejšia metóda nemôže byť úspešná, ak pacient nespolupracuje.¹⁰

2 Kompetencie policajného zboru pri riešení drogovej závislosti.

Zmyslom trestnoprávnej kontroly prostredníctvom Policajného zboru by malo byť predovšetkým obmedzovanie neprimeraného šírenia kriminálneho a deviantného správania, regulovanie konfliktov medziľudských vzťahov. Neprimeranosť hraníc však môže oslabiť funkčnosť formálnej sociálnej kontroly.¹¹

Spolupráca Policajného zboru

Zákon NR SR č. 171/1993 Z. z. zo 6. júla 1993 o Policajnom zbore v znení neskorších predpisov „policajný zbor je ozbrojený bezpečnostný zbor, ktorý plní úlohy vo veciach vnútorného poriadku, bezpečnosti, boja proti zločinnosti vrátane jej organizovaných foriem a medzinárodných foriem a úlohy, ktoré pre Policajný zbor vyplývajú z medzinárodných záväzkov Slovenskej republiky. „§ 3 hovorí o spolupráci Policajného zboru pri plnení úloh najmä pri určovaní priorit prevencie kriminality, ochrany verejného poriadku a zamerania boja s kriminalitou. V súlade s uvedeným spolupracuje Policajný zbor okrem MV SR i s ostatnými inštitúciami MŠ SR, ŠPÚ (štátny pedagogický ústav), pedagogicko- psychologickými poradňami, v školách so školskými koordinátormi prevencie, s mestskými a obecnými policiami a ďalšími. Snahou všetkých pracovníkov je vykonávanie preventívnych opatrení vrátane preventívnych projektov. Dôraz sa kladie na prevenciu kriminality na miestnej úrovni, teda pracovníci prevencie sú zameraní na reálne vykonávanie konkrétnych preventívnych aktivít súvisiacich s najpálčivejšími problémami, ktoré sú „šité na mieru“.¹²

¹⁰ LÚČNA, S. *Liečba závislosti od psychoaktívnych látok*. Sociálna prevencia- Drogové závislosti -prevencia. Informačno-vzdelávací bulletin rezortu kultúry. Bratislava: Národné osvetové centrum, ročník III, 2008, č. 2/2008, s. 19-20.

¹¹ ONDREJKOVIČ, P. a kol. *Sociálna patológia*. Bratislava: VEDA 2001 s. 117.

¹² PŠENÁKOVÁ, M. *Spolupráca policajného zboru v prevencii kriminality, možnosti vzájomnej pomoci a koordinácie*. Sociálna prevencia- Prevencia kriminality.

Kompetencie, ktoré môže využiť príslušník k Policajnému zboru pri riešení drogovej problematiky sú podľa zákona o Policajnom zbore nasledovné: (oprávnenie požadovať vysvetlenie; oprávnenie požadovať informácie., oprávnenie na predvedenie osoby na základe dožiadania; oprávnenie požadovať preukázanie totožnosti; oprávnenie na zaistenie osoby; oprávnenie použiť služobného psa na pachové práce; oprávnenie na snímanie identifikačných znakov; oprávnenie zaistiť vec ; oprávnenie odňať zbraň; oprávnenie na zastavovanie a prehliadku dopravného prostriedku; oprávnenie na držanie nebezpečných látok a zakázaných vecí; oprávnenie pri objasňovaní priestupku.¹³

Policajný zbor spolupracuje v oblasti prevencie kriminality okrem organizačných celkov rezortu MV SR s ostatnými inštitúciami ústrednej, miestnej, štátnej správy a samosprávy, napr. MŠ SR, Štátnym pedagogickým ústavom, pedagogicko-psychologickými poradňami, v školách so školskými koordinátormi prevencie, s mestskými i obecnými políciami a ďalšími. PZ spolupracuje aj s poradnými orgánmi vlády SR, a to s Radou vlády SR pre prevenciu kriminality, Radou vlády SR pre bezpečnosť cestnej premávky, s Výborom ministrov vlády SR pre kontrolu drog a drogových závislostí a ďalšími. Na centrálnej, regionálnej a miestnej úrovni prebieha spolupráca s inštitúciami miestnej štátnej správy, samosprávy a organizáciami tretieho sektora.

Prevencia je v PZ personálne zabezpečená na centrálnej úrovni, teda Prezídium PZ- kde je vytvorené oddelenie prevencie prezidenta PZ a pracujú tam v súčasnosti piati policajti. Na úrovni krajov, teda krajských riaditeľstvách PZ, pracuje na úseku prevencie jeden, alebo dvaja policajti. Na úrovni okresov na okresných riaditeľstvách PZ je na prácu v oblasti prevencie vyčlenený spravidla jeden policajt. Snahou pracovníkov prevencie je vykonávať preventívne opatrenia vrátane preventívnych projektov, pričom spolupracuje s policajtmi zaradenými v ostatných službách PZ, najmä v službe poriadkovej polície a v službe dopravnej polície.¹⁴

Informačno-vzdelávací bulletin rezortu kultúry. Bratislava: Národné osvetové centrum, ročník II, 2007, č. 1/2007, s. 22-23.

¹³ *Zákony II/2009*. Žilina: PORADCA s.r.o. 2009 s. 556-561.

¹⁴ PŠENÁKOVÁ, M. *Spolupráca policajného zboru v prevencii kriminality, možnosti vzájomnej pomoci a koordinácie*. Sociálna prevencia- Prevencia kriminality. Informačno-vzdelávací bulletin rezortu kultúry. Bratislava: Národné osvetové centrum, ročník II, 2007, č. 1/2007, s. 22-23.

Spolupráca s verejnosťou, školou, rodičmi

Myslieť si, že problematika drogovej závislosti sa dotýka hlavne skupiny závislých ľudí a ich rodín, nie je správne. Odborníci hovoria, že asi 15 % populácie je predurčených počas svojho života stať sa závislými na nejakej droge, pričom rovnaké percento nemá šancu stať sa závislými. U ostatných 70 % sú šance rovnaké, buď to budú závislými, alebo ostanú čistí. Už v školskom a aj v predškolskom veku je potrebné deťom vštepovať, že ich zdravie je dôležitá hodnota, ktorú je potrebné chrániť. Schopnosť komunikovať je dôležitá pre dospelých, ktorý sa venujú prevencii, ale aj pre deti s ktorými pracujú. U rodičov, ktorí pozorne počúvajú svoje dieťa, poznajú jeho záujmy a pocity, starosti, problémy, či trápenia je vyššia pravdepodobnosť, že dieťa nebude brať drogy. Rodina je primárnym prostredím pre dieťa a dokáže ho najviac ovplyvňovať. Vo výchovnom procese má aj škola významné miesto, v tejto školskej atmosfére funguje drogová subkultúra.¹⁵

Prudký nárast sociálnych deviácií v školách kladie úlohy na celú spoločnosť, ale najmä na školy a rodiny. Preventívna funkcia rodiny a školy akcentuje realizáciu prevencie. Ak zlyháva rodina, je najlepším miestom na prevenciu škola a školské zariadenie, ktoré sú povinné zabezpečovať aktívnu ochranu detí pred sociálno-patologickými javmi v zmysle dohovoru o právach dieťaťa. Škola je miestom na včasnú realizáciu prevencie s preventívnych programov a medzi jej výhody patrí:

- je miestom intenzívneho rozvoja interpersonálnych, sociálnych vzťahov v skupine rovesníkov;
- je miestom formovania osobnosti žiaka, jeho totožnosti;
- má možnosť včasného diagnostikovania ohrozených jedincov a skupín s vyšším rizikom ohrozenia;
- vypracovania rôznych programov pedagogickej, psychologickkej a sociálnej pomoci pre jednotlivcov a skupiny;
- pomáha rodičom pri výchove vlastných detí a ochrane pred sociálno-patologickými javmi;

¹⁵ In (online). (cit. 2013-05-10). Dostupné na internete: <<http://www.drogynie.sk/prevencia-drogovej-zavislosti.php/>>

- možnosť vzájomného stretávania a spoznávania v lokálnej societe vytváranie interpersonálnych vzťahov.¹⁶

Veľmi dôležitá je cieleňá a systematická informačná kampaň realizovaná pracovníkmi na úrovni okresu, regionálnych médií s cieľom informovať občanov na jednej strane a na druhej strane vzbudiť záujem o spoluprácu s Policajným zborom pri realizácii projektov. Pracovníci útvarov MV SR a Prezídia Policajného zboru a krajských a okresných riaditeľstiev Policajného zboru spolupracujú na požiadanie s viacerými inštitúciami a organizáciami ako lektori, venujú sa napríklad násilnej a majetkovej trestnej činnosti, drogovej problematike so zameraním na prevenciu a pod. Príslušníci Policajného zboru tvoria a následne realizujú preventívne programy a projekty pre deti a mládež aj v spolupráci s inými subjektmi. Spolupracujú napríklad s centrami voľného času, školskými družinami, záujmovými a športovými krúžkami a pod., ktoré sú zamerané na činnosť efektívneho využívania voľného času formou organizovania mimoškolských aktivít.¹⁷

2.1 Preventívne opatrenia Policajného zboru (primárna, sekundárna, terciárna prevencia)

Pod pojmom prevencia sa rozumie súbor aktivít, ktorými pôsobíme na príčiny a podmienky kriminality s cieľom predísť im, odstrániť ich, alebo ich vhodnými formami a metódami pôsobenia aspoň sčasti eliminovať. Prevenciou môžeme predchádzať nielen finančným škodám a ujám morálnym, ale aj stratám na životoch.

¹⁶ MALOVÁ, M. *K možnostiam realizovania primárnej prevencie v prostredí základných škôl*. Kultúra a primárna prevencia závislosti. Bratislava: Národné osvetové centrum, Občasník, ročník 7, 2007, s. 11.

¹⁷ PŠENÁKOVÁ, M. *Spolupráca policajného zboru v prevencii kriminality, možnosti vzájomnej pomoci a koordinácie*. Sociálna prevencia- Prevencia kriminality. Informačno-vzdelávací bulletin rezortu kultúry. Bratislava: Národné osvetové centrum, ročník II, 2007, č. 1/2007, s. 23.

Podľa svetovej zdravotníckej organizácie prevenciu rozdeľujeme takto:

- primárna – predchádzanie užitia drogy u populácie, ktorá s ňou ešte neprišla do kontaktu, alebo aspoň odloženie kontaktu s drogou do vyšších vekových kategórií;
- sekundárna – predchádzanie vzniku, rozvoju a pretrvávaniu závislosti u osôb, ktoré sú užívaním drogy zasiahnuté, používa sa ako názov pre včasnú intervenciu, poradenstvo a liečbu;
- terciárna – predchádza vážnemu, či trvalému zdravotnému a sociálnemu poškodeniu z užívania drog. Patrí sem sociálna rehabilitácia, doliečovanie, podpora v abstinencii, prevencia zdravotných rizík u neabstinujúcich klientov.¹⁸

Pri prevenčných aktivitách na základných a stredných školách je potrebné prevenciu ako takú začleniť do rámca výchovy k zdravému spôsobu života. Častokrát je nevyhnutnou práve včasná a efektívna prevencia a spolupráca škôl s odborníkmi v oblasti prevencie je vyslovene potrebná. Škola musí aktívne spolupracovať s mimoškolskými inštitúciami a organizáciami. V súvislosti s prevenciou patologického hráčstva u detí a mládeže možno pozitívne hodnotiť aktivity Policajného zboru SR, ktorý vykonáva kontrolu herní s hracími automatmi. Táto činnosť je prínosná aj pri predchádzaní záškoláctva, užívania alkoholických nápojov a iných návykových látok.¹⁹

2.2 Konflikt so zákonom (spáchaný trestný čin, kontakt s políciou, trestné konanie)

Trestnoprávna úprava drogovej kriminality je jednou z najviac diskutovaných otázok, problémom však naďalej zostáva účinné prepojenie prevencie s represiou tak, aby bolo zabezpečené postupné znižovanie ponuky týchto

¹⁸ HUPKOVÁ, I. *Niektoré aspekty prevencie drogových závislostí*. Kultúra a primárna prevencia závislostí. Bratislava: Národné osvetové centrum, občasník, ročník 7, 2007, s. 18.

¹⁹ EMMEROVÁ, I. *Nelátkové závislosti u žiakov základných a stredných škôl*. Časopis pre technickú a informačnú výchovu., Banská Bystrica: Katedra techniky, č. 3/2009, s. 54.

látok a dopytu po nich. V súvislosti so základnou koncepciou v zásade možno hovoriť o dvoch koncepciách - o represívnom prístupe, ktorý smeruje k zníženiu ponuky omamných a psychotropných látok. Tu sa kladie dôraz na zakažovanie a zákonný postih za zneužívanie omamných a psychotropných látok. A druhú koncepciu predstavuje tzv. medicínsko-terapeutický prístup, jeho cieľom je znížiť dopyt po omamných a psychotropných látkach. V tomto prístupe drogový závislý osoby majú byť orientované najmä preventívne, vzdelávacie a liečebné aktivity s vylúčením represívnych opatrení.²⁰

Kriminalita a páchanie trestných činov, spravidla nevzniká naraz, býva výsledkom deviantnej kariéry, záleží od spoločnosti, ktoré stupne deviantného správania bude tolerovať a od akého štádia deviantného správania začne toto správanie kriminalizovať. Kriminalitou mládeže sa rozumie porušovanie trestného zákona.

Záver

V príspevku sme sa zaoberali možnosťami riešenia nealkoholickej drogovej problematiky u mládeže. Užívanie drog patrí medzi globálne rozšírené sociálno-patologické javy vo svete. Nájst' účinnú odpoveď na riešenie problémov s drogou je prioritou Európskej únie a zároveň Slovenskej republiky. Prijímajú sa rôzne opatrenia s cieľom minimalizovať riziká spojené s touto problematikou. Človek - rodič je v živote sprevádzaný rôznymi udalosťami, ktoré ho privedú do bezútešného rozpoloženia, ktoré nie každý jedinec dokáže zvládnuť. Preto mimoriadnym postavením v primárnej prevencii drogových závislostí je výchova rodičom, ako aj výchova učiteľom, ktorý má byť nezaujatý a možno od neho očakávať profesionálny prístup ak je to naopak je vystavený stresu o čom píšú autorky Budayová a Bursová.²¹ Zmysluplné trávenie voľného času je hlavným predpokladom a prostriedkom v boji proti užívaniu drog. Veľmi

²⁰ ČENTÉZ, J. *Vývoj právnej úpravy trestnosti prechovávaní omamných a psychotropných látok v Slovenskej republike. Drog v spoločnosti- politika a poznanie*. Bratislava: ŠEVT a .s., 2008, s. 11.

²¹ BUDAYOVÁ, Z. BURSOVÁ, J. *Stressful situations in human life*. Lodz: Wydawnictwo Uczelnia Nauk Społecznych, 2019.

dôležité sú správne podnety a hľadanie zmyslu života, ktorý patrí medzi základné procesy, ktoré v živote realizuje.²²

Zaoberali sme sa možnosťami riešenia nealkoholickej drogovej problematiky u mládeže. V teoretickej časti sme načrtli drogovú problematiku, spomenuli sme preventívne nástroje a kompetencie Policajného zboru.

Zistili sme, že preventívnych opatrení ako sú beseda, prednáška a podobne, nikdy nebude dosť. Za dôležité považujeme stopercentné zhody odpovedí, že protidrogová osвета raz ročne na školách je nepostačujúca. Nezanedbateľné sú výsledky týkajúce sa spolupráce Policajného zboru so školou, kde vzájomnú spoluprácu hodnotia samotní príslušníci policajného zboru na slabej úrovni, čo vnímame pri akútnej drogovej problematike u mládeže a žiadúcej zvýšenej preventívnej činnosti na školách ako zásadnú nevýhodu.

Výskum nám pomohol odhaliť, že 83,13 % rodičov nemá na svoje dieťa čas a ani nevedia, na koho by sa mali obrátiť, poprípade aký postup by zvolili v prípade zistenia drogovej problematiky u svojho dieťaťa. Rodičia nie sú dostatočne informovaní o rodinnom poradenstve a nevedia, že takáto forma pomoci existuje.

²² BURSOVÁ, J. Sociálne služby očami klientov. Brno: Tribun EU, s.r.o., 2019, s.41.

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY:

- BUDAYOVÁ, Z. BURSOVÁ, J. 2019. *Stressful situations in human life*. Lodz: Wydawnictwo Uczelnia Nauk Społecznych, 2019, 124s. ISBN 978-83-64838-25-5.
- BURSOVÁ, J. 2019. *Sociálne služby očami klientov*. Brno: Tribun EU, s.r.o., 2019, 174s. ISBN 978-80-263-1534-6.
- ČENTÉZ, J. 2008. *Vývoj právnej úpravy trestnosti prechovávaní omamných a psychotropných látok v Slovenskej republike. Drogy v spoločnosti- politika a poznanie*. Bratislava: ŠEVT a. s., 2008, 119 s. ISBN 978-80-8106-001-4.
- ČEČOT, V. KOTRECOVÁ, A. 2007. *Ako ďalej s prevenciou kriminality mládeže? . Sociálna prevencia- Prevencia kriminality. Informačno-vzdelávací bulletin rezortu kultúry*. Bratislava: Národné osvetové centrum, ročník II, 2007, č. 1/2007, s. 9.
- DUCHOŇ, M. 2006. *Činnosť Mestskej polície v Nitre v rámci prevencie. Sociálna prevencia- Prevencia kriminality. Informačno-vzdelávací bulletin rezortu kultúry*. Bratislava: Národné osvetové centrum, ročník I, 2006, č. 1/2006, s. 25-26.
- EMMEROVÁ, I. 2009. *Nelátkové závislosti u žiakov základných a stredných škôl*. Časopis pre technickú a informačnú výchovu. Banská Bystrica: Katedra techniky, č. 3/2009, 54 s. ISSN 1803-537X.
- HOLAS, J., VEČERKA, K. 2006. *Úspešnosť nízko-rahopných preventívnych programov*. Sociálna prevencia- Prevencia kriminality. Informačno-vzdelávací bulletin rezortu kultúry. Bratislava: Národné osvetové centrum, ročník I, 2006, č. 1/2006, s. 5-6.
- KLOBUCKÝ, R. 2008. *Možnosti komparácie drogových politík. Drogy v spoločnosti – politika a poznanie*. Zborník príspevkov zo seminára Sociologického ústavu SAV a NMCD november 2007. Bratislava: ŠEVT, a. s. 2008, 119 s. ISBN 978-80-8106-001-4.
- KOVÁCSOVÁ, E. 2007. *Rodina ako významný činiteľ v prevencii, v liečbe a v do- liečovacom procese závislosti od psychoaktívnych látok*. Sociálna prevencia- Drogy závislosti - prevencia. Informačno-vzdelávací bulletin rezortu kultúry. Bratislava: Národné osvetové centrum, ročník II, 2007, č. 3/2007, s. 26.
- LÚČNA, S. 2008. *Liečba závislosti od psychoaktívnych látok*. Sociálna prevencia- Drogy závislosti -prevencia. Informačno-vzdelávací bulletin rezortu kultúry. Bratislava: Národné osvetové centrum, ročník III, 2008, č. 2/2008, s. 19-20.
- MAĽOVÁ, M. 2007. *K možnostiam realizovania primárnej prevencie v prostredí základných škôl*. Kultúra a primárna prevencia závislosti. Bratislava: Národné osvetové centrum, Občasník, ročník 7, 2007, s. 11.
- MÁRADOVÁ, E. *Prevence závislostí*. Praha: Vzdelávací inštitút ochrany detí, 2006, 28 s. ISBN 80-86991-70-9.
- MATOUŠEK, O. 2003. *Slovník sociální práce*. Praha: Portál, s.r.o., 2003, 287 s. ISBN 80-7178-549-0.
- MATOUŠEK, O. a kol. 2005. *Sociální práce v praxi*. Praha: Portál, s.r.o., 2005, 345 s. ISBN 80-7367-002-X.
- ONDREJKOVIČ, P. 2005. *Úvod do metodológie sociálnych vied*. Bratislava: Regent, 2005, 174 s.
- ONDREJKOVIČ, P. 2007. *Koncepcia prevencie drogových závislostí*. Sociálna prevencia- Drogy závislosti - prevencia. Informačno-vzdelávací bulletin rezortu kultúry. Bratislava: Národné osvetové centrum, ročník II, 2007, č. 3/2007, s. 15.

- PŠENÁKOVÁ, M. 2007. *Spolupráca policajného zboru v prevencii kriminality, možnosti vzájomnej pomoci a koordinácie*. Sociálna prevencia- Prevencia kriminality. Informačno-vzdelávací bulletin rezortu kultúry. Bratislava: Národné osvetové centrum, ročník II, 2007, č. 1/2007, s. 22-23.
- SEDLÁČKOVÁ, D. 2009. *Rozvoj zdravého sebedomí žáka*. Praha: Grada Publishing, a.s., 2009, 115 s. ISBN 978-80-247-2685-4.
- Zákony II/2009. Žilina: PORADCA s.r.o. 2009, 920 s. ISBN 1335-1583.
- In (online). (cit. 2013-05-10). Dostupné na internete: <<http://www.drogynie.sk/prevenicia-drogovej-zavislosti.php/>>

KVALITA ŽIVOTA ZÁVISLÁ OD PRÍJMOV RODINY

FAMILY INCOMES AND THEIR QUALITY OF LIFE

KVETA ILAVSKÁ

ABSTRAKT:

Súčasnú postmodernú dobu prináša so sebou radikálne zmeny vo všetkých oblastiach života. Človek sa čoraz viac zamýšľa nad svojou existenciou a zmyslom života. Prírodnou túžbou ľudí je prežiť pokojný a šťastný život. Pre celú životnú oblasť človeka je čoraz viac frekventovaný pojem „kvalita života“, reprezentujúci ohodnotenie ľudského života. Týka sa spôsobu života, životného štýlu a životných podmienok celej spoločnosti, jednotlivca a rodiny. Rodina je jedným z ústredných pojmov kvality života a základným pilierom vplyvujúcim na spokojnosť svojich členov. Na spokojnosť rodiny a kvalitu rodinného života vplyva mnoho faktorov, ale správne fungujúca rodina dokáže vytvoriť optimálne podmienky pre zdravý telesný a duševný vývin jedinca.

Kľúčové slová: Kvalita života. Príjmy. Spotreba. Hodnotové orientácie.

SUMMARY:

The current post-modern era brings radical changes in all areas of life. Man is thinking more and more about his existence and the meaning of life. People's natural desire is to live a peaceful and happy life. The term "quality of life", representing the evaluation of human life, is becoming more and more frequent for the whole life area of man. It concerns the way of life, lifestyle and living conditions of the whole society, the individual and the family. The family is one of the central concepts of quality of life and a basic pillar affecting the satisfaction of its members. Many factors affect family satisfaction and quality of family life, but a properly functioning family can create optimal conditions for a healthy physical and mental development of an individual.

Keywords: Quality of life. Revenue. Consumption. Value orientations.

1 Príjmy a spotreba domácnosti

Základnou prioritou funkčnej rodiny je uspokojovanie potrieb všetkých jej členov. Prostriedkom na naplnenie potrieb a spotreby domácnosti sú príjmy, ktoré sú dôležitou súčasťou každej rodiny. Patria k základným indikátorom

merania kvality života domácnosti, zároveň sú významným ukazovateľom životnej úrovne domácnosti a celej spoločnosti. Z pohľadu kvality života rodiny ide predovšetkým o zabezpečenie potravín, bývania, odievania, rekreačných a kultúrnych potrieb, zdravotnej starostlivosti a pod.

Štruktúra príjmov domácnosti

Príjmy domácností závisia od mnohých faktorov a pozostávajú z niekoľkých častí. Úroveň príjmov a spotrebných výdavkov sleduje Štatistický úrad Slovenskej republiky (ďalej len ŠÚ SR) prostredníctvom výberových zisťovaní.

ŠÚ SR realizuje zisťovanie životných podmienok prostredníctvom Štatistiky príjmov a výdavkov domácností (Rodinné účty) a Štatistiky príjmov a životných podmienok domácností (EU SILC). Podľa metodiky štatistiky rodinných účtov príjmy domácnosti tvoria:

- Príjmy zo zamestnania
- Príjmy z podnikania
- Naturálne príjmy
- Príjem z prenájmu majetku a predaja prebytkov
- Sociálne príjmy¹

Metodika štatistiky rodinných účtov príjmy domácnosti ďalej člení na hrubé a čisté príjmy domácnosti. Hrubé peňažné príjmy domácnosti predstavujú súhrn príjmov zo zamestnania, čiastku vyčlenenú z podnikania na chod domácnosti, sociálne príjmy, príjmy z majetku a ostatné iné peňažné príjmy, vrátane pôžičiek.²

Inak sú charakterizované čisté mesačné príjmy domácnosti, tieto predstavujú súhrn prijatých peňažných prostriedkov všetkých členov domácnosti po odpočte dane z príjmov a povinného osobného poistenia. Ide o peňažné pro-

¹ Porov. KAŠČÁKOVÁ, A. Viacdimenzálny pohľad na výdavkové možnosti slovenských domácností. In *Kvalita života v podmienkach globalizácie. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie Štatistického úradu SR*. Bratislava : Štatistický úrad SR, 2011, s. 345-347.

