

KATOLÍCKA UNIVERZITA V RUŽOMBERKU
TEOLOGICKÁ FAKULTA KOŠICE

**RÔZNE DIMENZIE SKÚMANIA PRÍPADU
V SPOLOČENSKÝCH VEDÁCH**

Zborník vedeckých príspevkov

Ružomberok 2024

Katolícka univerzita v Ružomberku
Teologická fakulta Košice Katedra spoločenských vied
a Inštitút aplikovanej etiky prof. Alexandra Spesza
v spolupráci so
Slovenskou sociologickou spoločnosťou pri SAV (Východoslovenská
pobočka),
Katedrou sociálnych štúdií
Fakulty verejnej správy UPJŠ v Košiciach

**Vás pozývajú
na workshop**

Rôzne dimenzie skúmania prípadu v spoločenských vedách

ktorý sa uskutoční dňa: 02. decembra 2024
v čase od 9:00 do 15:00 hod.
v priestoroch Teologickej fakulty v Košiciach, Hlavná 89

Cieľ workshopu: prostredníctvom rôznych techník predstaviť viaceré dimenzie skúmania jednotlivého prípadu v rôznych spoločenských vedách. Zdroje dát využívané na vytvorenie prípadovej štúdie, ktoré nám vytvárajú obraz o konkrétnom prípade klienta, môžu byť spracované rôznymi spôsobmi. V skúmaní prípadu sa nemusí bádateľ obmedziť iba na statický opis skúmaného prípadu, môže použiť opis dynamickej zložky a analyzovať prípad v časových súvislostiach. Výber prístupu k prípadovej štúdii ako vedeckej metódy závisí od samotného výskumníka, jeho pohľadu, ktorým chce skúmaný prípad prezentovať.

Vedecký výbor:

doc. PhDr. Ing. Lýdia Lešková, PhD.
doc. Mgr. Gabriela Kravčáková, PhD.
doc. ThDr. Radoslav Lojan, PhD.
Mgr. Gizela Brutovská, PhD.
doc. Mgr. Vladimír Lichner, PhD.
PhDr. Michaela Šuľová, PhD.
Mgr. Katarína Mičková, PhD.

Organizačný výbor:

PhDr. Nikoleta Siváková, PhD.
PhDr. Michaela Marová
Mgr. Simona Jurov
Mgr. Barbara Kapraľová
Mgr. Vladimír Korek
Mgr. Jaromír Sloboda

Kontaktné osoby:

doc. PhDr. Ing. Lýdia Lešková, PhD. email: lydia.leskova@ku.sk
Mgr. Gizela Brutovská, PhD. email: gizela.brutovska@upjs.sk

Prihlásiť sa môžete do 13. 11. 2024 online na tomto linku <https://forms.gle/tF1euMjSLKQdiXDAA>
Z workshopu bude vydaný recenzovaný zborník. Plný príspevok odošlite najneskôr v deň konania konferencie na e-mail: lydia.leskova@ku.sk
Účast' na workshope je bezplatná.



INŠTITÚT APLIKOVANEJ ETIKY
PROF. ALEXANDRA SPESZA



Rôzne dimenzie skúmania prípadu v spoločenských vedách

Zborník vedeckých príspevkov

02. december 2024, Košice, Hlavná 89

© Teologická fakulta Košice

Editorky:

doc. PhDr. Ing. Lýdia Lešková, PhD.

Mgr. Katarína Mičková, PhD.

Teologická fakulta Košice, Katolícka univerzita v Ružomberku

Recenzenti:

doc. Mgr. Adriana Jesenková, PhD.

UPJŠ v Košiciach, Filozofická fakulta

doc. JUDr. Mgr. Dušan Šlosár, PhD.

UPJŠ v Košiciach, Filozofická fakulta

Vedecký výbor:

doc. PhDr. Ing. Lýdia Lešková, PhD.

doc. Mgr. Gabriela Kravčáková, PhD.

doc. ThDr. Radoslav Lojan, PhD.

Mgr. Gizela Brutovská, PhD.

PhDr. Michaela Šul'ová, PhD.

Mgr. Katarína Mičková, PhD.

Organizačný výbor:

PhDr. Nikoleta Siváková, PhD.

Bc. Erika Siváková

PhDr. Mgr. Michaela Marová

Mgr. Simona Jurov

Mgr. Barbara Kapraľová

Mgr. Vladimír Korek

Mgr. Jaromír Sloboda

Vydavateľstvo VERBUM – vydavateľstvo KU v Ružomberku, 2024, 1. vydanie

Forma vydania: online

Zborník príspevkov neprešiel odbornou jazykovou korekciou. Autori príspevkov v plnom rozsahu zodpovedajú za obsah svojich príspevkov, štylistiku a gramatiku, ako aj techniku a etiku citovania.

ISBN 978 – 80 – 561 – 1143 – 7

OBSAH

ÚVODNÝ PRÍHOVOR.....	7
ADAPTÁCIA ŠTUDENTOV DOKTORANDSKÉHO ŠTÚDIA.....	9
Gabriela Kravčáková.....	9
RÔZNE DIMENZIE SKÚMANIA PRÍPADU – VÝZVA SÚČASNEJ SOCIÁLNEJ PRÁCE.....	29
Lýdia Lešková – Katarína Mičková.....	29
CESTA ZA VZDELANÍM: PRÍPAD JEDNEJ UČITEĽKY MAĎARSKEJ NÁRODNOSTI V 50. ROKOCH 20. STOROČIA.....	51
Zlatica Sáposová – Iveta Jeleňová.....	51
INDIVIDUÁLNE PLÁNOVANIE V SOCIÁLNYCH SLUŽBÁCH A INDIVIDUÁLNY PLÁN PRIJÍMATEĽA SOCIÁLNEJ SLUŽBY	63
Michaela Šuľová	63

ÚVODNÝ PRÍHOVOR

Zborník z workshopu prináša štyri vedecké príspevky ktoré predstavujú rôzne dimenzie skúmania prípadu v spoločenských vedách. Ak sa chceme na prípad pozrieť a podrobiť ho skúmaniu môžeme využiť rôzne prístupy. Výskumník môže byť kreatívnejší a priniesť niečo nové, novú dimenziu na nazeranie sa na ten istý prípad, ale z iného uhla pohľadu.

Prvý príspevok „*Adaptácia študentov doktorandského štúdia*“ sa zaoberá problematikou adaptovanosti doktorandov na doktorandské štúdium, pričom jeho cieľom bolo u participantov zistiť ako vnímajú svoju sociálnu a pracovnú adaptáciu, a taktiež subjektívnu spokojnosť s doktorandským štúdiom. Výskum bol kvalitatívny a nástrojom bola fokusová skupina.

Autorka druhého príspevku s názvom „*Rôzne dimenzie skúmania prípadu – výzva súčasnej sociálnej práce*“ poukázala na široký diapazón skúmania sociálneho prípadu v sociálnej práci prostredníctvom skúmania rodinného kapitálu klienta, jeho personálnych zdrojov, ale i mentálneho obrazu spoločenského kapitálu a genogramu – grafického znázornenia rodokmeňa sociálneho klienta.

V treťom príspevku, ktorému autorky dali názov „*Cesta za vzdelaním: prípad jednej učiteľky maďarskej národnosti v 50. rokoch 20. storočia*“ priblížili jednu životnú etapu učiteľky v materskej škole s vyučovacím jazykom maďarským, u ktorej základným faktorom pre získanie odbornej kvalifikácie a uplatnenie sa na trhu práce bolo umožnenie študovať v materinskom jazyku.

Posledný príspevok „*Individuálne plánovanie v sociálnych službách a individuálny plán prijímateľa sociálnej služby*“ autorka zameriava na skúmanie prípadu prostredníctvom individuálneho plánu prijímateľa sociálnej služby z rehabilitačného strediska pre ľudí s duševnými poruchami, ktorý je nástrojom na spoluprácu medzi prijímateľom sociálnej služby a zamestnancami poskytovateľa sociálnej služby.

Veríme, že obsah zborníka vám prinesie nové poznatky a inšpirácie, ktoré budete môcť využiť pri skúmaní a prezentovaní prípadu v rôznych spoločenských vedách.

Editorky

ADAPTÁCIA ŠTUDENTOV DOKTORANDSKÉHO ŠTÚDIA

Adaptation of doctoral students

Gabriela Kravčáková

Abstrakt: Príspevok sa zaoberá problematikou adaptácie študentov doktorandského štúdia. Výsledkom procesu adaptácie by mal byť adaptovaný doktorand. Miera adaptovanosti je hodnotená subjektívne a tiež objektívne. Jedným z indikátorov je spokojnosť. Cieľom výskumu bolo u participantov zistiť ako vnímajú svoju sociálnu a pracovnú adaptáciu, porozumieť ich skúsenostiam a identifikovať problémy. Cieľom bolo tiež zistiť subjektívnu spokojnosť s doktorandským štúdiom. Výskum bol kvalitatívny a nástrojom bola fokusová skupina. Podľa vnímania participantov nie je ich adaptácia ukončená. Adaptovaní sa cítia byť na interpersonálne vzťahy, predovšetkým s doktorandmi v rovnakom ročníku. Diskusia odhalila adaptovanosť participantov na školiteľa, no adaptovanosť na vzájomnú spoluprácu je v začiatkovej fáze. Problémom pri adaptácii na pedagogickú a vedecko-výskumnú činnosť je ich odborná kompetentnosť. Participantí sú s doktorandským štúdiom spokojní, no identifikovali aj nedostatky a uvítali by zmeny.

Kľúčové slová: Adaptácia. Doktorandské štúdium. Fokusová skupina.

Abstract: The paper deals with the issue of adaptation of doctoral students. The result of the adaptation process should be an adapted doctoral student. The degree of adaptation is evaluated subjectively and also objectively. One of the indicators is satisfaction. The aim of the research was to find out how participants perceive their social and work adaptation, to understand their experiences and to identify problems. The aim was also to find out student's subjective satisfaction with doctoral studies. The research was qualitative and the tool was a focus group. According to the participants' perceptions, their adaptation is not complete yet. They feel adapted to interpersonal relationships, especially with doctoral students in the same year. The discussion revealed that the participants are adapted to the supervisor, but their adaptation to mutual cooperation is in the initial phase. The problem in adapting to pedagogical and scientific research activities is their professional competency. Participants are satisfied with doctoral studies, but they also identified shortcomings and would welcome changes.

Keywords: Adaptation. Doctoral studies. Focus group.

Úvod

Podľa Encyclopaedie Beliana (1999) pojem adaptácia vyjadruje *prispôsobovanie a prispôsobenie sa podmienkam a situácii*. V biológii ide napr. o adaptáciu správania, ktorej výsledkom je súlad organizmu a prostredia. Z etnologického hľadiska tento proces smeruje k prispôsobeniu sa kultúrnemu a spoločenskému prostrediu. Psychológovia pri vysvetľovaní adaptácie sa zameriavajú na individuálnu

schopnosť prispôsobovania sa jedinca (okrem už uvedeného) práci, učeniu, vzťahom, normám, hodnotám a pod. Sociológovia sa orientujú na jedinca a sociálne skupiny a v súvislosti s adaptáciou vymedzujú pasívne a aktívne preberanie noriem spoločnosti, pričom „niektoré zložky sociálneho prostredia môžu prijať, iné odmietnuť“.

Adaptácia je súčasťou života človeka a ovplyvňuje jeho fungovanie v prostredí. Priebeh adaptácie determinujú subjektívne aj objektívne faktory rôzne intenzívne. V kontexte adaptácie sa jedinec usiluje o uspokojovanie svojich potrieb dosiahnutím súladu, resp. rovnováhy s jednotlivými aspektami prostredia. Každý jedinec je iný, od toho druhého sa okrem iného odlišuje potrebami, očakávaniami a pod. Preto priebeh a výsledok procesu adaptácie možno inak opisovať u každého jedinca. Príspevok rieši problematiku adaptácie u študentov doktorandského štúdia v dennej forme v 1. roku štúdia.

1 Teoretické východiská riešenej problematiky

1.1 Adaptácia

Adaptácia je proces, v priebehu ktorého sa jedinec viac alebo menej prispôsobuje prostrediu. Danek (2002) definuje adaptáciu ako „proces prispôsobovania sa existujúcim podmienkam prostredia a proces získavania a vytvárania postojov, názorov, stanovísk k reálnej skutočnosti a hľadanie prístupov k dynamizácii a pozitívnej zmene súčasného stavu“ (In Hrehová a kol., 2020, s. 10). Podľa Paulíka je adaptácia „také správanie systémov, ktoré im umožňuje prispôsobenie sa podmienkam (prostrediu, okoliu), v ktorých existujú a je tak nevyhnutnou podmienkou ich fungovania a u živých organizmov tiež prežitia a vývoja“ (2017, s. 16). Výsledkom adaptácie je adaptovanosť, tzn. stav vyrovnania sa, resp. súladu, či konformity, pričom miera je u každého jedinca iná.

Proces adaptácie je determinovaný vlastnosťami a schopnosťami jedinca (subjektívne faktory) a je tiež determinovaný objektívnymi faktormi, ktoré predstavujú aspekty rôznych typov prostredia (sociálne, politické, ekonomické, technologické, atď.), s ktorými je jedinec v interakcii (napr. Palán, 2002, Bedrnová, 2002).

Adaptácia podľa Eggertha (2008) sa uskutočňuje aktívnym a/alebo reaktívnym spôsobom. Prispôsobovanie sa podľa aktívneho spôsobu vyjadruje aktivitu jedinca. Prispôsobovanie sa jedinca prostrediu sa podľa Eggertha (2008) uskutočňuje aktívnym alebo reaktívnym spôsobom. Pri aktívnom spôsobe sa jedinec usiluje dosiahnuť súlad s prostredím tým, že ho mení, resp. mení ho v niektorých aspektoch. Reaktívny spôsob je opačný, súlad je dosahovaný zmenami u jedinca.

Literatúra rozlišuje viac druhov adaptácie v súvislosti s prostredím. Uvádza sa sociálna, pracovná a kultúrna adaptácia (napr. Bedrnová a Nový, 2002, Štikar, 2003, Dessler, 2005, Bednář, 2013). Hartl a Hartlová (2010) vymedzujú adaptáciu biologickú, psychologickú a sociálnu.

Sociálna adaptácia znamená prispôsobovanie sa jedinca a jeho prispôsobenie a začlenenie do sociálneho systému a do štruktúry sociálnych vzťahov v rámci tohto systému (napr. Mayerová, Růžička, 2003, Rymeš, 1985.) Podľa Mayerovej a Růžičku (2003) sociálna adaptácia môže mať aj nepriaznivý priebeh, čím sa jedinec dostáva do sociálnej izolácie, skupina ho odmieta a vznikajú interpersonálne konflikty. Determinujúcimi zdrojmi nepriaznivého priebehu sociálnej adaptácie môžu byť napr. názory, postoje, hodnoty, ale aj vlastnosti a znaky osobnosti, tiež profesionálne kompetentnosti jedinca.

Pracovná adaptácia je prispôsobovanie sa jedinca a jeho prispôsobenie celému kontextu práce, tzn. úlohám priradeným pracovnému miestu, ktorého je držiteľom, pracovnej role, pracovným podmienkam, pracovnému prostrediu a pracovnej (organizačnej) kultúre (napr. Tureckiová, 2004, Kociánová, 2010.) Pre potreby tohto príspevku a vzhľadom na špecifiká výskumnej vzorky obsahom pracovnej adaptácie je aj edukačná adaptácia.

Podľa Hrehovej a kol. (2020, s. 30) „jednotlivé druhy adaptácie prebiehajú súčasne a prelínajú sa, ich úspešnosť sa však môže vyvíjať veľmi odlišne. Otázka najmä pracovnej a sociálnej adaptácie vo vedeckej literatúre je sporná a ponúka širokú škálu rôznych uhlov pohľadu.“ Aktivity procesu adaptácie v kontexte jednotlivých druhov adaptácie majú byť prepojené a koordinované, aby nedochádzalo k negatívnym dôsledkom (Glass a kol., 2014).

Výsledkom procesu adaptácie je adaptovanosť, ktorú je možné zisťovať viacerými indikátormi, napr. intenzitou pracovnej spokojnosti, ochotou a schopnosťou spolupracovať, mierou identifikácie s organizačnou kultúrou, pracovnou skupinou, vykonávanou prácou, stabilitou, resp. potenciálnou fluktuáciou, výkonom, atď.

1.2 Doktorandské štúdium

Doktorandské štúdium je vysokoškolské štúdium v 3. stupni. Upravuje ho zákon o vysokých školách č. 131/2002 a o zmene a doplnení niektorých zákonov. Doktorandské štúdium realizujú vysoké školy alebo fakulty alebo externá vzdelávacia inštitúcia v akreditovanom študijnom programe. Doktorandom môže byť absolvent magisterského štúdia po úspešnom zvládnutí prijímacieho konania a prijatí na štúdium v dennej alebo externej forme.

Všestrannú odbornú a vedeckú (umeleckú) prípravu doktoranda vedie školiteľ, ktorý ho aj raz ročne hodnotí, vyjadruje sa k jeho žiadosti o prerušenie štúdia a v prípade potreby predkladá návrh na vylúčenie zo štúdia. Školiteľ a doktorand spolu vypracujú individuálny študijný a vedecký (umelecký) program.

Študijný program doktoranda v dennej forme štúdia je – okrem iného – vykonávať pedagogickú činnosť v rozsahu najviac 4 hodiny týždenne v priemere za rok.

Práca doktoranda je hodnotená formou ročného hodnotenia, dizertačnej skúšky a obhajoby dizertačnej práce. Predmetom ročného hodnotenia je kontrola splnenia úloh uvedených v individuálnom programe. Po úspešnej obhajobe dizertačnej práce

rozhodnutie o udelení vedecko-akademickej hodnosti (alebo umelecko-akademickej hodnosti) vydáva vedecká rada fakulty.

Najčastejšie aktivity doktoranda v dennej forme štúdia v rámci študijného programu sú:

- a) činnosti a úlohy súvisiace s pedagogickou činnosťou (príprava na výučbu, výučba, priebežné hodnotenie výučby, vedenie bakalárskych prác, atď.),
- b) vedecko-výskumná činnosť (štúdium zamerané predovšetkým na tému dizertačnej práce, publikovanie, projektové aktivity, atď.),
- c) publikačná činnosť,
- d) iné aktivity, napr. reprezentácia školiaceho pracoviska.

Doktorandi sú dôležitou súčasťou vysokej školy a sú jej plnohodnotní členovia. Sú súčasne študenti, učitelia a tiež vedecko-výskumní pracovníci. Očakávajú sa od nich kvalitné výsledky v každej uvedenej oblasti. Adaptácia a dobrá adaptovanosť je preto dôležitým predpokladom ich fungovania v škole. Indikátorom adaptovanosti môže byť spokojnosť.

Aktuálne výskumné zistenia o spokojnosti doktorandov uvádza Súhrnná správa z celoslovenského prieskumu doktorandského štúdia vo vzťahu ku kvalite vzdelávania. Prieskum realizovala Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školstvo v roku 2023. Hlavným cieľom „bolo zmapovať názory študentov 3. stupňa vysokoškolského štúdia na kvalitu a na celkové podmienky poskytovaného vzdelávania“ (SAA, 2023, s. 8). Išlo o kvantitatívny prieskum s použitím e-dotazníka. Zúčastnilo sa ho 1525 doktorandov a nedávnych absolventov doktorandského štúdia. Návratnosť dotazníkov bola cez 21 % (externá forma štúdia 11 %, denná forma štúdia 27 %). Výsledky ukázali na prevažujúcu spokojnosť doktorandov, ktorí sa prieskumu zúčastnili, pričom sa preukázala priama súvislosť medzi spokojnosťou a vedením školiteľa. Identifikované boli aj nedostatky, resp. problémy predovšetkým vo vedeckej oblasti.

2 Metodologická časť

Realizovaný bol kvalitatívny výskum. Zber dát sa uskutočnil v druhej polovici novembra 2024 v priebehu jedného stretnutia s účastníkmi fokusovej skupiny. Témou diskusie bola sociálna a pracovná adaptácia. Ako bolo uvedené vyššie, doktorandi sú súčasne študenti, učitelia a tiež vedecko-výskumní pracovníci, preto sme tieto aspekty zaradili pod pojem pracovná adaptácia. Objektom výskumu boli študenti v doktorandskom štúdiu v dennej forme v 1. ročníku.

2.1 Výskumný problém, cieľ a výskumné otázky

Inšpiráciou pre realizáciu výskumu bol celoslovenský prieskum doktorandského štúdia vo vzťahu ku kvalite vzdelávania (SAA, 2023). Celkovú spokojnosť

s doktorandským štúdiom v tomto výskume vyjadrilo až 70 % respondentov. Vysoká miera pozitívnych odpovedí bola vcelku zaujímavá, no niekedy až zarážajúce boli negatívne spontánne odpovede respondentov. A práve to sa stalo podnetom na hlbšie preskúmanie tejto problematiky diskusiou so 7 účastníkmi fokusovej skupiny.

Výskumným problémom bola sociálna a pracovná adaptácia študentov v doktorandskom štúdiu v 1. roku v dennej forme. Skúmanými oblasťami sú: a) sociálna adaptácia a v rámci pracovnej adaptácie sú to: b) adaptácia na štúdium, c) adaptácia na školiť, d) adaptácia na pedagogickú činnosť, e) adaptácia na vedecko-výskumnú činnosť a f) spokojnosť s doktorandským štúdiom v kontexte plnenia očakávaní, ako indikátor adaptovanosti.

Cieľom výskumu je zistiť ako participanti – doktorandi v 1. roku štúdia v dennej forme, subjektívne vnímajú svoju sociálnu a pracovnú adaptáciu, porozumieť ich názorom a skúsenostiam a identifikovať problémy. Cieľom je tiež odhaliť dôvody subjektívne vnímanej spokojnosti s doktorandským štúdiom.

Výskumné otázky

VO1: Ako participanti vnímajú sociálnu adaptáciu na školiacom pracovisku?

VO2: Ako participanti vnímajú adaptáciu na pedagogickú činnosť na školiacom pracovisku?

VO3: Ako vnímajú participanti adaptáciu na vlastné doktorandské štúdium na školiacom pracovisku?

VO4: Ako participanti vnímajú školiť?

VO5: Ako participanti vnímajú adaptáciu na vedecko-výskumnú činnosť na školiacom pracovisku?

VO6: Aká je spokojnosť s doktorandským štúdiom v kontexte očakávaní od doktorandského štúdia?

2.2 Výskumný nástroj

Výskumným nástrojom bola malá fokusová skupina (Focus Group, ohnisková skupina). Použitý bol fenomenologický typ fokusovej skupiny vedený facilitátorkou, v tomto prípade výskumníčkou. Skupina bola facilitovaná, aby nedošlo k odkloneniu od témy. Použitá bola audio nahrávka kvôli autentickému záznamu a robenie poznámok. Fokusová skupina spája výhody rozhovoru a pozorovania a umožnila nám sledovať interakciu medzi účastníkmi.

Pred realizáciou diskusie bol pripravený scenár (vyšpecifikované témy a otázky v kontexte výskumných otázok). Podľa Brutovskej scenár je „natolko ohybný, že umožňuje zaradenie nových blokov, ktoré vychádzajú od účastníkov“ (2015, s. 89). Participanti boli na diskusiu osobne pozvaní a vyjadrili súhlas s účasťou vo výskume. Diskusia začala predstavením facilitátorky a ubezpečením účastníkov, že diskusia je dôverná, poskytnuté informácie zostanú dôverné a oni budú v anonymite. Následne

boli participantí oboznámení s cieľmi výskumu a pravidlami diskusie. Diskusia sa konala v pripravenej miestnosti s občerstvením. Začala uvoľnením atmosféry a pre participantov ľahšími otázkami. Participantí o každej zadanej téme diskutovali živo, pričom sa otvárali ja nezamýšľané podtémy.

Odporúča sa, aby diskusia netrvala dlhšie ako 1-2 hodiny kvôli únave účastníkov. Diskusia participantov trvala 1:44 hod.

Fokusová skupina je jedným z nástrojov kvalitatívneho výskumu podporujúci trianguláciu vo výskume. Teória vymedzuje výhody a tiež nevýhody tohto výskumného nástroja. Chrenková Kušnírová a Mačkinová ako limity fokusových skupín uvádzajú neprirodzené prostredie, v ktorom diskusia prebieha, menej nápadov v porovnaní s individuálnymi rozhovormi a „relatívny nedostatok kontroly výskumníka nad priebehom diskusií“ (2022, s. 7). Brutovská (2015) upozorňuje na dôležitosť schopností moderátora pre dobrú realizáciu tejto metódy a interakciu medzi účastníkmi považuje za faktor kvality údajov.

2.3 Profil účastníkov fokusovej skupiny (participantí)

Účastníkmi fokusovej skupiny boli študenti doktorandského štúdia v 1. roku v dennej forme. Počet participantov bol 7, z toho 3 muži a 4 ženy. Vek účastníkov bol od 23-28 rokov (priemer 24,85). Participantí študujú na vysokých školách na východnom Slovensku v sociálno-vedných a technických odboroch. Väčšina participantov (n 5) nastúpila na štúdium hneď po magisterskom štúdiu. Jeden z participantov pracuje popri štúdiu. Účastníci fokusovej skupiny boli na štúdium prijatí v septembri 2024. Takže v čase realizácie výskumu absolvovali 3 mesiace štúdia. Na základe toho bolo možné predpokladať, že ich adaptácia je v počiatočnej fáze.

3 Výsledky a ich interpretácia

Zber údajov bol zabezpečený vytvorením audio nahrávky. Následne bola nahrávka prepísaná do textovej podoby selektívnym spôsobom. Text bol analyzovaný a selektívne kódovaný. Vymedzené boli kategórie pre jednotlivé skúmané oblasti vyjadrené výskumnými otázkami a témami diskusie.

Prezentované zistenia nie sú reprezentatívne.

3.1 Sociálna adaptácia doktorandov

VO1: Ako participantí vnímajú sociálnu adaptáciu na školiacom pracovisku?

Kategória 1: Interpersonálne vzťahy s doktorandmi v 1. ročníku

K1.1 Pozitívne

Dobré ... kolegiálne ... priateľské ... zbližili sme sa ... sú ok.

K1.2 Negatívne (n1)

Nie sú kolegiálne, nespolupracujeme dobre.

K1.3 Neutrálne (n1)

Ako s kým ... aj také, aj také.

Kategória 2: Interpersonálne vzťahy s doktorandmi vo vyššom ročníku

K2.1 Pozitívne

Dobré ... berú nás ako rovnocenných ... poradia.

K2.2 Neutrálne

S 3. roč. nemáme blízke vzťahy, lebo oni už končia, majú iné povinnosti, ale keď sa opýtame, tak poradia.

Kategória 3: Interpersonálne vzťahy s učiteľmi vysokej školy

K3.1 Pozitívne

Na katedre vcelku dobré, príjemná atmosféra. S mladšími učiteľmi aj priateľské.

K3.2 Negatívne (n1)

Niektorí učitelia sa tvária povýšenecky.

K3.3 Neutrálne (n4)

Sme v role študenta, vzťahy sa nezmenili. Nejde o partnerskú rovinu, kolegiálnu. Potrebovali si nás oťukať a teraz sú ok – pracovné. Skôr konzervatívne.

Interpretácia (interpersonálne vzťahy, VO1)

Analýza diskusie odhalila, že participanti vnímajú sociálnu adaptáciu vcelku pozitívne, cítia sa konformne a neidentifikovali vážne problémy pre adaptovanosť. Blízke až kamarátske vzťahy majú s kolegami v rovnakom ročníku, čo je prirodzené. Pozitívne vzťahy majú aj s doktorandmi vo vyššom ročníku, čo ovplyvňuje ich ochota pomôcť s riešením úloh, odovzdaním skúseností. Učiteľov viac vnímajú ako authority a samých seba v role študenta, vzťahy sú konzervatívne hlavne so staršími učiteľmi. Do sociálnej adaptácie neboli zaradené interpersonálne vzťahy so školiteľom, pretože jeho hlavnou úlohou je odborná a vedecká príprava doktoranda, čo nie je len o vzťahoch, hoci sú dôležité a determinujúce. Pri analýze sa ukázalo vhodnejšie zaradiť vzťahy a spoluprácu so školiteľom do jednej kategórie.

Do sociálnej adaptácie neboli z podobných dôvodov ako je uvedené vyššie zaradené aj vzťahy so študentmi, ktorých výučbu doktorandi zabezpečujú.

3.2 Adaptácia na pedagogickú činnosť

VO2: Ako participanti vnímajú adaptáciu na pedagogickú činnosť?

Kategória 1: Autorita (rešpekt) u študentov

K1.1 Formálna

Rešpekt u študentov – sú len o rok starší ... bolo nepríjemné dávať im úlohy, opravovať testy, pôsobiť nadradene. V nižších ročníkoch ten problém nepociťujem.

Učím 1. roč. a mal som problém zvyknúť si netykať – zo začiatku ma študenti rešpektovali, potom skúšali čo môžu – pomohol varovný prst a raz zrušenie výučby.

Keď som potrebovala, aby nebrali naľahko to, čo hovorím ... mali pocit, že si môžu robiť čo chcú, ako na strednej škole. Bola som ráznejšia. Jednu skupinu som vyhodila, lebo neboli pripravení a poukázala som na to, čo nesmú robiť. Treba zdvihnúť prst. Ale vzťahy sa potom nezhoršili, rešpektujú ma a riešia so mnou aj osobné veci.

K1.2 Neformálna

Učím veľa svojich kamarátov, niekedy to je ťažké, lebo sa ma často pýtajú čo bude, napr. na písomke ... ja sa nemôžem usmievať, lebo som učiteľ, no musím sa smiať.

K1.3 Prirodzená

Učím 3. roč. – vzťahy sú dobré, nemusím ukazovať pevnú ruku, snažím sa mať prirodzenú autoritu. Povedal som, že oni majú mať záujem študovať. Nepripraveným študentom by som seminár nezrušil. Chcem ich naučiť kriticky myslieť, kreovať ich osobnosť. Nechcem, aby sa ma báli, základom je ľudský prístup.

Kategória 2: Výučba (príprava a vyučovanie)

K2.1 Príprava: v spolupráci, samoštúdium, nepripravujem sa

Na začiatku semestra sme sa dohodli s učiteľom čo bude na každom seminári, ja som si materiály dohľadal a čo som nemal, poskytol mi učiteľ.

Ja chodím na prednášky, urobím si poznámky a doma si vyhľadám niečo navyše a pripravím si úlohy a potom to pošlem učiteľovi týždeň vopred na kontrolu.

Chodím na prednášky, lebo predmet, ktorý učím, som nemala. Pripravujem sa z 2-3 publikácií.

Ja mám svoje poznámky zo štúdia, teraz učiteľ hovorí niečo nové a teraz to musím nejako spojiť a podať ... skôr tak laicky, lebo keď na študentov vyhlknem odborne, oni nevedia o čom rozprávam a hneď strácam ich pozornosť. Ja sama strácam pozornosť keď sa hovorí odborne a nie to ešte prváci.

Ja neštudujem, na prednášky nechodím, všetko viem zo svojho štúdia, pamätám si.

Prednášky od učiteľov nedostávam. (Zhodli sa všetci participanti.)

K2.2 Výučba – priebeh

Ja učím podľa toho, ako učil môj učiteľ, lebo som ho zažila. Moji študenti majú vypracovať len seminárnu prácu a odprezentovať ju a ja ju len hodnotím. Čo študenti nevedia z prednášky, dovysvetľujem zážitkovými metódami.

Zažil som si učiteľov a podľa nich viem ako učiť.

Ak neviem, o radu poprosím doktorandov vo vyššom ročníku alebo idem za učiteľom.

My na seminári robíme niečo úplne iné ako na prednáške, preto na prednášky nechodím. Robíme analýzy.

Vyskúšala som „školu hrou“ a pomáha – dala som im kvíz, pustila som hudbu a bolo super.

Ja na seminári nehovorím teóriu, je to zbytočné hovoriť 1,5 hod., myslím, že to študentov unavuje, učím interaktívnejšie rozhovorové semináre.

Dávam viac písomiek, aby som overila čo som naučila.

Ja som zistila, že každá skupinka je iná, dávam otázky z prezentácie študenta a za dobrú odpoveď dávam bodíky.

Ja som dával body za aktivity, no v druhej skupine to nefungovalo.

Ako učiť ... sme neabsolvovali taký predmet, nikto nám to nevysvetlil. Učiť podľa vzoru učiteľov stačí, ďalší predmet (didaktika) by len zvýšil záťaž. (Zhodli sa všetci participant.)

K2.3 Sebavnímanie v pozícii učiteľa

Myslím si, že by bolo ideálne, že keď prideme na doktorandské štúdium, mali by sme sa s tým stotožniť, že už nie sme študenti, ale doktorandi, aby sme dokázali aj učiť inak, že si veríme. Mne to prišlo tak skoro, ešte ja som sa tak bála, bolo ťažké si na to zvyknúť, vedieť ako učiť.

Ja učím predmet, z ktorého som dostal e-čko. Nie som si istý.

Ja som stratená, mám málo poznatkov a aj keď sa učím, stále mám pocit, že viem málo z problematiky, ktorú učím.

Dôležité je, aby sme učili, lebo sa tým aj učíme a možno pre niektorých, ktorí sa necítia, by boli lepšie B-čkové predmety.

Zažila som neúspech a je to nepríjemná skúsenosť. (n 2)

Kategória 3: Spätná väzba (hospitácie učiteľom)

Hospitácie určite nie, zomrela by som.

Myslím, že by to udupalo môj rešpekt u študentov. Nechcem.

Učiteľ má svoj štýl učenia a on by ho presadzoval – asi taký pocit by som z toho mala.

Určite nie, nechcem.

Kategória 4: Vedenie bakalárskych prác

K4.1 Istota v role vedúceho

Myslím, že mám prirodzenú autoritu, študenti potrebujú pomoc a očakávajú ju. (n 1)

K4.2 Neistota v role vedúceho

Ja som mal veľký rešpekt z vedenia BP, lebo si pamätám ako som sa ja spoliehal na svoju vedúcu práce a teraz sa niekto spolieha na mňa a ja neviem.

Preberal som práce po učiteľoch, nie sú to moje témy – mám problém s pomocou pre bakalariantov, ale môžem sa obrátiť na učiteľov a pomôžu mi, zorientujú ma.

Máme viesť práce a metodológiu sme nemali.

K4.3 Konzultácie

Štruktúru BP nerobím, ani mne ju vedúci neurobil. Rozprávame sa s bakalariantmi, navediem ich. Pracovať má študent, je to ich práca. (Na odpovedi sa zhodli všetci participant.)

Bakalarant mi priniesol štruktúru práce, nebola zlá, ale myslím, že to urobil nejaký softvér. Usmernila som ho, že treba to inak, inak sa na to pozrieť a potom mi dať na kontrolu.

Študenti dnes odo mňa chceli, aby som im kontrolovala gramatické chyby v ich práci. Na chyby upozorním, no nemienim ich opravovať, nemám toľko času.

Radšej učím, ako vediem bakalárske práce. (Zhodli sa všetci participant.)

Interpretácia (pedagogická činnosť, VO2)

Jeden z účastníkov diskusie v tomto semestri neučí, piati učia po 4 hod./týž. a jeden učí 6 hod. za týždeň. Participant učia aj iné predmety, ako predmety ich školiť.

Participant si uvedomujú, že rešpekt u študentov, ktorým výučbu zabezpečujú je dôležitý. Analýza odpovedí odhalila, že o formálnu autoritu usilujú aj využitím moci. Dôvodom môže byť aj neistota v role učiteľa, obavy pre nedostatok vedomostí a skúseností a dôvodom môže byť tiež nízky vekový rozdiel medzi doktorandmi a študentmi, čo môže u študentov vyvolávať pokusy o narušenie rešpektu doktoranda. Jeden z participantov učí kamarátov, čo môže byť náročná situácia aj pre skúseného pedagóga. Participant, ktorý sa javil ako najviac sebavedomý, sa usiluje o dosiahnutie prirodzenej autority – podľa neho: „ľudským prístupom k študentom“.

Príprava na výučbu u participantov zahŕňa účasť na prednáškach učiteľa a spoluprácu s učiteľom, samoštúdium, pomoc a podporu starších doktorandov, alebo sa spoliehajú na svoju pamäť – na poznatky a poznámky získané z predchádzajúceho štúdia. Participant nepodceňujú prípravu na výučbu, no kvôli záťaži aj inými povinnosťami vnímajú čas na prípravu za nedostatočný.

Participant učia podľa vzoru svojich učiteľov. Didaktiku výučby neabsolvovali, no nemajú pocit, že by im chýbala. V prípade potreby o radu, pomoc a podporu požiadajú učiteľa a starších doktorandov. Postupujú aj podľa metódy „pokús – omyl“. Diskusia o sebavnímaní v pozícii učiteľa a následná analýza vytvorila obraz vypovedajúci o neistote, o nízkej sebadôvere a uvedomovaní si nedostatočných vedomostí, ale aj o odvahe „postaviť“ sa pred študentov. Participant sa zhodli, že v prvom semestri by sa na pedagogickú činnosť mali dôsledne pripravovať a učiť by mali začať neskôr.

Spätnú väzbu v podobe hospitácií učiteľom všetci participant odmietli. Dôvodom môže byť neistota v pedagogickom procese a možná kritika učiteľa by bola skôr

o neúspechu, ktorý človek spravidla nevyhľadáva a nezažíva ho rád. Ako učili a čo naučili si u študentov overujú napr. aj písomkami.

Participantí uprednostňujú výučbu pred vedením bakalárskych prác. V role vedúceho práce sa necítia isto, hlavne ak ide o témy, ktoré prebrali od učiteľov. Nie sú ochotní pracovať za bakaláranta (napr. vypracovať štruktúru práce) a konzultácie majú bakaláranta naviesť k dobrému postupu, zdrojom a pod.

Adaptácia na pedagogické činnosti je v začiatkovej fáze procesu. Participantí nie sú na tieto činnosti dostatočne pripravení, učia sa „za pochodu“, zberajú skúsenosti. Napriek súvisiacim problémom učia radi. Motivácia je faktorom adaptovanosti, preto by mala byť pozitívne ovplyvňovaná, aby jej výsledky boli užitočné pre všetkých aktérov.

3.3 Adaptácia na vlastné doktorandské štúdium

VO3: Ako vnímajú participantí adaptáciu na vlastné doktorandské štúdium?

Kategória 1: Študijný program

Náročné štúdium, ťažké predmety a ešte ďalšie povinnosti – je toho veľa.

Všetko sa opakuje, čo sme mali na magisterskom štúdiu.

Máme predmet, ktorý sa máme naučiť za 3 mesiace, čo sa niekto učí celý život.

Nemáme šajnu čo sa od nás chce. Nevieme o tom nič. Učiteľ má vysoké nároky a nerozumieme mu.

Predmet ... má za cieľ napísať článok. Ja si myslím, že sú lepšie prednášky ako požiadavka napísať článok. Môžem si čítať a učiť sa. Teraz len hľadám, ktorá vetička sa hodí do článku.

Veľa požiadaviek, nestíhame a máme aj pedagogické povinnosti a aj reprezentáciu fakulty.

Čakal som, že učitelia nám povedia viac, čakal som lepšie vedenie.

Máme málo povinne voliteľných predmetov na výber.

Kategória 2: Štúdium v zahraničí

Bola som na krátko na Erasmus+. Mám pekné zážitky. Pravda, stálo ma to veľa mojich peňazí, ale ešte chcem ísť na dlhší pobyt. Podmienky sa majú zmeniť.

Nie, nechceme ísť (n 5) – kvôli peniazom a času. Nemôžem ísť cez semester, lebo učím a v lete chcem mať dovolenku.

Nechcem ísť, nie je to povinnosť.

Mobilitu mi navrhol školiť, preto asi budem musieť ísť.

Mobilita je pre doktorandov dôležitá.

Kategória 3: Zdroje na štúdium

Nie, určite nie – knižnica – dostupnosť k zdrojom je zlá, do databáz sa ťažko dostáva.

Prihlásiť sa do Scopusu – trvalo mi to celý deň cez školský e-mail. Mali sme školenie, no nebolo dostatočné.

Interpretácia (vlastné štúdium, VO3)

Participantí mali výhrady k študijnému programu (rozsah obsahu predmetu, náročné požiadavky na absolvovanie predmetu). Diskutovali o povinne voliteľných predmetoch z hľadiska nedostatočného výberu, obsahového zamerania, praktického uplatnenia.

Participantí o štúdium v zahraničí nemajú záujem. O mobilitu reálne uvažujú len dvaja.

Zdroje na štúdium považujú participantí za nedostatočné a ťažko dostupné.

Analýzou odpovedí účastníkov fokusovej skupiny sme dospeli k poznaniu, že participantí ešte „neprepli“ na doktorandské štúdium, ktoré si vyžaduje intenzívnu odbornú a vedeckú prácu. Ani k identifikácii nedochádza v okamžiku, je to proces, ktorý má byť premyslený, pripravený a koordinovaný. Porovnateľné zistenia s celoslovenským prieskumom o spokojnosti doktorandov (SAA, 2023) sa týkajú nedostatočnej možnosti výberu povinne voliteľných predmetov, neochoty na zahraničnú mobilitu a tiež neadekvátnemu prístupu k literatúre.

3.4 Adaptácia na školiteľa

VO4: Ako participantí vnímajú školiteľa?

Kategória 1: Vzťahy a spolupráca so školiteľom

K4.1 Vzťahy so školiteľom

Ja so školiteľom mám nadštandardný vzťah. Vie ma upokojiť, nemám problém, dôverujem mu.

Ja som prvý doktorand mojej školiteľky, vychádzame spolu dobre.

Moja školiteľka je pre mňa inšpiráciou, je vo viacerých smeroch kapacita, je super, bavíme sa na akademickej úrovni. Nedostatkom je čas, lebo je veľmi zaneprázdnená, ale keď potrebujem, vždy si čas na mňa nájde.

Ja som so školiteľkou veľmi spokojná, aj ľudsky. Stretávame sa raz za týždeň osobne, ak je potrebné tak telefonicky alebo elektronicky.

Ja som so školiteľom spokojná, máme vybudovaný systém. On si potrpí na kvalite a ja som s tým stotožnená. Všetko si vykomunikujeme. Rozprávame sa o všetkom. Stretávame sa podľa potreby.

K4.2 Spolupráca so školiteľom (usmernenie, pomoc, podpora)

Školiteľ ma usmernil ako a čo študovať hneď na začiatku, akoby taký plán a ponúkol mi pomoc, že ak by som potrebovala, preberie niektoré moje povinnosti. Neučím predmety môjho školiteľa, konzultujeme len vedeckú oblasť. Samostatne pracujem na článku, so školiteľkou konzultujem vtedy, keď je niečo potrebné.

Môžem školiteľa požiadať o pomoc keď mám problém s výučbou.

Vidíme sa osobne každý deň, konzultovať môžem kedykoľvek.

Článok mi odkontroluje a usmerní ma.

Môj školiteľ mi povedal, že všetko robíte vy a dovidenia. Usmernila ma iná učiteľka.

Interpretácia (školiteľ, VO4)

Školiteľ je dôležitá osoba pre doktoranda počas jeho štúdia. Jeho úlohou je pripraviť (naučiť a vychovať) doktoranda pre odbornú, vedeckú a pedagogickú činnosť.

Participant si so svojimi školiteľmi vybudovali dobré vzťahy, v niektorých prípadoch až nadštandardné. Dobré vzťahy napĺňali aspekty ako napr. porozumenie, dôvera, ľudskosť.

Príprava doktoranda bola zisťovaná cez prizmu spolupráce. V diskusii bola spolupráca opisovaná slovami ako: pomôže mi, poradí, usmerní, skontroluje. Záujem školiteľa o prípravu doktoranda odhaľuje aj frekvencia konzultácií. Konzultácie sú pravidelné, resp. podľa potreby, čo nasvedčuje o plnení si povinností oboma stranami.

Adaptácia na školiteľa charakterizovaná vzájomnými vzťahmi a spoluprácou sa po 3-mesačnom štúdiu ukazuje byť dobrá. Predpokladáme, že s pribúdajúcimi povinnosťami budú aj predstavy participantov o spolupráci jasnejšie a ich očakávania sa budú modifikovať.

3.5 Adaptácia na vedecko-výskumnú činnosť

VO5: Ako participant vníma adaptáciu na vedecko-výskumnú činnosť?

Kategória 1: Výskumná činnosť

Nemám problém robiť výskum, ale ten tlak ma nebaví na získanie kreditov.

Mne by sa viac páčilo naozaj spolupracovať s učiteľmi, alebo so školiteľom a s ním robiť výskum a publikovať. Tak by sme sa aj my učili od nich, lebo sa máme učiť robiť vedecky. Nenaučíme sa to sami. Keby s nimi, vedeli by sme to reálne. Mohli by sme sa učiť zo zahraničia.