² Porov. ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. *Trendy sociálneho vývoja v Slovenskej republike*. Bratislava : Štatistický úrad SR, 2013, s. 33

striedky prijaté z miezd, príjmov z družstiev, z čiastky vyčlenenej z podnikania pre domácnosť, sociálne príjmy, peňažné dary, príjmy od poisťovní, z výhier.³

Arendáš vo svojej monografii člení príjmy domácnosti podobne ako sú členené v štatistickom zisťovaní rodinných účtov a to: príjmy zo zamestnania, sociálne príjmy, naturálne príjmy, príjmy z poľnohospodárskej výroby, príjmy zo zahraničia a ďalšie typy.⁴

Podľa vyjadrenia Borekovej, príjmy domácnosti pozostávajú z príjmov zo zamestnania v peňažnej a nepeňažnej forme, sociálne príjmy plynúce z poistenia, príjmy od vlády a obce, bezplatné služby obyvateľstvu, iné príjmy.⁵

Pracovné príjmy

Prvým a najdôležitejším zdrojom príjmov domácnosti sú príjmy zo zamestnania. Tieto zabezpečujú ekonomicky aktívni členovia domácnosti na základe pracovno-právneho vzťahu. Za vykonanú prácu je im vyplácaná odmena vo forme mzdy, odmeny za výkon funkcie alebo iných odmien. Do príjmov zo zamestnania sa zahŕňajú len príjmy zo závislej činnosti nie z Dohody o vykonaní práce. V tomto ponímaní pod peňažným príjmom zo zamestnania rozumíme celkovú hrubú mzdu, ako aj iné položky nad rámec hrubej mzdy z hlavného alebo vedľajšieho zamestnania.⁶

V súvislosti s peňažnými príjmami zo zamestnania a spotrebou domácnosti je potrebné rozlíšiť nominálnu mzdu od reálnej. Podľa ŠÚ SR priemerná mesačná nominálna mzda predstavuje sumu vyplatenú zamestnancovi za vykonanú prácu na základe právneho vzťahu k zamestnávateľovi. Môžeme konštatovať, že je to hrubá mzda zahŕňajúca zákonné alebo so zamestnancom dohodnuté zrážky. Reálna mzda vyjadruje množstvo tovaru a služieb, ktoré si môže zamestnanec za nominálnu mzdu kúpiť. Závisí od výšky nominálnej mzdy, inflácie a zároveň je ukazovateľom spotreby, čím poukazuje na životnú úroveň zamestnancov. Pri porovnávaní jednotlivých miezd, východiskom je index

³ Porov. ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. *Trendy sociálneho vývoja v Slovenskej republike*. Bratislava : Štatistický úrad SR, 2013, s. 33.

⁴ Porov. ARENDÁŠ, M. *Základy makroekonómie*. Nitra : MBA KLIENT, 2006, s. 35.

⁵ Porov. BOREKOVÁ, B. *Ekonomika domácnosti 2*, Upravené vydanie. Nitra : SPU, 2003, s. 48.

⁶ Porov. ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. *Príjmy a spotreba* [online] . [cit. 2014-09-01]. Dostupné na inernete : < /http://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/themes/demography/income>.

reálnej mzdy, ktorý je vypočítaný ako podiel indexu nominálnej mzdy a indexu spotrebiteľských cien. Vývoj indexov nominálnej a reálnej mzdy uvádzame v Tabuľke 1.⁷

Čisté peňažné príjmy jednotlivca sú ŠÚ SR charakterizované ako hrubé peňažné príjmy, od ktorých sú odpočítané dane z príjmov a povinného osobného poistenia. Do povinného osobného poistenia zahrňame zákonné platby zdravotným poisťovňami a Sociálnej poisťovni.⁸

Do pracovných príjmov zo zamestnania patria okrem peňažných príjmov aj nepeňažné. Táto forma príjmov zahŕňa prínos z využívania služobného auta poskytnutého na súkromné účely. Okrem toho od roku 2007 nepeňažné príjmy obsahujú ďalšie bonusy od zamestnávateľa, ktoré sú poskytnuté zamestnancovi vo forme príspevku na stravné lístky, príspevku na energie, príspevok alebo platbu za využívanie stabilného alebo mobilného telefónu a iné nepeňažné príspevky.⁹

Ďalšou súčasťou pracovných príjmov domácnosti sú príjmy z podnikania a z inej samostatnej zárobkovej činnosti, ktoré podnikateľ použil na financovanie chodu domácnosti a zabezpečenie potrieb jej členov.¹⁰ Ak pokles reálnej mzdy domácností sú nútené riešiť nepriaznivú finančnú situáciu rozličnými spôsobmi a to pôžičkami, prijatím ďalšej práce, migráciou a pod.

Sociálne príjmy

Sociálne príjmy predstavujú často dôležitú zložku príjmu rodinnej domácnosti, pozostávajúce z jednotlivých sociálnych príspevkov a dávok.

⁷ Porov. ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. *Priemerná mesačná mzda. Metodické vysvetlivky.* [online] . [cit. 2014-09-07]. Dostupné na internete: <<http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=1705>>.

⁸ ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. *Príjmy a spotreba.* [online] . [cit. 2014-09-07]. Dostupné na internete : <<http://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/themes/demography/income/metadata!/ut/>>.

⁹ Porov. KAŠČÁKOVÁ, A. Viacdimenzálny pohľad na výdavkové možnosti slovenských domácností. In *Kvalita života v podmienkach globalizácie. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie Štatistického úradu SR*. Bratislava : Štatistický úrad SR, 2011, s. 345-347.

¹⁰ Porov. ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. *Príjmy a spotreba.* [online] . [cit. 2014-09-11]. Dostupné na inernete : <<http://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/themes/demography/income/metadata!/ut/>>.

Rozdelené sú na transferové sociálne príjmy, vyplývajúce zo sociálneho poistenia a štátne sociálne príjmy. Štát prostredníctvom sociálnej politiky reaguje na vzniknutú sociálnu situáciu rodiny právnymi, ekonomickými a sociálnymi opatreniami.

Jadrom sociálnej politiky je sociálne zabezpečenie, predstavujúce súbor zákonných opatrení, ktoré chránia jednotlivca a jeho rodinu pred nepriaznivými dôsledkami dočasného alebo trvalého zníženia príjmov. V odbornej literatúre sa stretávame s celou radou vymedzenia definície sociálneho zabezpečenia. Obsahovo aj pojmovovo najucelenejšou podľa Staneka je definícia Bělinu. Sociálne zabezpečenie podľa neho predstavuje súbor inštitúcií, zariadení a opatrení na predchádzanie, zmiernovanie alebo odstraňovanie následkov sociálnych udalostí.¹¹

Vychádzajúc z definície sociálne zabezpečenie tak zahŕňa:

- sociálne poistenie,
- štátnu sociálnu podporu,
- sociálnu pomoc.¹²

V rámci systému sociálneho zabezpečenia jednotlivé príspevky a dávky poskytuje rodinám a jednotlivcom najmä Sociálna poisťovňa a Úrad práce, sociálnych vecí a rodiny (ďalej len ÚPSVaR).

Podľa metodiky štatistiky Rodinných účtov a EU SILC sa sledujú transferové sociálne príjmy a štátne sociálne príjmy týkajúce sa staroby, invalidity, nezamestnanosti, narodenia dieťaťa a iné sociálne situácie.

Starobné dávky – tvoria podstatnú časť príjmov domácností v prípade odchodu do dôchodku. V rámci starobných dávok sa v štatistike RÚ a EU SILC sleduje starobný, predčasný, výsluhový dôchodok a iné opakované a jednorazové dávky a príspevky, vrátane príplatku k dôchodku, odchodného, vianočného príspevku a pod.

¹¹ Porov. STANEK, V. *Sociálna politika. Teória a prax*. Bratislava : Sprint dva, 2011, s. 178-179.

¹² Porov. STANEK, V. *Sociálna politika. Teória a prax*. Bratislava : Sprint dva, 2011, s. 178-179.

Dávky v invalidite - ich účelom je zabezpečenie príjmu v prípade poklesu schopnosti vykonávať pracovnú činnosť v dôsledku dlhodobo nepriaznivého zdravotného stavu. V tomto okruhu štatistika sleduje invalidný dôchodok, opakované a jednorazové dávky na kompenzáciu, prepravu, príspevok na zvýšené výdavky, na osobnú asistenciu. Taktiež zahŕňa aj príspevok na činnosť pracovného asistenta, či príspevok pre občana s ťažkým zdravotným postihnutím na prevádzkovanie alebo vykonávanie samostatnej zárobkovej činnosti.

Nemocenské dávky – znamenajú podstatný zdroj príjmu v prípade dočasnej pracovnej neschopnosti zamestnanca. Uvedená oblasť dávok sleduje nemocenské, ošetrovné, úrazový príplatok a úrazová renta, jednorazové vyrovnanie, náhrada za bolesť a sťaženie spoločenského uplatnenia.

Dávky v nezamestnanosti – slúžia na zabezpečenie príjmu v dôsledku straty zamestnania, zároveň predstavujú podstatnú zložku príjmu u nezamestnaných osôb. Výška dávky je 50% denného vymeriavacieho základu a vypláca sa po dobu šiestich mesiacov. Štatistika Rodinných účtov a EU SILC sleduje výšku dávky v nezamestnanosti, opakované a jednorazové peňažné dávky a príspevky. V rámci nich sa zameriava aj na príspevok pri vykonávaní absolventskej praxe a na príspevok na samostatnú zárobkovú činnosť.

Rodinné dávky a príspevky vyplácané rodinám s deťmi - predstavujú jednu z foriem účasti štátu na krytí nákladov rodín spojených s výchovou detí. Štát takto reaguje na štandardné sociálne udalosti spojené s materstvom, rodičovstvom, detstvom. Patrí sem rodičovský príspevok, materské, vyrovnávací dávka, prídavok na dieťa, príplatok k prídavku na dieťa, príspevok pri narodení dieťaťa, príplatok k príspevku pri narodení dieťaťa, príspevok na podporu náhradnej rodinnej starostlivosti a iné peňažné dávky.

Dávky pre pozostalých – poskytujú pomoc pozostalým v dôsledku smrti rodinného príslušníka. Do uvedených dávok štatistika zahŕňa vdovský a vdovecký dôchodok, sirotský dôchodok, príspevky jednorazové a opakované. Sledujú sa aj príspevky na pohreb, náhrada nákladov na výživu pozostalých, pozostalostná renta, odškodnenie pozostalých a iné.

Príspevky na vzdelanie - sú určené predovšetkým študentom s mimo-riadnymi výsledkami. Sledujú sa granty, štipendiá a iná podpora vzdelávania. Nezahŕňajú sociálne štipendiá.

Sociálne vylúčenie inde neklasifikované – v rámci týchto peňažných dávok sa sleduje sociálne vylúčenie, čiže zahŕňa peňažné dávky v hmotnej núdzi, prospechové a sociálne štipendiá žiakov základných a stredných škôl, učilíšť. V oblasti pomoci v hmotnej núdzi sa sledujú aj peňažné príspevky k dávke, a to aktivačný a príspevok, ochranný príspevok, príspevok na bývanie. Patria sem aj dávky jednorazové a opakované poskytnuté domácnosti obcou, resp. iným subjektom.¹³

V nadväznosti na sociálne príjmy domácnosti môžeme konštatovať, že štát poskytuje rodinnej domácnosti pomoc na zabezpečenie aspoň základných životných podmienok. Zároveň pomáha občanom riešiť svoju sociálnu situáciu s dôrazom na jeho spoluzodpovednosť, podporuje občanov v jednotlivých životných cykloch. Snaží sa vytvárať nové pracovné príležitosti, a tak znižovať náklady na sociálny systém.

V tejto súvislosti je potrebné podotknúť, že sociálne príjmy podľa ŠÚ SR majú stúpajúcu tendenciu.¹⁴

Nerovnosť príjmov

Mareš tvrdí, že nerovnosti v príjmoch môžu byť neraz dané sociálnou pozíciou, príslušnosťou k etnickej skupine, veku, pohlaviu. Môžu sa javiť ako diskriminačné, či je to už nízka mzda, sekundárny trh práce, regionálne rozdiely v príjmoch. Príjem rodiny neraz ovplyvňuje počet jej členov, vo vzťahu k ekonomicky aktívnym osobám. Veľký vplyv na príjmovú nerovnosť má tiež stabilita a funkčnosť rodiny, ekonomická gramotnosť, cyklus rodiny alebo medzigeneračný prenos chudoby.¹⁵

¹³ Porov. ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. *Príjmy a spotreba*. [online] . [cit. 2014-09-20]. Dostupné na internete : <<http://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/themes/demography/income/metadata/!ut/>>.

¹⁴ Porov. ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. *Trendy sociálneho vývoja v Slovenskej republike*. Bratislava : Štatistický úrad SR, 2013, s. 33.

¹⁵ Porov. MAREŠ, P. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha : Sociologické nakladatelství, 1999, s.26-27.

Tabuľka 1 Vybrané priemerné príjmy domácnosti podľa typu domácnosti.¹⁶
v EUR/mesiac

Jednotlivé druhy príjmov	Priemerné príjmy domácnosti podľa typu domácnosti							
	Bez závislých detí				So závislými deťmi			
	1 člená	2 člená do 65r.	2 člená aspoň jeden 65r.	Ost. domácnosti	1 rodič a najmenej 1 závislé dieťa	2 dospelí s 1 závislým dieťaťom	2 dospelí s 2 závislými deťmi	2 dospelí s 3 alebo viac závislými deťmi
Celkový hrubý príjem domácnosti	532	1 254	829	1 906	895	1 418	1 572	1 434
Celkový disponibilný príjem domácnosti ¹⁷	505	1 142	812	1 713	823	1 262	1 389	1 293
Pracovné príjmy	648	1 191	514	1 650	726	1 308	1 454	1 342
Sociálne príjmy	400	438	694	505	137	156	123	192
Iné príjmy	19	25	24	22	126	36	38	63
Dane a odvody	27	110	17	191	75	156	182	149

Zdroj: Vlastné spracovanie

Podľa Mareša príjem rodiny vo veľkej miere ovplyvňuje počet ekonomicky závislých členov.

Na základe zisťovania boli príjmovou nerovnosťou najviac ohrozené jednočlenné domácnosti pozostávajúce z osoby vo veku do 65 rokov. Ďalším ohrozeným typom domácnosti sú domácnosti s tromi a viac závislými deťmi, kde nízke príjmy.

Môžeme pritom konštatovať, že na Slovensku najviac ohrozené príjmovými nerovnosťami sú rodiny so závislými deťmi, v percentuálnom prepočte to predstavuje 16,5%.¹⁸

Na výraznú príjmovú diferenciáciu rodín nás upozorňujú výsledky zo sociálno – ekonomických výskumov. Škodová z Ministerstva práce sociálnych vecí a rodiny poukazuje na skutočnosť, že určité typy domácností sa dostávajú do stavu hmotnej a sociálnej núdze a v značnej miere sú odkázané na pomoc

¹⁶ KOVÁČOVÁ, Y., VLAČUHA, R. *EU SILC Zisťovanie o príjmoch a životných podmienkach domácností v SR*. Bratislava : Štatistický úrad SR, 2013, s. 76.

¹⁷ Porov. KOVÁČOVÁ, Y., VLAČUHA, R. *EU SILC Zisťovanie o príjmoch a životných podmienkach domácností v SR*. Bratislava : Štatistický úrad SR, 2013, s. 76.

¹⁸ Porov. VLAČUHA, R., KOVÁČOVÁ, I. *EU SILC 2012 Indikátory chudoby a sociálneho vylúčenia*. Bratislava : Štatistický úrad Slovenskej republiky, 2013, s. 9.

štátu. Týka sa to najmä rodín s jedným príjmom a väčším počtom detí, alebo nezamestnaným členom domácnosti. Na druhej strane sú však rodiny, kde majú členovia rodiny vyššie vzdelanie, iný typ zamestnania, čo ovplyvňuje aj ponuku práce. Tieto rodiny nemajú problém výraznejšie problémy s uspokojovaním svojich potrieb.¹⁹

Spotreba a výdavky domácnosti

Základnou podmienkou existencie človeka je uspokojovanie potrieb. V bežnom živote má každý človek rozličné potreby, týka sa to potrieb každodenných alebo občasných. Prostriedkom na uspokojovanie potrieb je spotreba, ktorá je neoddeliteľnou súčasťou každého jednotlivca.

Spotrebu môžeme analyzovať tak na makroekonomickej, ako aj mikroekonomickej úrovni, je vyjadrením zložitého komplexu každodenných spôsobov uspokojovania potrieb spotrebiteľov. Výsledkom sú spotrebiteľské rozhodnutia determinované rôznymi faktormi, ktoré majú buď ekonomický alebo neekonomický zámer. Spotrebné výdavky domácnosti makroekonómia charakterizuje ako hlavnú zložku agregátneho dopytu.²⁰ Patria tu výdavky na nákup dlhodobej, krátkodobej spotreby a výdavky na nákup služieb.²¹

Spotrebu považuje Pauhofová a kol. za jednu z najviac skúmaných oblastí v rámci ekonomickej vedy. Predstavuje hlavnú a najstabilnejšiu zložku agregátnych výdavkov. Spotrebné výdavky sú primárne vymedzené výškou dôchodku, napriek tomu časť výdavkov nie je závislá od výšky dôchodku. Je na zvážení a zhodnotení domácnosti akú čiastku zo svojho príjmu použije na súčasnú alebo budúcu spotrebu. Pauhofová a kol. pod spotrebou domácnosti

¹⁹ Porov. ŠKODOVÁ, M. Odras legislatívnych a sociálno-ekonomických podmienok na celkovom spôsobe života rodín. In *Kvalita života a ľudské práva v kontextoch sociálnej práce a vzdelávania dospelých. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2002, s. 245.

²⁰ Porov. URAMOVÁ, M., LACOVÁ, Ž., HRONEC, M. *Makroekonómia I*. Banská Bystrica : UMB Ekonomická fakulta, 2010, s. 63- 69. Agregátny dopyt vyjadruje celkové množstvo výstupu dopytovaného pri rôznych cenových hladinách v danom časovom období.

²¹ Porov. URAMOVÁ, M., LACOVÁ, Ž., HRONEC, M. *Makroekonómia I*. Banská Bystrica : UMB Ekonomická fakulta, 2010, s. 63- 69.

rozumie výdavky na konečnú spotrebu domácnosti, ktoré predstavujú výroby a služby na priame uspokojenie potrieb rodiny alebo jej členov.²²

Podrobnejšie informácie o spotrebe domácnosti poskytuje štatistika rodinných účtov. Patrí medzi sociálne štatistiky s cieľom získať údaje o príjmoch a výdavkoch od slovenských domácností. Podľa metodiky ŠÚ SR štatistiky rodinných účtov spotrebné výdavky predstavujú sumu výdavkov za tovary a služby. Tieto sa členia podľa účelu na aký boli vynaložené, a to:

Potraviny a nealkoholické nápoje – zahŕňajú výdavky spojené s nákupom potravín a nealkoholických nápojov v obchodnej sieti.

Alkoholické nápoje a tabak – patria tu výdavky na alkoholické nápoje a výrobky z tabaku.

Odievanie a obuv – zisťuje sa nákup textilného tovaru, obuvi a textilnej galanterie, zhotovenie odevov, obuvi vrátane opráv.

Bývanie, voda, elektrina, plyn a iné palivá – zahŕňajú všetky výdavky na bývanie a služby s ním spojené, vrátane nájomného, ako aj opravy.

Nábytok, bytové vybavenie a bežná údržba domu – predstavujú výdavky na nákup nábytku, bytového zariadenia, a bežnej údržby domácnosti, ako aj služby spojené s údržbou domácnosti, nákup veľkých a malých strojov.

Zdravotníctvo – sledujú sa výdavky za lieky na predpis a bez predpisu, zdravotnícky tovar, ako aj výdavky za poskytované ambulantné a nemocničné služby a služby poskytované terapeutmi.

Doprava – zisťujú sa výdavky na nákup dopravných prostriedkov, pohonných hmôt a mazív, výdavky spojené s údržbou a prevádzkou motorových vozidiel, taktiež zahŕňajú služby autoškôl a výdavky za všetky dopravné služby.

Pošta a telekomunikácie – zahŕňa výdavky za poštové služby, nákup telefónov a faxov, ako aj telefónne, faxové a internetové služby.

Rekreácia a kultúra – ide o výdavky za tovary a služby spojené s individuálnou alebo organizovanou rekreáciou, alebo iné využívanie voľného času, patria tu aj výdavky na nákup kníh, časopisov, novín, kancelárske a kresliace potreby, papiernický tovar.

Vzdelávanie – zahŕňajú sa tu výdavky spojené z predškolským, základným, stredoškolským, vysokoškolským a iným vzdelávaním, vrátane kurzov.

²² Porov. PAUHOFVÁ, I. *Paradigmy zmien v 21. storočí*. Bratislava : Ekonomický ústav Slovenskej akadémie vied, 2012, s. 155-156.

Hotely, kaviarne a reštaurácie – patria tu výdavky za verejné, školské a závodné stravovanie, vrátane alkoholických a nealkoholických nápojov, výdavky za nákup v cukrárnach a bufetoch, za ubytovacie služby (mimo rekreácie), poplatky za ubytovanie v internátoch.

Rozličné tovary a služby – ide o výdavky za tovary a služby pre osobnú starostlivosť, osobné predmety, výdavky za rôzne sociálne a finančné služby, dobrovoľné poistenie a iné výdavky za služby spojené so spotrebou domácnosti.

Ostatné hrubé výdavky – obsahujú rôzne platby, ktoré nemajú spotrebný charakter, napr. platenie daní z príjmov, povinné osobné poistenie, poskytnuté peňažné dary, splátky hypoték a pôžičiek, generálne opravy bytu a domu nad 1 tis. EUR, nákup obligácií, akcií, výdavky na hospodárenie domácnosti ak sú hradené z peňažných prostriedkov domácnosti.

Ostatné čisté výdavky – sú získané z ostatných hrubých výdavkov odpočítaním dane a povinného osobného poistenia.

Naturálne výdavky – tieto predstavujú súhrn naturálnych príjmov a výdavky na stravovanie nečlena domácnosti.

Celkové výdavky sú tak súhrnom peňažných a naturálnych výdavkov domácnosti.²³

Zistené údaje zo štatistiky rodinných účtov sa využívajú pre analýzy životných podmienok jednotlivých typov súkromných domácností. Majú nezastupiteľný význam pri vytváraní sociálnej politiky, slúžia pre odhad navrhovaných sociálnych alebo ekonomických opatrení. Zároveň sú dôležité pri výpočte dopadu týchto opatrení na sociálnu situáciu rodiny. Údaje sa získavajú od náhodne vybraných súkromných domácností, ktoré poskytujú informácie o svojom rodinnom rozpočte. Pritom do náhodného výberu sa dostávajú rôzne domácnosti, ktoré sa od seba líšia výškou príjmu, počtom členov, vzdelanosťou, zamestnaním, sociálnou skupinou, spôsobom bývania, počtom ekonomických závislých členov a pod.²⁴

²³ Porov. ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. *Príjmy a spotreba*. [online] . [cit. 2014-09-27]. Dostupné na internete: <<http://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/themes/demography/income/metadata!/ut/>>.

²⁴ Porov. ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. *Príjmy a spotreba*. [online] . [cit. 2014-09-27]. Dostupné na internete: <<http://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/themes/demography/income/metadata!/ut/>>.

Výška spotreby a výdavkov domácnosti je závislá nielen od výšky príjmu, ale aj od populačného vývoja, bohatstva domácnosti, úrokovej miery, dostupnosti úverov, inflácie, stavu ekonomiky, prerozdelenia transferov a podobne.²⁵

Mnoho ľudí sa domnieva, že práve miera spotreby sa stáva cieľom života, pretože im prinesie najvyšší možný úžitok. Vďaka vedeckým poznatkom ľudia získali prístup ku prístrojom pre osobné využitie a zjednodušenie práce. Zároveň tieto poznatky vyvolávajú rýchlejšie životné tempo, čo umožnilo vznik a vývoj spotrebnej spoločnosti. Spolu s autorkou sme presvedčení, že takáto spoločnosť má vplyv na ľudské chovanie, prežívanie. Spotreba je pre mnoho ľudí takmer fyziologickou nutnosťou. Tento postoj je daný vývojom spoločnosti, keď sa jednotlivec porovnáva s ostatnými, bez ohľadu na svoje vlastné prežívanie.²⁶

V trhovej spoločnosti sú sociálne potreby a inštinkty manipulované pomocou určujúceho životného štýlu, reklamy. Nakupovanie, zvýšená spotreba, znamená pre takýchto ľudí nezávislosť, samostatnosť, úspešnosť, pocit sebaúcty. Potreba vyniknúť nad ostatných, uspokojenie svojich potrieb môže viesť ku narušeniu rodinných vzťahov a zdravia. Na druhej strane každý jedinec má slobodu voľby aký životný štýl zvolí, ako sa postaví ku spotrebe statkov. Potrebné je, aby si človek uvedomil súčasnú realitu, aby dokázal analyzovať nátlaky z médií, reklamy pred blížiacimi sa sviatkami a podobne. Hubinková a kol. odporúča vytvoriť si určitú hierarchiu hodnôt a poznamenáva, že alternatívou k hmotnej spotrebe môže byť duchovné bohatstvo.²⁷

Spotrebiteľské správanie je podľa Pauhofovej a kol. úzko spojené s príslušnosťou jednotlivca k sociálnej vrstve, ktorá determinuje životný štýl.²⁸ Zhodnotenie, zváženie a uvedomenie si miery spotreby s ohľadom na dôstojnú životnú úroveň je v súčasnej konzumnej spoločnosti pomerne ťažké.²⁹

²⁵ Porov. URAMOVÁ, M., LACOVÁ, Ž., HRONEC, M. *Makroekonómia I*. Banská Bystrica : UMB Ekonomická fakulta, 2010, s. 83.

²⁶ Porov. HUBINKOVÁ, Z. a kol. *Psychologie a sociologie ekonomického chování*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008, s. 99-109.

²⁷ Porov. HUBINKOVÁ, Z. a kol. *Psychologie a sociologie ekonomického chování*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008, s. 99-109.

²⁸ Porov. PAUHOFVÁ, I. *Paradigmy zmien v 21. storočí*. Bratislava : Ekonomický ústav Slovenskej akadémie vied, 2012, s. 161.