Aj vzťahy by boli lepšie, keby sme spolupracovali s učiteľmi na vedeckej práci.

Moja školiteľka ma zapojila do projektu, no zatiaľ som nedostal úlohy.

Nechcem podať vlastný projekt, lebo je to ťažké, nemám skúsenosti. Keby, tak pod hlavičkou učiteľa, nie sama, lebo nie som dostatočne kvalifikovaná.

Bolo by dobré, keby bol na fakulte vedecký pracovník, ktorý by s projektom a výskumom pomohol.

Bojím sa robiť výskum, bola som na konzultácii, kde som sa dozvedela čo musím urobiť – a takmer mi vybuchla hlava.

Už sme sa o tom rozprávali, no tento rok je toho na nás veľa a nemáme dostatok informácií.

Nemám dostatok priestoru na vlastný doktorandský výskum, ani dostatok síl a ani odhodlania. (Zhoda medzi participantmi.)

Neviem robiť výskum, neviem štatistiku. Mali by sme mať predmet, kde by sme sa to naučili teoreticky a prakticky.

Kategória 2: Publikačná činnosť

Mám strach písať článok, nevieme vedecky písať.

Vydať článok v dobrom časopise je problém – treba ho napísať rýchlo, lebo doktorandské štúdium trvá len 3 roky a vydanie trvá aj rok. Problém je aj finančný – vydanie treba zaplatiť a nie každý učiteľ má grant. Potom sa články publikujú v predátorských časopisoch.

My musíme každé 2 mesiace dačo vypluvnúť. Píšte, píšte – to sa mi nepáči. Nepáči sa mi to, lebo nič svetaborné sa nedá napísať.

Áno, ideme na kvantitu, nie na kvalitu.

Školiteľka mi povedala „píšte“, len sa traťte do témy vašej dizertačky.

Interpretácia (vedecká činnosť, VO5)

Doktorandské štúdium predpokladá intenzívnu vedeckú prácu (výskum a publikovanie).

Participant sa zhodli, že vedeckej práci sa musia naučiť a že samoštúdiom to nejde. Neveria si, obávajú sa, cítia sa byť preťažení. Nemajú poznatky a ani skúsenosti. Očakávajú pomoc a podporu. Učiť sa vedecky pracovať by chceli v spolupráci so školiteľom alebo učiteľmi ako členovia v ich vedeckých projektoch.

Diskusia o tvorbe publikácií a ich zverejňovaní bola dynamická a zameraná na súvisiace problémy. Participant majú zlý pocit z tejto činnosti. Rozprávali o tlaku na množstvo požadovaných výstupov, o orientácii na kvantitu, nie na kvalitu a o problémoch so zverejňovaním článkov. Z publikovania majú obavy, lebo „idú s kožou na trh“ – uvedomujú si nepripravenosť na tieto činnosti.

Z diskusie vyplynulo pozitívne a aj negatívne poznanie. Pozitívom je, že účastníci vedia identifikovať problémy. Negatívom je, že majú o vedeckej práci skreslené, resp. neúplné predstavy.

Adaptácia na vedecko-výskumnú činnosť sa javí problémovo. U participantov prevládajú obavy a z diskusie a analýzy odpovedí máme pocit, že príprava adaptačného procesu na vedecko-výskumnú činnosť je podcenená zo strany vysokej školy.

3.6 Spokojnosť s doktorandským štúdiom

VO6: Aká je spokojnosť s doktorandským štúdiom v kontexte očakávaní od doktorandského štúdia?

Kategória 1: Očakávania od doktorandského štúdia

K6.1 Splnené očakávania

Chcem sa rozvíjať a doktorandské štúdium mi to umožňuje, lebo veľa som zameškal počas kovidu. Bol to pre mňa stratený rok.

Ja som už pracovala, ale tu je viac možností, hlavne jazyk, viac možností na robenie kariéry. Mne to profesijne viac pomôže. Vedecky pracovať chcem a počítala som s tým. Nebaví ma len sedieť nad knižkami, ale viac by som štúdium prepojila s praxou. Aj môj výskum chcem tak robiť. Chcem tu niečo zanechať.

Seberealizovať sa, reprezentovať školu navonok, ale aj dovnútra.

Skončiť doktorandské štúdium sú ďalšie dvere, že keby som už nechcela byť v praxi, tak môžem prísť učiť.

K6.2 Nesplnené očakávania

Štúdium je nekonečná práca, nedá sa vypustiť z hlavy. Neočakávala som takú záťaž.

Chcelo by to zmenu – podmienky štúdia nie sú úplne jasné. Mohli by sme mať iný kreditový systém.

Od školiteľa som čakal viac.

Kategória 2: Spokojnosť

Neľutujem, že som sa prihlásil na doktorandské štúdium, vcelku ma to baví a som spokojný.

Áno, prihlásil by som sa znova. (n 6)

Adaptácia nie je ukončená ani zďaleka, lebo niektoré úlohy, ktoré máme plniť, sme plniť ešte nezačali.

Interpretácia (spokojnosť, VO6)

Zmena prostredia (napr. škola, organizácia, krajina) vyvoláva u objektu (jedinec) i subjektu očakávania, predstavy. Dôsledkom plnenia očakávaní sú pozitívne reakcie (napr. spokojnosť, kvalitnejší výkon, motivácia, angažovanosť, ...). Dôsledkom porušenia očakávaní sú reakcie negatívne (napr. absencia, odchod, ...). Uvedené je podstatou psychologickéj zmluvy, ktorej sa vo svojich prácach venovali napr. Schein (1969), Armstrong (2007), Rousseau (2000), Sherman a Morley (2015). Conway a Briner (2009) fungovanie psychologickéj zmluvy aplikujú aj do iných prostredí ako je pracovné prostredie. Napĺňanie očakávaní spojených so štúdiom determinuje adaptáciu. Jedným z indikátorov plnenia očakávaní je spokojnosť a to bol dôvod na zaradenie témy o očakávaniach od štúdia.

Podľa väčšiny účastníkov boli ich očakávania spojené s doktorandským štúdiom splnené. Diskutovali ale aj o šoku z reality – neočakávali tak vysokú náročnosť a záťaž, ako ju vnímajú teraz a tak veľa rôznorodých povinností. Majú pocit, že sú „hodení do vody“.

Participanti zhodne vyjadrili celkovú spokojnosť s doktorandským štúdiom.

Limity výskumu

Limitom výskumu je mocenská pozícia facilitátorky, ktorá sa predstavila ako vysokoškolská učiteľka v pozícii docentky, čo mohlo brzdiť otvorenosť participantov v diskusii. Účastníci fokusovej skupiny sú študenti a aj samých seba vnímajú ako študentov, hoci plnia aj niektoré úlohy učiteľov. Sebavnímanie pozície študenta umocňuje aj skutočnosť, že prešiel krátky čas od prechodu z magisterského na doktorandské štúdium. Napriek ubezpečeniu o anonymite a snahe o vytvorenie príjemného, otvoreného a priateľského prostredia, stále existuje pravdepodobnosť napr. aj silného vplyvu slovenskej kultúrnej tradície a odraz kultúrnych hodnôt v spoločnosti prejavujúci sa v správaní a konaní jedincov. V akademickom prostredí sú používané tituly, funguje formálna komunikácia medzi študentmi a učiteľmi (osobitne vzhľadom na vek), čo vytvára rešpekt a odstup u študentov. No na zabezpečenie externého facilitátora neboli podmienky.

Za limit výskumu považujeme aj realizáciu len jednej fokusovej skupiny. Prezentované zistenia považujeme za predbežné, hodné ďalšieho skúmania. Fokusová skupina sa ukázala ako dobrý nástroj pre trianguláciu vo výskume.

Záver

Cieľom výskumu bolo zistiť ako participanti, doktorandi v 1. roku štúdia v dennej forme, subjektívne vnímajú svoju sociálnu a pracovnú adaptáciu, porozumieť ich názorom a skúsenostiam a identifikovať problémy. Cieľom bolo tiež zistiť subjektívnu spokojnosť s doktorandským štúdiom.

Na dosiahnutie cieľa bol realizovaný kvalitatívny výskum, ktorého nástrojom bola facilitovaná fokusová skupina.

Výsledky ukázali, že participanti vnímajú sociálnu adaptáciu vo vzťahu ku kolegom v rovnakom ročníku, k doktorandom vo vyššom ročníku a k učiteľom vcelku pozitívne. Možno konštatovať, že budovanie interpersonálnych vzťahov nie je spojené s vážnymi problémami.

Adaptácia na pedagogickú činnosť zahŕňa oblasť budovania si rešpektu u študentov, výučbu a vedenie bakalárskych prác. Indikátorom pri analýze odpovedí bolo aj sebavnímanie participantov v pozícii učiteľa a očakávanie spätnej väzby od učiteľa. Vzťahy so študentmi, ktorých učia vnímajú participanti pozitívne, pričom sa viac usilujú o získanie formálnej autority. Výučba je činnosť, ktorá doktorandov „baví“, no didaktiku výučby nemali, učia podľa vzoru svojich učiteľov a postupujú aj podľa metódy „pokús – omyl“. Spätnú väzbu v podobe hospitácií učiteľom všetci účastníci odmietli, čo je tiež znakom neistoty v pedagogickom procese a aj predikcia možného neúspechu determinuje odmietanie hospitácií. Vedenie bakalárskych prác

nie je obľúbenou činnosťou participantov, pričom dôvodom je znova neistota a nedôvera vo vlastné schopnosti. Sebavnímanie pozície učiteľa môže byť do istej miery indikátorom adaptovanosti. Participanti sa v pozícii učiteľa cítia neisto, pretože si uvedomujú vlastné nedostatočné vedomosti.

Adaptácia na vlastné doktorandské štúdium bola analyzovaná podľa kategórií: študijný program, štúdium v zahraničí a zdroje na štúdium. Ku skladbe jednotiek študijného programu nemali účastníci výhrady, no uvítali by väčší počet povinne voliteľných predmetov kvôli možnosti výberu. Štúdium hodnotia ako náročné kvôli rozsahu a vysokým požiadavkám na absolvovanie predmetov. O zahraničnú študijnú mobilitu nemajú participanti záujem pre potrebu financovania štúdia aj z vlastných zdrojov a pre termín, ktorý sa v čase výučby neodporúča. Problémom sa ukázala slabá dostupnosť knižničných a elektronických zdrojov na štúdium.

Participanti svojich školiteľov považujú za autority a vzťahy s nimi majú pozitívne, až priateľské. Adaptácia na školiteľa, okrem vzťahov, obsahuje aj faktor vzájomnej spolupráce, ktorý je dôležitý pre odbornú a vedeckú prípravu a pripravenosť doktoranda. Participanti ešte nemajú jasnú, resp. úplnú predstavu o spolupráci so školiteľom a očakávaníach, či požiadavkách na túto spoluprácu, pretože ešte nevedia adekvátne identifikovať potreby súvisiace so štúdiom. Spoluprácu opisujú ako pomoc, usmernenie, kontrolu a podľa ich názoru je školiteľ na ich požiadanie ochotný pomôcť.

Na základe analýzy je proces adaptácie na vedecko-výskumnú činnosť v počiatočnej etape a je spojený s obavami. Participanti túto oblasť považujú za najnáročnejšiu a cítia sa byť nepripravení. Radi by spolupracovali na realizácii výskumov a tvorbe publikácií so školiteľom a učiteľmi, lebo: „*nenučíme sa to sami*“. Tým by sa učili a získavali skúsenosti.

Po 3 mesiacoch doktorandského štúdia participanti nepovažujú proces adaptácie za ukončený. Od štúdia očakávajú kvalifikačný rozvoj, zvýšenie jazykových zručností, sebarealizáciu a zvýšenie možností uplatnenia sa na trhu práce. Negatívne vnímajú náročnosť štúdia a jeho záťaž, nedostatok času na štúdium a nejasné podmienky na absolvovanie predmetov. Doktorandské štúdium vcelku baví všetkých participantov a šiesti z nich by sa na toto štúdium prihlásili znova. Participanti sú s doktorandským štúdiom vcelku spokojní.

Výskum bol inšpirovaný celoslovenským prieskumom doktorandského štúdia vo vzťahu ku kvalite vzdelávania (SAA, 2023), pričom nás zaujímali predovšetkým spontánne odpovede respondentov. Komparácia neukázala na významné diskrepancie v zisteniach oboch výskumov.

Participanti subjektívne vnímajú svoju sociálnu a pracovnú adaptáciu ako proces v začiatkovej fáze. Sociálnu adaptáciu vnímajú viac pozitívne ako pracovnú. V súvislosti s budovaním interpersonálnych vzťahov sme neodhalili vážne problémy. Pracovnú adaptáciu tvorí adaptácia na pedagogickú a vedecko-výskumnú činnosť a na vlastné doktorandské štúdium. V tomto prípade je proces prispôbovania sa

náročnejší a je spojený s obavami. Vzťahy a spolupráca s vlastným školiteľom je dobrá a vytvára predpoklady na zvládnutie odbornej a vedeckej prípravy.

Zoznam použitej literatúry

ARMSTRONG, M. Řízení lidských zdrojů. Praha: Grada, 2007. 789 s. ISBN 978-80-247-1407-3.

BEDRNOVÁ, E., NOVÝ, I. *Psychologie a sociologie řízení*. Praha: Management Press, 2002.

BRUTOVSKÁ, G. *Základy empirického výskumu pre andragógov*. Prešov: PU v Prešove, Fakulta humanitných a prírodných vied, 2015. 101 s. ISBN 978-80-555-1359-1.

CONWAY, N., BRINER, R. B. Fifty years of psychological contract research: What do we know and what are the main challenges. [online]. [cit. 2024-11-30]. *International review of industrial and organizational psychology*, 2009, 24(71), 71-131. Dostupné na internete:

https://www.researchgate.net/publication/291985212_Fifty_years_of_psychological_contract_research_what_do_we_know_and_what_are_the_main_challenges

EGGERTH, D. E. From theory of work adjustment to person-environment correspondence counseling: Vocational psychology as positive psychology. *Journal of Career Assessment*, 2008, 16(1), 60–74. <https://doi.org/10.1177/1069072707305771>

GLASS, C. R., GÓMEZ, E., URZUA, A. Recreation, intercultural friendship, and international students adaptation to college by region of origin. [online]. [cit. 2024-11-15]. In: *International Journal of Intercultural Relations*. 2014, 42, s. 104-117. Dostupné na internete: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0147176714000571?via%3Dihub>

HARTL, P. a HARTLOVÁ, H. *Veľký psychologický slovník*. Praha: Portál, 2010.

HENDL, J. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2012. 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

HREHOVÁ, D. a kol. *Zahraniční studenti vysokých škôl – adaptácia na štúdium a prácu na Slovensku*. Košice: TU v Košiciach, Katedra spoločenských vied, 2020. 209 s. ISBN 978-80-553-3655-8.

CHRENKOVÁ KUŠNÍROVÁ, E. A MAČKINOVÁ, M. Fokusové skupiny, nástroj pre kvalitatívny výskum. In *Revue spoločenských a humanitných vied*. Bratislava: VŠ Danubius. 2022, roč. 10, č. 3/2022, s. 1-13.

KOCIÁNOVÁ, R. *Personální činnosti a metody personální práce*. Praha: Grada, 2014. 224 s. ISBN 978-80-247-2497-3.

KOLEKTÍV. *Encyclopaedia Beliana*. [online]. [cit. 2024-11-20]. Bratislava: Centrum spoločných činností Slovenskej akadémie vied, Encyklopedický ústav, 1999. Dostupné na internete: <https://beliana.sav.sk/heslo/adaptacia>

MAYEROVÁ, M. a RŮŽIČKA, J. *Moderní personální management*. Jinočany: H&H, 2003. 175 s. ISBN 80-86022-65-X.

MORGAN, D. *Ohniskové skupiny jako metoda kvalitativního výzkumu*. 1. vyd. Z anglického originálu přeložila J. Krchová. Boskovice: Albert, 2010. 99 s. ISBN 80-85834-77-4.

PAULÍK, K. *Psychologie lidské odolnosti*. Edícia Psyché. Praha: Grada, 2017. ISBN 9788024756462.

ROUSSEAU, D. M. *Psychological contract inventory*: Technical report. [online]. [cit. 2024-11-10]. Pittsburgh: Mellon University, 2000. Dostupné na internete:

https://www.andrew.cmu.edu/user/rousseau/0_reports/PCI.pdf

RYMEŠ, M. *Adaptace pracovníků a pracovních kolektivů*. Praha: Svoboda, 1985. 185 s.

SAA. *Súhrnná správa z celoslovenského prieskumu doktorandského štúdia vo vzťahu ku kvalite vzdelávania*. Bratislava: Slovenská akreditačná agentúra pre vysoké školstvo, 2023. Dostupné na internete: https://saavs.sk/wp-content/uploads/2024/09/Celoslovensky-prieskum-doktorandov_-suhhrna-sprava-_final-1.pdf

SHERMAN, U. P., MORLEY, M. J. (2015). On the formation of the psychological contract: A schema theory perspective. [online]. [cit. 2024-11-29]. *Group & Organization Management*, 40(2), 160-192. Dostupné na internete: <https://psycnet.apa.org/record/2015-14170-003>

SCHEIN, E. *Psychologie organizace*. Praha: Orbis, 1969.

ŠTIKAR, J., RYMEŠ, M., RIEGEL, K., HOSKOVEC, J. *Psychologie ve světě práce*. Praha: Karolinum, 2003.

TURECKIOÁ, M. *Řízení a rozvoj lidí ve firmách*. Praha: Grada, 2004. 172 s. ISBN 8024704056.

Zákon o vysokých školách č. 131/2002 a o změně a doplnění některých zákonů. Dostupné na internete: https://www.slov-lex.sk/ezbierky/pravne-predpisy/SK/ZZ/1997/131/vyhlasene_znenie.html

Údaje o autorke

doc. Mgr. Gabriela Kravčáková, PhD.
Univerzita P. J. Šafárika v Košiciach
Fakulta verejnej správy
Popradská 66, 041 32 Košice
gabriela.kravcakova@upjs.sk

RÔZNE DIMENZIE SKÚMANIA PRÍPADU – VÝZVA SÚČASNEJ SOCIÁLNEJ PRÁCE

Different dimensions of case study research - the challenge of contemporary social work

Lýdia Lešková – Katarína Mičková

Abstrakt: Cieľom príspevku je poukázať na široký diapazón skúmania sociálneho prípadu v sociálnej práci. Predmetom skúmania je rodinný kapitál, personálne zdroje, mentálny obraz spoločenského kapitálu a genogram sociálneho klienta. Teoretické východiská sa opierajú o význam rodinného kapitálu, ktorý interpretujú Bourdieu a Coleman, o teoretický koncept hodnotenia zdrojov klienta podľa DeVola a koncept personálnych zdrojov na prekonávanie chudoby podľa Payne. Výskumná časť príspevku prezentuje rôzne dimenzie nazerania na sociálny prípad formou prípadovej štúdie, na hodnotenie rodinného kapitálu a personálnych zdrojov klienta, ktoré smerujú k prekonávaniu chudoby. Spoločenský kapitál z viacerých oblastí, ktoré sú pre klienta významné, je znázornený prostredníctvom mentálneho obrazu a jeho vzťahy v rámci rodinnej štruktúry sú znázornené v genogramoch v štyroch časových úsekoch.

Kľúčové slová: Genogram. Prípadová štúdia. Rodinný kapitál. Sociálny prípad. Zdroje klienta.

Abstract: The aim of this paper is to highlight the wide range of social case research in social work. Family capital, personal resources, the mental image of social capital and the genogram of the social client are the objects of investigation. The theoretical underpinnings are based on the importance of family capital as interpreted by Bourdieu and Coleman, the theoretical concept of client resource assessment according to DeVol and the concept of personal resources for overcoming poverty according to Payne. The research part of the paper presents different dimensions of looking at the social case in the form of a case study, the assessment of the client's family capital and personal resources towards overcoming poverty. Social capital from several areas that are relevant to the client is represented through a mental image and his relationships within the family structure are shown in genograms at four time periods.

Key words: Genogram. A case study. Family capital. Social case. Client resources.

Úvod

Sociálna práca a sociálni pracovníci k svojmu fungovaniu nevyhnutne potrebujú sociálnych klientov, ktorých často opisujú ako sociálny prípad. Pre sociálneho pracovníka je „prípad“ - *sociálny prípad* zvláštna sociálna situácia. Krakešová (1946) uvádza, že sociálny prípad vzniká, akonáhle človek svojimi schopnosťami a silami nestačí prekonať prekážky, ktoré sa v jeho živote vyskytli, pričom pri vzniku

sociálneho prípadu rozlišuje vonkajšie problémy (sú v jeho prostredí, v jeho fyzických nedostatkoch) a vnútorné problémy (nedostatky vlastných schopností klienta, ktoré nevie tieto prekážky správne rozoznať, odhadnúť ich nebezpečenstvo a plánovitým vlastným pričinením ich prekonávať alebo im predchádzať). Sociálny prípad je podľa Novotnej a Schimmerlingovej (1992, s. 45) taký prípad, ktorý vyžaduje nejaký spoločenský zásah.

Ak sa chceme na sociálny prípad pozrieť a podrobiť ho skúmaniu môžeme využiť rôzne prístupy. Obvykle pri popísaní sociálneho prípadu využívame prípadovú štúdiu s jasnou, niekedy až striktnou štruktúrou. Výskumník môže byť aj kreatívnejší a priniesť niečo nové, novú dimenziu na nazeranie sa na ten istý sociálny prípad, ale z iného uhla pohľadu.

Teoretické východiská

Prípadová štúdia je „*idiografickým skúmaním jedného jedinca, rodiny, skupiny, organizácie, obce, či spoločnosti a jej hlavným účelom je popis, prijateľné sú aj pokusy o vysvetlenia*“ (Rubin, Babbie, 2001, s. 390-391). Svoju pozornosť koncentruje na jeden sociálny objekt, ktorý spracováva ako celok zo všetkých relevantných aspektov v jeho jedinečnosti, unikátnosti a komplexnosti (Hučík, Hučíková, 2009, s. 15). V prípadovej štúdii ide o detailné štúdium obvykle jedného prípadu (Hendel, 2005). Levická (2004, s. 14) ju chápe ako „súhrnne spracovanú správu o konkrétnom prípade klienta, ktorý sa ocitol v sociálnej kolízii a na jej riešenie vlastnými silami nestačí“. Definícia jasne poukazuje na úlohu prípadovej štúdie ako správy o prípadovej práci s klientom. Podobné vnímanie nájdeme aj u iných autorov (Strieženec, 1996; Levická, 2015).

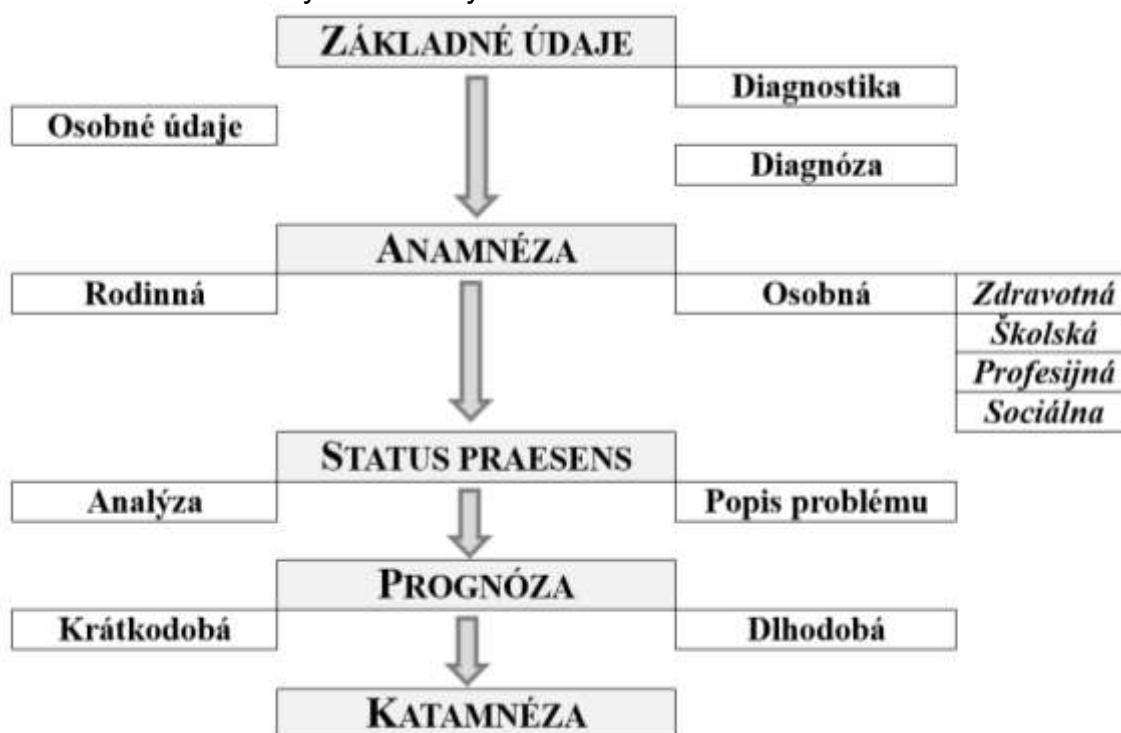
Sociálni pracovníci často s konkrétnym klientom pracujú viac rokov a jeho „prípad“ sa dá skúmať i v priebehu dlhšieho časového obdobia. Vo výskume ide podľa viacerých autorov (Hendel, 2005; Ary et al., 2010; Škodová, 2013) o hľadisko časového priebehu (prierezové - „cross-sectional study“ a longitudinálne - „longitudinal study“). Z pohľadu doby trvania vníma Reichel (2009, s. 35) longitudinálny výskum ako krajnú podobu výskumu, nakoľko môže skúmať i niekoľko po sebe idúcich generácií. Ako uvádza Babbie (2019), v rámci longitudinálneho výskumu sa zbierajú dáta aspoň v dvoch rozdielnych časových obdobiach, čím sa longitudinálny výskum stavia do opozície k výskumu prierezovému.

Jedným zo základných prístupov v kvalitatívnom výskume je vytvorenie *prípadovej štúdie*. Viacerí autori (Strieženec, 1996, Gabura et al., 2004) upozorňujú aj na to, že pri dodržaní určitej úrovne odbornosti môže táto metóda slúžiť ako výskumná, ktorá vedecky analyzuje konkrétny prípad. Yin (2014) zdôrazňuje, že kvalitne vypracovaná prípadová štúdia má mať päť základných charakteristík, a to: významnosť prípadu, kompletnosť spracovania, branie do úvahy alternatívnych perspektív, dostatočné množstvo dát, kreativnosť a „pútavosť“ v spracovaní.

Základná štruktúra prípadovej štúdie v sociálnej práci je tvorená nasledujúcimi časťami:

- základné údaje o klientovi – sociálnom prípade,
- anamnéza – rodinná, osobná,
- status praesens – analýza a popis prípadu,
- prognóza – krátkodobá a dlhodobá,
- katamnéza – spätné sledovanie (môže, ale nemusí byť).

Obrázok 1 Časový horizont výskumu



Zdroj: Vlastné spracovanie podľa Hučík, Hučíková (2009)

K zabezpečeniu dát na vytvorenie prípadovej štúdie môže výskumník využívať viaceré metódy, napr. pozorovanie, interview a štúdium súkromných i verejných dokumentov (Hendl, 2005). Hučík, Hučíková (2009) považujú za dôležité pramene prípadovej štúdie:

- ústne pramene
 - rozhovor s klientom,
 - rozhovor so sociálnym pracovníkom,
 - rozhovor s inými osobami,
 - Bálintovské skupiny,
- písomné pramene
 - dokumentácia,
 - dotazník,
 - kresba a iné.

Sociálny prípad môžeme skúmať a prezentovať i z iných uhlov pohľadu, ktoré skúmajú, napr.:

- rodinný kapitál (Bourdieu, 1990; Coleman, 1988) a kultúrny kapitál (Wong, 1998),
- teoretický koncept hodnotenia zdrojov klienta (DeVol, 2010) a teoretický koncept o osobnostných a personálnych zdrojoch pomáhajúcich prekonať chudobu (Payne, 2005).
- mentálny obraz spoločenského kapitálu (DeVol, 2010),
- rodokmeň – genogram, ktorý zobrazuje informácie o genetickej histórii osoby
 - konkrétneho prípadu.

Význam rodinného kapitálu interpretujú Pierre Bourdieu a James Coleman. Francúzsky sociológ Pierre Bourdieu (1990) vykonal prvé systematické skúmanie konceptu rodinného kapitálu, podľa ktorého je rodina „bunkou“ a základnou spoločenskou jednotkou a jej kapitál je hodnotný a vymeniteľný spoločenský statok v danej oblasti. Bourdieu (1990) ho definuje ako „súbor zdrojov a schopností, ktoré rodina môže poskytnúť pre výchovné aktivity svojich detí a ktoré majú významný vplyv na rozvoj jednotlivca“. Jeho koncepcia vychádza z rozšírenia významu sociálneho kapitálu, ktorý rozdeľuje do troch dimenzií: ekonomickej, sociálnej a kultúrnej. Tie sú premenlivé a transformovateľné, pričom „ekonomický kapitál slúži ako dôležitý základ pre vytvorenie kultúrneho a sociálneho kapitálu, pričom determinuje, do akej miery môžu rodičia finančne podporovať vzdelávanie svojich detí.

K skúmaniu a prezentovaniu sociálneho prípadu klienta, ktorý žije v chudobe, môžeme ako teoretický rámec využiť aj Colemanovu teóriu sociálnych sietí (Coleman, 1988, Powers in Lužný, 2015). Coleman (1990) tvrdí, že rodiny zohrávajú pri transformovaní a prenose rôznych foriem kapitálu na generáciu svojich detí aktívnu rolu, nakoľko jej využívané stratégie môžu zvýhodňovať, alebo naopak, znevýhodňovať možnosti detí pri ďalšom uplatňovaní sa v živote. V jeho štúdiách (Coleman, 1988) rodinný kapitál v sebe obsahuje najmenej tri zjavné a neoddeliteľné dimenzionálne komponenty, a to: ľudský, finančný / ekonomický a sociálny kapitál. Pod ľudským kapitálom rozumie istý predpoklad pre vytvorenie primeraného poznávacieho prostredia, čo napomáha pri edukácii detí. Finančný kapitál je nápomocný k úspechu hmatateľnými, fyzickými zložkami. Tvoria ho príjmy a majetok rodiny. Sociálny kapitál je nehmotný a pozostáva z interakcií a funkčných vzťahov. Wong (1998) k týmto komponentom pridáva aj kultúrny kapitál, pričom na chudobu a jej intergeneračný prenos nazerá ako na multidimenzionálny jav. Podľa Lamont a Lareau (1988) je kultúrny kapitál súbor správania, postojov, formálnych a neformálnych znalostí a akademických titulov, ktoré sa dajú uplatniť pri kultúrnej i sociálnej exklúzii.

Ak vychádzame z tohto teoretického východiska, Coleman (1988) a Wonga (2010), sociálny prípad vieme prezentovať podľa **rodinného kapitálu**, pozostávajúceho z ľudského, ekonomického, sociálneho a kultúrneho kapitálu jedinca, resp. rodiny.

Teoretická koncepcia **hodnotenia zdrojov klientov** (DeVol, 2010) podrobne popisuje 11 zdrojov, pričom každý zdroj má svoju vlastnú charakteristiku s piatimi úrovňami (stavmi).

Tabuľka 1 Hodnotenie zdrojov klienta

	Zdroj	Stav				
1	Finančný	(1) Naliehavý / krízový	(2) Zraniteľný / rizikový	(3) Stabilizovaný	(4) Bezpečný / istý	(5) Možnosť dávať späť
2	Emocionálny					
3	Mentálny					
4	Jazykový					
5	Spoločenská podpora					
6	Fyzický					
7	Duchovný					
8	Bezúhonnosť a dôvera					
9	Motivácia a vytrvalosť					
10	Vzťahy, príklady vzťahov, vzory správania					
11	Poznanie skrytých pravidiel					

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa de Vol (2010)

Payne (2005) identifikuje a poukazuje na **osobnostné a personálne zdroje**, ktoré predstavujú isté know-how, umožňujúce jedincom dostať sa zo statusu nemajetného do takej pozície, že sa dokáže uplatniť na trhu práce ako samostatná a originálna osobnosť.

Tabuľka 2 Personálne zdroje klienta na prekonávanie chudoby

Zdroj		Popis zdroja
1	Integrita, jednota osobnosti	- zhoda, súlad medzi správaním jednotlivca a predpokladaným etickým kódexom a očakávanými vzormi správania
2	Finančné zdroje	- sporenia, príjmy, výdavky, investície
3	Emocionálne podnety	- človek dokáže zotrvať v zložitých a náročných obdobiach a nie je to pre neho deštruktívne
4	Mentálne podnety	- byť mentálne zdravý zodpovedá gramotnosti človeka (vedieť čítať, písať a počítať)
5	Duchovná pohoda	- spiritualita a zmysel života, ktorý predstavujú kľúčový faktor pomáhajúci v neoblomnosti človeka
6	Fyzické zdroje	- zdravie, telesná kondícia
7	Podporný systém	- ak nefunguje kvalitný podporný systém, musíme investovať podstatne dlhší čas na niektoré bežné činnosti aj krízové situácie
8	Vzťahy a modely správania	- dôležité vzťahy v živote človeka (rodinné väzby, priateľstvá) a vzory správania
9	Poznanie skrytých pravidiel	- nadanie diferencovať a interpretovať nevyslovené poznámky, zvyky a správanie sa u ľudí žijúcich v rozličných sférach našej spoločnosti (v chudobe, strednej vrstve i v blahobyte)
10	Túžba a vytrvalosť	- chcenie niečoho predstavuje motiváciu, ktorá aktivizuje naše činy, - húževnatosť, zaniatenosť, progres, posun ...

Zdroj: Vlastné spracovanie podľa Payne (2005)

Jednou z možností, ako môžeme popísať sociálny prípad, je vytvorenie **mentálneho obrazu spoločenského kapitálu – vzťahového kapitálu** jedinca. Pri tomto popise vychádzame z teoretických východísk DeVol (2010), podľa ktorého každý jedinec disponuje spoločenským kapitálom, pozostávajúcim z nasledovných zložiek (ľudí, ktorí prislúchajú k jednotlivým zložkám a ku ktorým si jedinec vytvára rôznu kvalitu a intenzitu vzťahov): domácnosť jedinca, širšia rodina, priatelia, práca, škola, kluby a organizácie, náboženstvá / duchovná skupina, formálne inštitúcie / úrady.

V súvislosti mentálnym obrazom spoločenského kapitálu je nevyhnutné poukázať na sociálny kapitál, ktorý Putnam (2000) definoval ako sieť vzťahov dôvery a noriem reciprocity, ktoré poskytujú významný prínos pre kooperatívnosť a vzájomne prospešný sociálny benefit. Lin a Ericksonová (2008) vnímajú sociálny kapitál ako „zdroje zakotvené v sociálnych vzťahoch a sociálnych sieťach“. Práve takéto chápanie sociálneho kapitálu môže byť podľa Lubelcovej (2010) kľúčovým

fenoménom pre vytváranie udržateľných komunit a lokálnych spoločenstiev s potenciálom iniciatív sociálneho podnikania.

Opis a prezentovanie sociálneho prípadu môžeme uskutočniť s použitím **genogramu**, ktorý predstavuje istý druh rodokmeňa s grafickou podobou, ktorý ponúka prehľad príbuzenských vzťahov v rámci niekoľkých generácií, čo pomáha lepšie porozumieť rodinným väzbám a vzťahom medzi jednotlivými členmi rodiny (Vymětal a kol., 2004). Genogram je vizuálne znázornenie zloženia, štruktúry a vzťahov v rodine, vytvorené pomocou súboru štandardných symbolov, ktoré znázorňujú rodinu (McGoldrick, Gerson a Petry, 2008). Podľa Alexander et al. (2018) genogram je vizuálne, symbolické znázornenie viacerých generácií rodiny a objavuje sa v rámci systémovej rodinnej terapie ako nástroj hodnotenia a intervencie, ale vďaka svojej schopnosti generovať bohaté údaje získava čoraz väčšiu popularitu ako výskumná metóda. Aj Sobotková (2001) a Matoušek (2003) považujú genogram za frekventovanú metódu, ktorá sa využíva pri práci s rodinou, pretože výstižne identifikuje dôležité poznatky o rodine a poukazuje na silné a slabé stránky pri fungovaní v rodine.

Metodológia

Hlavným cieľom príspevku prezentovať rôzne dimenzie skúmania sociálneho prípadu a poukázať na široký diapazón skúmania konkrétneho klienta.

Objekt výskumu – participant a jeho rodina - skupinový klient sociálnej práce. Pri výbere objektu sme vychádzali z tvrdenia, že krajní kvalitatívni výskumníci považujú za postačujúce podrobiť výskumu i jedného participanta, napr. vykonať jeden rozhovor (Matulay, 2011, s. 57).

Pri *zbere dát* sme sa zamerali na základné oblasti, ktoré podávajú ucelený obraz klienta žijúceho v rodine, so zameraním sa na: osobnú charakteristiku klienta, rodinu a jej štruktúru, hodnoty rodiny (vzdelanie a vzorce správania), ekonomickú situáciu rodiny (zdroje príjmu a bývanie), sociálne vzťahy a sociálnu prácu s rodinou.

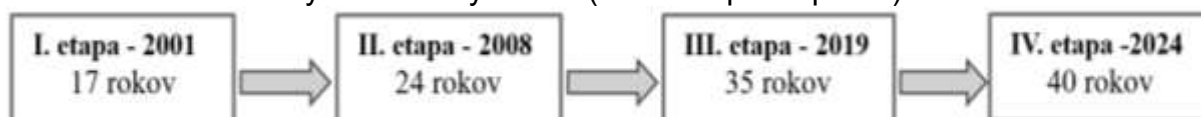
Ak sme chceli rešpektovať päť základných charakteristík pre spracovanie prípadovej štúdie (Yin, 2014), považovali sme za nevyhnutné k získaniu dát využiť širšie spektrum metód:

- *štúdium a analýza dokumentov (2001* - išlo o obdobie výkonu funkcie sociálneho pracovníka – sociálneho kurátora a mladistvý participant bol klientom autorky – 1999-2003) - z osobného spisu participanta (klienta) sme zisťovali základné osobné údaje. Dokumenty boli zväčša oficiálnej povahy (záznamy z pohovorov a záznamy z prešetrovania sociálnych pomerov v domácom prostredí pri uskutočňovaní terénnej sociálnej práce), i keď niektoré súčasti osobných spisov boli povahy osobnej (postrehy o klientovi, hodnotiace poznámky pracovníka sociálnej kurately). Dokumentácia obsahovala spracované tlačivá s vypracovanou osobnou, rodinnou a školskou anamnézou;

- *pološtruktúrované rozhovory* (2001, 2008, 2019, 2024) - s participantom (a jeho rodinou), ktorý bol v minulosti v evidencii sociálneho kurátora,
- *neštruktúrované rozhovory* (2008, 2019) - s pracovníčkou oddelenia sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately zabezpečujúcou agendu sociálnej kurately mladistvých a plnoletých fyzických osôb.

Charakteristika typu výskumu. Na základe skúmanej problematiky, predmetu skúmania, ako i v súvislosti so skúmaným objektom, sme sa rozhodli realizovať kvalitatívny výskum. V kvalitatívnom výskume išlo o zámerný výber participanta. Časový horizont longitudinálneho výskumu prebiehal v štyroch etapách (Obrázok 2).

Obrázok 2 Časový horizont výskumu (s vekom participanta)



Zdroj: Vlastné spracovanie

Prvá etapa výskumu sa realizovala v roku 2001 a získané dáta boli využité v rámci magisterskej práce (Lešková, 2002). Druhá etapa výskumu bola realizovaná v roku 2008 pre účely výskumnej časti dizertačnej práce (Lešková, 2008) a získané dáta boli publikované v roku 2009 (Lešková, 2009). Údaje pre tretiu etapu boli získavané v roku 2019 a odpublikované (Lešková, 2019). Posledná etapa získavania dát sa realizovala v mesiaci október 2024. Na spracovanie dát z rozhovorov a zo štúdia materiálov sme využili prípadovú štúdiu ako jednu zo základných výskumných metód kvalitatívneho výskumu v sociálnych vedách.

Rôzne dimenzie prezentovania sociálneho prípadu

Dáta získavané v priebehu longitudinálneho výskumu prezentujeme z viacerých pohľadov, čo poukazuje na rôzne dimenzie skúmania sociálneho prípadu:

- Prípadová štúdia
- Rodinný kapitál
- Personálne zdroje klienta
- Mentálny obraz spoločenského kapitálu
- Genogram

A) Prípadová štúdia

Prípadovú štúdiu participanta predkladáme v skrátenej podobe reflektujúcej stav z roku 2024. Keďže participant, žijúci v rodine bude prezentovaný i z ďalších uhlov pohľadu, považujeme za neúčelné duplicitne opisovať jeho prípad.

Participant pochádza z tradičnej rómskej rodiny, ktorú charakterizuje viacpočetnosť, viacdetnosť a transgeneračná chudoba. Je prvorodeným synom, má 5 bratov a dve sestry, z ktorých jedna bola osvojená a druhá sestra je nevlastná,

narodená zo vzťahu jeho matky s druhom, s ktorým žila počas dlhodobého pobytu vo výkone trestu odňatia slobody jeho otca. Rodičia mu už v súčasnosti nežijú.

Otec participanta mal ukončené učňovské vzdelanie bez maturity. Za závažný trestný čin v rámci rodiny bol odsúdený na nepodmienečný trest odňatia slobody v trvaní 14 rokov, zaradený do tretej nápravno-výchovnej skupiny. Matka mala ukončené základné vzdelanie. Starostlivosť o maloleté deti bola slabšia, najmä v oblasti starostlivosti o ich vzdelanie. Nebola schopná zabezpečiť u svojich detí pravidelnú návštevu školy, v dôsledku čoho boli všetky školopovinné deti v evidencii sociálneho kurátora orgánu sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately za zanedbávanie povinnej školskej dochádzky. Matka participanta bola počas sledovania nezamestnaná, v evidencii úradu práce, sociálnych vecí a rodiny ako uchádzačka o zamestnanie (UoZ), resp. v čase narodenia detí na rodičovskom príspevku. Počas svojho života nikdy nepracovala.

Partner matky participanta mal ukončené základné vzdelanie. Charakterizovala ho rozsiahla kriminálna minulosť, opakovane sa dopúšťal protispoločenskej činnosti, za ktorú bol viackrát i vo výkone trestu odňatia slobody. Na protispoločenskú činnosť navádzal aj maloleté deti v rodine (vrátane participanta).

Ekonomická situácia rodiny participanta bola slabá z dôvodu dlhodobej sociálnej odkázanosti, príjmom bola len dávka v hmotnej núdzi a príspevky k dávke v hmotnej núdzi, prídavky a príplatky na maloleté deti. Rodina participanta bývala v časti murovaného rodinného domu, kde mali k dispozícii jednu miestnosť so skromným zariadením a veľmi nízkou úrovňou kultúry bývania.

Vzťahy v rodine boli na dobrej úrovni. Veľkú úctu participant prechovával k starému otcovi a bral ho ako vzor. Matku rešpektoval, ako aj jej druhu. So súrodencami, vrátane nevlastnej sestry, udržiaval pozitívne vzťahy a ako najstarší z detí sa snažil mladších súrodencov i ochraňovať, a to v domácom i v širšom sociálnom prostredí.

Participant predškolské zariadenie nenavštevoval, nakoľko sa matka starala o jeho mladších súrodencov. Ročníky neopakoval, i keď na vysvedčení prevažovalo hodnotenie známami dostatočný, čo bolo odrazom nezájmu o školské vzdelávanie. Časté pohovory s matkou participanta neviedli k náprave, nakoľko vzdelaniu a návšteve školy neprpisuje význam. Napriek tomu participant bol pracovitý, žiadna manuálna práca mu nebola cudzia.

Po ukončení základnej školy pokračoval so vzdelávaním na učňovskej škole, ktorú však neukončil.