²⁹ Porov. SZCEPAŃSKI, J. *Konsumpcja a rozwój człowieka*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, 1981, s. 132-137.

Medzi spotrebou a kvalitou života má byť vzťah, ktorý je funkčný a založený na harmónii. Spotreba má byť zdrojom motivácie, prispievať k rozvoju človeka, jeho potrieb, hodnôt a určujúcim prvkom ku kvalite života.

1.1 Kvalita života

Každý z nás občas rieši ako sú jeho potreby alebo potreby jeho rodiny uspokojované to znamená, ako „dobre sa má“. Môžeme hovoriť o kvalite života v individuálnom ponímaní, o kvalite života malej skupiny, teda rodiny. Zaoberáme sa tým, akú máme kvalitu života alebo životnú úroveň. Čo všetko pri hodnotení našej životnej úrovne zohľadňujeme? Určite posudzujeme koľko statkov a služieb si môžeme zadovážiť za naše príjmy. Životnú úroveň nehodnotíme len podľa miery uspokojovania ľudských potrieb, ale posudzujeme celkové životné podmienky, kde patrí kvalita bývania, dostupnosť služieb, doprava, životné prostredie. Tento spôsob hodnotenia životnej úrovne sa týka len spotreby alebo objektívneho hodnotenia kvality života. Okrem statkov a služieb je potrebné hodnotiť aj uspokojovanie vyšších potrieb, akými sú dostatok voľného času, zdravie, spokojnosť, hodnoty a vzťahy v rodinách, ale aj na pracovisku a vo svojom okolí.

Kvalita života ako pojem sa v súčasnom ponímaní začal udomáčňovať len v posledných desaťročiach. Spočiatku sa zaoberal zisťovaním, ako žijú ľudia a dnes podľa Bačovej predstavuje predovšetkým zisťovanie, opisovanie, analýzy, vysvetľovanie a poskytovanie informácií o tom, ako žijú ľudia svoj život v rozličnom čase a rozličných miestach.³⁰

Vývoj pojmu kvality života

Pojem kvalita života (Quality of Life = QOL) je v dnešnej modernej dobe mimoriadne frekventovaný, zároveň tvorí súčasť laického, ako aj politického slovníka. Súslovím kvalita života sa v súčasnej dobe zaoberá množstvo vedných disciplín, ako napríklad psychológia, kultúrna antropológia, sociológia, teológia, etika, medicína, ale aj technické vedy, čo jej dáva interdisciplinárny rozmer. Obsah pojmu kvalita života je nutné chápať aj multidimenzionálne, to znamená, že je pojmom s radou odlišných významových dimenzií. Do pojmu kvalita života tak môžeme zahrnúť materiálne poňatie, čiže konzumné.

³⁰ Porov. BAČOVÁ, V. *Kvalita života a sociálny kapitál, psychologické dimenzie*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008, s. 21.

Ďalej ho môžeme chápať v kontexte psychológie, kde patria pocity subjektívnej pohody, radosti, úspechu a moci, pocity šťastia, životná spokojnosť alebo otázka sebareflexie a sebahodnotenia. Z hľadiska kultúrnej antropológie je to odlišné chápanie kvality života v rôznych kultúrnych oblastiach alebo premenlivosť v čase. Podstatou morálneho chápania je vzťah kvality života k morálnym hodnotám a svedomiu, sociológia sa zasa zaoberá odlišnosťami kvality života v rôznych sociálnych skupinách a príčinami týchto diferenciací. Potrebné je spomenúť aj chápanie kvality života z medicínskeho pohľadu, a to fyzické a duševné zdravie a podobne. Súhlasíme s autorkou, že ide o pojem relatívne nový, ktorý je veľmi kontroverzný a pomerne ťažko uchopiteľný.³¹

Základy tohto pojmu môžeme hľadať už v antickom Grécku. Podľa Babiničáka už Aristoteles sa zaoberal otázkou šťastia. Považuje ho za všeobecnú hodnotu pre človeka, nazývanú ako „eudaimonia“. Tento koncept šťastia popisuje aj ako „žiť dobre a robiť dobre.“ Uvedená definícia jednoznačne nevystihuje, či ide o postoj, pocit, skúsenosť, presvedčenie alebo stav osoby.³²

Pohľad na šťastie a zároveň na kvalitu života vystihuje Aristotelov výrok „*Keď človek ochorie, vidí šťastie v zdraví. Keď je v poriadku, sú mu šťastím peniaze.*“³³

Kyrenaici sa snažili nájsť odpoveď na otázku, čo je dobrý, šťastný a kvalitný život. Tvrdili, že práve zmyslové slastí prinášajú šťastie. Stoici za šťastný život považovali odpúťanie sa od všetkého, čo je zdrojom nepokoja. V súčasnej dobe tieto úvahy sú predmetom odbornej verejnosti, najmä sociálnych vied v súvislosti s koncepciou kvality života. Tento pojem sa rýchlo udomácnil tak v odbornom, ako aj bežnom jazyku.³⁴

Pokiaľ však ide o vlastný pojem kvality života, tento sa prvýkrát objavil v dvadsiatych rokoch 20. storočia. Vznikol v spojitosti s úvahami o ekonomickom rozvoji a úlohe štátu podporiť nižšie sociálne vrstvy. V tejto súvislosti

³¹ Porov. HEŘMANOVÁ, E. *Koncepty, teorie měření kvality života*. Praha : SLON, 2012, s. 9-11.

³² Porov. BABINČÁK, P. *Spokojnosť so životom ako psychologická dimenzia kvality života*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008, s. 9.

³³ Porov. KŘIVOHLAVÝ, J. *Psychologická pojetí a způsoby zjišťování kvality života*. [online] . [cit. 2014-10-24]. Dostupné na internete: http://mujweb.cz/j.krivohlavy/clanky/c_kvalita.html.

³⁴ Porov. BABINČÁK, P. *Spokojnosť so životom ako psychologická dimenzia kvality života*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008, s. 9.

vznikali dohady, akou mierou ovplyvňujú štátne dotácie kvalitu života občanov a ich rodín, pričom v prvom rade išlo o materiálnu životnú úroveň. Postupne koncom tridsiatich rokov 20. storočia bol pojem kvality života zavedený do psychológie, neskôr v päťdesiatych rokoch sa stal predmetom záujmu medicíny, čo rozpútalo diskusie o merateľnosti kvality života.³⁵

Do povedomia širšej odbornej verejnosti sa skúmanie kvality života dostalo približne okolo 60-tych rokov minulého storočia. Rozhodujúcim podnetom k výskumu kvality života bolo značné materiálne bohatstvo najvyspelejších a najbohatších krajín sveta, a s tým spojená premena hodnotových orientácií na konzumný spôsob života. Trend orientácie na spotrebu v týchto krajinách bol pozorovateľný najmä v druhej polovici šesťdesiatych rokov, keď sa do produktívneho veku dostala povojnová generácia, ktorá bola ideologicky, hospodársky a aj demograficky rozdelená. Z týchto dôvodov sa začína uplatňovať oveľa širšie poňatie tohto pojmu, ktorý bol čoraz častejšie chápaný ako nemateriálna dimenzia života.³⁶

Kritiku k premene hodnotových orientácií a konzumnému spôsobu života vyjadril v roku 1964 americký prezident Lyndon, Johnson. Tvrdil, že životné ciele sa nedajú merať výškou kont v bankách, ale kvalitou života ľudí v krajine. Pre väčšinu ekonómov bolo toto tvrdenie nepravdivé, pretože typickým záujmom ekonómov je materiálny blahobyt. Toto malo za následok vyvinutie komplexnejšieho indikátora kvality života pomenovaného ako ekonomický well-being.³⁷

Pojem kvalita života bol do sedemdesiatych rokov 20. storočia spájaný predovšetkým s výskumom v súvislosti so sociologickým trendom zameraným na monitorovanie dopadu spoločenských zmien. V USA sa v tomto období uskutočnil prvý výskum kvality života s cieľom identifikovať subjektívne indikátory, ktorými ľudia opisujú svoj život a jeho kvalitu. Pre subjektívne vnímanie kvality života je podstatné kognitívne hodnotenie a emočné prežívanie vlastného života, ktoré nemusí byť v súlade s biologickým zdravím a ani

³⁵ Porov. HEŘMANOVÁ, E. *Koncepty, teorie měření kvality života*. Praha : SLON, 2012, s. 13-14.

³⁶ Porov. HEŘMANOVÁ, E. *Koncepty, teorie měření kvality života*. Praha : SLON, 2012, s. 14-15.

³⁷ Porov. HEŘMANOVÁ, E. *Koncepty, teorie měření kvality života*. Praha : SLON, 2012, s. 14-15.

so sociálnym statusom. Hlbší význam kvalite života dal nemecký politik Willy Brandt, keď svoj politický program postavil na dosahovanie lepšej kvality života pre svojich občanov.³⁸

V tomto období sa objavilo veľa protichodných stanovísk a prístupov k poňatiu kvality života. Niektorí odborníci preferovali subjektivismus a presadzovali myšlienku, že „kvalita života je to, čo ľudia za kvalitu považujú.“ Iní ju zasa spájajú s blahobytom a existuje len v subjektívite jedinca. V. Stanek spája pojem kvalita života s pojmi uspokojuvanie potrieb a stav šťastia. Čiže ako vidíme tu sa objavujú prvé pokusy spájať subjektívne pocity a prežívanie, hodnotenie vlastného života s hodnotením objektívnych životných podmienok.³⁹

V dnešnej dobe sa skúmanie kvality sústreďuje najmä na jej subjektívne pocity, pričom je snaha hľadať také charakteristiky, ktoré by zmerali pocit šťastia a životnú spokojnosť.

Tieto výskumy sú zamerané na tri hlavné oblasti:

- celková spokojnosť so životom,
- spokojnosť s čiastkovými oblasťami života – práca, rodina, bývanie, sebarealizácia, sociálne vzťahy, spoločenské uznanie,
- hľadanie najvýznamnejších faktorov podmieňujúcich vznik subjektívneho pocitu kvalitného a zmysluplného života a zároveň vzťahy medzi týmito faktormi.⁴⁰

Ako môžeme sledovať aj v súčasnej dobe sú analýzy zamerané na objektívnu kvalitu života, a to najmä v súvislosti s komparáciou životných podmienok rodín, jednotlivcov, ale aj regiónov.⁴¹

V súvislosti s vývojom pojmu kvalita života pozorujeme presmerovanie záujmu sledovania výlučne ekonomických indikátorov k sledovaniu subjektívnych indikátorov. Predpoklad, že ekonomický rast zvyšuje životnú úroveň, ustupuje v prospech názoru, že ekonomické ukazovatele, ako hrubý domáci

³⁸ Porov. HEŘMANOVÁ, E. *Koncepty, teorie měření kvality života*. Praha : SLON, 2012, s. 14-16.

³⁹ Porov. STANEK, V. *Sociálna politika. Teória a prax*. Bratislava : Sprint dva, 2011, s. 134-135.

⁴⁰ Porov. STANEK, V. *Sociálna politika. Teória a prax*. Bratislava : Sprint dva, 2011, s. 134-135.

⁴¹ Porov. HEŘMANOVÁ, E. *Koncepty, teorie měření kvality života*. Praha : SLON, 2012, s. 17.

produkt, príjmy a výdavky, nemusia život robiť automaticky lepším. Čiže inými slovami mať viac, neznamená vždy mať lepši a kvalitnejši rodinný život.

Vymedziť definíciu kvality života je pomerne náročné. V súčasnosti vnímajú kvalitu života rôzne vedné disciplíny odlišne. Dotýka sa najmä chápania ľudskej existencie, zmyslu života a aj samotného bytia. Vyjadruje materiálne, psychologické, sociálne, duchovné a iné podmienky pre zdravý, šťastný a spokojný život jednotlivca a rodiny. Každý si pod pojmom kvalita života predstavuje niečo iné. Preto neexistuje jednotná definícia kvality života, ale je vymedzovaná viacerými spôsobmi, predstavuje tak široké spektrum definícií.

Hnilicová vymedzuje tri prístupy ku skúmaniu kvality života, pričom v každom prístupe sú zdôrazňované a sledované iné aspekty:

1. Psychologický prístup – vystihuje subjektívne prežívanú životnú pohodu a spokojnosť s vlastným životom. Týmto prístupom je kvalita života vymedzená ako:

- *spokojnosť so životom* - hľadá odpoveď na otázky, aké faktory vplývajú na spokojnosť ľudí, a ako ovplyvňujú spokojnosť ľudí spoločenské inštitúcie,
- *prežívaná subjektívna pohoda* – kladený je dôraz na všeobecné hodnotenie kvality života,
- *piliere šťastia* – sledujú sa kompetencie – pocit, že človek dokáže niečo zmysluplného urobiť, rozhodnúť o vlastnom živote, niekam patrí, to všetko znamená, že si sám seba váži.

2. Sociologický prístup – zameriava sa na atribúty spájané so životnou úrovňou. Sledovanie a komparácia sa uskutočňuje v rámci rozdielnych sociálnych skupín, ako aj medzi kultúrami. Pri definovaní výšky životnej podstaty zohrávajú znaky sociálnej úspešnosti ako je sociálny status, materiálne zabezpečenie rodiny, majetkové pomery, príjem a pod. Rozhodujúci je najmä subjektívny pocit pri vnímaní týchto znakov. Môžeme zhodnotiť, že samotný materiálny blahobyt nezaručuje vysokú kvalitu života, ale vytvára predpoklady pre úroveň.

3. Medicínsky prístup – zameriava sa na kvalitu života, ktorá je ovplyvnená zdravím. Špecifikujeme ho ako subjektívny pocit životnej pohody, ktorý je asociovaný s chorobou, liečbou a jej vedľajšími účinkami.⁴²

⁴² Porov. HNILICOVÁ, H. Kvalita života a její význam pro medicínu a zdravotnictví. In. PAYNE, J. a kol. *Kvalita života a zdraví*. Praha : TRITON, 2005, s. 205-212.

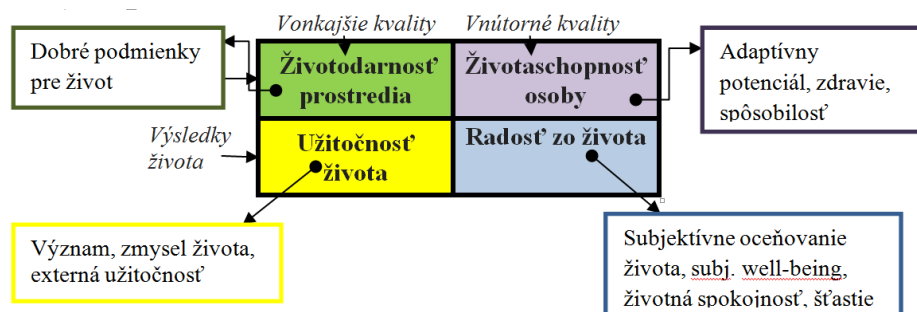
Bačová tvrdí, že pri výskume kvality života je možné uplatniť dva prístupy:

- a) **Škandinávsky prístup** – zameriava sa na objektívne podmienky života, vychádza z analýzy socioekonomických ukazovateľov. Dôraz kladie na zdroje, ktoré má rodina alebo jednotlivec k dispozícii slúžiace k naplneniu potrieb. Za zdroje sú pritom považované peňažné príjmy, majetok, vzdelanie, sociálne vzťahy, bezpečnosť, prostredie.
- b) **Americký prístup** – je protikladom škandinávskeho prístupu, kde kvalita života je definovaná tým, ako jednotlivec hodnotí uspokojenie svojich potrieb. Vychádza z teórie, že sociálny a ľudský rozvoj nemá korene v objektívnych podmienkach života, ale subjektívnej pohode, táto je vyjadrená indikátorom šťastia.

Súhlasíme s názorom autorky, že spojenie oboch prístupov je najlepším spôsobom výskumu kvality života. Každý prístup má svoje výhody, ale aj slabé stránky, napokon ani jeden nezabezpečí obsiahnuť všetky faktory, ktoré vplyvajú na kvalitu života.⁴³

Výstižnú a jednoduchú klasifikáciu kvality života ponúka vo svojej monografii Babinčák, podľa Veenhovena, ktorý vo svojej koncepcii ponúka štyri kvality života. Vytvára sústavu štyroch kvadrantov znázornených na obrázku č. 1.

Obrázok č. 1 Štyri kvality života podľa Veenhovena (2000)⁴⁴



⁴³ Porov. BAČOVÁ, V. *Kvalita života a sociálny kapitál, psychologické dimenzie*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008, s. 83.

⁴⁴ Porov. BABINČÁK, P. *Spokojnosť so životom ako psychologická dimenzia kvality života*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008, s. 15.

Prvý kvadrant - životodarnosť prostredia vyjadruje dobré podmienky pre život, objavuje sa v ekológii a sociológii.

Druhý kvadrant – životaschopnosť osoby vystihuje vnútorné možnosti osoby z pohľadu psychológie, medicíny, poprípade biológie.

Tretí kvadrant – užitočnosť života alebo zmysel života, hovorí o dobrom živote, ale nielen pre seba samého.

Štvrtý kvadrant – radosť zo života predstavuje subjektívne hodnotenie života.

Šalgovičová definuje kvalitu života ako výsledok vzájomného pôsobenia sociálnych, ekonomických a environmentálnych podmienok, ktoré sa týkajú ľudského a spoločenského rozvoja. Na jednej strane sa týka objektívnych podmienok na dobrý život a na druhej strane ide o subjektívne prežívanie dobrého života.⁴⁵

Babinčák tvrdí, že hodnotenie subjektívnej QOL obsahuje dva subjektívne prvky a to subjektívnu kvalitu života a subjektívnu pohodu. Obidva komponenty predstavujú spolu subjektívne hodnotenie prostredníctvom kognitívneho a emocionálneho hodnotenia osobou. Hlavnými komponentmi zastrešujúcimi subjektívnu kvalitu života je spokojnosť so životom ako celkom a spokojnosť so špecifickými oblasťami života.⁴⁶

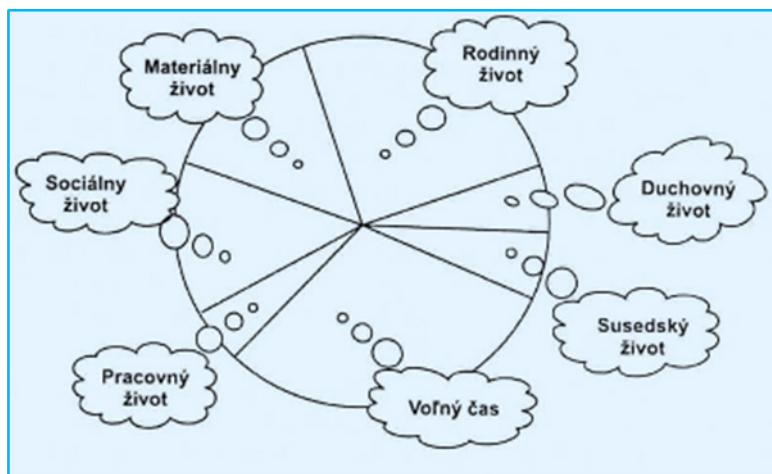
Spokojnosť tak ako uvádza Babinčák, Ondrejka, Mažgútová predstavuje primárnu úlohu v zložke kvality života. V zisťovaní sa predstavuje buď ako celok spokojnosti so životom, alebo ako spokojnosť so špecifickými zložkami života. Životná spokojnosť je výsledkom úsudku celkového hodnotenia osoby, ktoré sa týka jej života. Existuje viac stratégií, ktoré ľudia používajú k hodnoteniu optimalizácie spokojnosti. Odlišujú sa od seba relatívnou významnosťou jednotlivých oblastí života, tak ako to uvádza vo svojej monografii Babinčák.⁴⁷

⁴⁵ Porov. ŠALGOVIČOVÁ, J. Vybrané aspekty kvality života v podmienkach globalizovanej ekonomiky. In *Aspekty kvality života*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2012, s. 35.

⁴⁶ Porov. BABINČÁK, P. *Spokojnosť so životom ako psychologická dimenzia kvality života*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008, s. 25, 33.

⁴⁷ Porov. BABINČÁK, P. *Spokojnosť so životom ako psychologická dimenzia kvality života*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008, s. 44.

Obrázok č. 2 Relatívna významnosť jednotlivých oblastí života⁴⁸



Z uvedeného obrázku jednoznačne vyplýva, že významnou oblasťou spokojnosti so životom je rodinný život a voľný čas. Čiže materiálny život nezastáva podstatnú zložku v spokojnosti jednotlivca. Na spokojnosti jednotlivca sa podľa autora obrázku rovnakou mierou podieľa materiálny aj sociálny život.

Sféry kvality života rodiny

Každý jedinec a rodina má svoju štruktúru potrieb, hodnotové orientácie a životné aktivity, ktoré prebiehajú v určitých podmienkach, a to buď v priaznivých alebo nepriaznivých. Veľkú rolu tu zohráva aktívny životný postoj jednotlivých členov rodiny pri osvojovaní podmienok a sebazdokonaľovaní.

Kvalita života jednotlivca a rodiny tak vytvára celý komplex podmienok a vzťahov, najmä ekonomických a sociálnych. Stanek pri ich zohľadňovaní vychádza zo svojej definície a tvrdí, že „kvalita života je historicky podmienená úroveň životných procesov, v ktorých človek reprodukuje a rozvíja svoju existenciu“.⁴⁹

Podľa Staneka kvalita života, jej samotná štruktúra obsahuje päť komponentov:

⁴⁸ BABINČÁK, P. *Spokojnosť so životom ako psychologická dimenzia kvality života*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008, s. 44.

⁴⁹ Porov. STANEK, V. *Sociálna politika. Teória a prax*. Bratislava : Sprint dva, 2011, s. 135.

- potreby,
- životné podmienky,
- sociálne prostredie,
- hodnotové orientácie,
- životné činnosti, aktivity.⁵⁰

Domnievame sa, že tradičné hodnoty v rodinách ustupujú a kvalita života rodiny sa vo všeobecnosti zameriava na konzumný spôsob života. V prípade, že sa nenaplnia jeho predstavy môže, byť vystavený stresovým situáciám o čom píše Budayová, Bursová.⁵¹

Záver

Kvalita života rodiny je mnohorozmerný pojem, môžu ju ovplyvňovať rôzne faktory. Dôležitým aspektom je životná úroveň, vyjadrovaná prostredníctvom príjmových ukazovateľov a spotreby. Kvalitný rodinný život sa však nedá merať len prostredníctvom disponibilných príjmov, spotreby a výdavkov. Pri stanovení cieľa predloženej práce sme si položili otázku „*Vplývajú na kvalitu života rodiny len príjmy?*“ V odborných kruhoch v posledných rokoch prevláda snaha o kombinovanie objektívneho a subjektívneho prístupu v hodnotení kvality života, pretože obidva prístupy predstavujú spojené nádoby.

⁵⁰ Porov. STANEK, V. *Sociálna politika. Teória a prax*. Bratislava : Sprint dva, 2011, s. 135.

⁵¹ BUDAYOVÁ, Z. BURSOVÁ, J. *Stressful situations in human life*. Lodz: Wydawnictwo Uczelnia Nauk Społecznych, 2019.

Zoznam použitej literatúry:

- ARENDÁŠ, M. *Základy makroekonómie*. Nitra : MBA KLIENT, 2006. 212 s. ISBN 80-968851-5-4.
- BABINČÁK, P. *Spokojnosť so životom ako psychologická dimenzia kvality života*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008. 95 s. ISBN 978-80-8068-749-6.
- BAČOVÁ, V. *Kvalita života a sociálny kapitál, psychologické dimenzie*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2008. 325 s. ISBN 978-80-8068-747-2.
- BOREKOVÁ, B. *Ekonomika domácnosti 2, Upravené vydanie*. Nitra : SPU, 2003. 111 s. ISBN 80-8069-256-4.
- BUDAYOVÁ, Z. BURSOVÁ, J. 2019. *Stressful situations in human life*. Lodz: Wydawnictwo Uczelnia Nauk Społecznych, 2019, 124s. ISBN 978-83-64838-25-5.
- HEŘMANOVÁ, E. *Koncepty, teorie měření kvality života*. Praha : SLON, 2012. 239 s. ISBN 978-80-7419-106-0.
- HUBINKOVÁ, Z. a kol. *Psychologie a sociologie ekonomického chování*. Praha : Grada Publishing, a.s., 2008. 280 s. ISBN 978-80-247-1593-3.
- MAREŠ, P. *Sociologie nerovnosti a chudoby*. Praha : Sociologické nakladatelství, 1999. 246 s. ISBN 80-85850-61-3.
- PAUHOFOVÁ, I. *Paradigmy zmien v 21. storočí*. Bratislava : Ekonomický ústav Slovenskej akadémie vied, 2012. 287 s. ISBN 978-80-7144-195-3.
- STANEK, V. *Sociálna politika. Teória a prax*. Bratislava : Sprint dva, 2011. 339 s. ISBN 978-80-89393-28-2.
- SZCEPAŃSKI, J. *Konsumpcja a rozwój człowieka*. Warszawa : Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, 1981. 349 s. ISBN 83-208-0077-3.
- URAMOVÁ, M., LACOVÁ, Ž., HRONEC, M. *Makroekonómia I*. Banská Bystrica : UMB, Ekonomická fakulta, 2010. 277 s. ISBN 978-80-557-0043-4.
- HNILICOVÁ, H. Kvalita života a její význam pro medicínu a zdravotnictví. In. PAYNE, J. a kol. *Kvalita života a zdraví*. Praha : TRITON, 2005. ISBN 80-7254-657-0, s. 205-216.
- KAŠČÁKOVÁ, A. Viacdimenzálny pohľad na výdavkové možnosti slovenských domácností. In *Kvalita života v podmienkach globalizácie. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie Štatistického úradu SR*. Bratislava : Štatistický úrad SR, 2011. ISBN 978-80-8121-107-2, s. 345-347.
- ŠKODOVÁ, M. Odraz legislatívnych a sociálno-ekonomických podmienok na celkovom spôsobe života rodín. In *Kvalita života a ľudské práva v kontextoch sociálnej práce a vzdelávania dospelých. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2002. ISBN 80-8068-088-4, s. 242-246.
- ŠALGOVIČOVÁ, J. Vybrané aspekty kvality života v podmienkach globalizovanej ekonomiky. In. *Aspekty kvality života*. Trnava : Univerzita sv. Cyrila a Metoda v Trnave, 2012. ISBN 978-80-8015-435-8, s. 242-245.