Zo strany orgánu sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately boli s ním a jeho matkou vykonávané pravidelné pohovory, a to v rámci úradu, ale aj v ich prirodzenom prostredí. Opakovane sa prijímali výchovné opatrenia – napomenutia maloletých a rodičov (matky). Časté pohovory s maloletým, ako aj napomenutia neviedli k náprave. V roku 1999 bolo prijaté výchovné opatrenie - dohľad, ktorý nebol účinný a v roku 2001 bola nariadená ochranná výchova realizovaná v diagnostickom

centre pre mládež (DCM). Po umiestnení v diagnostickom centre pre mládež kvôli pretrvávajúcej protispoločenskej činnosti mu bola ponúknutá možnosť ukončiť odbornú školu, avšak táto ponuka nenašla u participanta pozitívnu odozvu. Po návrate z diagnostického centra pre mládež vzorce správania preberal z rodiny starého otca (vrátil sa do jeho domu, nie k matke), ktorý netoleroval protispoločenskú činnosť v svojom dome. Pred dovŕšením plnoletosti bola mladistvému udelená zdravotná dovolenka a z dôvodu nezlepšujúceho sa zdravotného stavu (prekonanie hepatitídy) sa mladistvý už do diagnostického centra pre mládež nevrátil. Predĺženie ochrannej výchovy sa nerealizovalo z dôvodu, že nejavil záujem o ukončenie štúdia. Po príchode k rodine v roku 2002 začal spolupracovať so sociálnym kurátorom. Z dôvodu nevhodných rodinných podmienok sa opakovane dopustil protispoločenskej činnosti, nezvládol skúšobnú dobu v trvaní 3 rokov a v roku 2003 nastúpil do ústavu na výkon trestu odňatia slobody (ÚVTOS) v trvaní 18 mesiacov so zaradením do najnižšieho stupňa stráženia, kde bol pracovne zaradený na vnútornom pracovisku ústavu. Počas výkonu trestu bolo jeho správanie na požadovanej úrovni a nebol disciplinárne potrestaný.

Po uplynutí trestu sa prihlásil na úrade práce, sociálnych vecí a rodiny, zaevidoval sa u sociálneho kurátora a požiadal o resocializačný príspevok, ktorý mu bol vyplatený v plnej výške. Následne sa ešte 5 mesiacov kontaktoval so sociálnym kurátorom pre plnoleté fyzické osoby. Spolupráca bola ukončená koncom roku 2004.

Od roku 2008 žije v manželskom zväzku, z ktorého sa mu narodilo 5 detí, z toho 4 dievčatá a 1 chlapec. Ich prvé dieťa, narodené ešte pred uzatvorením manželstva, tesne po pôrode v roku 2007 zomrelo. V súčasnosti je jeho manželka tehotná a začiatkom roka 2025 očakávajú ďalšieho potomka.

Participant sa už nedopúšťa trestnej činnosti. Chce byť vzorom pre svoju rodinu a čo najlepšie ju zabezpečiť. Bol by ochotný za prácou dochádzať, i keď si uvedomuje, že jeho vzdelanie je prekážkou nájsť si lepšie zamestnanie. Plne sa venuje svojej rodine. Napriek tomu, že nemá prácu a ani stály príjem, je nezamestnaný, v evidencii úradu práce, sociálnych vecí a rodiny ako uchádzač o zamestnanie, snaží sa robiť všetko preto, aby rodina žila slušne. Vyhľadáva príležitostné práce v obci, kde býva, vypomáha v domácnostiach, pri prácach na súkromných stavbách, alebo v záhradách, pričom ide u neho o nepravidelný príjem. Pre lepšie uplatnenie sa na trhu práce získal vodičské oprávnenie.

Súrodenci participanta vykazujú obdobný stav – t. j. majú ukončené len základné vzdelanie.

Participant udržiava intenzívne kontakty so súrodencami, ktorí majú už založené svoje rodiny – všetci žijú so svojimi družkami v konkubinátoch – ide o viacpočetné rodiny (5 – 11 detí); najmladšia nevlastná sestra sa vydala a má 4 maloleté deti.

Rodičia participanta už nežijú. Taktiež starý otec, ktorý bol pre participanta autoritou a vzorom už nežije. Otčim - druh jeho matky - sa po jej smrti odsťahoval

a našiel si družku, s ktorou má dve deti. Taktiež sa spolu kontaktujú, i keď už nie tak často, ide len o sporadické, skôr zdvorilostné kontaktovanie.

Rodina účastníka nie je vedená v evidencii orgánu sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately – sociálna intervencia zo strany sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately sa neposkytuje.

Účastník deklaruje snahu zamestnať sa a zvýšiť príjem rodiny – jej ekonomický kapitál.

B) Rodinný kapitál

Táto dimenzia skúmania prípadu poskytuje pohľad na 3 základné zložky, ktoré tvoria rodinný kapitál, a to: finančný / ekonomický kapitál, sociálny kapitál, kultúrny kapitál.

Tabuľka 3 Kapitál rodiny (rodinný a kultúrny)

	Kapitál rodiny	Popis kapitálu účastníka / rodiny účastníka
1	Finančný / ekonomický kapitál	- dávka v hmotnej núdzi a príspevky k dávke v hmotnej núdzi, - rodičovský príspevok, - prídavok na dieťa a príplatok k prídavku na dieťa (na 4 deti) - príležitostný príjem z brigád účastníka – neoficiálny príjem,
2	Sociálny kapitál	- vzťahy v primárnej rodine účastníka (medzi ním, manželkou a deťmi), pričom tento sociálny kapitál je intenzívny, - vzťahy so súrodencami (vlastnými, nevlastnými) a jeho rodinami,
3	Kultúrny kapitál	- vzdelanie účastníka (základné), - vzdelanie manželky účastníka (základné), - manuálna zdatnosť účastníka v domácych „mužských prácach“, - manuálna zdatnosť manželky účastníka v domácych „ženských prácach“.

Zdroj: Vlastné spracovanie

Finančný kapitál účastníka tvoria príjmy rodiny a naďalej oficiálnymi príjmami sú len dávka v hmotnej núdzi s príspevkami a štátne sociálne dávky. Účastník sa snaží tento kapitál rozširovať, ale len prácou, ktorá nie je oficiálna.

Nehmotný sociálny kapitál tvoria interakcie v primárnej rodine účastníka ako aj v rozšírenej rodine, pričom tieto vzťahy sú intenzívne a pozitívne.

Vzdelanie účastníka i jeho manželky je základné. Napriek tejto skutočnosti účastník a jeho manželka sú manuálne zdatní v domácych prácach a zároveň dávajú dôraz na dochádzku detí do školy, čo sa odzrkadľuje v pravidelnej školskej dochádzke.

C) Personálne zdroje participanta

Ďalšou z možností popísania sociálneho klienta je prostredníctvom hodnotenia jeho zdrojov v 11 položkách a 5 stavoch od krízového (hodnota 1) po môže dávať späť (hodnota 5).

Tabuľka 4 Hodnotenie zdrojov participanta

	Zdroj	Stav	
		Minulosť	Prítomnosť
1	Finančný	1 – krízový	2 – rizikový
2	Emocionálny	2 – rizikový	4 – bezpečný
3	Mentálny	1 – krízový	2 – rizikový
4	Jazykový	2 – rizikový	3 – stabilizovaný
5	Spoločenská podpora	3 – stabilizovaný	3 – stabilizovaný
6	Fyzický	3 – stabilizovaný	4 – bezpečný
7	Duchovný	1 – krízový	1 – krízový
8	Bezúhonnosť a dôvera	1 – krízový	3 – stabilizovaný
9	Motivácia a vytrvalosť	1 – krízový	3 – stabilizovaný
10	Vzťahy, príklady vzťahov, vzory správania	2 – rizikový	3 – stabilizovaný
11	Poznanie skrytých pravidiel	2 – rizikový	3 – stabilizovaný

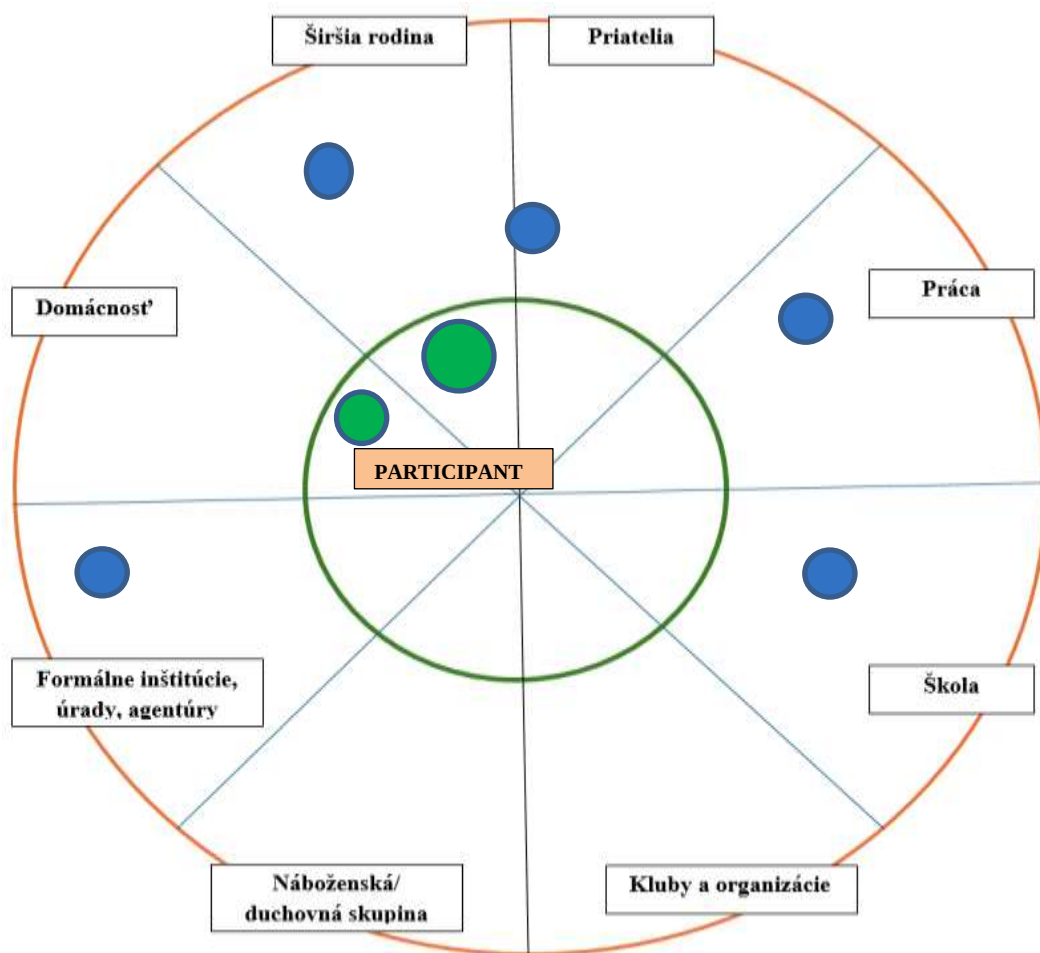
Zdroj: Vlastné spracovanie

Pri hodnotení zdrojov participanta bol stav hodnotený v dvoch časových horizontoch – minulosť (začiatok sledovania participanta – rok 2001) a prítomnosť, rok 2024. Najvýraznejší posun sa zaznamenal v zdrojoch: emocionálny, bezúhonnosť, motivácia a vytrvalosť.

D) Mentálny obraz spoločenského kapitálu

Mentálny obraz spoločenského kapitálu DeVol (2010) prezentuje formou dvoch sústredných kružníc, pričom sú rozdelené na 8 výsečí. Stred oboch kružníc je centrálnym miestom, ktoré znázorňuje postavenie participanta. Do výsečí, ktoré sa nachádzajú medzi stredom a prvou, menšou kružnicou umiestňujeme ľudí, s ktorými má participant blízke vzťahy – podľa jednotlivých oblastí (domácnosť, širšia rodina, priatelia, práca, školy, kluby a organizácie, náboženská / duchovná skupina, formálne inštitúcie). Do medzikružia sa umiestňujú ľudia, ktorí predstavujú tzv. premostňovací kapitál. Vizuálne sa tento spoločenský kapitál dá znázorniť Obrázkom 2.

Obrázok 2 Mentálny obraz spoločenského kapitálu



Zdroj: Vlastné spracovanie podľa DeVol (2010)

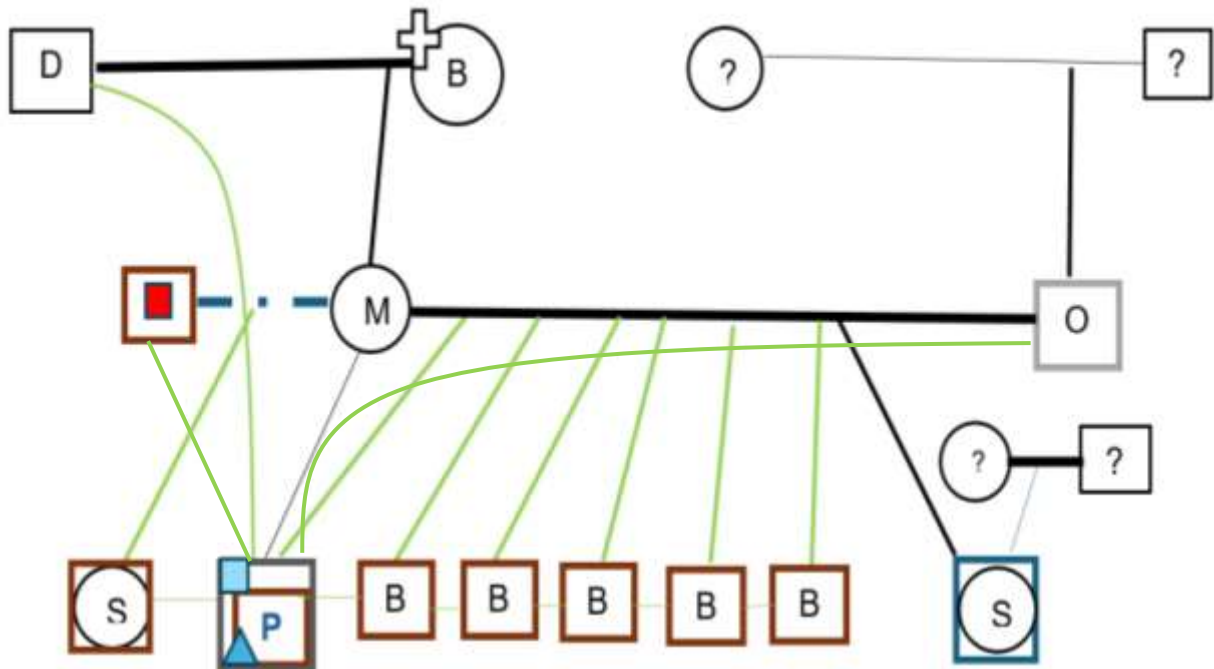
Ak sa vychádza z prípadovej štúdie participanta, tak:

- do bližšej výseče *domácnosť* k stredu umiestňujeme manželku participanta a jeho deti. Medzikružie tejto výseče ostáva prázdne, nakoľko v ich domácnosti nikto iný nebýva,
- do výseče *širšia rodina* umiestňujeme súrodencov participanta – vlastných i nevlastnú sestru. Do medzikružia tejto výseče vieme umiestniť bývalého partnera participantovej matky, otca nevlastnej sestry,
- výseč *priatelia* obsahuje viacerých ľudí zo „širšej - rozšírenej“ rodiny – zväčša v medzikruží,
- výseč *práca* obsahuje len v medzikruží mená ľudí, s ktorými participant vykonáva príležitostné práce,
- výseč *škola* obsahuje v medzikruží triedne učiteľky dvoch detí, ktoré navštevujú základnú školu,
- vo výseči *formálne inštitúcie* sú v medzikruží sociálni pracovníci obecného úradu, ÚPSVR a sociálnej poisťovne,
- vo výsečiach *kluby a organizácie* a *náboženská / duchovná skupina* nebol evidovaný spoločenský kapitál participanta.

E) Genogram rodiny participanta v jednotlivých časových obdobiach

Každý genogram je opísaný v konkrétnom časovom úseku, teda v jednotlivých rokoch realizácie longitudinálneho výskumu – ide o roky 2001, 2008, 2019, 2024.

Genogram 1 – participant (P) v roku 2001



Zdroj: Vlastné spracovanie

Participant v roku 2001 žije v rozšírenej rodine s matkou, s jej druhom a súrodencami – piatimi bratmi a jednou nevlastnou sestrou, ktorá je dcérou participantovej matky a jej druha. Otec participanta je vo výkone trestu odňatia slobody s najvyšším stupňom stráženia. Jedna jeho vlastná sestra bola osvojená a pre participanta je ona a jej osvojiteľia neznámi ľudia.

V dome, ale v samostatnej domácnosti žije ešte jeho starý otec, ku ktorému má pozitívny vzťah. Taktiež pozitívne vzťahy má so všetkými súrodencami a druhom svojej matky. S matkou má ale participant vzťah neutrálny.

Genogram poukazuje na skutočnosť, že medzi matkou participanta a jeho starým otcom je pozitívny vzťah napriek skutočnosti, že starý otec participanta nesúhlasí so spôsobom výchovy, ktorú uplatňuje matka participanta – nevesta starého otca.

Všetci súrodenci vykazujú delikventné správanie, sú v evidencii orgánu sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately z dôvodu zanedbávania zo strany matky, participant a všetci jeho súrodenci zanedbávajú povinnú školskú dochádzku a dopúšťajú sa protispoločenskej činnosti.

Participant v sledovanom roku je umiestnený v ústavnej starostlivosti – v diagnostickom centre pre mládež.

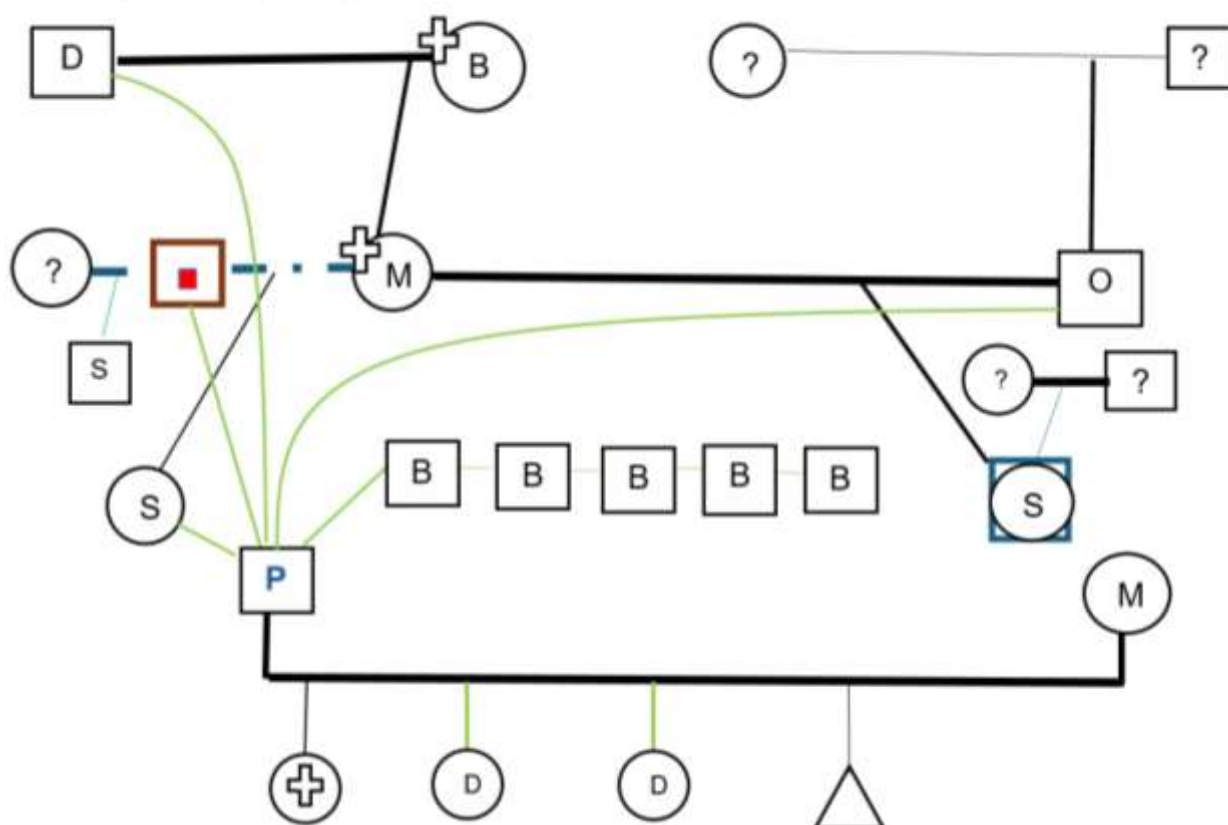
Zdroj: Vlastné spracovanie

V tom čase je už ženatý a s manželkou sa im narodilo dieťa – dievča, ktoré po pôrode umrelo.

Otec participanta je stále vo výkone trestu odňatia slobody a matka naďalej žije so svojím druhom, ktorý sa dopúšťa drobnej protispoločenskej činnosti.

So súrodencami, s otcom ako i s otčimom má pozitívne vzťahy. Taktiež, napriek svojmu protispoločenskému správaniu, pretrvávajú pozitívne vzťahy so starým otcom. S matkou pretrváva neutrálny vzťah.

Genogram 3 – participant (P) v roku 2019



Zdroj: Vlastné spracovanie

V sledovanom období, v roku 2019, sme zaznamenali ďalšie zmeny v živote participanta. Genogram 3 poukazuje na skutočnosť, že participant je už v domácom prostredí, s manželkou sa mu narodili dve deti – dievčatá, manželka je tehotná a čaká ďalšie dieťa.

Otec participanta je prepustený z výkonu trestu odňatia slobody a vrátil sa do domáceho prostredia.

Jeden z dôležitých momentov je skutočnosť, že participantovi zomiera matka a následne si jej druh nachádza novú partnerku, s ktorou má ďalšie dieťa – dcéru.

Participant udržiava pozitívne vzťahy so všetkými súrodencami, s otcom i starým otcom, ale taktiež i s bývalým druhom svojej matky.

The diagram illustrates a network of nodes and their interactions. Nodes are represented by squares, circles, and triangles. Connections are shown as solid black, dashed blue, and green lines. A red square and a blue square highlight specific nodes.

- Nodes:**
 - Squares:** D (top left), B (top middle), M (top middle), O (top right), S (middle left), P (bottom left), B (bottom middle), S (bottom right), and a red square (middle left).
 - Circles:** ? (top left), B (top middle), M (top middle), O (top right), S (middle left), P (bottom left), B (bottom middle), S (bottom right), and a blue square (bottom right).
 - Triangles:** ? (top right) and a triangle (bottom right).
- Connections:**
 - Solid Black Lines:** D to B, B to M, M to O, O to S, S to P, P to B, B to S, and a long horizontal line at the bottom connecting P to a triangle.
 - Dashed Blue Lines:** ? to red square, red square to M, and M to O.
 - Green Lines:** S to P, P to B, B to S, and a long horizontal line at the bottom connecting P to a triangle.
- Highlighted Nodes:**
 - Red Square:** A square node with a red fill, located in the middle left.
 - Blue Square:** A square node with a blue fill, located in the bottom right.