ŠKODOVÁ, M. Odraz legislatívnych a sociálno-ekonomických podmienok na celkovom spôsobe života rodín. In *Kvalita života a ľudské práva v kontextoch sociálnej práce a vzdelávania dospelých. Zborník príspevkov z vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity, 2002. ISBN 80-8068-088-4, s. 242-246.

ŠIMKOVÁ, E. Analýza kvality života a úloha venkovské turistiky. In *Svět práce a kvalita života v globalizované ekonomice. Sborník příspěvků z mezinárodní vědecké konference*. Praha : Výzkumný ústav bezpečnosti práce, v. v. i., 2007. ISBN 978-80-86973-45-6, s. 303-310.

Publikácie:

KOVÁČOVÁ, Y., VLAČUHA, R. *EU SILC Zisťovanie o príjmoch a životných podmienkach domácností v SR*. Bratislava : Štatistický úrad SR, 2013. 76 s. ISBN 978-80-8121-240-6.

ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. *Trendy sociálneho vývoja v Slovenskej republike*. Bratislava : Štatistický úrad SR, 2013. 161 s. ISBN 978-80-8121-232-1.

ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. *Trendy sociálneho vývoja v Slovenskej republike*. Bratislava : Štatistický úrad SR, 2014. 154 s. ISBN 978-80-8121-306-9.

VLAČUHA, R., KOVÁČOVÁ, Y. *EU SILC 2013 Indikátory chudoby a sociálneho vylúčenia*. Bratislava : Štatistický úrad SR, 2014. s. 28. ISBN 978-80-8121-314-4.

Vyskumné správy:

DVOŘÁKOVÁ, Z., DUŠKOVÁ, L., SVOBODOVÁ, L. a kol. *Svět práce a kvalita života. Vliv změn světa práce na kvalitu života. Výzkumný projekt v rámci programu*. Praha : Výzkumný ústav bezpečnosti práce, 2006. 115 s. ISBN 80-86973-08-5.

Elektronické dokumenty:

ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. *Príjmy a spotreba* [online] . [cit. 2014-09-01]. Dostupné na internete : <<http://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/themes/demography/income>>.

ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. *Priemerná mesačná mzda. Metodické vysvetlivky*. [online] . [cit. 2014-09-07]. Dostupné na internete: <<http://portal.statistics.sk/showdoc.do?docid=1705>>.

ŠTATISTICKÝ ÚRAD SR. *Príjmy a spotreba*. [online] . [cit. 2014-09-07]. Dostupné na internete : <<http://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/themes/demography/income/metadata/!ut/>>.

- ŠSTATISTICKÝ ÚRAD SR. *Príjmy a spotreba*. [online] . [cit. 2014-09-11]. Dostupné na internete : <<http://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/themes/demography/income/metadata/!ut/>>.
- ŠSTATISTICKÝ ÚRAD SR. *Príjmy a spotreba*. [online] . [cit. 2014-09-20]. Dostupné na internete : <<http://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/themes/demography/income/metadata/!ut/>>.
- ÚPSVaR. Ústredie práce sociálnych vecí a rodiny. *Miera evidovanej nezamestnanosti klesla aj v auguste*. [online] . [cit. 2014-09-23]. Dostupné na internete: <http://www.upsvar.sk/media/medialne-spravy/miera-evidovanej-nezamestnanosti-klesla-aj-v-auguste.html?page_id=433744>.
- ŠSTATISTICKÝ ÚRAD SR. *Príjmy a spotreba*. [online] . [cit. 2014-09-27]. Dostupné na internete: <<http://slovak.statistics.sk/wps/portal/ext/themes/demography/income/metadata/!ut/>>
- KŘIVOHLAVÝ, J. Psychologická pojetí a způsoby zjišťování kvality života. [online] . [cit. 2014-10-24]. Dostupné na internete: <http://mujweb.cz/j.krivohlavy/clanky/c_kvalita.html>.

(Footnotes)

- 1 Porov. KOVÁČOVÁ, Y., VLAČUHA, R. *EU SILC Zisťovanie o príjmoch a životných podmienkach domácností v SR*. Bratislava : Štatistický úrad SR, 2013, s. 76.

HODNOTY A HODNOTOVÁ ORIENTÁCIA VPLYVOM REKLAMY A MÉDIÍ

VALUES AND VALUE ORIENTATION DUE TO ADVERTISING AND MEDIA

BOŽENA JACKOVÁ

ABSTRAKT:

Súčasná generácia má oveľa frekventovanejší kontakt s médiami ako generácia minulosti. Média, reklama vedome i nevedome ovplyvňujú tvorbu názorov, predstáv, postojov a potrieb. Práve obdobie adolescencie je špecifické tým, že mladý človek si začína sám vyberať hodnoty, normy, ku ktorým chce byť lojalný.

Kľúčové slová: Hodnoty. Hodnotový systém. Hodnotová orientácia. Média. Reklama.

SUMMARY:

Current generations have much more frequent contact with the media than generations of the past. The media, advertising consciously and unconsciously influence the formation of opinions, ideas, attitudes and needs. It is the period of adolescence that is specific in that a young person begins to choose the values, norms to which he wants to be loyal.

Keywords: Values. Value system. Value orientation. The media. Advertisement.

1 Hodnoty a hodnotový systém

Definovanie pojmu hodnota je neľahkou záležitosťou a predmetom skúmania mnohých filozofov pokúšajúcich sa vytvoriť všeobecný hodnotový systém. Existuje preto mnoho definícií vymedzujúcich pojem hodnota. Termín hodnota sa používa ako synonymum slova význam, inokedy zas zastupuje normu a dokonca sa používa i pre materiálne objekty, kedy hovoríme, že niečo „má hodnotu“. Ďalšie významy pojmu hodnota vychádzajú z historicky konštituovaného spôsobu diferenciacie hodnôt, kedy môžeme hovoriť o hodnote úžitkovej, estetickovej, etickej, politickej či dokonca právnej.

Prakticky vo všetkých teoretických vymedzeniach sa však hodnoty chápu ako podstatný atribút a základ existencie človeka, skupiny, spoločenstva, kultúry, civilizácie, ako súčasť utvárania sociálneho poriadku, ktorý je pre zachovanie ľudskej existencie nevyhnutný.¹

Pre pochopenie pojmu hodnota ako i rôznych hodnotových systémov v širokom spektre sociálnych skupín je potrebné porozumieť ich pôvodu. Hodnoty vychádzajú vždy z určitej kultúry. Práve v kultúre ľudia špecifikujú materiálne a duchovné hodnoty, vzory vzťahov, správania, spôsoby jednania ako i hodnotový systém.² Morálne hodnoty a pravidlá spoločnosti však neznamenajú len obmedzenia, ale sú nevyhnutným predpokladom ich vzájomnej kooperácie a zásoba spoločných hodnôt vytvára významný sociálny predpoklad a predpoklad všetkých foriem skupinového úsilia. Môžeme teda skonštatovať, že spoločenstvo viažu spolu hodnoty, normy a skúsenosti spoločné jeho členom a čím sú tieto hodnoty pevnejšie a hlbšie, tým je pocit spolupatričnosti silnejší.³

Faktory ovplyvňujúce hodnotový systém

Od najzakladanejšej bunky, akou je pre človeka rodina, neskôr škola, priatelia, cez celé jeho okolité prostredie, je každý z nás konfrontovaný a nútený rozhodovať sa a prejaviť, práve tak, ako je v ňom vybudovaný základ – jeho hodnoty. Človek je intencionálnou bytosťou, a preto koná vždy s istým zámerom, hoci nie vždy si zámer rozumovo uvedomuje, ba dokonca niekedy koná i v rozpore s ním. „Výberovú zameranosť osobnosti na tvorbe a osvojovanie si určitých hodnôt nazývame hodnotová orientácia.“⁴ Stáva sa tak osobnosťou

¹ Porov. ŠTEFANCOVÁ, V. Hodnoty a životné pocity ako predpoklad etickej výchovy v súčasnej rodine. In *Dobro a zlo, alebo o morálke (psychologické a filozofické aspekty morálky v edukácii (zborník vedeckých štúdií))*. Banská Bystrica : PF UMB v Banskej Bystrici, 2013, s. 192.

² Porov. HUBINKOVÁ, Z. a kol. *Psychologie a sociologie ekonomického chování*. Praha : Grada Publishing, 2008, s. 83.

³ Porov. FUKUYAMA, F. *Velký rozvrat. Lidská prirodzenost' a opětovné nastolenie spoločenského poriadku*. Bratislava : Agora, 2005, s. 26.

⁴ Porov. LAJČIAKOVÁ, P. – BLAŠČÍKOVÁ, A. Pohľad na hodnotovú orientáciu mladých ľudí. In *Zborník príspevkov vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej v rámci 5. výročia stretnutia SFZ*. Bratislava : IRIS, 2003, s. 293.

práve voľbou istých hodnôt a ich hierarchizáciou v hodnotovo-orientačnej činnosti. Systémovosť hodnotových orientácií je podmienená skúsenosťou človeka, ktorú preberá ako sumu poznatkov, zvyklostí, ako sústavu noriem, spôsobov ich tvorby a uplatňovanie, ale aj skúsenosťou celkom aktuálnou, prežívanou v prítomnom čase.⁵ Každodennou skúsenosťou sa následne môže presvedčať, aké hodnoty sú spoločnosťou preferované a prezentované. Hodnotová mapa človeka sa tak počas života môže meniť pod vplyvom spoločnosti, ale i pod vplyvom závažných životných udalostí, napr. strata zamestnania, rozvod, choroba, narodenie dieťaťa a pod.

Hodnotové systémy sa vo vnútri spoločnosti môžu odlišovať v závislosti od veku, pohlavia, socioekonomického postavenia, úrovne vzdelania a pod.⁶ „Podľa výskumných zistení sú za najvýznamnejšie hodnoty mladých Čechov (vo veku 15 – 30 rokov) považované zdravie, láska, život bez vojny, sloboda, priateľstvo, zaujímavá práca.“⁷ Zároveň daný výskum poukázal na skutočnosť, že s rastom vzdelania, sa na popredné miesta hodnotového rebríčka dostáva spoločenské uznanie, prestíž, zaujímavá práca, rozvoj vlastnej osobnosti.⁸

Vo všeobecnosti môžeme konštatovať, že hodnotový systém človeka ovplyvňuje predovšetkým rodina, škola, spoločnosť a masmédiá. Vzťahy prostredia a človeka sú vyjadrené určitými rovinami vzájomných vzťahov, ktoré sú vzájomne prepojené:

- osobnosť človeka vs. rodinné prostredie,
- osobnosť človeka vs. sociálne prostredie (rovesníci, školská trieda, školské kluby, záujmové krúžky a pod.),
- osobnosť človeka vs. lokálne prostredie (mesto, dedina, mestská štvrť, región a pod.),
- osobnosť človeka vs. spoločnosť a jej normy, zákony, inštitúcie, mediálne prostredie (mediálna, masová komunikácia a pod.).⁹

⁵ LAJČIAKOVÁ, P. – BLAŠČÍKOVÁ, A. Pohľad na hodnotovú orientáciu mladých ľudí. In *Hodnotové aspekty súčasného sveta - Zborník príspevkov vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej v rámci 5. výročia stretnutia SFZ*, s. 293.

⁶ Porov. PRŮCHA, J. – VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha : Grada Publishing, 2012, s. 119.

⁷ PRŮCHA, J. – VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*, s. 120.

⁸ Porov. AKIMJAK, A.: *Sociálna filozofia*; rec. Pekarčík Lubomír, Janigová Emília, Gažiová Mária. - 1. vyd. - Levoča : MTM, 2015. s 115-120.

⁹ Porov. ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha : Grada Publishing, 2011, s. 196.

Osobnosť človeka vs. rodinné prostredie

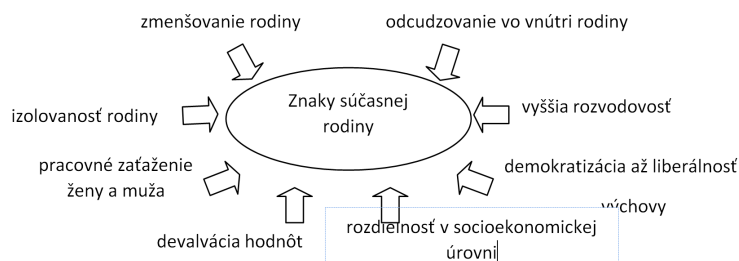
Základným činiteľom pri odovzdávaní hodnôt a utváraní hodnotového systému u detí je rodina, pričom svoj význam zohráva rodinná klíma, vzájomné vzťahy v rodine, hodnotový systém a postoje v rodine, čím sa formujú postoje, hodnoty a základné ciele dieťaťa do uceleného systému.

V oblasti rodiny je v dnešnej dobe veľmi populárna tzv. demokratická alebo liberálna výchova odmietajúca učiť deti morálnym hodnotám, kým nebudú schopné si sami vytvoriť svoj vlastný hodnotový systém.¹⁰ Odporcovia tejto výchovy argumentujú slovami, že i keď sa rodič nesnaží svojmu dieťaťu podsúvať vlastné hodnoty, i tak ich dieťa vedome či nevedome získava od rovesníkov, z televízie, rodičov, a preto túto výchovu prirovnávajú k metaforickému obrazu postavenia krehkej papierovej loďky do stredu búrlivého mora s nádejou, že sa jej samej podarí doplávať do bezpečného prístavu.

Práve rodina poskytuje pre dieťa zázemie umožňujúce jeho socializáciu tým, že ho orientuje na určité kultúrne a spoločenské hodnoty a normy správania sa, rozvíja jeho sociálne schopnosti, komunikačné zručnosti a poskytuje mu sociálnu oporu.¹¹ Matoušek preto uvádza, že „rodina je pre dieťa prvým miestom stretnutia sa s určitým záväzným modelom spoločnosti.“¹²

Okrem rodinného prostredia vplýva na človeka i prostredie sociálne, lokálne a samozrejme aj spoločnosť. Súčasná rodina však prechádza mnohými problémami. Obrázok 2 znázorňuje základné znaky súčasnej rodiny, ktorých dôsledkom je predovšetkým narušenie funkčnosti rodiny ako základnej jednotky ľudskej spoločnosti

Obr. 2 Znaký súčasnej rodiny



Zdroj: ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha : Grada Publishing, 2011, s. 202.

¹⁰ Porov. EYRE, R. – EYRE, L. *Jak naučiť deti hodnotám*. Praha : Portál, 2000, s. 10.

¹¹ Porov. ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, s. 197.

¹² ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, s. 197.

Mnohé uskutočnené výskumy dokazujú, že súčasné deti sú zo strany rodičov nedostatočne vychovávané predovšetkým z dôvodov ich pracovnej zaneprázdnenosti, čím sa narúča fungovanie rodiny ako takej, výchova je zredukovaná na príkazy, zákazy, prípadnú kontrolu cez mobilný telefón a rodičov supľujú médiá najmä cez televíziu a internet.¹³

Osobnosť človeka vs. sociálne prostredie

Sociálne skupiny predstavujú dôležité prostredie pre osamostatňovanie jedinca, budovanie jeho nezávislosti na rodičoch, jeho sebarealizáciu, miesto relaxácie, duchovnej hygieny, humoru, zábavy, pochopenia, súcitu, spolupatričnosti a solidarity. „Účinnosť pôsobenia sociálnej skupiny na jej jednotlivých členov je závislé od miery akceptácie skupiny jedincom a na jeho sociálnom statuse vo vnútri skupiny.“¹⁴ Sociálne skupiny môžu pôsobiť pozitívne i negatívne. Medzi skupiny pôsobiace pozitívne na svojich členov patria rôzne mládežnícke organizácie, krúžky zamerané na šport, ochranu prírody, hudbu, hry a pod. Prispievajú k výchove a socializácii človeka v duchu spoločenských hodnôt a noriem. Avšak skupiny označované ako gangy, či tlupy (skinheads, anarchisti, ortodoxné náboženské sekty, drogové gangy a pod.) majú asociálny až kriminálny charakter a ich hodnoty a normy sa nezlučujú s ľudskými hodnotami spoločnosti.

Osobnosť človeka vs. lokálne prostredie

Pod lokálnym prostredím rozumieme vymedzený priestor, v rámci ktorého žije určitá skupina ľudí a vyznačuje sa spoločným štýlom a spôsobom života, určitým sociálnymi vzťahmi (napr. susedské vzťahy), činnosťami a regulujúcimi prvkami (hodnoty, mravy, zvyklosti obyčaje a pod.).¹⁵ Typy lokálneho prostredia sa preto tiež istou mierou podieľajú na formovaní osobnosti človeka určitým smerom, čo sa v konečnom dôsledku odráža v odlišnom správaní a osobnostných vlastnostiach detí a mládeže.

¹³ Porov. GLUCHMANOVÁ, M. *Uplatnenie princípov a hodnôt etiky sociálnych dôsledkov v učiteľskej etike*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2009, s. 169.

¹⁴ ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, s. 205.

¹⁵ Porov. ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*, s. 207.

Osobnosť človeka vs. spoločnosť a jej normy, zákony, inštitúcie, mediálne prostredie (mediálna, masová komunikácia a pod.)

Vývoj spoločnosti sa vyznačuje rýchlymi, nepredvídateľnými, nelineárnymi a nevypočítateľnými premenami. Súčasnosť je spájaná s pojmom globalizácie, ktorý predstavuje zložitý sociálny proces pokračujúcej sekularizácie, racionalizácie a modernizácie, pričom paralelne je zaznamenaný nástup informačného veku.¹⁶

V polovici 90-tych rokov 20. storočia tak môžeme v Európskej únii pozorovať nové označovanie spoločnosti – vedomostná spoločnosť. „V EÚ bola prijatá politika Globálnej informačnej spoločnosti ako najdôležitejšieho nástroja pre zabezpečenie ďalšej celospoločenskej prosperity a nezadržateľného vývoja spoločnosti.“¹⁷ Medzi spoločensky významné a uznávané hodnoty sa tak dostalo vzdelanie. Drucker myšlienku vedomostnej spoločnosti rozpracoval v dielach *Postkapitalistická spoločnosť* a *Vek diskontinuity*, v ktorých ako sa zhodujú viacerí autori môžeme pozorovať príliš idealizované tri kľúčové pojmy: vedomosť, tvorivosť a kooperácia. Ako uvádza Hrdináková, podľa Druckera má prispieť k rozvoju novej spoločnosti a pokrok bude realizovaný prostredníctvom rozumnej, kvalifikovanej spolupráce a „veda, technika, pokrok bez hraníc – to je charakteristika dnes ohlasovanej globálnej znalostnej spoločnosti, ktorá bude postavená na znalostných pracovníkoch (knowledge workers), ich spolupráci a tvorivej komunikácii.“¹⁸ Práve nezohľadňovanie ba až ignorancia hlbinných štruktúr človeka, jeho podvedomia, podvedomých túžob a motivácií, je označované v jeho dielach za idealistické.

V roku 2000 na Druckerove myšlienky nadviazala EÚ i osobitným dokumentom postavenom na štyroch pilieroch v tzv. Lisabonskej stratégii (inovácie, veda a výskum, investície do ľudí a vzdelávania, podnikateľské prostredie a informačná spoločnosť)¹⁹. Aplikácia vedomostnej spoločnosti sa v uvedenom

¹⁶ Porov. JIRÁSKOVÁ, S. Vývojové tendencie organizačných štruktúr v súčasnosti. In *Organizácia založená na vedomostiach v období globalizácie a internacionalizácie – zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 26. – 27. apríla 2010 v Poprade*. Ružomberok : VERBUM, 2010, s. 104.

¹⁷ GÁLIK, S. *Filozofia a médiá*. Bratislava : IRIS, 2012, s. 56.

¹⁸ GÁLIK, S. *Filozofia a médiá*, s. 58.

¹⁹ DIAČIKOVÁ, A. Reálny manažment znalostí vo firemnej praxi. In *Organizácia založená na vedomostiach v období globalizácie a internacionalizácie – zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 26. – 27. apríla 2010 v Poprade*. Ružomberok : VERBUM, 2010, s. 67.

roku začala masívne realizovať i na Slovensku napr. prostredníctvom dokumentu Stratégia informatizácie spoločnosti v podmienkach SR. Lisabonskej stratégii bola vyčítaná predovšetkým prílišná byrokracia, nadmerné množstvo nejednoznačne zadefinovaných cieľov, definovanie zodpovednosti na európskej, ale i národnej úrovni. Dňa 30. 11. 2011 zverejnila Európska komisia nový dokument program Horizont 2020 ktorý je súčasťou stratégie Európa 2020 nahrádzajúcej kritizovanú Lisabonskú stratégiu a medzi jeho hlavné priority patrí „zelený rast“, inovácie, vzdelávanie, obmedzovanie chudoby a zamestnanosť.

S rozvojom informačných technológií prišla zároveň ako nevyhnutnosť tzv. druhá gramotnosť, t. j. zvládanie informačných technológií, avšak pozabudlo sa na tzv. prvú gramotnosť, do ktorej patrí čítanie, schopnosť porozumieť čítanému, čo predstavuje skutočnú podmienku rozvoja vedomostí. Podľa Baerleinových výskumov v USA stredoškolskej a vysokoškolskej mládeži dramaticky klesajú schopnosti čítania a interpretovania textu, čo súvisí s nadmerným využívaním elektronických médií, predovšetkým komunikácia cez mail, chat, facebook, twitter a pod.²⁰

Hodnotová orientácia adolescentov

Adolescencia predstavuje fázu dospievania človeka, počas ktorej dochádza k dozrievaniu rozumových schopností, dotváraniu integrity osobnosti a pohlavnej zrelosti, pričom u dievčat sa vo všeobecnosti považuje za toto obdobie vek 12 – 18 rokov a u chlapcov vek 14 – 20 rokov.²¹ V tomto období prechádzajú adolescenti 3 hlavnými životnými fázami – ukončenie povinnej školskej dochádzky, začiatok stredoškolského príp. vysokoškolského štúdia a možné dovŕšenie prípravy na profesiu.

Pre adolescentov je typické vytváranie si vlastnej kultúry ako výraz potreby voľnosti a experimentovania, ako i flexibilita, schopnosť používať nové spôsoby riešení, odmietanie kompromisov, rýchle nadchnutie sa, preferovanie

²⁰ Porov. TOMÁNEK, P. Rodina a náboženstvo ako základ budovania hodnôt dieťaťa. In *Dobro a zlo, alebo o morálke (psychologické a filozofické aspekty morálky v edukácii (zborník vedeckých štúdií)*. Banská Bystrica : PF UMB v Banskej Bystrici, 2013. s. 191-208. ISBN 978-80-557-0538-5. s. 340.

²¹ Porov. HUBINKOVÁ, Z. a kol. *Psychologie a sociologie ekonomického chování*, s. 86.

intenzívnych zážitkov. Adolescenti veľmi často prijímajú výhradne slobodu, ale odmietajú zodpovednosť. Častokrát menia i svoj postoj ku viere, sami si vyberajú hodnoty a normy, ktoré budú uznávať. U niektorých z nich dokonca dochádza k antiidentifikácii s platnými hodnotami a normami v spoločnosti, čoho dôsledkom sú protesty vo forme vandalizmu, alkoholizmu príp. drog.²² Je to čas mimoriadne dôležitý pre ďalší vývoj človeka, pretože práve v tejto fáze vývinu sa formuje a stabilizuje jeho hodnotová orientácia ovplyvňujúca celkovú životnú orientáciu, životný štýl, obraz o svete i o sebe.

V období adolescencie má mládež často tendenciu nevšimáť si pozitívne vzory a príklady v postave ich či už rodičov, alebo učiteľov, ale všimáť si správanie sa populárnych ľudí prezentovaných médiami a správanie sa spolužiakov. Práve adolescent sa ocitá častokrát na rozhraní a hľadá si svoju novú identitu a postavy z televíznych obrazoviek, zo sveta módy, šoubiznisu sa mnohokrát stávajú pre neho rozhodujúcimi pri vytváraní si hodnôt a spôsob správania.

Yael Kidronová a Steve Fleschmann zdôrazňujú, že v dospievaní sa zvyšuje závislosť na sociálnych vzťahoch najmä s rovesníkmi a práve adolescenti, ktorých najlepší kamaráti sú vystavení prosociálnemu správaniu, majú tendenciu ich nasledovať.²³

Zmenil sa i spôsob trávenia voľného času, kedy sa mládež venuje predovšetkým tzv. mediálnym aktivitám (počítačové hry, televízia, internet), ktoré sú častokrát doplnené konzumáciou nezdravých jedál, nápojov, čo zvyšuje počet obéznych mladých ľudí. Niektoré skupiny mládeže sa vo voľnom čase venujú požívaniu alkoholu, či dokonca zneužívaniu návykových látok. Moderná technológia im umožňuje byť neustále v sociálnom kontakte, avšak samotný „režim“ či „formát“ komunikačného prostriedku ich vedie len ku útržkovitej komunikácii, v rámci ktorej (sms, nástenka facebooku a pod.) prezentujú „výkriky“ vytrhnuté z kontextu, vyberajú „fakty“ subjektívne či ad hoc najpodstatnejšie, emočne najnaliehavejšie, redukovujú správy o svojom živote.²⁴

²² Porov. SLAVÍK, M. a kol. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha : Grada Publishing, 2012, s. 102.