Genogram 4 poukazuje na stav rodiny účastníka v roku 2024. V tomto období zaznamenávame, že za predchádzajúce obdobie došlo k úmrtiu starého otca, ale i otca účastníka – dvoch blízkych príbuzných, s ktorými mal účastník pozitívne vzťahy.

Participantovi sa rozšírila rodina o ďalšie dve deti, v sledovanom období má participant so svojou manželkou 3 dcéry a jedného syna. Opätovne je jeho manželka tehotná a čaká ďalšie dieťa.

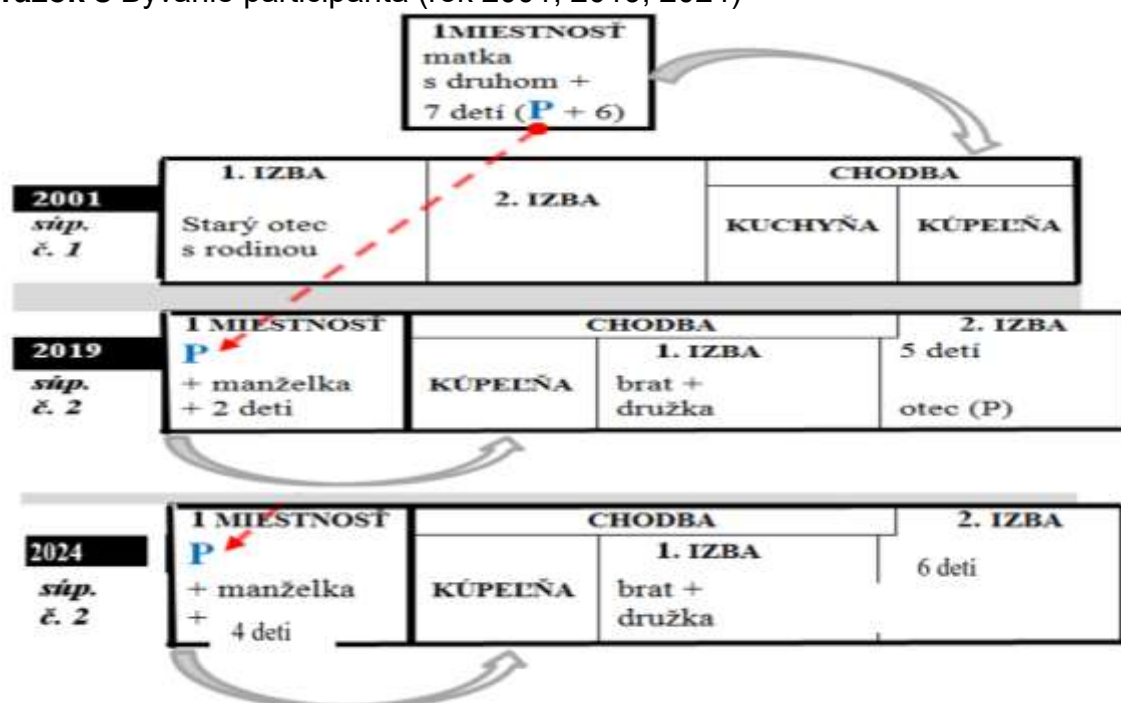
Legenda - genogramy			
	<i>Žena</i>		<i>Spolužitie bez sobáša</i>
	<i>Muž</i>		<i>Rozišli sa</i>
	<i>Neznáma žena</i>		<i>Manželia</i>
	<i>Neznámy muž</i>		<i>Rozviedli sa</i>
	<i>Dvojčky</i>		<i>Fyzické násilie</i>
	<i>Tehotenstvo</i>		<i>Nenávistný vzťah</i>
	<i>Úmrtie</i>		<i>Neutrálny vzťah</i>
	<i>Znásilnenie</i>		<i>Pozitívny vzťah</i>
	<i>Alkoholizmus</i>		<i>Konfliktný vzťah</i>
	<i>Autizmus</i>		<i>Manipulatívny vzťah</i>
	<i>Mentálne postihnutie</i>		<i>Hrubosť / Fyzické násilie</i>
	<i>Fyzické postihnutie</i>		<i>Nekontaktujú sa</i>
	<i>Umiestnenie v CDR</i>		<i>Pokus o samovraždu</i>
	<i>Osvojené dieťa, NOS</i>		<i>Gamblerstvo</i>
	<i>Ústavná starostlivosť</i>		<i>Stále zamilovaní</i>
	<i>Drogová závislosť</i>		<i>Výkon trestu odňatia slobody / Väzba</i>
	<i>Hospitalizácia na psychiatrii</i>		<i>Kriminalita / delikventné správanie</i>
	<i>Zanedbávanie</i>		<i>Šikanovanie</i>

Záver

Ak vychádzame z definícií prípadovej štúdie, mala by mať kvalitná prípadová štúdia päť základných charakteristík Yin (2014), koncentrovať pozornosť na jeden sociálny objekt detailne skúmaný ako celok zo všetkých relevantných aspektov (Hendel, 2005; Hučík, Hučíková, 2009, s. 15). Z pohľadu prezentovaných alternatív môžeme usúdiť, že k tejto definícii prípadovej štúdie sa najviac približuje spracovanie konkrétneho sociálneho prípadu z pohľadu rodinného kapitálu a taktiež z pohľadu personálnych zdrojov klienta.

Ak vychádzame z rodinného kapitálu rodiny a časti „finančný kapitál“, môžeme konštatovať, že táto časť rodinného kapitálu ovplyvňuje i bývanie rodiny. Obrázok 3 znázorňuje bytové pomery účastníka, pričom poukazuje na to, že v tejto oblasti nedošlo u účastníka a jeho rodiny k posunu, skôr ide o zhoršenie bytových podmienok, nakoľko mu pribudli dve maloleté deti.

Obrázok 3 Bývanie účastníka (rok 2001, 2019, 2024)



Zdroj: Vlastné spracovanie

Z pohľadu personálnych zdrojov účastníka nedošlo k výraznému posunu, čo do značnej miery súvisí so stagnujúcim ekonomickým kapitálom rodiny. Taktiež mentálny obraz spoločenského kapitálu vo výsečiach bezprostredne pri účastníkovi i v medzikruží nemá dostatok podnetov, ktoré by ho „vytiahli“ z kruhu chudoby. Tu je priestor na hľadanie spoločenského kapitálu v medzikruží, ktorý tvorí premostovací

kapitál, ale i mimo sústredných kružníc, ktorý by mohol pomôcť participantovi a jeho rodine napredovať.

Využitie genogramu, ktorý by znázorňoval len prehľad príbuzenských vzťahov v rámci niekoľkých generácií so zaznamenaním rodinných väzieb, by naplnenie definícií prípadových štúdií spĺňal len parciálne. Tento nedostatok je možné eliminovať zaradením ďalších znakov do legendy genogramu, kde by sa zaznamenali okrem rodinných väzieb a vzťahov medzi členmi rodiny i ich ďalšie charakteristiky.

Máme za to, že prípadová štúdia, ktorá sa bežne využíva v sociálnej práci, môže byť i modifikovaná a doplnená novými, kreatívnejšími technikami, ktoré pristupujú k popísaniu sociálneho prípadu z iného uhla pohľadu, a tak môžu doplniť mozaiku sociálneho prípadu a klasickej prípadovej štúdie, čím sa rozšíri pohľad na konkrétny sociálny prípad.

Zoznam použitej literatúry

ALEXANDER, Joanne H., CALLAGHAN, Jane E.M., FELLIN, Lisa C. Genograms in research: participants' reflections of the genogram process. In *Qualitative Research in Psychology*, 2018, vol. 19, Issue 1, pp. 91-111.

ARY, Donald, JACOBS Lucy Cheser, SORENSEN, Chris. *Introduction to research education*. 8th Edition. Wadsworth: Cengage Learning, 2010. 688 p. ISBN 978-0-495-60122-7.

BABBIE, Earl R. *The Practice of Social Research*. 14th ed. Belmont: Wadsworth Cengage Learning, 2019. 568 p. ISBN 978-0357048399.

BOURDIEU, Pierre. *In other words: Essays toward a reflexive sociology*. Stanford University Press, 1990. 223 p. ISBN 978-0804717250.

COLEMAN, James, S. Social Capital in the Creation of Human Capital. In *American Journal of Sociology*, Vol. 94, 1988, pp. 95-120. ISSN 0002-9602.

COLEMAN, James, S. 1990. *Foundations of Social Theory*. Bellknap Press of Harvard University Press: Cambridge, 1990. 1014 p. ISBN 978-06-74312265.

DeVOL, Philip. *Napredovanie vo svete, ktorý sotva prežíva. Budovanie zdrojov pre zlepšenie kvality života*. Košice: Equilibria, s. r. o., 2010. 144 s. ISBN 978-1-934583-48-7.

McGOLDRICK, Monica, GERSON, Randy, PETRY, Sueli. *Genograms: Assessment and intervention*. 3rd ed. W. W. Norton & Company, 2008. 380 p. ISBN 978-0393705096.

HENDL, Jan. 2005. *Kvalitativní výzkum: Základní teorie, metody a aplikace*. Praha: Portál, 2005. 407 s. ISBN 978-80-262-0219-6.

HUČÍK, Ján, HUČÍKOVÁ, Alena. *Kazuistika v sociálnej práci*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2010. 203 s. ISBN 978-80-89271665.

KRAKEŠOVÁ-DOŠKOVÁ, Marie. *Psychogenese sociálních případů. O vzniku sociální úchylnosti*. 1. vyd. Praha: Nová Osvěta, 1946. 343 s.

LAMONT, Michele, LAREAU, Annette. Cultural Capital: Allusions, Gaps, and Glissandos in Recent Theoretical Developments. In *Sociological Theory*, 1988, Vol. 6, No. 2, pp. 153-168.

LEŠKOVÁ, Lýdia. *Sociálna prevencia maloletých delikventov v okrese Gelnica (Magisterská práca)*. Nitra: UKF, 2002. 87 s.

LEŠKOVÁ, Lýdia. *Realizácia sociálnej kurately detí a mládeže Úradom práce, sociálnych vecí a rodiny v Spišskej Novej Vsi - pracoviska v Gelnici (Dizertačná práca)*. Bratislava: VŠZaSP sv. Alžbety, 2008. 140 s.

LEŠKOVÁ, Lýdia. *Realizácia sociálnej kurately detí: (ÚPSVaR - pracovisko Gelnica)*. Košice: Vienaľa, 2009. 132 s. ISBN 978-80-89232-78-9.

LEŠKOVÁ, Lýdia. Transgeneračný prenos chudoby (Potreba longitudinálneho výskumu v sociálnej práci). In *Revue sociálnych služieb*. 2019, roč. 19, č. 2. s. 2-20. ISSN 1338-1075.

LEVICKÁ, Jana. *Kazuistický seminár zo sociálnej práce*. Trnava: SAP, spol. s r. o., 2004. 59 s. ISBN 80-89104-36-3.

LIN, Nan, ERICKSON, Bonnie. Theory, Measurement and the Research Enterprise on Social Capital. In *Social Capital. An International Research program*. Oxford: UP, 2008. ISBN 978-0-19-923438-7.

LUBELCOVÁ, Gabriela. Sociálny kapitál ako predpoklad a dôsledok sociálneho podnikania = Social capital as the assumption and the consequence of the social entrepreneurship. In *Sociálne podnikanie verzus chudoba a sociálna exklúzia*. Banská Bystrica: UMB, 2010. ISBN 978-80-557-0010-6.

LUŽNÝ, Dušan. Teorie racionální volby v současné sociologii náboženství. In *Sociológia*. 2015, Vol. 47, No 2, s. 151-170. ISSN 1336-8613.

MATOUŠEK, O. *Rodina jako inštituce a vztahová síť*. Praha: Slon, 2003. 161 s. ISBN 80-86429-19-9.

MATULAY, Stanislav. *Kompendium metodológie sociologických výskumov*. Prešov: Kušnír, 2011. 68 s. ISBN 978-80-89404-23-0.

NOVOTNÁ, Věra, SCHIMMERLINGOVÁ, Věra. *Sociální práce, její vývoj a metodické postupy*. Praha: Univerzita Karlova 1992. 128 s. ISBN 382-184-92 17/99.

PAYNE, Ruby K. 2005. *Crossing the Tracks for Love: What to Do When You and Your Partner Grew Up in Different Worlds*. AHA! Process Proces 2005, 200 s. ISBN 978-1929229338.

PUTNAM, Robert D. *Bowling Alone: the Collapse and Revival of American Community*. New York: Simon&Schuster, 2000. 541 p. ISBN 978-0684832838.

REICHEL, Jiří. 2009. *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Praha: Grada, 2009. 184 s. ISBN 978-80-247-3006-6.

RUBIN, Allen, BABBIE, Earl. *Research methods for social work. 4th edition*. Belmont: Wadsworth / Thomson Learning, 2001. 448 p. ISBN 0-534-36994-4.

SOBOTKOVÁ, Irena. *Psychologie rodiny*. Praha : Portál, 2001. 176 s. ISBN 978-80-7367-250-8.

STRIEŽENEC, Štefan. *Slovník sociálneho pracovníka*. Trnava: AD, 1996. 256 s. ISBN 80-967589-0-X.

ŠKODOVÁ, Zuzana. *Praktický úvod do metodológie výskumnej práce*. Martin: Univerzita Komenského v Bratislave, Jesseniova lekárska fakulta v Martine, 2013. 65 s. ISBN 978-80-89544-43-1.

VYMĚTAL, Jan a kol. *Obecná psychoterapie*. Praha: GRADA, 2004. 340 s. ISBN 8024707233.

WONG, Sin-Kwok R. Multidimensional Influences of Family Environmnet in Education: The Case of Socialist Czechoslovakia. In *Sociology of Education*. 1998, Vol. 71, No. 1, pp. 1-22. ISSN 0038-0407.

YIN, Robert K. *Case study research. Design and Methods*. 5th edition. Thousand Oaks, CA: Sage, 2014. 282 p. ISBN 978-1-4522-4256-9.

Údaje o autorkách

doc. PhDr. Ing. Lýdia Lešková, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku
Teologická fakulta Košice
Katedra spoločenských vied
Hlavná 89, 041 21 Košice
lydia.leskova@ku.sk

Mgr. Katarína Mičková, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku
Teologická fakulta Košice
Katedra spoločenských vied
Hlavná 89, 041 21 Košice
katarina.mickova@ku.sk

CESTA ZA VZDELANÍM: PRÍPAD JEDNEJ UČITEĽKY MAĎARSKEJ NÁRODNOSTI V 50. ROKOCH 20. STOROČIA

The path to education: the case of a Hungarian teacher in the 1950s

Zlatica Sáposová – Iveta Jeleňová

Abstrakt: Rola žien v politickom a spoločenskom živote sa v ostatných rokoch stala výskumnou témou v rôznych vedných disciplínach. V príspevku približujeme jednu životnú etapu učiteľky v materskej škole s vyučovacím jazykom maďarským, obdobie keď kvôli opatreniam nasmerovaným voči príslušníkom maďarskej národnosti v prvých ročníkoch základnej školy nemohla študovať vo svojom materinskom jazyku. V škole so slovenským vyučovacím jazykom sa nedokázala adaptovať a hneď ako mala možnosť prestúpiť na školu poskytujúcu vzdelanie v maďarskom jazyku, jej starí rodičia to využili. Štúdium v materinskom jazyku bolo zásadným faktorom pre to, aby neskôr získala odbornú kvalifikáciu, ktorá jej umožnila uplatniť sa vo svete práce a vybudovať si kariéru.

Kľúčové slová: *Vzdelávanie v jazyku národnostnej menšiny. Materinský jazyk. Materská škola. Národnostné školstvo. Učiteľky.*

Abstract: The role of women in political and social life has become a research topic in various disciplines in recent years. In this paper, we present one stage in the life of a teacher in a kindergarten with Hungarian as the language of instruction, a period when she was unable to study in her mother tongue in the first years of primary school due to the measures directed against members of the Hungarian nationality. She was unable to adapt in the Slovak-speaking school and as soon as she had the opportunity to transfer to a Hungarian-speaking school, her grandparents took this opportunity. Studying in her mother tongue was a crucial factor in her later gaining professional qualifications that enabled her to enter the world of work and build a career.

Keywords: *Education in the language of the national minority. Mother tongue. Kindergarten. National minority education. Teachers.*

Teoretické východiská skúmanej problematiky

V období po druhej svetovej vojne predstavitelia Československej republiky zmenili prístup voči maďarskej menšine, žijúcej najmä na území južného Slovenska. V rámci snahy asimilovať Maďarov sa zastavila výučba na školách s vyučovacím jazykom maďarským a ich učitelia boli prepustení. Zavretie maďarských škôl patrilo do komplexu krokov československej vlády v roku 1945 proti takzvaným neslovanským menšinám, konkrétne proti nemeckej a maďarskej menšine. O tri roky neskôr, v roku 1948 sa situácia zmenila a postupne sa opäť otvárali školy rôznych stupňov poskytujúce vzdelávanie v maďarskom vyučovacom jazyku.

Po druhej svetovej vojne sa rýchlo zvyšoval počet otváraných materských škôl. Ich existencia umožňovala väčšie zapojenie žien na trhu práce. Podľa správy o budovaní materského školstva zatiaľ čo v školskom roku 1949/1950 bol na Slovensku 335 materských škôl, o štyri roky neskôr ich bolo v prevádzke už 1 411 (Gabzdilová, 2021). Vyšší počet materských škôl zároveň znamenal aj potrebu kvalifikovaných učiteliek materských škôl, ktorých bol začiatkom 50-tych rokov 20. storočia nedostatok. U dievčat maďarskej národnosti bola táto kariérna voľba možná po otvorení nových pedagogických škôl v školskom roku 1950/1951 a po ňom nasledujúcich.

Maďari na Slovensku v období rokov 1945 – 1948

Na základe viedenskej arbitráže v roku 1938 bolo k Maďarsku pripojené tzv. arbitrážne územie o rozlohe 11 927 km² s 1 027 450 obyvateľmi (Simon, 2004), ktoré sa po ukončení druhej svetovej vojny opäť stalo súčasťou Československej republiky. Na danom území žijúce maďarské etnikum bolo bezmocným v rukách vládnucej politickej elity obnoveného Československa. Budúcnosť príslušníkov maďarskej národnosti jednoznačne spečatilo vyhlásenie Košického vládneho programu dňa 5. apríla 1945.

Maďarské etnikum žijúce na južnom území Slovenska sa dostalo do menšinovej pozície a spolu s príslušníkmi nemeckej národnosti stratili (bolo im odobrané) československé štátne občianstvo. Boli odsúdení na princípe kolektívnej viny. Československá politická elita za rozpad prvej Československej republiky (1938/39) obvinila maďarské a nemecké etnikum. Pod zámienkou kolektívnej viny československé politické vedenie sa chcelo zbaviť oboch národností (nástrojmi boli deportácia, výmena obyvateľstva), potrestať ich za spáchané, ale aj nespáchané zločiny a násilnými prostriedkami vybudovať etnicky čistý štát. Znamenalo to nerešpektovanie práv osôb maďarskej národnosti na území dnešného Slovenska: konfiškáciu majetku, stratu zamestnania, vyhnanie z úradov, odobratie dôchodkov, zavretie vzdelávacích inštitúcií s vyučovacím jazykom maďarským, ako aj kultúrnych inštitúcií, prestali sa vydávať periodiká a knihy v maďarskom jazyku. (Sápos, 2021) Udalosti, ktoré sa odohrali v rokoch 1945-1948 sú v slovenskej i maďarskej historiografii dostatočne spracované. Národnostnú politiku československého štátu voči maďarskému etniku na základe objektívnej kritiky prameňov podrobne spracovali napríklad Š. Šutaj (2005, 2018), A. Simon (2017), A. Popely (2002, 2018), L. Szarka (2005) či Gabzdilová (1998, 2000).

Metóda

V príspevku, v historickom kontexte, sledujeme cestu za vzdelaním jednej učiteľky maďarskej národnosti v 50. rokoch 20. storočia. Zameriavame sa na životnú

etapu prezentovanej osoby, ktorú v povojnovom období postihli tragické rodinné udalosti. V tom čase odohrávajúce sa politické a ekonomické udalosti ovplyvnili každodenný život mnohých rodín maďarskej národnosti. Predkladaná štúdia nemá za cieľ venovať sa všetkým protimaďarským opatreniam, zvyrazňuje len udalosti, ktoré sa priamo dotkli prezentovanej osoby a jej rodiny v skúmanom období.

Na porozumenie perspektívy a skúseností so vzdelávaním bol realizovaný pološtruktúrovaný rozhovor so ženou maďarskej národnosti. Rozhovor sa zameriaval na tri centrálné témy, a to nástup do základnej školy, výber povolania a štúdium na pedagogickej škole s vyučovacím jazykom maďarským. Vo vzťahu k základnej škole nás zaujímali kontakt respondentky so slovenským jazykom v útlom detstve, prežívanie nástupu do prvého ročníka základnej školy s vyučovacím jazykom slovenským a neskorší presun do triedy s vyučovacím jazykom maďarským. Súbor otázok o štúdiu na strednej škole bol zameraný na získanie informácií o adaptácii v novom prostredí, atmosfére na škole a možnosti rozširovania poznatkov o maďarskej kultúre.

Opytovaná, teta Aranka (*Aranka néni*), má 84 rokov a väčšinu svojho života prežila v okrese Trebišov. Vzhľadom na vek respondentky a príbuzenský pomer s jednou z autoriek príspevku, kratšie rozhovory boli realizované v domácom prostredí počas niekoľkých dní. Rozhovory prebiehali v maďarskom jazyku. Prípadová štúdia sa zamerala na výskumnú otázku akým výzvam čelila žena maďarskej národnosti v 50. rokoch 20. storočia z jazykového hľadiska pri získavaní (vysnívanej) kvalifikácie.

Exploračný výskumný dizajn umožňuje získať poznatky o málo preskúmanej oblasti výskumu, nazeraúc na materinský jazyk príslušníkov národnostných menšín ako na prostriedok na ceste vzdelávania a zachytiť osobnú skúsenosť so vzdelávaním v období, kedy sa menil postoj k právu vzdelávať sa v materinskom jazyku. Materinský jazyk je dôležitým pre formovanie kultúrnej identity jedinca, ale aj pri odovzdávaní kultúry ďalším generáciám, jej udržaní.

Prípadové štúdie, široko využívané v spoločenských vedách, si nachádzajú svoje miesto aj v histórii, zvlášť v rámci tzv. mikrohistórie, ktorá sa zameriava na štúdium malých jednotiek. Pri tomto prístupe sú ľudia vnímaní nie ako skupiny, ale skôr ako jedinci, pozornosť sa venuje ich skúsenosti v rámci širších politických a spoločenských reálií.