²³ Porov. GLUCHMANOVÁ, M. *Uplatnenie princípov a hodnôt etiky sociálnych dôsledkov v učiteľskej etike*, s. 171.

²⁴ Porov. HRADISKÁ, E. - BREČKA, S. – VYBÍRAL, Z. *Psychológia médií*. Bratislava : Eurokódex, s. r. o., 2009, s. 49.

Na formovaní hodnôt u adolescentov sa nepochybne podieľa i postmoderná kultúra oslavujúca relativitu a individualizmus. Smeruje k povrchnosti, konzumizmu a pôžitkárstvu. Podlieha prchavej módnosti, vyznáva diskontinuitu a rada provokuje.

Výskum z roku 2003 jednoznačne potvrdil významné zastúpenie mediálnych aktivít medzi voľno-časovými aktivitami stredoškôľakov.²⁵ Z následných prieskumov sledovanosti jednotlivých televíznych programov na rôznych staniách je možné postrehnúť, že adolescentov viac priťahujú programy s negatívnymi vzormi. Podľa Glochmanovej, pozitívne vzory často nie sú pre mládež atraktívne, nakoľko pre dosiahnutie svojho úspechu potrebujú vynaložiť mnoho úsilia a ich cesta je dlhá a náročná, čo je pre dnešný uponáhľaný svet, v ktorom sa mladý človek chce stať hneď úspešným nepríťažlivé.²⁶ Oveľa zaujímavejší sú pre nich ľudia, ktorí sa stali rýchlo úspešnými vďaka tomu, že sú sebeckí, klamú a podvádzajú.

Tab. 2 Rozdelenie hodnôt

<i>Hodnoty stimulujúce vznik globálnych a regionálnych problémov</i>	<i>Ľudské hodnoty (potenciálne) zlučiteľné s trvalo udržateľným spôsobom života</i>
Extrémny kolektivismus, alebo naopak individualizmus a sebeckosť	Sebavedomie každého jednotlivca založené na možnosti slobodného rozhodovania, spojené s vedomím spolupatričnosti každého človeka s kolektívom a ľudskou spoločnosťou ako celkom, dôraz na solidaritu a altruizmus.
Dôraz na hedonizmus a na maximalizáciu spotreby hmotných statkov (konzumný spôsob života)	Dôraz na kvalitu života, uvedomelú skromnosť, odriekanie si zbytočných vecí.
Preferovanie kvantitatívneho rastu meraného finančnými alebo fyzikálnymi stupnicami	Dôraz na kvalitatívny rozvoj sústredený predovšetkým na duchovný a intelektuálny život a rozvíjanie schopností človeka
Jednostranný dôraz na ľudské práva a slobodu, narušenie vedomia zodpovednosti	Rozvoj ľudských práv a slobôd pri podstatnom vedomí spoluzodpovednosti za vývoj ľudskej spoločnosti i za stav prírody
Koristnícky vzťah k prírode	Vedomie spojenia s prírodou, úcta k životu vo všetkých jeho formách a k prírode ako celku
Preceňovanie rozsahu a hĺbky našich znalostí, jednostranný dôraz na racionalitu	Vyvarovanie sa všetkých činností, ktorých príp. negatívne dôsledky nemôžeme s vysokou pravdepodobnosťou posúdiť (princíp predbežnej opatrnosti) a doplnenie racionálneho prístupu intuíciou.

²⁵ Porov. HRADISKÁ, E. - BREČKA, S. – VYBÍRAL, Z. *Psychológia médií*, s. 273.

²⁶ Porov. GLUCHMANOVÁ, M. *Uplatnenie princípov a hodnôt etiky sociálnych dôsledkov v učiteľskej etike*, s. 168.

Jednostranné zdôrazňovanie súťaživosti ako motora vývoja	Doplnenie súťaživosti kooperáciou v záujme dosahovania vyšších spoločenských cieľov.
Oslabenie puđu sebazáchovy človeka	Vedomie negatívnych dôsledkov činnosti človeka.
Rezignácia na spolurozhodovaní o spoločných záležitostiach, pasivita, bezduché prijímanie cudzích vzorov, infantilizácia spoločnosti	Rozvoj samosprávnej (participatívnej) demokracie, tvorivej aktivity.
Netolerancia iných názorov, neznašanlivosť, riešenie problémov násilím, silou	Vzájomná tolerancia, snaha o empatiu, riešenie problémov jednaním.
Preferovanie krátkodobých záujmov pred dlhodobými na úkor budúcich generácií	Vedomie dlhodobých dôsledkov ľudskej činnosti, zodpovednosť voči budúcim generáciám.

Zdroj: NĚMEC, J. a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*, Brno : Paido, 2002, s. 67-68.

Tabuľka 2 vymedzuje hodnoty, ktorých pestovanie u adolescentov môže podľa Vavrouška viesť k rozvinutiu globálnych a miestnych problémov a naopak hodnoty, ktoré ak budú prijaté, môžu byť pozitívnym vkladom pre budúcu zmenu životného štýlu.²⁷ Z uvedených dôvodov si odborníci z oblasti psychológie, výchovy, sociológie opakovane kladú otázku, aký postoj zaujímajú deti a mladí ľudia k médiám, aby dokázali predvídať budúce správanie sa týchto skupín.

Zásadná zmena životného štýlu dnešných mladých ľudí t. j. spomínané odkladanie príp. odmietanie manželstva, ich mobilnosť, nezáujem o politiku spôsobuje, že sa viac venujú skupinovej morálke, globálnym problémom, zábave, čiže témam, ktoré nebývajú predmetom novinového spravodajstva, ale ktorým sa venujú zábavné médiá – internet, časopisy, televízia, a preto si dnešní adolescenti zvykajú na pravidelné čítanie dennej tlače oveľa neskôr, ak vôbec. Presadiť sa dokážu najmä médiá s najnižším prahom dostupnosti, čo znamená, že ten, kto pasívne trávi voľný čas pred televíznou obrazovkou, to má ľahšie ako čitateľ novin, ktorý si musí aktívne vyberať a namáhať sa čítaním. Takéto úžitkové správanie sa významne podporuje celé marketingové odvetvie a mnohí mladí sú presvedčení, že televízia slúži ako kompenzácia iných pôžitkov a nie ako zdroj informácií.²⁸

²⁷ Porov. NĚMEC, J. a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*, s. 67.

²⁸ Porov. HRADISKÁ, E. - BREČKA, S. – VYBÍRAL, Z. *Psychológia médií*, s. 229.

Média a reklama na prahu 21. storočia

Masmédia disponujú morálnym, kultúrnym a emocionálnym vplyvom, a preto môžu ovplyvňovať veľké množstvo ľudí rovnakými hodnotami, myšlienkami, informáciami a v dôsledku toho ich i učiť určitému vnímaniu sveta. Príchod nových informačných a komunikačných technológií zapríčinil zmenu pohľadu na publikum médií, ktoré má dnes na dosah obrovské množstvo informácií z rôznych zdrojov, kvality, v akomkoľvek čase. Strach zo straty publika vedie k akejsi unifikácii najmä komerčných médií a potrebe zábavy, oddychu, uvoľnenia sa sú podradované jednotlivé formáty dokonca i spravodajstvo.

Pod médiami rozumieme vysoko komplexné sociálne a technické systémy, s veľkým informačným potenciálom prípadne i výkonom nasmerovaným nie na jednotlivca, ale prevažne „slepo“ na široké publikum, verejnosť.²⁹ „Média sa v súčasnosti svojím vplyvom, jeho intenzitou a šírkou záberu stávajú spoluurčovateľom nielen kultúrnosti vzájomných vzťahov, jazykového prejavu, hodnotovej orientácie, ale i samotného spôsobu života.“³⁰ Reifová a kol. uvádzajú, že: „reklama je špecifický spôsob ovplyvňovania názorových, nákupných, mravných a estetických postojov.“³¹

Vzťah publika k médiám a reklame sa dnes najčastejšie vyjadruje časom a frekvenciou. Výskumy sa realizujú pravidelne v určitých časových intervaloch na reprezentatívnych vzorkách populácie rozdelenej do segmentov najčastejšie na základe sociodemografických kritérií.

„Z psychologického hľadiska sa televízia považuje za najúčinnšie médium najmä zásluhou svojho sugestívneho vizuálneho vplyvu.“³² V diváckom správaní postupne získava prevahu tzv. individuálne sledovanie televízie, čo súvisí jednak s rastúcimi možnosťami sledovať televíziu i cez internet, ale jednak s charakterom ponuky na mediálnom trhu smerujúcou k pripútaniu individuálneho diváka k televíznej obrazovke.

Zvýšiť záujem o mediálne obsahy majú aj živé vysielania a prenosy, možnosť zapájať sa do vysielania prostredníctvom SMS správ, súťažiť, zapojiť

²⁹ Porov. ONDREJKOVIČ, P. *Úvod do sociológie výchovy*. Bratislava : Veda, 1998, s. 276.

³⁰ ONDREJKOVIČ, P. *Úvod do sociológie výchovy*, s. 277.

³¹ REIFOVÁ, I. a kol. *Slovník mediálnej komunikácie*. Praha : Portál, 2004, s. 29.

³² HRADISKÁ, E. - BREČKA, S. – VYBÍRAL, Z. *Psychológia médií*, s. 237.

sa telefonátom a pod. Podľa Ramoneta si médiá uvedomujú význam živého vysielania, zážitku „tu a teraz“, čo opakovane zdôrazňujú v priamych prenosoch.³³ Neustály prísun nových a nových informácií, tém a výpovedí prináša povrchnosť vnímania, a preto sú potrebné čoraz silnejšie signály, aby sa dostala informácia cez prah pozornosti v dôsledku čoho sa objavujú stále šokujúcejšie zábery, striedajú sa priame komentáre s výpoveďami a mnohé mediálne výpovede sa prispôbujú povrchnosti vnímania publika.

Tab. 3 Charakteristika „ideálneho“ produktu masovej kultúry

Charakteristika	Vysvetlenie a poznámky
Provokujúci charakter	Produkty masovej kultúry sa snažia upútať pozornosť diváka, ktorý už toho videl mnoho cestou „byť za každú cenu trendy“, t. j. držať krok s turbulentnou dobou a zaujať, keď už nie obsahom aspoň formou. Dôležité je nenudiť, oslovovať emócie, vzbudzovať vášne.
Tzv. obyčajný charakter	Zrejmý prejav stratégie navodzovania partnerstva a „familiárnosti“ slovami: naša vaša televízia a pod.
Masový charakter	Dosiahnuť s minimálnymi nákladmi čo najvyššie zisky prostredníctvom univerzálnych rodinných seriálov a reality show.
Populárny charakter	Snaží sa dávať ľuďom to, po čom túžia, alebo čo chcú, príp. si to len myslia, že to chcú, lebo sú k týmto pocitom vedení.
Komerčný charakter	Každú informáciu vníma ako tovar určený k trhovej spotrebe a aby bolo oznámenie, správa, informácia dobre predajná, musí byť i pekne „zabalená“, musí zaujať na prvý pohľad aj na prvé pocity.
Homogenizovaný charakter	Standardizácia tvorby koreluje s procesom jej industrializácie, pričom tieto trendy najviac posilňuje skutočnosť, že ľudské

Zdroj: URBAN, L. – DUBSKÝ, J. – MURDZA, K. *Masová komunikace a veřejné mínění*. Praha : Grada Publishing, 2011, s. 74.

Pri ich interpretácii však nesmieme zabúdať, že v každodennej praxi má každý produkt masovej kultúry originálnu charakterovú konfiguráciu. Popri tom čím ďalej, tým viac vzrastá vplyv médií, a preto musíme brať do úvahy ich úlohu pri formovaní vedomia (vrátane mravného vedomia) predovšetkým u detí a mládeže.

³³ Porov. HRADISKÁ, E. - BREČKA, S. – VYBÍRAL, Z. *Psychológia médií*, s. 276.

Záver

Médiá predstavujú spoločenský fenomén, ktorý zásadným spôsobom pôsobí na kvalitu života väčšiny ľudí nezávisle od toho, či si to uvedomujú, alebo nie. Médiá, reklama sú akoby všadeprítomné, vďaka čomu disponujú silným formatívnym potenciálom. Sme svedkami toho, ako médiá a reklama prezentujú pseudohodnoty, účelové formy zjednodušovania rodinného života, nezdravé formy vzájomných partnerských vzťahov a pod. Skupinu, ktorá najcitlivejšie vníma médiami a reklamou prezentované mediálne obsahy, tvoria adolescenti, pretože práve oni sa v tomto životnom období zaoberajú otázkami smerujúcim k ich sebauvedomovaniu si, sebahodnoteniu, ku hľadaniu zmyslu života, k vytváraniu si vlastného hodnotového rebríčka, ktorý ovplyvní ich ďalší život a tým i život celej spoločnosti. Je preto nevyhnutné, aby sa danej téme venoval dostatočný priestor a by neboli mladí ľudia vystavený stresom o čom píše aj autorky Budayová, Bursová.³⁴

Použitá literatúra:

- AKIMJAK, A.: *Sociálna filozofia*; rec. Pekarčík Ľubomír, Janigová Emília, Gažiová Mária. - 1. vyd. - Levoča : MTM, 2015. - 164 s. - ISBN 978-80-89736-38-6.
- BUDAYOVÁ, Z. BURSOVÁ, J. 2019. *Stressful situations in human life*. Lodz: Wydawnictwo Uczlnia Nauk Społecznych, 2019, 124s. ISBN 978-83-64838-25-5.
- ČÁBALOVÁ, D. *Pedagogika*. Praha : Grada Publishing, 2011. 272 s. ISBN 978-80-247-2993-0.
- DIAČIKOVÁ, A. Reálny manažment znalostí vo firemnej praxi. In *Organizácia založená na vedomostiach v období globalizácie a internacionalizácie – zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 26. – 27. apríla 2010 v Poprade*. Ružomberok : VERBUM, 2010. s. 67-73. ISBN 978-80-8084-586-5.
- EYRE, R. – EYRE, L. *Jak naučiť deti hodnotám*. Praha : Portál, 2000. 160 s. ISBN 80-7178-360-9.
- FUKUYAMA, F. *Veľký rozvrat. Ľudská prirodzenosť a opätovné nastolenie spoločenského poriadku*. Bratislava : Agora 2005. 344 s. ISBN 80-969394-1-6.
- GÁLIK, S. *Filozofia a médiá*. Bratislava : IRIS, 2012. 102 s. ISBN 978-80-89256-86-0.
- GLUCHMANOVÁ, M. *Uplatnenie princípov a hodnôt etiky sociálnych dôsledkov v učiteľskej etike*. Prešov : Filozofická fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, 2009. 222 s. ISBN 978-80-555-0042-3.

³⁴BUDAYOVÁ, Z. BURSOVÁ, J. *Stressful situations in human life*. Lodz: Wydawnictwo Uczlnia Nauk Społecznych, 2019.

- HRADISKÁ, E. - BREČKA, S. – VYBÍRAL, Z. *Psychológia médií*. Bratislava : Eurokódex, s. r. o., 2009. 416 s. ISBN 978-80-89447-12-1.
- HUBINKOVÁ, Z. a kol. *Psychologie a sociologie ekonomického chování*. Praha : Grada Publishing, 2008. 280 s. ISBN 978-80-247-1593-3.
- JIRÁSKOVÁ, S. Vývojové tendencie organizačných štruktúr v súčasnosti. In *Organizácia založená na vedomostiach v období globalizácie a internacionalizácie – zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie konanej 26. – 27. apríla 2010 v Poprade*. Ružomberok : VERBUM, 2010. s. 104-112. ISBN 978-80-8084-586-5.
- LAJČIAKOVÁ, P. – BLAŠČÍKOVÁ, A. Pohľad na hodnotovú orientáciu mladých ľudí. In *Zborník príspevkov vedeckej konferencie s medzinárodnou účasťou konanej v rámci 5. výročia stretnutia SFZ*. Bratislava : IRIS, 2003. 292-296 s. ISBN 80-89018-57-2.
- NĚMEC, J. a kol. *Kapitoly ze sociální pedagogiky a pedagogiky volného času*. Brno : Paido, 2002. 119 s. ISBN 80-7315-012-3.
- ONDREJKOVIČ, P. *Úvod do sociológie výchovy*. Bratislava : Veda, 1998. 386 s. ISBN 80-224-0579-5.
- PRŮCHA, J. – VETEŠKA, J. *Andragogický slovník*. Praha : Grada Publishing, 2012. 296 s. ISBN 978-80-247-3960-1.
- REMIŠOVÁ, A. *Etika médií*. Bratislava : Kalligram, 2010. 312 s. ISBN 978-80-8101-376-8.
- REIFOVÁ, I. a kol. *Slovník mediální komunikácie*. Praha : Portál, 2004. 327 s. ISBN 80-7178-926-7.
- SLAVÍK, M. a kol. *Vysokoškolská pedagogika*. Praha : Grada Publishing, 2012. 256 s. ISBN 978-80-247-4054-6.
- ŠTEFANCOVÁ, V. Hodnoty a životné pocity ako predpoklad etickej výchovy v súčasnej rodine. In *Dobro a zlo, alebo o morálke (psychologické a filozofické aspekty morálky v edukácii (zborník vedeckých štúdií))*. Banská Bystrica : PF UMB v Banskej Bystrici, 2013. s. 191-208. ISBN 978-80-557-0538-5. s.192.
- TOMÁNEK, P. Mediálne násilie v rodinnej výchove. In *Sociálna patológia a intervencia sociálnej práce: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie*. Piešťany : VŠZaSP Sv. Alžbety, 2011. s. 139-146. ISBN 978-80-8132-018-7.

IDENTIFIKÁCIA SYNDRÓMU CAN V OKRESE SPIŠSKÁ NOVÁ VES

IDENTIFICATION OF CAN SYNDROME IN SPIŠSKÁ NOVÁ VES DISTRICT

STANISLAV POLAČEK

ABSTRAKT:

Autor v príspevku identifikuje základné pojmové vymedzenia a multidisciplinárny prístup k riešeniu situácie dieťaťa so syndrómom CAN. V empirickej časti príspevku stanovuje tri ciele – úlohy, ktoré skúma dotazníkovou metódou v okrese Spišská Nová Ves a tak zisťuje povedomie o znalosti syndrómu CAN.

Kľúčové slová: empirické zisťovania, formy, multidisciplinárny prístup, syndróm CAN

ABSTRACT:

The author identifies the basic conceptual definitions and a multidisciplinary approach to solving the situation of a child with CAN syndrome. In the empirical part of the paper, it sets three goals - tasks, which it examines by questionnaire method in the district of Spišská Nová Ves and thus ascertains awareness about the knowledge of CAN syndrome.

Keywords: empirical findings, forms, multidisciplinary approach, CAN syndrome

Syndróm CAN

Samotná definícia syndrómu CAN nie je jednoduchá, pretože týranie dieťaťa predstavuje komplikovaný multidisciplinárny problém, čo sa premieta aj v pokusoch o jeho definovanie tak, aby samotná definícia vyhovovala každej z vedných disciplín, ktorá prichádza do kontaktu s dieťaťom postihnutým syndrómom CAN. V odbornej literatúre sa dnes môžeme najčastejšie stretnúť s definíciou od Dunovského, ktorá vychádza z historického vývinu tohto pojmu, berie na zreteľ miestne a kultúrne zvyklosti či tradície, berie v úvahu postavenie

dieťaťa v spoločnosti, no taktiež obsahuje všetky formy násilia, ktoré môžu byť spáchané na dieťati.¹

Dunovský a kol. pripomínajú niekoľko základných kritérií pri pokusoch o definovanie tohto pojmu, a to, že musí ísť o dej nenáhodný - nemôžeme teda považovať za týranie napr. náhodný pád dieťaťa, ktorý by mu mohol spôsobiť poranenie, v danej spoločnosti neprijateľný či odmietaný – zaobchádzanie s dieťaťom musí byť teda celospoločensky neprijateľné, napr. sexuálny styk s maloletými ako sexuálne zneužívanie, preventabilný – znamená, že situáciám je možné predchádzať vhodne nastavenou prevenciou. Zároveň tak je potrebné poukázať na spôsoby vzniku CAN syndrómu ako akcia – útok, agresia, manipulácia, ne-akcia – nekonanie, zanedbávanie, izolácia.²

Aj napriek tomu, že jednotlivé formy syndrómu CAN majú svoje typické podoby prejavu a s tým spojené aj určité rozdielnosti, musí byť zrejmy aj ich vzájomný vzťah a súvislosť, ktorého výsledkom je umocnenie ich nepriaznivého pôsobenia na obeť násilia. Nemôžeme teda povedať, že napr. pri telesnom týraní alebo sexuálnom zneužívaní či ich kombinácii dieťa trpí výlučne fyzicky, pretože sprievodnou formou tu bude psychické utrpenie dieťaťa.³ Táto sprievodná forma fyzického týrania nielen umocní intenzitu fyzického týrania ale ju v nie jednom prípade aj mnohonásobne prekoná.⁴ Každá táto situácia prináša do života dieťaťa stresujúce situácie, ktoré sa v neskoršom – dospievajúcom, ale i dospelom veku môžu prejaviť nielen v jeho fyzickom, ale i v psychickom zdraví.⁵

Katolícka sociálna náuka neprestajne poukazuje na potrebu rešpektovať práva detí: „V rodine ako spoločenstve osôb, treba venovať osobitnú pozornosť

¹ Porov. FUCHSOVÁ, K. *Týrané dieťa*. Bratislava : Iris, 2009, s.17.

² Porov. DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z., a kol. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dieťa*. Praha : Grada Publishing, 1995, s.14-16.

³ Porov. AKIMJAK, A. Dieťa ako neopakovateľný a hodnotný objekt výchovy so svojimi humánnymi, duchovnými filozofickými a etickými potrebami. In: Hučík, J: *Multidimenzionálny a interdisciplinárny charakter systému výchovného poradenstva a prevencie* : zborník z I. poradenských dní Slovenskej republiky s medzinárodnou účasťou organizovaný PF PU Prešov a Centrom pedagogicko-psychologického poradenstva LM v dňoch 20. – 22. októbra 2008. Prešov, 2009, s. 9-14.

⁴ Porov. VLČKOVÁ, M. *Týrané dieťa*. Bratislava : Vydavateľstvo UK, 2001, s.29.

⁵ Porov. BUDAYOVÁ, Z., BURSOVÁ, J. *Stressful situations in human life*. 1. vyd. Łódź : Uczelnia Nauk Społecznych. Wydawnictwo Uczelnia Nauk Społecznych, 2019.

dieťaťu, a to tak, že sa prechováva veľká úcta k jeho osobnej dôstojnosti, berie sa ohľad na jeho práva a veľkodušne sa o ne zasadzuje. Vzťahuje sa to na každé dieťa, ale zvlášť je to naliehavé vtedy, keď je dieťa menšie, o mnohé veci ochudobnené, choré, trpiace, alebo postihnuté.“ (KSNC 28)

Formy syndrómu CAN

Medzi základné rozdelenie foriem týrania dieťaťa môžeme zaradiť týranie, zanedbávanie, a sexuálne zneužívanie.⁶ Pod pojmom týranie rozumieme fyzické násilie, bezprostredné použitie fyzickej sily voči dieťaťu, no radíme sem aj psychické týranie. Dunovský a kol. uvádzajú, že fyzické násilie na dieťaťu je najlepšie preskúmanou a popísanou formou týrania v rámci syndrómu CAN.⁷ Fyzické týranie môžeme rozdeliť na fyzické týranie aktívnej povahy a pasívnej povahy.⁸

Telesné týranie

Telesné týranie detí aktívnej povahy zahŕňa všetky akty násillia na dieťaťu, patrí sem aj zámerné opomenutie, ktoré vyúsťuje do poranení a smrti.⁹

Pri telesnom týraní aktívnej povahy ide predovšetkým o bitie dieťaťa, päšťami alebo za použitia rôznych predmetov, kopanie detskej obeť (do brucha, hlavy, slabín), vytrhovanie vlasov, búchanie hlavy o stenu, hádzanie s dieťaťom v priestore či v postieľke. Neobyčajne surový a krutý prístup k dieťaťu je jeho škrtenie, topenie, dusenie, zaväzovanie, nie zriedkavým javom je aj spôsobovanie popálenín či oparenín.¹⁰

Medzi telesné týranie pasívnej povahy môžeme radíť najmä odopieranie prístupu dieťaťa k jedlu a ošateniu, neuspokojivý prístup k zdravotnej starostlivosti dieťaťa či k jeho vzdelaniu ale aj nedostatočnú kvalita bývania.¹¹

⁶ Porov. DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z., a kol. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dieťa*, s. 65.

⁷ Porov. DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z., a kol. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dieťa*, s. 41.

⁸ Porov. HANUŠOVÁ, J. *Násillí na deťoch – syndrom CAN*, s. 9-11.

⁹ SEJČOVÁ, L. *Deti a mládež ako obeť násillia*. Bratislava : Album, 2001, s. 38.

¹⁰ Porov. FUCHSOVÁ, K. *Týrané dieťa*, s.20.

¹¹ Porov. GAŽIKOVÁ, E. *Sociálnoprávna ochrana detí a sociálna kuratela*, s.61.

Psychické týranie

Vlčková uvádza, že práve fyzické násilie na dieťaťati sa považuje za najdrastickejší spôsob zaobchádzania s dieťaťom, pritom sa však obchádza fakt, že psychické týranie nijakým spôsobom nezaostáva za surovosťou a bezohľadnosťou fyzického násilia. V dôsledku uvedeného sa preto môžeme stretávať so snahou zľahčovať psychické týranie, prípadne s označením, že ide o menej nebezpečnú formu zlého zaobchádzania s dieťaťom. Takéto myslenie však nie je opodstatnené, pretože nezodpovedá skutočnosti. Predpokladom je, že vyplýva práve zo slabého poznania povahy psychického týrania, jeho charakteru a podstaty, no najmä dôsledkov, ktoré vyvoláva v dieťaťati. Dieťa môže nepredstaviteľne trpieť aj vtedy, keď na jeho tele nie sú viditeľné znaky po násilí.¹²

Hroncová a kol. poukazuje na fakt, že „následky psychického týrania sú závislé od intenzity, dĺžky trvania a vývojového stupňa rozvoja osobnosti dieťaťa. Čím nižší vývojový stupeň dieťaťa je zachytený a čím vyššia je jeho frekvencia a intenzita, tým závažnejšie sú dôsledky na psychický a sociálny vývoj dieťaťa. U týchto detí zostávajú trvalé následky v oblasti intelektuálnej a emočnej. Okrem spomenutých dôsledkov považuje za závažný fakt, že model správania svojich rodičov často prenášajú na svoje deti.“¹³

Zanedbávanie

Bechyňová a kol. zanedbávanie definujú ako „vážne zanedbanie rodičovskej starostlivosti nevyhnutnej pre zdravý telesný a duševný vývoj dieťaťa.“¹⁴

Zanedbávanie dieťaťa môžeme rozdeliť na zanedbávanie telesné¹⁵, citové¹⁶, či zanedbávanie výchovy a vzdelávania^{17, 18}.

¹² Porov. VLČKOVÁ, M. *Týrané dieťa*, s.59.

¹³ HRONCOVÁ, J., HUDECOVÁ, A., MATULAYOVÁ, T. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2000, s. 163.

¹⁴ BECHYŇOVÁ, V., BUBLEOVÁ, V. a kol. *Syndrom CAN a spôsob práce o rodinný systém*. Praha : IREAS, o.p.s., 2007, s. 24.

¹⁵ Situácie, v ktorých nie sú dostatočne ak vôbec uspokojené základné fyzické životné potreby dieťaťa, medzi ktoré môžeme zaradiť napríklad potrebu výživy, ošatenia, hygieny, bytových pomerov ale aj zdravotnej starostlivosti či dostatočnej pozornosti pred úrazom či iným poškodením dieťaťa. Porov. VLČKOVÁ, M. *Týrané dieťa*, s. 67-68.

¹⁶ Nenaplnovanie základných psychických potrieb dieťaťa. Medzi takéto potreby radíme potrebu lásky, blízkosti rodiča, jeho starostlivosti, náklonnosti a opory v si-

Sexuálne zneužívanie

Ako uvádza Dunovský a kol., „najširšou definíciou je definícia Rady Európy z roku 1992, ktorá považuje sexuálne zneužitie dieťaťa za nepatričné vystavenie dieťaťa sexuálnemu kontaktu, činnosti či chovaniu. Zahrňuje akékoľvek sexuálne dotýkanie, styk či vykorisťovanie kýmkoľvek, komu bolo dieťa zverené do starostlivosti, alebo kýmkoľvek, kto sa s dieťaťom dostane do nejakého styku. Takouto osobou môže byť rodič, príbuzný, priateľ, odborný či dobrovoľný pracovník, či cudzia osoba“¹⁹

Zvláštne formy syndrómu CAN

1. Vlčková uvádza, že Munchausenov syndróm by proxy je takým zaobchádzaním s dieťaťom, že v ňom rodičia zámerne vyvolávajú rôzne príznaky somatických ochorení za účelom podrobenia dieťaťa rôznym vyšetreniam, častokrát bolestivým, ba dokonca chirurgickým zásahom do tela dieťaťa, čo môže mať za následok rozličné zdravotné komplikácie alebo vznik postihnutia, v krajných prípadoch až jeho smrť.²⁰
2. Medzi systémové týranie zaradzujeme tzv. druhotné týranie. Teda týranie dieťaťa tými, ktorí by mu mali pomáhať. Ide napríklad o neprimerane dlhé výsluchy na polícii či súdoch, alebo pripomínanie traumatizujúcich situácií dieťaťu pri prešetrovaní prípadu orgánmi štátnej správy.²¹

tuáciách, kedy to dieťa zo svojej prirodzenosti potrebuje. Porov. HRONCOVÁ, J., HUDECOVÁ, A., MATULAYOVÁ, T. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*, s. 163.

¹⁷ „je chápané ako neposkytnutie možnosti dieťaťu, aby dosiahol naplnenie svojho plného vzdelanostného potenciálu, a to napr. neustálou absenciou v škole, detskou prácou v domácnosti aj mimo nej. Takéto urážanie intelektuálneho rozvoja dieťaťa má svoje ďalšie následky : zaostávanie a systémové týranie.“ HANUŠOVÁ, J. *Násilí na deťoch – syndrom CAN*, s. 8.

¹⁸ Porov. HANUŠOVÁ, J. *Násilí na deťoch – syndrom CAN*. Praha : Vzdelavací institut ochrany detí, 2006, s. 7-8.

¹⁹ DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z., a kol. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dieťa*, s. 72.

²⁰ Porov. VLČKOVÁ, M. *Týrané dieťa*, s. 100.

²¹ Porov. DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z., a kol. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dieťa*, s. 97.

3. Gažíková k zvláštnym formám syndrómu CAN radí aj organizované a rituálne týranie a zneužívanie.²²

Multidisciplinárny prístup k riešeniu situácie dieťaťa so syndrómom CAN

„Slovenská republika napriek nesporne mnohým pozitívam v oblasti práv detí, vrátane ochrany detí pred násilím, nie je žiaľ žiadnou výnimkou v celosvetovom probléme násilia na deťoch. Opatrenia na presadzovanie práv dieťaťa sú zaradené do takmer všetkých oblastí politik (sociálna politika, zdravotná politika, politiky v oblasti výchovy a vzdelávania, justície kultúry atď.), avšak deti môžu byť ohrozené násilím vo všetkých oblastiach života – doma, v škole, počas voľného času, v zariadeniach, na ulici v komunite aj v médiách.“²³

Pri identifikácii syndrómu CAN sa najčastejšie môžeme stretnúť s nasledujúcimi subjektmi: orgány činné v trestnom konaní a súdy, škola, nemocnice či lekárske ambulancie, psychologické poradne, úrady práce sociálnych vecí a rodiny odd. SPODa SK, neziskové organizácie či občianske združenia, atď.

Orgány činné v trestnom konaní a súdy

Orgány činné v trestnom konaní, ktorými sú podľa § 10 Trestného poriadku polícia a prokuratúra, začínajú konať na základe úradnej povinnosti. Takáto povinnosť vznikne napríklad podnetom na prokuratúre alebo podaním oznámenia o skutočnostiach, že bol spáchaný trestný čin.²⁴

Slovenská legislatíva upravuje hneď v niekoľkých právnych predpisoch ohlasovaciu povinnosť občanov, ktorí sú svedkami zlého zaobchádzania s die-

²² Porov. GAŽIKOVÁ, E. *Sociálnoprávna ochrana detí a sociálna kuratela*, s.61.

²³ MPSVaR *Národná stratégia na ochranu detí pred násilím* [online]. [cit. 29. 10. 2019]. Dostupné na internete: <<https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/ministerstvo/narodne-koordinacne-stredisko/narodna-strategia-ochranu-deti-pred-nasilim.pdf>>.

²⁴ Porov. Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §2, ods. 6.

ťat'om. Spomenieme Zákon o rodine, ktorý v § 37 hovorí o tom, že akékoľvek zanedbávanie či zneužívanie môže občan nahlásiť orgánu sociálnoprávnej ochrany detí, obci alebo súdu²⁵. Zákon o sociálnoprávnej ochrane detí zasa v § 7 spomína, že „každý je povinný upozorniť orgán sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately na porušovanie práv dieťaťa.“²⁶ Napokon Trestný poriadok v § 62 hovorí o oznámení o skutočnostiach, že bol spáchaný trestný čin, známejší pod názvom Trestné oznámenie.²⁷

Podnet možno podať na prokuratúru, môže sa tak spraviť ústne do zápisnice alebo písomne. Prokuratúra v takomto prípade sama zabezpečí doručenie podania príslušnému policajnému zboru. Všetky informácie v podaní sa políciou preveria a v prípade dostatočných dôkazov kompetentný orgán policajného zboru spustí vyšetrovanie.²⁸

Najčastejším spôsobom podania trestného oznámenia je ústne alebo písomne podanie priamo na obvodnom oddelení policajného zboru. Zákon však pripúšťa aj iné formy ako napríklad telegraficky, telefaxom, elektronickými prostriedkami.²⁹ Riaditeľ úradu kriminálnej polície prezídia policajného zboru poukazuje na skutočnosť, že polícia je povinná preveriť každé oznámenie o syndróme CAN, pričom ďalší postup polície je upravený napr. v ustanoveniach §196 až §198 Trestného poriadku.³⁰

Súdy Slovenskej republiky vykonávajú v spojitosti so syndrómom CAN úkony, medzi ktoré môžeme zaradiť aj:

- na základe Civilného mimosporového poriadku rozhodujú o neodkladných opatreniach vo veciach ochrany maloletého v prípade, že je maloletý bez akejkoľvek starostlivosti rodičov či príbuzných alebo je na živote či zdraví vážne ohrozené.³¹

²⁵ Porov. Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §37, ods. 1.

²⁶ Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §7.

²⁷ Porov. Zákon č. 301/2005 Z. z. Trestný poriadok, § 67.

²⁸ Porov. MYDLÍKOVÁ, E. *Priručka o syndróme CAN* [online]. [cit. 29. 10. 2019]. Dostupné na internete: <<https://detstvobeznasilia.gov.sk/wp-content/uploads/2015/09/Pr%C3%ADru%C4%8Dka-o-syndr%C3%B3me-CAN.pdf>>.

²⁹ Porov. Zákon č. 301/2005 Z. z. Trestný poriadok, §62, ods. 1.

³⁰ Prezídium policajného zboru. *Bc. Stanislav Polaček – žiadosť o poskytnutie informácie – odpoveď na žiadosť* [elektronická pošta]. Správa pre: Stanislav POLAČEK. 2019-01-24 [cit.2019-01-24]. Osobná komunikácia.

³¹ Porov. Zákon č. 161/2015 Z. z. Civilný mimosporový poriadok, § 365.

- na základe Zákona o rodine rozhodujú o uložení výchovných opatrení rodičom, o zásahoch do rodičovských práv a povinností či o zverení maloletého dieťaťa do náhradnej starostlivosti, ktorou môže byť podľa zákona náhradná osobná starostlivosť inej fyzickej osoby ako rodiča, pestúnska starostlivosť a ústavná starostlivosť.³²
- na základe Trestného zákona rozhodujú o trestoch pre páchatel'ov trestnej činnosti.³³

Škola

Škola a pedagóg majú v prevencii syndrómu CAN nenahraditeľné postavenie, a to hneď z niekoľkých dôvodov. Prvým je, že pedagóg, najmä na prvom stupni ZŠ, trávi s dieťaťom niekoľko hodín denne. Pedagóg má preto najlepšiu príležitosť zo všetkých subjektov zapojených do prevencie CAN sledovať osobnosť dieťaťa a často krát prvotnú možnosť identifikovať prípadné odchýlky jeho správania. Druhým je, že dieťa navštevuje školské zariadenie niekoľko rokov, čo umožňuje sledovať a komparovať jeho správanie v dlhšom časovom úseku.³⁴

„Zo skúseností s prácou s deťmi so syndrómom CAN vieme, že ak majú deti „problém“ doma, hľadajú spriaznenú osobu prevažne v radoch učiteľov. Najmä deti materských a základných škôl (predovšetkým 1. stupeň ZŠ) považujú učiteľa za dôveryhodnú osobu, ktorej sa zdôveria, alebo sú ochotné sa zdôveriť v prípade ohrozenia.“³⁵

Mydlíková poukazuje na to, že dieťa dokáže v škole častokrát veľmi dobre skrývať vonkajšie známky syndrómu CAN a na všetky otázky pedagógov má hodnoverné vysvetlenie toho, čo sa mu stalo. Zveriť sa pedagógovi o vlastnom

³² Porov. Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov

³³ Porov. Zákon č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon.

³⁴ Porov. SZÍJJÁRTÓOVÁ, K., PUPÍKOVÁ, E. *Metodika identifikovania a diagnostikovania syndrómu CAN v MŠ a ZŠ* [online]. [cit. 29. 10. 2018]. Dostupné na internete: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/szijjartoova_pupikova__metodika.pdf>.

³⁵ SZÍJJÁRTÓOVÁ, K., PUPÍKOVÁ, E. *Metodika identifikovania a diagnostikovania syndrómu CAN v MŠ a ZŠ* [online]. [cit. 29. 10. 2019]. Dostupné na internete: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/szijjartoova_pupikova__metodika.pdf>.

týraní môže byť pre niektoré deti ťažké, pretože si uvedomujú, že vypovedajú proti svojmu rodičovi a teda človeku, ktorý má nad ním moc.³⁶

Pre pedagógov je nevyhnutné neustále prehlbovanie vlastných poznatkov o syndróme CAN a zároveň poznať a vedieť v praxi využiť všetky dostupné diagnostické metódy a postupy. „Je dôležité, aby všetci zaangażovaní boli patrične vyškolení, sebaistí a kompetentní.“³⁷

Zdravotnícke zariadenia

Kováč upozorňuje hneď na niekoľko problémov spojených s diagnostikou syndrómu CAN v zdravotníckom zariadení. Hovorí o nedostatku informácií, ktorý môže byť ovplyvnený rôznorodými faktormi. Medzi ne zaraduje napríklad skutočnosť, že dieťa ošetrojú často krátko rôzni lekári. Môže to byť spôsobené tým, že rodič s dieťaťom navštevuje rôzne nemocnice alebo ambulancie pohotovostnej služby alebo zámerným častým striedaním detského pediatra rodičom, čím sa páchatel snaží zamedziť tomu, aby pediater dospel k informáciám, ktoré by v ňom mohli vyvolať podozrenie na syndróm CAN. K problémom s informáciami radí tiež nedostatočné zdravotné záznamy dieťaťa. Takáto zdravotná dokumentácia môže byť neúplná, nesprávna alebo pri jej preštudovaní môže prísť k dezinterpretovaniu informácie. Tu je dôležité pripomenúť, že už samotný páchatel sa často krát pokúša dostať k zdravotnej dokumentácii dieťaťa, prevažne s úmyslom v nej niečo pozmeniť, alebo z nej indicie nasvedčujúce týranu odstrániť.³⁸

Je preto veľmi dôležité, aby každý lekár dodržiaval ustanovenia zákona o zdravotnej starostlivosti, službách súvisiacich s poskytovaním zdravotnej starostlivosti, ktoré hovoria o tom, že za zdravotnú dokumentáciu je zodpovedný

³⁶ Porov. MYDLÍKOVÁ, E. *Príručka o syndróme CAN* [online]. [cit. 29. 10. 2019]. Dostupné na internete: <<https://detstvobeznasilia.gov.sk/wp-content/uploads/2015/09/Pr%C3%ADru%C4%8Dka-o-syndr%C3%B3me-CAN.pdf>>.

³⁷ Porov. MOMCILOVIC, O. Krízová intervencia v školách a tréningy v krízovej intervencii pre európskych školských psychologov In *Školský psychológ pre 21. storočie - 1.vydanie*. Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy : Bratislava, 2012, s.72.

³⁸ Porov. KOVÁČ, P. Týranie a zneužívanie dieťaťa – minimum pre praktického pediatra. In *Pediatrica pre prax*. 2009, č.1, s. 49-50.

lekár. Pacientovi, resp. oprávnenej osobe je dovolené nahliadať do nej, robiť si z nej kópie a výpisy.³⁹

Po diagnostike syndrómu CAN je ďalší postup lekára opäť legislatívne upravený, tento krát v Zákone o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti. Spomínaný zákon hovorí, že zdravotnícky pracovník musí bezodkladne oznamovať orgánom činným v trestnom konaní a orgánu sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately podozrenie na syndróm CAN.⁴⁰ Dodržiavanie zákonom stanoveného postupu v praxi popisuje aj generálna riaditeľka Detskej fakultnej nemocnice v Košiciach, ktorá uvádza, že ihneď po detekovaní syndrómu CAN nemocnica zistenie ohlasuje orgánom činným v trestnom konaní a úradom SPODaSK.⁴¹

Je potrebné si uvedomiť, že „trestný čin týrania zbavuje lekára povinnej mlčanlivosti.“⁴²

Mestá a obce

Veľkou výhodou obce oproti iným subjektom je to, že „*obec alebo iná oprávnená organizácia má urobenú základnú (štatistickú) sociálnu mapu obyvateľov obce a pozná potreby jednotlivých sociálnych skupín: sociálne vylúčených rodín, rodín, ktoré nezvládajú a zanedbávajú starostlivosť o maloleté deti alebo sú ohrozené stratou bývania, rodín s deťmi, v ktorých nikto nepracuje, rodín (alebo osamelých jednotlivcov), ktorých člen je závislý od alkoholu, drog, hier a pod., rodín, ktorých členom je fyzická osoba s ťažkým zdravotným postihnutím alebo zlým zdravotným stavom, seniorov, bezdomovcov atď.*“⁴³

³⁹ Porov. Zákon č. 576/2004 Z. z. o zdravotnej starostlivosti, službách súvisiacich s poskytovaním zdravotnej starostlivosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §18-25.

⁴⁰ Porov. Zákon č. 578/2004 Z. z. o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti, zdravotníckych pracovníkoch, stavovských organizáciách v zdravotníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §79, ods. 4.

⁴¹ URBANČÍKOVÁ, I. *Žiadosť o sprístupnenie informácií podľa Zákona o slobode informácií* [elektronická pošta]. Správa pre: Stanislav POLAČEK. 2019-01-18 [cit.2019-01-24]. Osobná komunikácia.

⁴² Porov. ŠKODÁČEK, I. Prejavy CAN syndrómu (týraného, bitého a zanedbávaného dieťaťa) u detí v ambulancii pediatra. In *Pediatrica pre prax*. 2015, roč.16, č.1, s. 25.

⁴³ IA MPSVR SR *Úvod do štandardov terénnej sociálnej práce v obci s osobitným zreteľom na prácu s vylúčenými komunitami* [online]. [cit. 29. 10. 2019]. Dostupné na

Schavel hovorí, že obec je najobjektívnejším subjektom, ktorý dokáže najlepšie zmapovať sociálnu situáciu obyvateľstva.⁴⁴

Psychologická pomoc

Podobne ako sociálneho pracovníka, tak aj psychológa môžeme v priebehu diagnostiky a jednotlivých úrovni prevencie syndrómu CAN stretnúť na rôznych miestach. Od psychológov na krízových linkách ako „linka detskej istoty“ alebo internetových poradniach „ipečko“ až po školských psychológov, psychológov pôsobiacich v detských domovoch či klinických psychológov a pod.

ÚPSVaR odd. SPODaSK si môže pri podozrení, že dieťa bolo týrané, zneužívané alebo zanedbávané vyžiadať psychologický posudok. Na zrealizovanie psychologického vyšetrenia je potrebný informovaný súhlas rodiča. V tomto prípade zo strany rodiča môže nastať odpor voči tejto požiadavke, keďže páchatel' týrania sa môže snažiť vyhnúť akýmkoľvek vyšetreniam, ktoré by mohli viesť k odhaleniu jeho činov. V takomto prípade môžu úradníci SPODaSK využiť niektoré ustanovenia Zákona o sociálnoprávnej ochrane detí.⁴⁵

„Psychológ vykonáva orientačné psychologické posúdenia a poskytuje informácie o psychickom vývine a situácii dieťaťa na účely vykonávania opatrení sociálnoprávnej ochrany. Ďalej ide o činnosti v oblasti psychologického a iného odborného poradenstva, v oblasti psychodiagnostiky.“⁴⁶

„Správa, ktorú psychológ vypracuje na základe vyšetrenia, je dôverná. Býva dostupná zákonnému zástupcovi a žiadateľovi o psychologické vyšetrenie,

internete:<https://www.ia.gov.sk/data/files/np_tsp/Priloha_c2_Uvod_do_standardov_TSP.pdf>.

⁴⁴ Porov. SCHAVEL, M., a kol. *Sociálna prevencia*. Bratislava : VŠZaSP Sv. Alžbety, 2008, s. 44.

⁴⁵ Porov. MYDLÍKOVÁ, E. *Príručka o syndróme CAN* [online]. [cit. 29. 10. 2019]. Dostupné na internete: <<https://detstvobeznasilia.gov.sk/wp-content/uploads/2015/09/Pr%C3%ADru%C4%8Dka-o-syindr%C3%BB3me-CAN.pdf>>.

⁴⁶ HERTELY, K. *Žiadosť o sprístupnenie informácií podľa Zákona o slobode informácií – odpoveď* [elektronická pošta]. Správa pre: Stanislav POLAČEK. 2019-01-24 [cit.2019-01-24]. Osobná komunikácia.

ak s tým zákonný zástupca súhlasí. Záznamy z vyšetrenia a správa môžu byť počas trestného stíhania vyžiadané súdom a dostupné súdnemu znalcovi. V prípade diagnostiky dieťaťa pobytovou formou v špecializovanom zariadení bývajú závery psychologického vyšetrenia zakomponované do sociálnej správy o dieťati, ktorú môžu pracovníci ÚPSVaR, polície a súdu získať na vyžiadanie.“⁴⁷

Orgány sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately

Okrem polície a súdu je to práve orgán SPODaSK, ktorý prijíma oznámenia o týraní, zanedbávaní či zneužívaní dieťaťa. „Po prijatí oznámenia musí sociálny pracovník na základe získaných informácií zhodnotiť stupeň naliehavosti situácie dieťaťa a riziko z neho vyplývajúce. Pri vysokej miere rizika sa okamžite vykoná opatrenie sociálnoprávnej ochrany, pre dieťa sa okamžite zabezpečí bezpečné miesto, najčastejšie je zverené do starostlivosti krízového centra, detského domova, alebo širšej rodiny. Na pracoviskách sociálnoprávnej ochrany a kurately je 24 hodinová nepretržitá služobná pohotovosť, pričom pri riešení prípadu zamestnanci okamžite spolupracujú s políciou, súdom a príslušnými krízovými centrami, prípadne detským domovom.“⁴⁸

Orgány SPODaSK vykonávajú podľa zákona o Sociálnoprávnej ochrane detí a sociálnej kuratele niektoré činnosti na predchádzanie vzniku alebo zamedzenie týrania, zanedbávania či zneužívania:

- Vykonávajú opatrenia na predchádzanie krízových situácií v rodine. Radíme sem napr. organizovanie programov, tréningov či aktivít s cieľom podpory plnenia funkcie rodiny či podpory rodičovských práv a povinností.⁴⁹
- Ukladajú výchovné opatrenia. Cieľom výchovných opatrení je, aby sa u dieťaťa alebo v rodine neprehlbovala sociálna patológia. Orgán SPODaSK môže uložiť nasledujúce výchovné opatrenia: upozornenie, povinnosť podrobiť sa

⁴⁷ MYDLÍKOVÁ, E. *Príručka o syndróme CAN* [online]. [cit. 29. 10. 2019]. Dostupné na internete: <<https://detstvobeznasilia.gov.sk/wp-content/uploads/2015/09/Pr%C3%ADru%C4%8Dka-o-syndr%C3% %B3 me-CAN.pdf>>.

⁴⁸ IVANIČOVÁ, I. *Syndróm týraného, zneužívaného a zanedbávaného dieťaťa* [online]. [cit. 29. 10. 2019]. Dostupné na internete: <http://www.cpppamartin.sk/files/SY_CAN_tyrane_zneuzivane_zanedbavane_dieta.pdf>.

⁴⁹ Porov. Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §10.

- odbornej diagnostike, povinnosť podrobiť sa na liečbe v špecializovanom ambulantnom zariadení, povinnosť zúčastniť sa na sociálnom programe.⁵⁰
- Vykonávajú sociálnu kuratelú detí a dospelých.⁵¹
 - Zabezpečujú ochranu života, zdravia, priaznivého psychického vývinu, fyzického vývinu a sociálneho vývinu dieťaťa. Sem radíme výkon opatrovníctva a poručníctva, zabezpečenie sústavnej ochrany života, zdravia, priaznivého psychického, fyzického a sociálneho vývinu dieťaťa, návrat dieťaťa, ktorý je občanom Slovenskej republiky, nachádzajúceho sa na území iného štátu bez sprievodu, opatrenia pre dieťa iného štátu nachádzajúcom sa na území Slovenskej republiky bez sprievodu, zabezpečenie účelu rozhodnutia súdov.⁵²
 - Zabezpečujú náhradné rodinné prostredie. Sem radíme zabezpečenie náhradnej pestúnskej a ústavnej starostlivosti, vedenie prehľadu detí, vedenie prehľadu záujemcov o pestúnsku starostlivosť a ich prípravu a zapísanie do zoznamu žiadateľov. Tiež sem radíme spoluprácu pri sprostredkovaní náhradného rodinného prostredia iným orgánom a spoluprácu pri medzištátnom osvojení.⁵³

Empirické zisťovanie v okrese Spišská Nová Ves

Hlavným cieľom nasledovného výskumu je zistiť povedomie širokej verejnosti v okrese Spišská Nová Ves o syndróme CAN.

Pokúsime sa zmapovať, či sa obyvatelia okresu Spišská Nová Ves stretli s týraním, zneužívaním alebo zanedbávaním dieťaťa.

Zároveň sa pokúsime zistiť úroveň vedomostí o inštitúciách, ktorých hlavnou náplňou je sociálno-preventívna činnosť nasmerovaná na syndróm CAN. Na základe hlavného cieľa a čiastkových cieľov sme stanovili tieto hypotézy:

⁵⁰ Porov. Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §12, ods. 1, písm. a-d.

⁵¹ Porov. Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §16-18.

⁵² Porov. Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §20-32.

⁵³ Porov. Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov, §33-44.