Rodina z Veškoviec

Prezentovaný prípad sa začína v roku 1942 vo Veškovciach, malej obci neďaleko Veľkých Kapušian na juhovýchodnom území dnešného Slovenska, v ktorej v tom čase žili obyvatelia maďarskej národnosti. Táto obec bola na základe viedenskej arbitráže v roku 1938 pripojená k Maďarsku. V roku 1944 sa dedinky dotkli vojnové operácie, frontová línia sa tiahla pozdĺž hranice obce. Dedinu obsadili Nemci, ktorých

vyhnali sovietski vojaci. Rodinu respondentky v tomto ťažkom období zasiahla tragédia. Dvadsaťdvaročná matka troch dievčat, v tom čase vo veku štyri roky, dva roky a rok, tragicky zomrela. Naša respondentka, teta Aranka, bola prostredným z detí, v tom čase mala dva roky. Otec sa o svoje tri malé dcéry nedokázal sám postarať. Keďže sa neživil poľnohospodárstvom, ale bol strojár, prácu často našiel v iných mestách, napríklad v Ózde, Salgotarjáne či Strážskom. Výchova dievčatiek tak ostala na starých rodičoch, ktorí sa stali ich oficiálnymi opatrovníkmi. Pár rokov po smrti manželky si otec založil novú rodinu, ktorej súčasťou mala byť aj najmladšia dcérka. Starí rodičia však rozdelenie súrodencov nepovolili.

Národnostné školstvo – vyučovanie s materinským jazykom maďarským

Aj keď kritickú rolu pre získavanie materinského jazyka má rodina (Siegel, 2018), k udržaniu jazyka môže prispieť bilingválne vzdelávanie či vzdelávanie v jazyku menšiny. Slovenská národná rada v nariadení č. 6/1944 Zb. n. o úprave školstva a bohoslužovnej reči nemeckej a maďarskej národnostnej menšiny zo 6. septembra 1944 prikázala uzatvorenie všetkých typov a stupňov škôl s maďarským a nemeckým vyučovacím jazykom, s výnimkou ľudových škôl (teda všeobecnovzdelávacích základných škôl) zriadených do roku 1938. V školskom roku 1937/38 sa v maďarskom jazyku vyučovalo na 798 školách rôzneho typu, ktoré navštevovalo spolu 94 372 žiakov/žiačok (Szűcs, 2014), pričom ľudové školy z nich predstavovali 94,5% (Tabuľka 1).

Tabuľka 1 Vzdelávacie inštitúcie s vyučovacím jazykom maďarským podľa typov šk. rok 1937/38

Typ školy	počet škôl	počet tried	počet žiakov/žiačok
materské školy	13	11	757
ľudové školy	754	1 879	85 507
meštianske školy	21	109	4 399
gymnázia	7	77	3 370
pedagogické školy	3	8	339
Spolu	798	2 084	94 372

Zdroj: Szűcs (2014, s. 24)

O niekoľko mesiacov neskôr, v apríli 1945, po prijatí Košického vládneho programu (oficiálne Program novej československej vlády Národného frontu Čechov a Slovákov) sa situácia zmenila, v neprospech ľudových škôl. Ako uvádza Gabzdilová (2000), XV. kapitola Košického vládneho programu deklarovala uzavretie škôl s vyučovacím jazykom maďarským v slovenských mestách, ale situáciu vzdelávacích inštitúcií s vyučovacím jazykom maďarským mimo miest bližšie nedefinovala. Obyvateľstvo s maďarskou národnosťou pritom vo väčšom počte žilo práve na vidieku, preto sa aj ľudové školy prevažne nachádzali v obciach.

Teta Aranka v roku 1946 prvýkrát pocítila, hoci im nerozumela, vplyv týchto opatrení voči obyvateľom maďarskej národnosti. Vzhľadom na vyhlásenie Košického vládneho programu z 5. apríla 1945, ktorý celú maďarskú menšinu označil za vojnového zločinca a, ako uvádzame vyššie, nariadil zatvorenie všetkých typov a stupňov škôl s maďarským vyučovacím jazykom na území Slovenska, starí rodičia boli prinútení zapísať ju do prvého ročníka na základnú školu s vyučovacím jazykom slovenským. Nechácala prečo musela chodiť na školu, kde sa vyučovalo v slovenčine, keď po slovensky nerozumela.

V škole prežila traumy (a nie len ona), učiteľovi totiž počas vyučovania nerozumela. Učiteľ pochádzal zo slovenského prostredia, premiestnili ho z Michaloviec do Veľkých Kapušan. Cieľom školských úradov bolo, aby na slovenských školách učili angažovaní učitelia so silným slovenským národným povedomím. *„Kričal, bil nás, búchal naše hlavy o tabuľu, s palicou sme dostali po nechtoch. Každý deň som plakala, nechcela som chodiť do školy.“*

Bola to psychická záťaž, strata pocitu bezpečia, cítila sa menejcenná, uvádza, že jej známky boli veľmi zlé. Situácia sa zmenila, keď opäť otvorili školy s maďarským vyučovacím jazykom a v treťom ročníku mohla prestúpiť. Bola však jediná zo sestier, ktorá navštevovala školu s vyučovacím jazykom maďarským, čo sa stretlo s posmechom aj zo strany najbližších. Na toto obdobie spomína slovami: *„Začala som chodiť na školu s maďarským vyučovacím jazykom a kvôli tomu sa mi moje sestry vysmievali. Posmievali sa mi, volali „Maďarka“, ešte aj tety sa ironicky pýtali: no a čo bude z tej Maďarky?“*

Čo bolo pozitívne, že nestratila záujem o štúdium, lebo v mnohých prípadoch neúspechy v škole ovplyvnili neskôr výber zamestnania. Teta Aranka sa po zmene základnej školy učila veľmi dobre, rada maľovala, spievala a bola šikovná aj na telesnej výchove, celkovo dosahovala lepšie výsledky ako jej sestry navštevujúce školu so slovenským vyučovacím jazykom. Na základe návrhu učiteľa ju starí rodičia poslali na strednú pedagogickú školu. Uvedomovali si, že ich vnučky – teta Aranka a jej sestry – nemajú rodičovské zázemie a až dospejú, bude potrebné, aby si samy zabezpečili živobytie. Z toho dôvodu dievčatá po skončení základnej školy museli študovať na odborných školách.

Po februári 1948 Československá komunistická strana prebrala politickú moc, ako aj kontrolu, nad hospodárskym a spoločenským životom v štáte. Politické zmeny vytvorili priestor pre obnovenie školstva s vyučovacím jazykom maďarským. Najaktívnejšie za obnovenie výučby v maďarskom jazyku bojovali rodičia. Podávali žiadosti, navštevovali úrady, oslovovali ich a žiadali školy s maďarským vyučovacím jazykom. (Pék, 2021)

Vláda Československej republiky počas zasadnutia 30. septembra 1948 rokovala o maďarskej otázke, vrátane práva detí maďarskej národnosti na štúdium v ich

materinskom jazyku (Gabzdilová, Olejník, 2021). Prijaté vládne rozhodnutie z novembra 1948 povolilo vytvorenie tried, resp. sekcií s vyučovacím jazykom maďarským na slovenských školách, ak o to písomne požiadali rodičia maďarskej národnosti.

Do 15. decembra 1948 bolo v slovenských školách otvorených 31 tried s vyučovacím jazykom maďarským. Od 1. septembra 1949 výučba v maďarskom jazyku začala už v 267 triedach, do konca školského roka 1949/1950 sa ich počet zvýšil na 319 tried. Školské úrady boli ostro kritizované kvôli použitým metódam pri zavedení výučby v maďarskom jazyku a za pomalosť pri otváraní tried. Úrady uprednostňovali fungovanie spoločných slovensko-maďarských škôl pred otváraním samostatných škôl s vyučovacím jazykom maďarským (László, 2000).

Školy s vyučovacím jazykom maďarským sa osamostatnili v školskom roku 1950/1951, a to na základe rozhodnutia Úradu Povereníctva školstva z 29. júna 1950, ktorý uviedol, že samostatné školy s vyučovacím jazykom maďarským sa musia otvárať všade tam, kde o to rodičia požiadajú. V školskom roku 1950/1951 začalo fungovať 168 samostatných maďarských materských škôl, 530 základných škôl a 86 stredných škôl (László, 2000). V nasledujúcom školskom roku 1951/1952 v 613 znovuotvorených maďarských školách, konkrétne v 1 232 triedach, študovalo 45 497 detí (Pék, 2021).

Nedostatok kvalifikovaných učiteľov na školách a v triedach s vyučovacím jazykom maďarským

Po otvorení prvých tried s vyučovacím jazykom maďarským po roku 1948 a následne po otvorení samostatných škôl s maďarským jazykom v roku 1950 sa stal ďalším vážnym problémom procesu obnovenia maďarského školstva nedostatok kvalifikovaných učiteľov.

V porovnaní s počtom 2 300 pedagógov na konci 30-tych rokov 20. storočia ostalo tesne po druhej svetovej vojne na Slovensku niečo vyše 100 pedagógov. Učitelia maďarskej národnosti sa na zoznam deportovaných dostali medzi prvými (László, 2006). Navyše, pedagógovia maďarskej národnosti, keď sa dozvedeli, že školy s vyučovacím jazykom maďarským budú zatvorené, sa v značnom počte presťahovali do Maďarska.

Na začiatku sa nedostatok učiteľov v triedach s vyučovacím jazykom maďarským snažili riešiť pomocou kurzov. Napríklad v Bratislave počas letných prázdnin v roku 1950 prebiehal kurz pre učiteľov v deviatich skupinách (307 účastníkov) a pre učiteľov materských škôl v piatich skupinách (165 účastníkov). Tieto kurzy neposkytovali plnú kvalifikáciu, ich účastníci museli pokračovať v štúdiu na vyšších školách pre pedagogických pracovníkov alebo na iných pedagogických ústavoch (László, 2006). Vo Fiľakove sa realizoval štvormesačný kurz pre učiteľky materských škôl. Najdlhším, resp. najhodnotnejším z kurzov bol 10-mesačný, ktorý sa konal

v Starom Smokovci a v Trenčianskej Teplici v školskom roku 1952/53, kedy ho úspešne ukončilo 120 študentov. (László, 2006)

Napriek kurzom a absolventom (prevažne absolventkám) pedagogických fakúlt kvalifikované pedagogické sily neboli dostačujúce, preto sa zakladali pedagogické gymnázia, ktoré vzdelávali učiteľky pre materské školy a učiteľky pre základné školy. Navyše, v roku 1952 v Komárne zriadili pedagogické gymnázium špecificky zamerané len na vzdelávanie učiteľiek pre materské školy. Paralelne bolo (pre budúce učiteľky základných škôl) otvorené maďarské pedagogické gymnázium aj v Bratislave a v školskom roku 1953/54 pedagogická škola v Rožňave.

Komárňanská pedagogická škola - A Komáromi Pedagógiai Iskola

Prvá pedagogická škola s vyučovacím jazykom maďarským pre učiteľky materských škôl, situovaná v Komárne, otvorila svoje brány v školskom roku 1950/51. V prvých rokoch výučba prebiehala na základe učebného plánu štvorročného pedagogického gymnázia. Tento učebný plán však neobsahoval odborné prvky pre dôkladnú prípravu študentiek na pedagogickú dráhu učiteľiek v materských školách. Pedagogická škola pre prípravu učiteľiek materských škôl a gymnázium s vyučovacím jazykom maďarským mali spočiatku spoločné riaditeľstvo, ale aj pedagogický zbor, takže pedagogickej škole v prvých rokoch akoby chýbala istá „pedagogická atmosféra“ charakteristická pre školy vychovávajúce budúcich učiteľov a učiteľov pre materské školy (Körtvélyesiné, 2021).

V tomto období sa otváralo stále viac materských škôl s vyučovacím jazykom maďarským, kde boli potrebné kvalifikované pedagogické sily. V tomto kontexte bola skrátaná doba štúdia zo štvorročného na trojročný odbor s maturitou a po maturite bola zavedená jednoročná povinná prax v materskej škole. Bez ročnej praxe študentky nemohli získať plnú kvalifikáciu učiteľky materskej školy. (Körtvélyesiné, 2021)

Prvým samostatným riaditeľom pedagogickej školy sa stal Lajos Turczel (keď sa škola stala samostatnou, zaniklo spoločné riaditeľstvo s gymnáziom). Nový riaditeľ vytýčil cieľ zvýšiť odbornú úroveň školy. Zreorganizoval učiteľský zbor, zaviedol prijímacie skúšky, vypracoval nový učebný plán pre odborné predmety a pre predmety rozvoja zručností. Dôraz kládol aj na rozvoj vzdelávania v materinskom jazyku. (Körtvélyesiné, 2021)

V kontexte používania materinského jazyka a podpory jeho spisovnej podoby, keďže prejav mnohých zo študentiek bol poznačený lokálnymi dialektmi, Teta Aranka spomína:

Boli sme upozornené keď sme robili gramatické chyby počas vyučovania, alebo počas komunikácie s učiteľmi mimo vyučovania. Navyše, keď sme sa rozprávali medzi sebou a náhodou to počul okoloidúci učiteľ, na hodine to

bolo spomenuté. Mňa mali radi aj preto, že som rozprávala po maďarsky čisto, bez nárečia, v porovnaní s niektorými študentkami. Nemohli sme rozprávať rýchlo, príliš nahlas, ani „popod nos“. Hocikde sme boli, keď sme robili chyby, upozornili nás. Chceli, aby sme správne, pekne rozprávali v materinskom jazyku. Ale nie len pre jazyk nás upozornili, správanie, držanie tela, naši učitelia aj toto sledovali.

Za riaditeľku pedagogickej školy 1. októbra 1954 vymenovali manželku Zsombora Miklósa, rodenú Jolán Homma. Teta Aranka začala na škole študovať v školskom roku 1956/1957 a školu úspešne ukončila maturitnou skúškou v roku 1959. Na toto obdobie spomína takto:

Keď ja som začala študovať na pedagogickej škole, už riaditeľkou bola „Jolán néni“ (teta Jolán). Bola rozhodná, múdra a spravodlivá pedagogička. Mala veľký rešpekt, všetci sme si ju vážili. Ovládala viac jazykov. A nikdy sme ju nemali, ani nás nenechala osloviť, že súdružka učiteľka, bola "Jolán néni". Bola prísna, ale milovala nás. Venovala mi zvláštnu pozornosť. Bola som zďaleka, nechodila som domov koncom týždňa, len dvakrát za rok. Vedela som, že sa na ňu môžem obrátiť s akýmkoľvek problémom.

Počas celého svojho riadiťovania sa snažila o to, aby študentky získali čo najvyššiu odbornú prípravu a rozvíjali všeobecné vzdelanie.

Patrila som medzi prvé kvalifikované učiteľky v okrese, bola som hrdá na získanú kvalifikáciu, ale aj šťastná, že som bola študentkou komárňanskej pedagogickej školy. Učitelia, ktorí nás učili, ako aj vychovávali, chceli, aby sme sa stali oddanými učiteľkami, ktoré milujú svoju profesiu.

Atmosféra školy, odborné vzdelávanie na úrovni, prístup vyučujúcich učiteľov mi dali taký balík, z ktorého som mohla čerpať počas celej mojej kariéry.

Pedagogická škola existovala len deväť rokov a za ten čas štúdium absolvovalo približne 400 učiteľiek materských škôl.

Záver

Jazyk má významnú rolu pri udržaní kultúry, jej odovzdávaní nasledujúcim generáciám a je nevyhnutný aj pri tvorbe kultúrnej identity. K udržaniu jazyku u príslušníkov národnostných menšín prispieva aj vzdelávanie detí v jazyku menšiny. Prvé roky v škole, ktoré sú pre vzťah detí k škole a učeniu sa zásadné, boli pre mnohé deti v období rokov 1945-1948 náročné, pretože im bola odopretá možnosť navštevovať školy vyučujúce v ich materinskom jazyku.

V príspevku sme sledovali cestu za vzdelaním jednej učiteľky maďarskej národnosti v 50. rokoch 20. storočia. Otvorenie škôl rôzneho typu a stupňa s vyučovacím jazykom maďarským po roku 1948, vrátane materských škôl, umožnilo deťom získať vzdelanie v jazyku, ktorým od útleho detstva rozprávali v rodine.

Zároveň, vzhľadom na nedostatok kvalifikovaných učiteliek otvorenie nových pedagogických škôl deťom (najmä dievčatám) maďarskej národnosti otvorilo cestu k tejto kariérnej voľbe. Dostali tak príležitosť prispieť k udržaniu materinského jazyka výchovou ďalších generácií v rámci predškolského vzdelávania.

Zoznam použitej literatúry

GABZDILOVÁ S. 1998. Diskriminácia nemeckého a maďarského obyvateľstva na Slovensku po druhej svetovej vojne v oblasti školstva a vzdelania. In *Človek a spoločnosť*. ISSN 1335-3608, 1998, 1, 2. Dostupné na internete: <https://individualandsociety.org/storage/uploads/casopis/1998/2/diskriminacia-nemeckeho-a-madarskeho-obyvatelstva-/diskriminacia-nemeckeho-a-madarskeho-obyvatelstva-na-slovensku-po-druhej-svetovej-vojne-v-oblasti-skolstva-a-vzdelania.pdf>

GABZDILOVÁ, S. 2000. Možnosti vzdelávania národnostných menšín (v materinskom jazyku) na Slovensku v rokoch 1945 – 1948. In *Človek a spoločnosť*. ISSN 1335-3608, 2000, 3, 1, 26-32.

GABZDILOVÁ, Soňa. Miesto a úlohy materských škôl na Slovensku v systéme komunistickej výchovy (1948-1953). In *Studia Historica Nitriensia*. ISSN 1338-7219, 2021, 25, 1, 254-269. DOI: 10.17846/SHN.2021.25.1.254-269

GABZDILOVÁ, S., OLEJNÍK, M. 2021. A kommunista rendszer és a magyar nyelvű oktatás Szlovákiában 1948 és 1950 között [Komunistický režim a vzdelávanie v maďarskom jazyku na Slovensku v rokoch 1948 až 1950]. In *Régió*. ISSN 2415-959X, 29, 2, 234-250. <https://doi.org/10.17355/rkkpt.v29i2.234>

KÖRTVÉLYESINÉ, R. P. 2021. Emlékezés a Komáromi Magyar Tannyelvű Pedagógiai Iskolára megalakulásának 70. évfordulója alkalmából [Spomienka na 70. výročie založenia maďarskej pedagogickej školy v Komárome]. In *Felvidék.ma*, 2021 [online]. [2024-11-11]. Dostupné na internete: <https://felvidek.ma/2021/08/09/emlekezes-a-komaromi-magyar-tannyelvu-pedagogiai-iskolara-megalakulasanak-70-evforduloja-alkalmabol/>

LÁSZLO, B. 2000. A szlovákiai magyar oktatásügy a kilencvenes években [Maďarské školstvo na Slovensku v 90. rokoch 20. storočia]. In *Fórum Társadalomtudományi Szemle | Fórum spoločenskovedná revue*. ISSN 1335-4361, 2000. č. 2. Dostupné na internete: <https://forumszemle.eu/szemle-archiv/?szemle=2000-2>

LÁSZLO, B. 2006. Az iskolai művelődés a statisztikák tükrében. [Školská gramotnosť vo svetle štatistik]. In L. Béla, A. L. Szabó, K. Tóth (Eds.), *Magyarok Szlovákiában IV. kötet. Oktatásügy (1989–2006) [Maďari na Slovensku IV. zväzok. Vzdelávanie (1989-2006)]*. Somorja: Fórum Kisebbségkutató Intézet, 2006. s. 59–149. ISBN 80-89249-04-3.

Nariadenie Slovenskej národnej rady č. 6/1944 Zb. n. SNR zo 6. septembra 1944 o úprave školstva a bohoslužovnej reči nemeckej a maďarskej národnostnej menšiny

PÉK, L. 2021. A magyar iskolák újraindítása a II. világháború után (II.) [Obnovenie maďarských škôl po druhej svetovej vojne (II.)]. In *Magyar 7* [online]. [2024-09-20].

Dostupné na internete: <https://ma7.sk/oktatas/a-magyar-iskolak-ujrainditasa-a-ii-vilaghaboru-utan-ii>

POPÉLY, Á. 2002. A második világháború utáni belső telepítések Dél-Szlovákiában [Vnútorne osídlenie južného Slovenska po druhej svetovej vojne]. In *Fórum Társadalomtudományi Szemle | Fórum spoločenskovedná revue*. ISSN 1335-4361, 2000, 4, 3, 29–50. Dostupné na internete: <https://forumszemle.eu/2002/06/07/popely-arpad-a-masodik-vilaghaboru-utani-belso-telepitesek-del-szlovakiaban/>

POPÉLY, Á. 2018. Výmena obyvateľstva medzi Československom a Maďarskom a maďarská menšina na Slovensku. In *"MAŤ VOLÁ"? Výmena obyvateľstva medzi Československom a Maďarskom v rokoch 1946 – 1948*. Békešká Čaba: Výskumný ústav Slovákov v Maďarsku, 2018, 67-97 s. ISBN 978-615-5330-13-1.

SÁPOS, A. 2021. Magyarországi szlovák áttelepülők 1946-1948. In *Szellem és Tudomány*, ISSN 2062-204X, 2021, 12, 3. 146-171.

SIEGEL, J. S. (2018). *Demographic and Socioeconomic Basis of Ethnolinguistics*. Cham: Springer. ISBN 978-3-319-61778-7.

SIMON, A. 2004. *Első bécsi döntés [Prvé viedenské rozhodnutie]*. A (cseh)szlovákiai magyarok lexikona Csehszlovákia megalakulásától napjainkig / Történelem [Maďari v Československu od vzniku Československa až po súčasnosť / Dejiny]. [online]. [2024-09-17]. Dostupné na internete: <https://adatbank.sk/?p=372813>

SIMON, A. 2017. Málenkij robot és a Csehszlovák nemzetállami tervek. [Malenkij robot a plány československého národného štátu]. In: *Gulag - Gupvi: A szovjet fogság Európában*. Budapest: Nemzeti Emlékezet Bizotssága, 2017, 163-179. ISBN 978-615-5656-02-6.

SZARKA, L. 2005. A kollektív bűnösség elve a szlovákiai magyar kisebbséget sújtó jogszabályokban 1944 és 1949 között [Princíp kolektívnej viny v zákonoch dotýkajúcich sa maďarskej menšiny na Slovensku v rokoch 1944 až 1949]. In L. Szarka (Ed), *Jogfosztó jogszabályok Csehszlovákiában 1944-1949 [Zbavenie občianskych práv v Československu 1944-1949]*. Komárom: MTA Etnikai-Nemzeti Kisebbségkutató Intézet, Kecskés László Társaság, 2005, 7-32. ISBN 963-508-478-1.