- H1: Predpokladáme, že viac ako 35 % mužov a viac ako 45 % žien zo všetkých oslovených respondentov nepozná pojem syndróm CAN.
- H2: Predpokladáme, že viac ako 45% žien a 40 % mužov starších ako 30 rokov, sa už osobne stretlo s týraním, zneužívaním alebo zanedbávaním dieťaťa.
- H3: Predpokladáme, že viac ako 70% žien a 75 % mužov s vysokoškolským vzdelaním uvedie, že pozná inštitúcie zaoberajúce sa riešením a prevenciou syndrómu CAN.

Charakteristika výskumného súboru a použitej metódy

Objektom výskumu a zároveň výskumný súbor pre kvantitatívny výskum tvorila široká laická verejnosť v okrese Spišská Nová Ves. Veková kategória oslovených respondentov bola 18 a viac rokov respondenta. Výskum sme realizovali v okrese Spišská Nová Ves a bol obmedzený dosiahnutým vzdelaním, bydliskom a vekom respondenta.

Počet respondentov sme stanovili na maximálne 100 osôb, pričom sme v meste Spišská Nová Ves vyzbierali 34 a v mestách Krompachy a Spišské Vlachy 33 platne vyplnených dotazníkov.

Výber respondentov bol vykonaný zámerne, keďže vieme, že zámerný výber sa uskutočňuje na základe určenia typických znakov základného súboru s využitím vlastného úsudku, vedomostí i skúseností.

Okrem osobného zberu papierových dotazníkov sme sa rozhodli osloviť respondentov aj prostredníctvom internetu, a teda elektronického dotazníka Google. Prostredníctvom elektronického dotazníka sme rovnako oslovili 100 respondentov. Dôvodom pre dvojaký zber dát bola možnosť komparácie a následného vyhodnocovania údajov získaných „na ulici“ a na internete.

Na získanie, analýzu a komparáciu dát z realizovaného kvantitatívneho výskumu bola zvolená metóda formou štandardizovaného dotazníka, ktorý obsahoval štandardizovaný súbor formulovaných otázok s možnosťou doplnenia či označenia jednej a viac odpovedí. Oslovených respondentov sme v úvode dotazníka oboznámili s účelom výskumu, s charakteristikou výskumnej metódy a s rozsahom pomoci určenej respondentom pri vyplňovaní dotazníka.

Dotazník bol tvorený z 18 otázok, z toho sú 4 identifikačné, kontaktné, pomocou ktorých zaradíme respondentov podľa pohlavia, veku či dosiahnutého

vzdelania a 14 bolo projekčných otázok. Otázky vo výskume boli uzavreté, s možnosťou jednej alebo viacerých správnych odpovedí, polouzavreté, kde respondent mohol doplniť svoje bydlisko slovom. Otvorené otázky sme v našom výskume nepoužili.

Spolu sme rozdali 100 dotazníkov v uliciach miest Krompachy, Spišské Vlachy a Spišská Nová Ves, kde všetky dotazníky boli vrátené a vyplnené, čo v percentuálnom vyjadrení predstavuje návratnosť 100%. Zároveň sme prostredníctvom internetu distribuovali ďalších 100 dotazníkov, kde všetky dotazníky boli vyplnené a uložené do systému, čo vyjadruje návratnosť 100%. Spolu teda z celkového počtu 200 dotazníkov pre respondentov v uliciach miest a respondentov na internete bola návratnosť 200 platne vyplnených dotazníkov, čo percentuálne vyjadruje 100 %.

Interpretácia výsledkov výskumu

V tejto kapitole kvantitatívneho výskumu sme zistené výsledky spracovali do tabuliek, ktoré sme vyhodnocovali na základe percentuálneho vyjadrenia so zaokrúhlením čísel na jedno desatinné miesto. Pracovali sme so štatisticko-matematickými metódami. Pre lepšiu orientáciu a porozumenie danej problematiky sme informácie v tabuľkách vyjadrili aj slovným popisom zistených údajov.

Otázka č. 1: Uved'te Vaše pohlavie.

Na základe tejto otázky sme rozdelili respondentov podľa pohlavia.

Tab. 1 Rozdelenie respondentov podľa pohlavia

	Osobný zber		Internet	
	n	%	n	%
Žena	65	32,5	41	20,5
Muž	35	17,5	59	29,5
Spolu	100	50	100	50

Zdroj: vlastné spracovanie

Z tabuľky vyplýva, že výskumu sa zúčastnilo a dotazník platne vyplnilo 200 respondentov, čo predstavuje jeden celok, čiže 100%. Z toho mužov bolo 17,5 % pri osobnom zbere dát, čo znamená 35 respondentov a 29,5% pri internetovom zbere dát, čo zastupuje 59 respondentov. Spolu teda dotazník vyplnilo a platne odovzdalo 94 mužov, čo predstavuje 47 % z celkového počtu respondentov. Počet žien, ktoré odovzdali platne vyplnený dotazník je 32,5 % pri osobnom zbere dát, čo znamená 65 respondentov a 20,5 % pri internetovom zbere dát, čo zastupuje 41 respondentov. Súhrne teda dotazník vyplnilo a platne odovzdalo 106 žien, čo predstavuje 53% z celkového počtu respondentov. Z tabuľky možno vyčítať, že pri osobnom zbere dát prevažovali ženy, pričom pri internetovom zbere dát prevažovali muži.

Otázka č. 2: Uveďte Váš Vek

Tab. 2 Rozdelenie respondentov podľa veku

	Osobný zber		Internet	
	n	%	n	%
Žena	65	32,5	41	20,5
Muž	35	17,5	59	29,5
Spolu	100	50	100	50

Zdroj: vlastné spracovanie

V tejto tabuľke možno vidieť, že respondenti uvádzali svoj vek podľa piatich vekových skupín. Najväčšiu skupinu tvorili respondenti vo veku 18 – 30 rokov, kde dotazník pri osobnom zbere odovzdalo 33 respondentov a pri internetovom zbere dát ho odovzdalo 48 respondentov, čo súhrne predstavuje 40,5 % opýtaných respondentov. Druhú najväčšiu skupinu tvorili respondenti vo veku 31 – 40 rokov, kde pri osobnom zbere dát bolo 23 a pri internetovom zbere dát 32 respondentov. Súhrne táto skupina zastupuje 27,5 % z celkového počtu respondentov. Ďalšou skupinou je skupina vo veku od 41 – 50 rokov, kde dotazník pri osobnom zbere dát odovzdalo 17 respondentov a pri internetovom zbere dát 16 respondentov. V súhrne táto skupina predstavuje 16,5 % z celkového počtu respondentov. Respondenti vo veku 51 – 60 rokov odovzdali 18 dotazníkov pri osobnom zbere dát a 4 dotazníky pri elektronickom zbere dát. Súhrne táto skupina zastupuje 11 % respondentov z celkového počtu

opýtaných, a teda tvorí druhú najmenšiu skupinu. Najmenšiu skupinu podľa veku respondenta tvorí skupina vo veku od 61 rokov a viac, kde pri osobnom zbere dát odovzdalo dotazník 9 respondentov, elektronického zberu dát sa respondenti tejto vekovej kategórie nezúčastnili. Súhrnne z celkového počtu respondentov zastupuje táto skupina 4,5 %.

Otázka č. 3: Uveďte Vaše najvyššie dosiahnuté vzdelanie

Tab. 3 Rozdelenie respondentov podľa ukončeného vzdelania

	Osobný zber		Internet	
	n	%	n	%
Základné	5	2,5	1	0,5
Stredoškolské bez maturity	5	2,5	3	1,5
Stredoškolské s maturitou	54	27	63	31,5
Vysokoškolské	36	18	33	16,5
Spolu	100	50	100	50

Zdroj: vlastné spracovanie

V štruktúre výskumného súboru podľa dosiahnutého vzdelania je najvýraznejšie zastúpené stredoškolské vzdelanie s maturitou, s počtom respondentov 117 čo znamená 58,5 %. Z tohto počtu bolo stredoškolsky s maturitou vzdelaných 54 respondentov oslovených na ulici a 63 oslovených prostredníctvom internetu. Ďalšiu veľkú skupinu respondentov tvorila skupina s vysokoškolským vzdelaním, kde na otázky odpovedalo 36 respondentov na ulici a 33 respondentov na internete. Súhrnne teda s vysokoškolským vzdelaním bolo 69 respondentov, čo predstavuje 34,5 % zo všetkých opýtaných. Stredoškolské vzdelanie bez maturity je zastúpené súhrnne 8 respondentmi, čo tvorí 4,0 %. Najmenšiu skupinu v štruktúre podľa dosiahnutého vzdelania tvorila skupina respondentov s dosiahnutým základným vzdelaním, kde na ulici boli oslovení a platne odovzdali dotazník 5 respondenti, na internete 1 respondent. Spolu teda 6 respondentov, čo predstavuje 3,0 % z celkového počtu výskumnej vzorky.

Otázka č. 4: Je Vaše bydlisko v okrese Spišská Nová Ves?

Tab. 4 Rozdelenie respondentov podľa bydliska

	Osobný zber		Internet	
	n	%	n	%
Základné	5	2,5	1	0,5
Stredoškolské bez maturity	5	2,5	3	1,5
Stredoškolské S maturitou	54	27	63	31,5
Vysokoškolské	36	18	33	16,5
Spolu	100	50	100	50

Zdroj: vlastné spracovanie

Z tabuľky vyplýva, že všetkých 100 respondentov oslovených na ulici a všetkých 100 respondentov, ktorí vyplňovali dotazník elektronicky, čo spolu predstavuje 100% oslovených respondentov potvrdilo, že ich bydliskom je okres Spišská Nová Ves.

Otázka č. 5: Stretli ste sa už niekedy s pojmom „syndróm CAN“ ?

Tab. 5 Stretnutie sa s pojmom Syndróm CAN

	Osobný zber		Internet	
	n	%	n	%
Základné	5	2,5	1	0,5
Stredoškolské bez maturity	5	2,5	3	1,5
Stredoškolské S maturitou	54	27	63	31,5
Vysokoškolské	36	18	33	16,5
Spolu	100	50	100	50

Zdroj: Vlastné spracovanie

Výsledky tejto tabuľky ukázali, že 36,0 % opýtaných respondentov, čo je 72 osôb, odpovedalo, že pozná pojem syndróm CAN. Z tohto počtu bolo 33 mužov, čo predstavuje 16,5 % zo všetkých opýtaných respondentov

a 35,1 % zo všetkých opýtaných mužov. Žien bolo 39, čo predstavuje 19,5 % z celkového počtu opýtaných respondentov a 36,8 % zo všetkých opýtaných žien. Na otázku záporne odpovedalo 64,0 % opýtaných, čo predstavuje 128 osôb z toho 61 mužov a 67 žien, čo je v percentuálnom vyjadrení 30,5% mužov a 33,5% žien zo všetkých opýtaných respondentov.

Otázka č. 6: Kde ste sa dozvedeli o pojme syndróm CAN ?

Tab. 6 Zdroj informácií o pojme syndróm CAN

	Osobný zber		Internet	
	n	%	n	%
Základné	5	2,5	1	0,5
Stredoškolské bez maturity	5	2,5	3	1,5
Stredoškolské s maturitou	54	27	63	31,5
Vysokoškolské	36	18	33	16,5
Spolu	100	50	100	50

Zdroj: Vlastné spracovanie

Tabuľka č. 6 nás informuje o tom, z akého informačného zdroja sa respondenti dozvedeli o pojme syndróm CAN. Najväčšiu skupinu tvorili respondenti, ktorí sa o syndróme dozvedeli v televízii, rádiu, internete či dennej tlači. Túto skupinu tvorilo 29 respondentov z toho 11 mužov, čo predstavuje 33,3% zo všetkých opýtaných mužov a 15,3 zo všetkých opýtaných respondentov, a 18 žien, čo predstavuje 46,2% zo všetkých opýtaných žien a 25,0% zo všetkých opýtaných respondentov. 25 respondentov uviedlo, že sa o syndróme CAN dozvedelo od rodinných príslušníkov či známych priateľov. Z tohto počtu bolo 12 mužov, čo predstavuje 36,4% zo všetkých opýtaných mužov a 12,7% zo všetkých opýtaných respondentov, a 13 žien, čo predstavuje 33,3% zo všetkých opýtaných žien a 18,1% zo všetkých opýtaných respondentov. Nasleduje skupina opýtaných, ktorí sa o syndróme CAN dozvedeli inde než boli ponúknuté možnosti. Do tejto skupiny patrí 25,0 % zo všetkých opýtaných, čo je 18 respondentov. Ako posledná je skupina opýtaných ktorá sa dozvedela o syndróme CAN v škole a predstavuje len 18,1%, čo je 13 respondentov.

Otázka č. 7: Čo je to podľa Vás syndróm CAN ?

Tab. 7 Znalosť pojmu syndróm CAN

	Osobný zber		Internet	
	n	%	n	%
Základné	5	2,5	1	0,5
Stredoškolské bez maturity	5	2,5	3	1,5
Stredoškolské S maturitou	54	27	63	31,5
Vysokoškolské	36	18	33	16,5
Spolu	100	50	100	50

Zdroj: Vlastné spracovanie

Výsledky tejto tabuľky ukázali, že 53,5 % opýtaných respondentov, čo je 107 osôb, odpovedalo správne a vedia, čo je to syndróm CAN. Z tohto počtu je 62 žien, čo predstavuje 31,0 % zo všetkých opýtaných respondentov a 58,5 % zo všetkých opýtaných žien. Znalosť mužov je zastúpená 45 respondentmi, čo značí 22,5 % z celkového počtu respondentov a 47,9 % zo všetkých opýtaných mužov. Nesprávne odpovedalo 46,5 % respondentov z celkového počtu, čo predstavuje 93 opýtaných, spolu mužov aj žien, ktorí označili, že Syndróm CAN je syndróm vyhorenia alebo depresia.

Otázka č. 8: Poznáte inštitúcie zaoberajúce sa riešením a prevenciou vzniku syndrómu CAN ?

Tab. 8 Znalosť o inštitúciách zaoberajúcich sa syndrómom CAN

	Osobný zber		Internet	
	n	%	n	%
Základné	5	2,5	1	0,5
Stredoškolské bez maturity	5	2,5	3	1,5
Stredoškolské S maturitou	54	27	63	31,5
Vysokoškolské	36	18	33	16,5
Spolu	100	50	100	50

Zdroj: Vlastné spracovanie

V tejto tabuľke možno vidieť, že až 133 respondentov uviedlo, že pozná inštitúcie zaoberajúce sa prevenciou syndrómu CAN, čo predstavuje 66,5% z celkového počtu opýtaných respondentov. Z toho 74 bolo žien, čo predstavuje 69,8 % z celkového počtu opýtaných žien a 37,0% z celkového počtu respondentov. Mužov 59 bolo, čo predstavuje 62,8% z celkového počtu opýtaných mužov a 29,5% zo všetkých opýtaných. Opačne, čo znamená, že nepoznajú inštitúcie zaoberajúce sa syndrómom CAN odpovedalo 33,5 % z celkového počtu opýtaných, čo je 67 respondentov, 32 žien a 35 mužov.

Tab. 9 Znalosť o inštitúciách zaoberajúcich sa syndrómom CAN – respondenti s vysokoškolským vzdelaním

	Osobný zber		Internet	
	n	%	n	%
Základné	5	2,5	1	0,5
Stredoškolské bez maturity	5	2,5	3	1,5
Stredoškolské s maturitou	54	27	63	31,5
Vysokoškolské	36	18	33	16,5
Spolu	100	50	100	50

Zdroj: vlastné spracovanie

Z tabuľky vyplýva, že na túto otázku odpovedalo 69 respondentov, ktorí mali ukončené vysokoškolské vzdelanie. Z tohto počtu 65 respondentov uviedlo, že pozná inštitúcie, ktoré sa zaoberajú riešením a prevenciou syndrómu CAN, čo predstavuje 32,5% spomedzi všetkých opýtaných a 94,5% zo všetkých respondentov s vysokoškolským vzdelaním. Z toho bolo 28 mužov, čo predstavuje 90,3% spomedzi všetkých mužov s vysokoškolským vzdelaním a 37 žien, t.j. 97,4% pomedzi všetkých žien s vysokoškolským vzdelaním.

Otázka č. 9: Ktoré z nasledujúcich inštitúcií sú podľa Vás zodpovedné za riešenie syndrómu CAN.

Tab. 10 Zodpovedné inštitúcie za riešenie syndrómu CAN

	Osobný zber		Internet	
	n	%	n	%
Základné	5	2,5	1	0,5
Stredoškolské bez maturity	5	2,5	3	1,5
Stredoškolské S maturitou	54	27	63	31,5
Vysokoškolské	36	18	33	16,5
Spolu	100	50	100	50

Zdroj: Vlastné spracovanie

Z tabuľky vyplýva, že až 63 mužov, čo predstavuje 67% z celkového počtu opýtaných mužov a 82 žien, čo predstavuje 77,4 opýtaných žien považujú za zodpovednú za riešenie Políciu. Druhou najpočetnejšou skupinou boli respondenti, ktorí označili možnosť ÚPSVaR odd. SPODaSK. Túto možnosť zaškrtilo 51 mužov, čo je 54,3% zo všetkých opýtaných mužov a 66 žien, čo predstavuje 62,3% zo všetkých opýtaných žien. Za zodpovednú za riešenie syndrómu CAN označili školu 4 muži, čo je 4,3% zo všetkých opýtaných mužov a 6 žien, čo v percentuálnom vyjadrení predstavuje 5,7%. Mesto označili len 3 muži a 4 ženy, čo predstavuje 3,5% z celkového počtu opýtaných respondentov. Možnosť Lekár neoznačil ani jeden z opýtaných respondentov.

Tab. 11 Zodpovedné inštitúcie za riešenie syndrómu CAN

	Osobný zber		Internet	
	n	%	n	%
Základné	5	2,5	1	0,5
Stredoškolské bez maturity	5	2,5	3	1,5
Stredoškolské S maturitou	54	27	63	31,5
Vysokoškolské	36	18	33	16,5
Spolu	100	50	100	50

Zdroj: vlastné spracovanie

Z tabuľky vyplýva, že za inštitúciu najviac zodpovednú za riešenie syndrómu CAN považujú respondenti do 30 rokov políciu. Uviedlo to až 71 respondentov, čo predstavuje 87,7% spomedzi respondentov mladších ako 30 rokov, z toho 79% mužov spomedzi mužov do 30 rokov a 95,2 % žien, spomedzi žien mladších ako 30 rokov. Spolu 35,5% spomedzi všetkých opýtaných respondentov bez ohľadu na vek. ÚPSVaR odd. SPODaSK označilo 55 respondentov mladších ako 30 rokov, t.j. 67,9% spomedzi respondentov mladších ako 30 rokov a 27,5% spomedzi všetkých opýtaných respondentov bez ohľadu na vek. Možnosti Škola, Obec / Mesto označilo spolu 5 respondentov mladších ako 30 rokov, čo predstavuje 2,5% zo všetkých opýtaných. Možnosť Lekár neoznačil ani jeden respondent.

Otázka č. 10: Ktoré z nasledujúcich inštitúcií sa podľa Vás zaoberajú prevenciou pred syndrómom CAN ? (Môžete označiť aj viacero odpovedí)

Tab. 12 Inštitúcie zaoberajúce sa prevenciou pred syndrómom CAN

	Osobný zber		Internet	
	n	%	n	%
Základné	5	2,5	1	0,5
Stredoškolské bez maturity	5	2,5	3	1,5
Stredoškolské s maturitou	54	27	63	31,5
Vysokoškolské	36	18	33	16,5
Spolu	100	50	100	50

Zdroj: vlastné spracovanie

Tabuľka nás informuje o tom, čo si respondenti myslia, ktorá z uvedených inštitúcií sa zaoberá prevenciou pred vznikom syndrómu CAN. Najväčšiu skupinu respondentov až 71 tvorila skupina, ktorá označila možnosť Resocializačné stredisko, v percentuálnom vyjadrení reprezentuje 35,5% zo všetkých opýtaných, z toho 31 mužov, čo predstavuje 33,0% zo všetkých mužov a 15,5% zo všetkých opýtaných respondentov. Odpoveď resocializačné stredisko označilo aj 39 žien, čo predstavuje 36,8% spomedzi všetkých opýtaných žien a 19,5% spomedzi všetkých opýtaných. Druhú najväčšiu skupinu tvorili respondenti, ktorí označili možnosť Krízové stredisko, spolu 70

respondentov, a teda len o jedného respondenta menej ako v predchádzajúcej odpovedi, čo predstavuje 35,0% spomedzi všetkých opýtaných. Z toho bolo 31 mužov, čo percentuálne vyjadruje 33,0% spomedzi všetkých mužov a 15,5% spomedzi všetkých opýtaných, a 39 žien, čo je 36,8% spomedzi všetkých opýtaných žien a 19,5% spomedzi všetkých opýtaných. Ďalšou skupinou boli respondenti, ktorí označili možnosť *Detský domov*. Túto možnosť označilo spolu 64 respondentov, z toho 26 mužov a 38 žien, čo v percentuálnom vyjadrení predstavuje 27,7% mužov spomedzi všetkých opýtaných mužov a 13,0% spomedzi všetkých opýtaných. Žien bolo 35,8% spomedzi všetkých opýtaných žien a 19,0% spomedzi všetkých opýtaných respondentov. Druhú najmenšiu skupinu tvorila skupina respondentov, ktorí označili možnosť *Centrum pedagogicko-psychologického poradenstva a prevencie*. Túto možnosť označilo spolu 55 respondentov, čo vyjadruje 27,5 % spomedzi všetkých opýtaných. Najmenšiu skupinu tvorili respondenti, ktorí označili možnosť *Diagnostické centrum*, a to 21 respondentov, čo predstavuje 10,5% spomedzi všetkých opýtaných respondentov.

Otázka č. 11 V prípade, že ste sa osobne stretli s týraním, zneužívaním a zanedbávaním – oslovili ste niektorú z inštitúcií, ktoré sa zaoberajú riešením a prevenciou syndrómu CAN ?

Tab. 13 Oslovenie inštitúcií zaoberajúcich sa riešením a prevenciou syndrómu CAN

	Osobný zber		Internet	
	n	%	n	%
Základné	5	2,5	1	0,5
Stredoškolské bez maturity	5	2,5	3	1,5
Stredoškolské S maturitou	54	27	63	31,5
Vysokoškolské	36	18	33	16,5
Spolu	100	50	100	50

Zdroj: vlastné spracovanie

Z tabuľky vyplýva, že až 19 mužov, čo predstavuje 90,5% zo všetkých opýtaných mužov a 33,3 % zo všetkých opýtaných, a 30 žien, t.j. 83,3%

zo všetkých opýtaných žien a 52,6% spomedzi všetkých opýtaných na túto otázku odpovedalo, že v prípade osobného stretnutia so syndrómom CAN nekontaktovali žiadnu z inštitúcií, ktorá sa zaoberá syndrómom CAN. Opačnú možnosť, a teda, že kontaktovali inštitúciu, ktorá sa zaoberá riešením či prevenciou syndrómu CAN, označilo spolu 8 respondentov, čo predstavuje 14,0% zo všetkých opýtaných na túto otázku. Z tohto počtu boli 2 muži, čo predstavuje 9,5% spomedzi všetkých opýtaných mužov a 3,5% spomedzi všetkých opýtaných respondentov. Túto možnosť uviedlo 6 žien t.j. 16,7% zo všetkých opýtaných žien a 10,5% spomedzi všetkých opýtaných respondentov na túto otázku.

Tab. 14 Oslovenie inštitúcií zaoberajúcich sa riešením a prevenciou syndrómu CAN respondentom so vzdelaním základným alebo neúplným stredoškolským.

	Osobný zber		Internet	
	n	%	n	%
Základné	5	2,5	1	0,5
Stredoškolské bez maturity	5	2,5	3	1,5
Stredoškolské s maturitou	54	27	63	31,5
Vysokoškolské	36	18	33	16,5
Spolu	100	50	100	50

Zdroj: Vlastné spracovanie

Z tabuľky vyplýva, že len 8 respondentov, ktorí sa osobne stretli so Syndrómom CAN mali vzdelanie základné alebo neúplné stredoškolské, čo je 4,0% z celkového počtu respondentov. Z toho inštitúciu zaoberajúcu sa riešením či prevenciou syndrómu CAN oslovili len 2 respondenti, obe ženy, čo predstavuje 40% žien spomedzi všetkých žien s dosiahnutým vzdelaním základným alebo neúplným stredoškolským a 0,0% mužov. Spolu teda 25,0% spomedzi respondentov so vzdelaním základným alebo neúplným stredoškolským, ktorí sa osobne stretli so syndrómom CAN a 1% spomedzi všetkých oslovených respondentov.

Otázka č. 12: V prípade, že ste sa osobne stretli s týraním, zneužívaním a zanedbávaním – kontaktovali ste ÚPSVaR, odd. SPODaSK ?

Cieľom tejto otázky bolo získať informáciu, či respondenti, ktorí sa osobne stretli s týraním, zneužívaním alebo zanedbávaním, oslovili ÚPSVaR odd. SPODaSK. Na otázku odpovedali len respondenti, ktorí v otázke č. 11 odpovedali áno.

Tab. 15 Oslovenie ÚPSVaR odd. SPODaSK respondentom

	Osobný zber		Internet	
	n	%	n	%
Základné	5	2,5	1	0,5
Stredoškolské bez maturity	5	2,5	3	1,5
Stredoškolské s maturitou	54	27	63	31,5
Vysokoškolské	36	18	33	16,5
Spolu	100	50	100	50

Zdroj: Vlastné spracovanie

Z tejto tabuľky vyplýva, že na otázku odpovedalo 57 respondentov, ktorí v otázke č. 12 odpovedali áno. 53 respondentov a teda 93,0 % odpovedalo na túto otázku tak, že neoslovili ÚPSVaR odd. SPODaSK, keď sa stretli so syndrómom CAN osobne. Z tohto počtu bolo 19 mužov a 34 žien, čo v percentuálnom vyjadrení znamená 90,5% mužov, spomedzi všetkých opýtaných mužov a 94,4% žien, spomedzi všetkých opýtaných žien. Len 4 respondenti a teda 7,0% odpovedajúcich na túto otázku odpovedalo, že oslovili ÚPSVaR odd. SPODaSK, keď sa stretli osobne so syndrómom CAN. Boli to 2 muži a 2 ženy, t.j. 9,5 % mužov spomedzi všetkých opýtaných mužov a 5,6% žien, spomedzi všetkých opýtaných žien.

Otázka č. 13: V prípade, že ste sa osobne stretli s týraním zneužívaním a zanedbávaním - kontaktovali ste Políciu ?

Tab. 16 Oslovenie polície respondentom

	Osobný zber		Internet	
	n	%	n	%
Základné	5	2,5	1	0,5
Stredoškolské bez maturity	5	2,5	3	1,5
Stredoškolské s maturitou	54	27	63	31,5
Vysokoškolské	36	18	33	16,5
Spolu	100	50	100	50

Zdroj: vlastné spracovanie

Táto tabuľka nás informuje o tom, že na otázku odpovedalo 57 respondentov ktorí v otázke č. 12 odpovedali áno. Z tohto počtu odpovedalo 53 respondentov a teda 93,0 % zo všetkých opýtaných, že neoslovili políciu, keď sa stretli so syndrómom CAN osobne. Z tohto počtu bolo 21 mužov a 32 žien, t.j. 100% opýtaných mužov a 88,9% opýtaných žien. 4 respondenti a teda 7,0 % odpovedajúcich na túto otázku odpovedalo, že oslovili Políciu, keď sa stretli osobne so syndrómom CAN. Túto odpoveď označili len 4 ženy, čo predstavuje 11,1% spomedzi všetkých opýtaných žien.

Verifikácia hypotéz

V tejto časti výskumu sa pokúsime o overenie hypotéz, ktoré sme si stanovili na začiatku výskumu. V dotazníku sa nachádzali 4 otázky, ktoré sa týkali demografických ukazovateľov – pohlavie, vek, vzdelanie a bydlisko respondenta.

Vzhľadom na zistené údaje nepokladáme pohlavie respondentov za ovplyvňujúci faktor vo vzťahu k vedomostiam týkajúcim sa riešenia a prevencie syndrómu CAN. Výskumu sa zúčastnilo 94 mužov a 106 žien, čo predstavuje v pomere 47% mužov a 53% žien. Pri osobnom zbere sa výskumu zúčastnilo 65 žien, teda 32,5 % z celkového počtu respondentov a 35 mužov, čiže 17,5% z celkového počtu respondentov. Naopak, pri internetovom zbere

dát dominovali muži, ktorých bolo 29,5%, teda 59 opýtaných mužov a 41 žien, čo predstavuje 20,5% z celkového počtu opýtaných respondentov. Na základe toho usudzujeme, že ženy boli pre vyplnenie dotazníka ústretovejšie pri osobnom zbere informácií a naopak muži pri internetovom zbere informácií.

Za ovplyvňujúci činiteľ považujeme vek respondentov vo vzťahu k vedomostiam o prevencii syndrómu CAN. Môžeme si všimnúť, že čím vyššia bola veková kategória, tým menej respondentov v danej kategórii odpovedalo. Najväčší počet respondentov bol vo vekovej kategórii od 18 - 30 rokov, kde odpovedalo až 81 respondentov, čo predstavuje až 40,5% zo všetkých opýtaných. 33 respondentov odpovedalo osobne a 48 respondentov prostredníctvom internetu. V poradí druhá kategória bola kategória respondentov, ktorí majú 31 – 40 rokov, tu odpovedalo 55 respondentov, t. j. 27,5 % opýtaných. Z tohto počtu odpovedalo 23 osobne a 32 prostredníctvom internetu. V kategórii od 41 – 50 rokov odpovedalo na naše otázky 33 respondentov, kde 17 respondentov odpovedalo pri osobnom zbere dát a 16 prostredníctvom internetového zberu dát. Spolu túto kategóriu zastupuje 16,5% opýtaných z celkového počtu respondentov. Ďalšiu skupinu opýtaných tvorila skupina vo veku 51 – 60 rokov, kde odpovedalo 22 respondentov, čo predstavuje 11,0% opýtaných z celkového počtu. Z toho 18 respondentov pri osobnom zbere dát a 4 pri internetovom zbere. Najmenšiu skupinu respondentov tvorila skupina vo veku 61 a viac rokov, kde odpovedalo len 9 respondentov, t.j. 4,5 % z celkového počtu opýtaných a kde všetci boli oslovení a odpovedali osobne.

Ďalšou demografickou otázkou sme zisťovali dosiahnuté vzdelanie respondentov, ktoré možno takisto považovať za ovplyvňujúci faktor vo vzťahu k vedomostiam respondentov ohľadom prevencie syndrómu CAN. Vo výskume bolo najviac respondentov stredoškolsky vzdelaných s maturitou, čo činí až 58,5%, 34,5% vysokoškolsky vzdelaných, 4,0% stredoškolsky vzdelaných bez maturity a napokon 3,0% respondentov s ukončeným základným vzdelaním. Tu musíme poukázať na skutočnosť, že respondent udával svoje ukončené vzdelanie, a tak sa mohlo stať, že respondent s ukončeným základným vzdelaním bol študentom strednej školy a pod.

Posledná demografická otázka bola zameraná na potvrdenie bydliska respondenta. Dôvodom jej zahrnutia do dotazníka bolo najmä overenie faktu, že respondent býva v okrese Spišská Nová Ves. Z celkového počtu 200 respondentov všetci, t.j. 100% potvrdilo, že pochádza z okresu Spišská Nová Ves.

Hypotéza 1: Predpokladáme, že viac ako 35 % mužov a viac ako 45 % žien zo všetkých oslovených respondentov nepozná pojem syndróm CAN. Táto hypotéza odpovedala na hlavný cieľ, hypotéza sa nám potvrdila. To sa následne prejavilo v otázke č. 5, kde až 64,9% mužov a 63,2% žien odpovedalo, že sa ešte nestretli s pojmom syndróm CAN. Spolu teda 64,0% respondentov odpovedalo, že sa nestretlo s pojmom syndróm CAN. V otázke č. 7, v ktorej sme sa respondentov pýtali, či vedia vysvetliť pojem syndróm CAN, sme celkovo predpokladali vyššiu znalosť ako neznalosť tohto pojmu. Získaný výsledok v otázke č. 7 to potvrdil. Z celkového počtu opýtaných respondentov správnu možnosť, že syndróm CAN je syndróm týraného, zanedbávaného a zneužívaného dieťaťa, uviedlo 53,5%. Z tohto počtu bolo 22,5 % mužov a 31,0 % žien. Zvyšných 46,5 % opýtaných sa domnievalo, že je to syndróm vyhorenia alebo depresia. Prostredníctvom otázky č. 6 sme sa snažili zistiť, odkiaľ sa respondenti dozvedeli o problematike syndrómu CAN. Na túto otázku odpovedali len respondenti, ktorí v otázke č. 5 potvrdili, že pojem syndróm CAN poznajú. Respondenti tu zároveň mohli označiť viacero odpovedí. Najviac respondenti označovali možnosť, že sa o syndróme CAN dozvedeli v médiách – televízia rádio. Internet, denná tlač, až 40,3%. Na tomto výsledku vidíme, aké je dôležité, aby sa o tak závažnej problematike hovorilo aj v médiách. O niečo menšia bola skupina, ktorá označila možnosť, že sa o problematike dozvedela od rodinných príslušníkov či známych priateľov - 34,7%. 25,0% respondentov uviedlo, že sa dozvedelo o syndróme CAN inde ako boli ponúkané možnosti. Len 18,% respondentov uviedlo, že sa o syndróme CAN dozvedeli v škole. Hypotézu sme potvrdili.

Hypotéza 2: Predpokladáme, že viac ako 45% žien a 40 % mužov starších ako 30 rokov, sa už osobne stretlo s týraním, zneužívaním alebo zanedbávaním dieťaťa. Táto hypotéza odpovedala na čiastkový cieľ č. 1. Naše tvrdenie sa nepotvrdilo. Dokazuje to otázka č. 11, kde sme zisťovali, či sa oslovení respondenti osobne stretli s týraním, zneužívaním a zanedbávaním. Respondentov, ktorí boli starší ako 30 rokov bolo 119, čo predstavuje 59,5% z celkového počtu opýtaných. Kladne na túto otázku odpovedalo 16 mužov starších ako 30 rokov, čo predstavuje 42,1% spomedzi všetkých opýtaných mužov, ktorí boli starší ako 30 rokov a osobne sa stretli so syndrómom CAN. So syndrómom CAN sa stretlo aj 29 žien, starších ako 30 rokov, čo predstavuje 35,8% žien starších ako 30 rokov a osobne sa stretli so syndrómom CAN. 74

respondentov starších ako 30 rokov odpovedalo, že sa nestretlo osobne s týraním, zneužívaním alebo zanedbávaním, čo predstavuje 62,2% spomedzi všetkých opýtaných respondentov, starších ako 30 rokov. Hypotézu sme nepotvrdili.

Hypotéza 3: Predpokladáme, že viac ako 70% žien a 75 % mužov s vysokoškolským vzdelaním uvedie, že pozná inštitúcie zaoberajúce sa riešením a prevenciou syndrómu CAN. Táto hypotéza odpovedala na čiastkový cieľ č. 2. Naše tvrdenie sa potvrdilo. Preukazuje to otázka č. 8, kde sme zisťovali, či oslovení respondenti myslia, že poznajú inštitúcie zaoberajúce sa syndrómom CAN. Na túto otázku odpovedalo 200 respondentov, z toho 69 s vysokoškolským vzdelaním. 65 respondentov s vysokoškolským vzdelaním uviedlo, že pozná inštitúcie zaoberajúce sa syndrómom CAN, čo predstavuje 94,2 % spomedzi všetkých opýtaných respondentov s vysokoškolským vzdelaním. Z toho 28 mužov, čo predstavuje 90,3 % spomedzi všetkých mužov s vysokoškolským vzdelaním a 37 žien, t.j. 97,4 % spomedzi žien s vysokoškolským vzdelaním. Len 4 takíto respondenti odpovedali, že nepoznajú tieto inštitúcie, čo predstavuje len 5,8 % spomedzi všetkých oslovených respondentov s vysokoškolským vzdelaním. Spomedzi všetkých respondentov uviedlo až 66,5%, že pozná inštitúcie, ktoré sa zaoberajú syndrómom CAN, opačne len 35,5%. Hypotézu sme potvrdili.

Záver a odporúčania pre prax

Výsledky výskumu priniesli mnoho zistení, na ktoré by sme mohli v rôznych kombináciách upozorňovať či už v pozitívnom alebo negatívnom slova zmysle. Už prvé výsledky z nedemografických otázok poukazujú na skutočnosť, že len 36,0% verejnosti vedelo, čo je to pojem syndróm CAN. Títo respondenti poukázali na skutočnosť, že najviac sa dozvedajú o syndróme CAN v televízii, rádiu či internete a najmenej v škole. Z uvedeného vyplýva, že je potrebné, aby sa o problematike syndrómu CAN viac hovorilo, a to nielen v médiách, pretože majú dosah na veľký počet osôb, ale aj v školách, kde je podľa výsledkov tohto výskumu téma syndrómu CAN zanedbávaná.

Pri výbere inštitúcií zodpovedných za syndróm CAN respondenti najviac poukazovali na políciu, potom na ÚPSVaR. Ostatné odpovede mali nižšie preferencie. Bude potrebné spoločnosti vysvetliť, že určiť inštitúciu zodpovednú za riešenie syndrómu CAN nemôže byť jednoznačné. Tak, ako sme už niekoľkokrát preukázali, syndróm CAN je multidisciplinárny problém, a preto je nevyhnutá najmä úzka spolupráca zapojených subjektov pri riešení tejto sociálnej patológie.

Veľmi zaujímavo zo strany výskumníka dopadla otázka o osobnom stretnutí so syndrómom CAN. Tu až 28,5% respondentov uviedlo, že sa osobne stretlo so syndrómom CAN, čo predstavuje 57 osôb. Pri otázke, či kontaktovali políciu, odpovedali kladne len 4 osoby – ženy. Až 53 osôb uviedlo, že políciu nekontaktovalo. Otázkou teda ostáva, prečo také veľké množstvo respondentov neoslovilo žiadnu z inštitúcií, ktorá by pomohla detskej obeti v tiesni. V súvislosti s takto nepriaznivými výsledkami považujeme za potrebné vykonávať primárnu a sekundárnu prevenciu medzi širokou verejnosťou. Je potrebné vysvetliť, že nahlásenie prípadu týraného dieťaťa nás nijakým spôsobom nemusí zatiahnuť do prípadu, resp. odhaliť našu identitu. V konečnom dôsledku je potrebné tiež apelovať na svedomie ľudí, že sme povinní podať pomocnú ruku trpiacemu človeku a nemôžeme sa tváriť, že takáto vec sa nás netýka.

Pozitívne dopadli výsledky, ktorých cieľom bolo zistiť či respondent pozná možnosti, ako oznámiť týranie dieťaťa, na koho sa môže obrátiť detská obeť alebo týraná matka s deťmi. Tu vzorným príkladom vidíme, akým spôsobom môže na informovanosť verejnosti pôsobiť dostatočná propagácia jednotlivých možností „riešenia“ syndrómu CAN. Ostáva už len verejnosť presvedčiť, aby tieto nástroje v boji proti zlému zaobchádzaniu s dieťaťom aj účinne používala.

Zoznam použitej literatúry:

- AKIMJAK, A.: Dieťa ako neopakovateľný a hodnotný objekt výchovy so svojimi humánnymi, duchovnými filozofickými a etickými potrebami. In: Hučík, J.: *Multidimenzionálny a interdisciplinárny charakter systému výchovného poradenstva a prevencie* : zborník z I. poradenských dní Slovenskej republiky s medzinárodnou účasťou organizovaný PF PU Prešov a Centrom pedagogicko-psychologického poradenstva LM v dňoch 20. – 22. októbra 2008. Prešov, 2009, s. 9-14. ISBN 978-80-555-0144-4.
- BUDAYOVÁ, Z., BURSOVÁ, J. *Stressful situations in human life*. 1. vyd. Łódź: Uczelnia Nauk Społecznych. Wydawnictwo Uczelnia Nauk Społecznych, 2019. 124 s. [5 AH]. ISBN 978-83-64838-25-5
- BECHYŇOVÁ, V., BUBLEOVÁ, V. a kol. *Syndrom CAN a spôsob péče o rodinný systém*. Praha : IREAS, o.p.s., 2007. 236 s. ISBN 978-80-86684-47-5.
- DUNOVSKÝ, J., DYTRYCH, Z., MATĚJČEK, Z., a kol. *Týrané, zneužívané a zanedbávané dieťa*. Praha : Grada Publishing, 1995. 248 s. ISBN 80-7169-192-5.
- FUCHSOVÁ, K. *Týrané dieťa*. Bratislava : Iris, 2009, 190 s. ISBN 978-80-89256-30-3.
- GAŽIKOVÁ, E. *Sociálnoprávna ochrana detí a sociálna kuratela*. Nitra : EQUILIBRIA, 2016, 111s. ISBN 978-80-558-1122-2.
- HANUŠOVÁ, J. *Násilí na deťoch – syndrom CAN*. Praha : Vzdelavaci institut ochrany dětí, 2006. 24 s. ISBN 80-86991-78-4.
- HERTELY, K. *Žiadosť o sprístupnenie informácií podľa Zákona o slobode informácií – odpoveď* [elektronická pošta]. Správa pre: Stanislav POLAČEK. 2019-01-24 [cit.2019-01-24]. Osobná komunikácia.
- HRONCOVÁ, J., HUDECOVÁ, A., MATULAYOVÁ, T. *Sociálna pedagogika a sociálna práca*. Banská Bystrica : Univerzita Mateja Bela, 2000, 293s. ISBN 978-80-805-5427-9.
- IVANIČOVÁ, I. *Syndróm týraného, zneužívaného a zanedbávaného dieťaťa* [online]. [cit. 29. 10. 2019]. Dostupné na internete: <http://www.cpppamartin.sk/files/SY_CAN_tyrane_zneuzivane_zanedbavane_dieta.pdf>.
- KOVÁČ, P., MORAVENSKÝ, N., SPITZ, J. D. *Týranie a zneužívanie dieťaťa – minimum pre praktického pediatra*. In *Pediatrica pre prax*. ISSN 1339-4231, 2009, č. 1, s. 49-51.
- MPSVaR *Národná stratégia na ochranu detí pred násilím* [online]. [cit. 29. 10. 2019]. Dostupné na internete: <<https://www.employment.gov.sk/files/slovensky/ministerstvo/narodne-koordinacne-stredisko/narodna-strategia-ochranu-deti-pred-nasilim.pdf>>.
- MYDLÍKOVÁ, E. *Príručka o syndróme CAN* [online]. [cit. 29. 10. 2018]. Dostupné na internete: <<https://detstvobeznasilia.gov.sk/wp-content/uploads/2015/09/Pr%C3%ADru%C4%8Dka-o-syindr%C3%B3me-CAN.pdf>>.
- MOMCILOVIC, O. *Krízová intervencia v školách a tréningy v krízovej intervencii pre európskych školských psychologov* In *Školský psychológ pre 21. storočie - I.vydanie*. Fakulta psychológie Paneurópskej vysokej školy : Bratislava, 2012. 71-74 s. ISBN 978-80-89453-03-0.

- MPSVR SR *Úvod do štandardov terénnej sociálnej práce v obci s osobitným zreteľom na prácu s vylúčenými komunitami* [online]. [cit. 29. 10. 2018]. Dostupné na internete: <https://www.ia.gov.sk/data/files/np_tsp/Priloha_c2_Uvod_do_standardov_TSP.pdf>.
- SEJČOVÁ, E. *Deti a mládež ako obeť násilia*. Bratislava : Album, 2001. 208 s. ISBN 80-968667-0-2.
- SCHAVEL, M., a kol. *Sociálna prevencia*. Bratislava : VŠZaSP Sv. Alžbety, 2008. 138 s. ISBN 978-80-89271-22-1.
- SZÍJJÁRTÓOVÁ, K., PUPÍKOVÁ, E. *Metodika identifikovania a diagnostikovania syndrómu CAN v MŠ a ZŠ* [online]. [cit. 29. 10. 2019]. Dostupné na internete: <https://mpc-edu.sk/sites/default/files/publikacie/szjjartoova_pupikova_metodika.pdf>.
- ŠKODÁČEK, I. *Prejavy CAN syndrómu (týraného, bitého a zanedbávaného dieťaťa) u detí v ambulancii pediatra*. In *Pediatrica pre prax*. ISSN 1339-4231, 2015, roč.16, č.1, s. 23-26.
- URBANČÍKOVÁ, I. *Žiadosť o prístup k informáciám podľa Zákona o slobode informácií* [elektronická pošta]. Správa pre: Stanislav POLAČEK. 2019-01-18 [cit.2019-01-24]. Osobná komunikácia.
- VLČKOVÁ, M. *Týrané dieťa*. Bratislava : Vydavateľstvo UK, 2001, 171 s. ISBN 80-223-1574-5.
- Zákon č. 301/2005 Z. z. Trestný poriadok.
- Zákon č. 161/2015 Z. z. Civilný mimosporový poriadok, § 365.
- Zákon č. 36/2005 Z. z. o rodine a o zmene a doplnení niektorých zákonov
- Zákon č. 305/2005 Z. z. o sociálnoprávnej ochrane detí a o sociálnej kuratele a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 300/2005 Z. z. Trestný zákon.
- Zákon č. 576/2004 Z. z. o zdravotnej starostlivosti, službách súvisiacich s poskytovaním zdravotnej starostlivosti a o zmene a doplnení niektorých zákonov.
- Zákon č. 578/2004 Z. z. o poskytovateľoch zdravotnej starostlivosti, zdravotníckych pracovníkoch, stavovských organizáciách v zdravotníctve a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

1. Recenzia (citácia-ohlas)

**PREZENTÁCIA GOTICKÉHO OLTÁRA V KLČOVE
V ZAHRANIČÍ**

ŽIFČÁKOVÁ AGNESA

Der spätgotische Altar aus der Werkstatt Meisters Pavol und die sakrale Kunst in der Römisch-katholischen Kirche der Geburt Jungfrau Maria in Klčov / Akimjak Amantius, - 1. vyd. - Wien : Internationale Stiftung Schulung Kunst, 2015. 94 s. ISBN 978-3-9504061-4-6.

Publikácia skúma dielo Majstra Pavla z Levoče umiestnene v Rímsko-katolíckom kostole Narodenia Panny Márie v Klčove a informuje zahraničnú verejnosť o sakrálnom umení, doteraz menej známom umení z dielne Majstra Pavla z Levoče. Vychádza ako výstup z medzinárodného grantu „SCIENTIA – ARS – EDUCATIO miedzynarodowa fundacja“. Ide o monografiu vydanú v zahraničnom vydavateľstve pod názvom, „*Der spätgotische Altar aus der Werkstatt Meisters Pavol und die sakrale Kunst in der Römisch-katholischen Kirche der Geburt Jungfrau Maria in Klčov.*“ Cieľom autorov je poukázať na jedinečnosť sakrálneho umenia, ktoré je na Slovensku. Oboznámiť nie len odborníkov ale aj širokú zahraničnú verejnosť o sakrálnom umení, v tomto prípade sa autori zameriavajú na neskorogotický oltár v Klčove.

2. Recenzia (citácia-ohlas)

**PREZENTÁCIA SAKRÁLNEHO UMENIA ZO STAREJ
ĽUBOVNE V ZAHRANIČÍ**

ORAVCOVÁ MARTA

Sakrale Kunst in der nördlichen Zipser Stadt Stará Ľubovňa und ihre Botschaft aus der Epoche des Mittelalters / Akimjak Amantius, - 1. Aufl. - Wien : Internationale Stiftung Schulung, 2016. 97 s. ISBN 978-3-9504061-5-3.

Publikácia skúma sakrálne umenie na severnom Spiši v okrese Stará Ľubovňa a porovnáva ho z obdobným umením v strednej Európe. Vychádza ako výstup z medzinárodného grantu „SCIENTIA – ARS – EDUCATIO miedzynarodowa fundacja“. Ide o monografiu vydanú v zahraničnom vydavateľstve pod názvom, „*Sakrale Kunst in der nördlichen Zipser Stadt Stará Ľubovňa und ihre Botschaft aus der Epoche des Mittelalters.*“ Cieľom autorov v publikácii je poukázať na rozdiely alebo naopak na podobnosť sakrálneho umenia na Slovensku a v strednej Európe. Publikácia chce oboznámiť nie len odborníkov ale aj širokú zahraničnú verejnosť o sakrálnom umení.

3. Recenzia (citácia-ohlas)

**NOVÁ PUBLIKÁCIA O SAKRÁLNOM UMENÍ
NA SLOVENSKU DNES**

KOPNICKÝ MIROSLAV

Sakrálné umenie vo svetle druhého vatikánskeho koncilu a stav na Slovensku dnes / Akimjak Amantius, Ladislav Hanus, Jozef Hlinický. - TI TF KU Spišské Podhradie : VERBUM Ružomberok, 2019. ISBN 978-80-561-0706-5

Monografia o sakrálnom umení na Slovensku po druhom Vatikánskom koncile vychádza ako výstup projektu KEGA, v ktorom sa skúma a vyhodnocuje novopostavené kostoly na Slovensku ako aj pokoncilové úpravy vnútra historických kostolov. Ide o monografiu vydanú v univerzitnom vydavateľstve pod názvom, „*Sakrálné umenie vo svetle druhého vatikánskeho koncilu a stav na Slovensku dnes.*“ Cieľom autorov v publikácii je preskúmať stavbu nových kostolov na Slovensku. Vyhodnotiť v nej splnenie kritérií, ktoré sakrálnemu umeniu stanovil Druhý vatikánsky koncil. Autori tejto publikácie kriticky vyhodnocujú jednotlivé stavby nových kostolov, a zároveň ponúkajú riešenie situácie.

Pedagogické diskusie

Časopis vysokoškolských pedagógov, študentov a mladých
výskumníkov na IŠtitúte Juraja Páleša PF KU v Levoči
a v Kňazskom seminári biskupa Jána Vojtaššáka KU
v Spišskej Kapitule v Spišskom Podhradí

3/2019, ročník 5.

Šéfredaktorka: PaedDr. Marta Oravcová, PhD.
Technický redaktor: Marián Tejbus

Vydáva: Vydavateľstvo MTM Levoča
Námestie Majstra Pavla 54
054 01 Levoča
e-mail: mtm1@stonline.sk
tel.: +42153/4699319

IČO: 37481622
DIČ: 1044256147
IČ DPH: Sk1044256147

Vychádza: štvrťročne
(marec, jún, september, december)

Ročné predplatné: 10 eur
Počet výtlačkov: 300 ks

ISSN- 1339-9217

EV 5209/15



PEDAGOGICKÉ DISKUSIE

Časopis vysokoškolských pedagógov a mladých výskumníkov na Inštitúte Juraja Páleša PF KU v Levoči
a v Kňazskom seminári biskupa Jána Vojtáššáka KU v Spišskej Kapitule-Spišskom Podhradí.
3/2019, ročník 5.

Redakcia: Námestie Majstra Pavla v Levoči 54, 054 01 Levoča,
telefón: +421 53 469 93 19, e-mail: mtm1@stonline.sk

Šéfredaktorka: PaedDr. Marta Oravcová, PhD., technický redaktor: Marián Tejbus

Vydáva: Vydavateľstvo MTM, M. R. Štefánika 29, 054 01 Levoča.

Ročné predplatné: 10 eur. Náklad: 300 výtlačkov.