SZÜCS, K. 2014. *Magyar iskolák (Cseh)Szlovákiában: 1944-től napjainkig, a kulturális élet fontosabb vonatkozásaival [Maďarské školy v (Česko)Slovensku od roku 1944 po súčasnosť, s dôležitejšími aspektmi kultúrneho života]*. Pilisvörösvár: Muravidék Baráti Kör Kulturális Egyesület, 2014. 126 s. ISBN 978-615-5026-46-1.

ŠUTAJ, Š. 2005. *Nútené presídlenie Maďarov do Čiech*. Prešov: Universum, 2005. 157 s. ISBN 80-89046-29-0.

ŠUTAJ, Š. 2018. Maďarská menšina v povojnovom Československu (Čo by sme mali vedieť o postavení Maďarov v povojnovom Československu). In J. Pažout, K. Portmann (Eds.), *Nechtění spoluobčané: skupiny obyvatel perzekvovaných či marginalizovaných z politických, národnostních, náboženských i jiných důvodů v letech 1945–1989*. Praha: Ústav pro studium totalitních režimů, 2018, 44-85 s. ISBN 978-80-88292-06-7.

Údaje o autorkách

Mgr. Zlatica Sáposová, PhD.

Spoločenskovedný ústav Centra spoločenských a psychologických vied SAV, v. v. i.

Karpatská 5, 040 01 Košice

saposova@saske.sk

doc. Mgr. Iveta Jeleňová, PhD.

Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach Fakulta verejnej správy

Popradská 66, 040 11 Košice

iveta.jelenova@upjs.sk

Grantová podpora

Tento výskum bol podporený grantovou agentúrou Ministerstva školstva SR VEGA 2/0089/23 *Žena a svet práce. Zmeny vo vzdelávaní a zamestnanosti žien na Slovensku v rokoch 1918-1960.*

INDIVIDUÁLNE PLÁNOVANIE V SOCIÁLNYCH SLUŽBÁCH A INDIVIDUÁLNY PLÁN PRIJÍMATEĽA SOCIÁLNEJ SLUŽBY

Individual planning in social services and individual plan of a social service recipient

Michaela Šul'ová

Abstrakt: Cieľom príspevku je priblížiť život vybraného prijímateľa sociálnej služby z perspektívy sociálnej práce. Predmetom skúmania je individuálny plán prijímateľa sociálnej služby. Objektom skúmania je vybraný prijímateľ sociálnej služby, konkrétne z rehabilitačného strediska pre ľudí s duševnými poruchami. V teoretickej časti príspevku opisujeme proces individuálneho plánovania v sociálnych službách, úlohu kľúčového pracovníka a štruktúru individuálneho plánu. V aplikačnej časti predstavujeme individuálny plán prijímateľa sociálnej služby v rehabilitačnom stredisku pre ľudí s duševnými poruchami.

Kľúčové slová: Individuálne plánovanie. Individuálny plán. Prijímateľ sociálnej služby. Sociálne služby.

Abstract: The aim of the paper is to present the life of a selected social service recipient from a social work perspective. The object of the research is the individual plan of a social service recipient. The object of the research is a selected social service recipient, specifically from a rehabilitation centre for people with mental disorders. In the theoretical part of the paper we describe the process of individual planning in social services, the role of the key worker and the structure of the individual plan. In the application part we present the individual plan of a social service recipient in a rehabilitation centre for people with mental disorders.

Keywords: Individual planning. Individual plan. Social service recipient. Social services.

Teoretické východiská

V tejto časti opíšeme proces individuálneho plánovania v sociálnych službách, úlohu kľúčového pracovníka a štruktúru individuálneho plánu.

Individuálne plánovanie v sociálnych službách

Zákon o sociálnych službách presne vymedzuje druhy sociálnych služieb, v ktorých je povinnosť individuálneho plánovania: útulok, domov na pol ceste, služba včasnej intervencie, zariadenie podporovaného bývania, zariadenie pre seniorov, zariadenie opatrovateľskej služby, rehabilitačné stredisko, domov sociálnych služieb, špecializované zariadenie, denný stacionár, podpora samostatného bývania.

Poskytovateľ týchto sociálnych služieb je povinný plánovať poskytovanie sociálnej služby podľa individuálnych potrieb, schopností a cieľov prijímateľa sociálnej služby (klienta), viesť písomné individuálne záznamy o priebehu poskytovania sociálnej služby a hodnotiť priebeh poskytovania sociálnej služby za účasti prijímateľa sociálnej služby (individuálny plán) (Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách).

Individuálne plánovanie napomáha klientom sprostredkovať to, čo chcú, spolu so službou definovať čo reálne potrebujú, a poskytovateľovi a pracovníkom definovať, ako to realizovať (Brichtová a kol., 2015).

Cieľom individuálneho plánovania je: Lepšie poznať klienta a jeho situáciu. Poznať jeho nenaplnené potreby, túžby, prania. Pochopiť, ako vyzerá jeho svet. Poznať, čo si klient praje, čo pokladá za dôležité, čo potrebuje k tomu, aby bol spokojný. Ide o prehĺbenie vzťahu s klientom. Podporiť klienta v naplňovaní jeho potrieb a cieľov. Až na základe lepšieho poznania môžu sociálni pracovníci začať uvažovať o tom, ako klienta podporiť, ako s ním spolupracovať, ako mu pomôcť v dosiahnutí toho, čo je pre neho dôležité. Umožniť klientovi žiť život porovnateľný s rovesníkmi, tzv. „bežný“ život. Sociálna služba by nemala klienta vytrhnúť z jeho bežného prostredia, aktivít a vzťahov. Dobrý individuálny plán posilňuje nezávislosť klienta na sociálnej službe. Individuálne plánovanie umožňuje mať možnosť voľby a kontroly nad vlastným životom, učiť sa a rásť, mať možnosť rozvíjať alebo udržiavať svoje schopnosti a zručnosti (Cangár, 2018).

Pri sledovaní úrovne kvality individuálneho plánovania sa kladie dôraz na pozíciu klienta v tomto procese. Dôraz je kladený na to, aby: Klient bol skutočným partnerom, aby jeho ciele, potreby a rozhodnutia po zreálňujúcom a usmerňujúcom rozhovore s kľúčovým pracovníkom boli brané vážne, aby mohli byť individuálne plány považované za plány zamerané na človeka a proces, ktorý k nim vedie za plánovanie zamerané na človeka. Plán zohľadňoval individuálne schopnosti a zručnosti klienta, aby bol považovaný za subjekt služieb, aby individuálny plán bol vytváraný na mieru klientovi a nie pre skupinu ľudí s určitým typom postihnutia či sociálneho problému. Plán smeroval k naplneniu cieľa spolupráce, bol procesom dojednávania predstáv klienta a poskytovateľa služieb o spoločnom ciele a záujme obidvoch subjektov. Bol procesom naplňania individuálnych potrieb klienta vytvorením adekvátnej podpornej siete. Aby boli do individuálneho plánovania zapojení ľudia, ktorých klient, prípadne blízke osoby, identifikuje ako osoby významné v rámci sociálnej opory. Bol klient podporovaný v nových zručnostiach ktoré mu pomôžu zapojiť sa do aktivít bežného života mimo zariadenie sociálnych služieb a vytvárať aj udržiavať kontakty s ľuďmi, ktorí žijú v bežnom prostredí. Aby sa cez individuálny plán pracovalo s klientom cez jeho motiváciu a individuálny plán nebol donucujúcim, prípadne reštriktívnym prostriedkom. Aby v procese individuálneho plánovania bolo možné identifikovať všetkých päť fáz procesu plánovania: 1. mapovanie schopností a zručností, potrieb a túžob, 2. dojednávanie

cieľov spolupráce, 3. voľba metód dosahovania jednotlivých cieľov, 4. vytvorenie podrobného plánu činnosti na dosiahnutie opatrení/najkonkrétnejších cieľov, 5. hodnotenie dosiahnutia cieľov (Rada pre poradenstvo v sociálnej práci).

Individuálny plán prijímateľa sociálnej služby

Konečnou podobou výsledku procesu plánovania je individuálny plán, ktorý vytvára spoločne kľúčový pracovník s klientom. Individuálny plán je komplexný, flexibilný a koordinovaný nástroj na aktívnu spoluprácu poskytovateľa sociálnej služby, prijímateľa sociálnej služby, jeho rodiny a komunity. Ciele individuálneho plánu vychádzajú z individuálnych potrieb prijímateľa sociálnej služby a spolupráce prijímateľa a poskytovateľa sociálnej služby (Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách; Cangár, 2018).

Poskytovateľ sociálnej služby zabezpečuje, aby individuálny plán bol plánom prijímateľa sociálnej služby, ktorý sa aktívne zúčastňuje na jeho tvorbe a realizácii. Účasť na individuálnom plánovaní je slobodnou voľbou prijímateľa sociálnej služby, ktorý ju musí vyjadriť písomnou formou. Poskytovateľ sociálnej služby plánuje, realizuje a hodnotí priebeh poskytovania sociálnej služby spoločne s prijímateľom sociálnej služby s ohľadom na jeho osobné ciele a možnosti. Cieľom individuálneho plánu je vytvoriť takú podporu, aby mohol prijímateľ sociálnej služby žiť zmysluplný a čo najsamostatnejší život (Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách).

Individuálny plán má byť vypracovaný v písomnej alebo audiovizuálnej forme. Práve táto možnosť vytvára priestor pre to, aby sa forma samotného individuálneho plánu prispôsobila potrebám a schopnostiam klienta, ktorý sa na ňom aktívne podieľa. Forma individuálneho plánu má byť zrozumiteľná klientovi aj jeho rodine. Zrozumiteľnosť treba vnímať nielen tak, že individuálny plán je obsahovo jasný, ale je to aj jazyková zrozumiteľnosť pre klienta, ktorý môže byť inej národnosti ako slovenskej. Audiovizuálna forma individuálneho plánu predstavuje rôzne možnosti audio nahrávok, fotografií, obrázkov, piktogramov, ale aj predmetov, ktoré niektorí klienti využívajú na rôzne formy alternatívnej a augmentatívnej komunikácie. Táto možnosť otvára dvere kreativite, je dôležitá pre klientov aj rodinu, lebo umožňuje to, aby podoba individuálneho plánu bola vytvorená v im zrozumiteľnej podobe. Prakticky to znamená, že individuálne plány môžu byť spracované aj ako rôzne druhy obrazov, audio nahrávok, videonahrávok alebo textov v jednoduchej podobe (Cangár, Krupa, 2015).

Vzťah medzi individuálnym plánovaním a individuálnym plánom možno popísať tak, že individuálne plánovanie je proces vychádzajúci z jednotlivých na seba nadväzujúcich činností a individuálny plán je konkrétny výstup plánovania v rámci administratívy týkajúcej sa plánovania služby (Brichtová a kol., 2015).

Kľúčový pracovník

Individuálny plán je koordinovaný pracovníkom, ktorý podporuje a sprevádza prijímateľa sociálnej služby v procese individuálneho plánovania – kľúčový pracovník (Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách).

Kľúčový pracovník je osoba, ktorá komplexne koordinuje proces plánovania spolu s klientom. Tento zamestnanec prijíma zásadnú rolu plánovania aj poskytovania služby. Dohaduje sa spolu s klientom, s ktorým plánujú a organizujú spoločné schôdzky, napomáha formulovať osobné ciele, napomáha zapojeniu ďalších účastníkov do procesu plánovania a sleduje naplňovanie osobných cieľov. Pri funkčnom procese plánovania sa fakticky stáva sprievodcom klienta na jeho životnej ceste (Brichtová a kol., 2015).

Kľúčový pracovník by mal poznať klienta podrobne, aj jeho životnú situáciu, a zároveň mu má poskytovať pomoc a kontakt s inými ľuďmi, ktorí by mohli byť preňho zdrojom prirodzenej, ale aj odbornej podpory. Zisťuje, kto sú dôležité osoby na podporu klienta, ale zároveň by sám mal získať jeho dôveru a postupovať pri tom profesionálne (Cangár, 2018).

Poskytovateľ sociálnej služby určí kľúčového pracovníka, ktorého si prijímateľ sociálnej služby vybral na základe osobnej preferencie v procese individuálneho plánovania (Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách). K faktorom výberu kľúčového pracovníka pre konkrétneho klienta patria: Na prvom mieste je dôležitý najmä pozitívny vzťah medzi klientom a pracovníkom. Osobná blízkosť a sympatie umožňujú bližšiu spoluprácu na životných témach, ktoré sú často veľmi osobné, a uľahčuje cestu naplňovania jednotlivých cieľov. Osobná antipatia, a to ako zo strany klienta, tak zo strany pracovníka, môže byť faktorom blokujúcim ako spoluprácu, tak fakticky naplňovanie osobných cieľov. Je preto vhodné umožniť klientovi (v rámci ponúknutých možností) zvoliť si kľúčového pracovníka. Ten by mal však mať možnosť klienta, ku ktorému pociťuje antipatiu, odmietnuť. Druhým zásadným faktorom je to blízkosť kontaktu medzi klientom a pracovníkom. V rámci deinštitucionalizačného procesu je vhodné, aby kľúčovým pracovníkom bol v rámci celého procesu zamestnanec, ktorý s klientom trávi čas ako v pôvodnej inštitúcii, tak bude pracovníkom v novo vzniknutej domácnosti, kam sa klient presťahuje. Tento faktor síce na jednej strane obmedzuje možnosť výberu ako zo strany pracovníka, tak zo strany klienta, ale umožňuje zachovať kontinuitu v rámci celého transformačného procesu. Tretím faktorom je reálna schopnosť pracovníka zaisťovať nielen poskytovanie služby, ale taktiež viesť administratívu, týkajúcu sa plánovacieho procesu a komunikáciu s ďalšími aktérmi procesu.

Zákon o sociálnych službách neuvádza presné vymedzenie konkrétnych profesií, ktoré môžu vykonávať úlohy kľúčového pracovníka. Hlavným predpokladom pre výkon tejto činnosti v procese individuálneho plánovania je vzťah medzi klientom a kľúčovým pracovníkom. Z odborného hľadiska je však nevyhnutné, aby mal kľúčový pracovník vedomosti o individuálnom plánovaní.

Kľúčový pracovník však nie je ten, čo robí sám všetky aktivity v rámci individuálneho plánovania. Je skôr manažérom celého procesu. Individuálne plánovanie, ako nástroj spolupráce, je tímová činnosť a úlohou kľúčového pracovníka je, okrem iného, zabezpečovať práve aktívnu spoluprácu tímu, ktorý vzniká okolo klienta v procese individuálneho plánovania (Brichtová a kol., 2015; Cangár, 2018).

Etapy individuálneho plánovania

Proces individuálneho plánovania zahŕňa identifikáciu individuálnych potrieb, voľbu cieľov individuálneho plánu, voľbu metód dosahovania cieľov individuálneho plánu, plán činností a aktivít napĺňania individuálneho plánu a hodnotenie individuálneho plánu (Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách).

1. Identifikácia individuálnych potrieb

Je to etapa identifikácie individuálnych potrieb klienta, jeho rodiny a prirodzených zdrojov podpory. Ide o mapovanie a spoznávanie túžob, snov, potrieb, schopností a zručností klienta a celkovej životnej situácie. Cieľom tohto kroku je zmapovanie potrieb a životnej situácie klienta. Z časového hľadiska sa mapuje minulosť a súčasnosť života človeka.

Výstupom tohto kroku má byť vzájomné poznanie sa klienta a ľudí, ktorí ho budú podporovať. Výstupy majú tvoriť východisko pre stanovenie cieľov individuálneho plánovania (Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách; Cangár, 2018; Cangár, Krupa, 2015).

Túto fázu môžeme rozdeliť na dve časti. Prvou je tvorba osobného profilu klienta a druhou je mapovanie potrieb klienta.

a) Osobný profil klienta

Mapovanie sa zameriava na informácie z minulosti a súčasnosti klienta a spoznáva jeho zručnosti, schopnosti a túžby. V mapovaní zisťujeme najdôležitejšie udalosti v živote a významné zmeny, najlepšie a najťažšie životné skúsenosti, čo chce človek v živote dosiahnuť a akým životným štýlom chce žiť. Mapovanie sa zameriava aj na proces objavovania zdrojov formálnej aj neformálnej podpory v rámci služby, ale aj v bežnej komunite.

Medzi výborné pomôcky v tejto časti patria napríklad profil na jednu stranu, osobný erb, čiara života, kniha života atď. (Brichtová a kol., 2015; Cangár, 2018).

b) Mapovanie potrieb klienta

Sociálny pracovník potrebuje s klientom zmapovať všetky potreby, ktoré klient má. Môže pri tom využiť rôzne prístupy, či už holistický prístup, Maslowovu hierarchiu potrieb, oblasti podpory a pod.

Sociálny pracovník môže pre zisťovanie prianí a potrieb použiť pomocné otázky ako napr.: Čo klient chce? Čo klient potrebuje? Čo klientovi chýba? Je klient dostatočne aktívny tak, ako by chcel? Čo ho trápi? Čo sme vypozerovali u verbálne

nekomunikujúceho klienta na základe pozitívneho alebo negatívneho reagovania? (Myslivcová a kol., 2011).

- *Holistický prístup*

Holistický prístup zahŕňa všetky stránky klienta: fyzickej, psychickej, sociálnej a duchovnej.

- a) fyzické potreby – vzduch, potrava, tekutina, vylučovanie, spánok atď.,
- b) psychické potreby – potreba lásky, šťastia, bezpečia, istoty, úcty, uznania, sebarealizácie, zábavy, učenia, atď.,
- c) sociálne potreby – sociálne kontakty, komunikácia, združovanie sa, priateľstvo atď.,
- d) duchovné potreby – chápanie zmyslu života, smrti, existencia hodnotového systému, potreba Boha a modlitby (Plevová a kol., 2011).

- *Maslowova hierarchia potrieb*

Maslow zostavil hierarchiu ľudských potrieb:

- a) fyziologické potreby – smäd, hlad, potreba tepla,
- b) potreba bezpečia / potreba istoty – ochrana pred nebezpečenstvom, potreba stability, spoľahlivosti, oslobodenia od strachu, úzkosti a chaosu, potreba poriadku, zákona, ochrany, starostlivosti a pomoci,
- c) sociálne potreby / potreby náklonnosti a lásky – potreba lásky, prijatia, spolupatričnosti, priateľstva, akceptácie, potreba pozitívneho názoru na seba samého,
- d) potreba uznania / potreba úcty – potreba sebaocenenia a úcty, potreba dosiahnutia úspešného výkonu a prestíže,
- e) potreba sebarealizácie – rozvoj vlastných schopností a osobnosti, potreba plne realizovať vlastný potenciál produktivity a tvorivosti, potreba sebanaplnenia ako tendencia realizovať svoje možnosti, sem patria aj potreby „rastu“ ako rozvoja osobnosti, ku ktorým sa radia aj potreby poznávania, porozumenia a estetických zážitkov (Šulfová, 2015).

- *Oblasti podpory*

K oblastiam podpory, ktoré je nutné v individuálnom plánovaní mapovať, patria:

- a) činnosti v domácnosti – predstavujú každodenné zručnosti, ktoré potrebuje človek pre bežný život v domácnosti, ide najmä o zručnosti v oblasti osobnej hygieny, stravovania, obliekania, starostlivosti o domácnosť atď.,
- b) spoločenský život – túto oblasť predstavujú najmä voľnočasové aktivity, využívanie verejných služieb, kultúrne aktivity, športové aktivity atď.,
- c) vzdelávanie a celoživotné učenie – okrem bežného formálneho vzdelania tu spadá aj praktické vzdelávanie, ako je napr. manipulácia s peniazmi, schopnosť samostatného rozhodovania atď.,
- d) práca – patrí tu uplatnenie sa na trhu práce, rozvoj pracovných zručností, komunikácia s kolegami, atď.,

- e) zdravie a bezpečnosť – do tejto oblasti spadá celá oblasť práce s rizikom, krízovými situáciami, ale aj so zdravotnou prevenciou a užívaním liekov, udržiavaním fyzického zdravia,
- f) sociálne vzťahy – predstavujú primárne prácu so sociálnou sieťou, nadväzovaním a udržiavaním sociálnych vzťahov v komunite, kde klient žije, okrem toho tu spadajú aj sociálne zručnosti a komunikácia s inými ľuďmi,
- g) ochrana osobných záujmov – táto oblasť sa venuje možnostiam a podpore vyjadrovania vlastných prianí a potrieb, dodržiavaním základných ľudských práv a slobôd, podporovaným rozhodovaním atď. (Cangár, 2018; Sobek, 2012).

2. Voľba cieľov

Táto fáza procesu individuálneho plánovania je zameraná na voľbu cieľov v oblastiach, ktoré boli identifikované v mapovaní. Ciele individuálneho plánu vychádzajú z individuálnych potrieb klienta a jeho rodiny (Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách).

Osobný cieľ (cieľ spolupráce) ukazuje, kde by v živote klienta (v jeho schopnostiach, možnostiach, príležitostiach) mohlo dochádzať k zlepšeniu a rozvoju. Osobný cieľ môžeme definovať ako stav zmeny, ktorý by mal nastať spolupôsobením klienta a poskytovateľa služieb. Táto zmena je prospešná jednotlivcovi, odpovedá jeho prianiam, potrebám a hodnotám (Brichtová a kol., 2015).

Pri práci s klientmi, ktorí potrebujú pomoc pri verbalizovaní svojich potrieb a cieľov, je potrebné venovať pozornosť špeciálnym technikám komunikácie a mapovania potrieb klienta. Pre ľudí s vysokou mierou podpory sú často stanovované ciele, ktoré majú zámer udržať alebo zvyšovať kvalitu života týchto ľudí a nemajú progresívny charakter tak, ako je to často u ľudí s nízkou mierou podpory, ktorí si veľké množstvo aktivít a cieľov zabezpečujú sami. (Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách; Cangár, Krupa, 2015).

K základným typom osobných cieľov patria: Ciele plynúce zo základných činností podľa platnej legislatívy (napr. zvládanie bežných úkonov starostlivosti). Ciele zamerané na vlastnú osobu, zvládanie osobnej hygieny alebo poskytnutie podmienok pre osobnú hygienu. Zvládanie chodu domácnosti. Oblasti sebaobsluhy (príprava stravy, nákupy, chôdza, výber oblečenia,..). Oblasti sebestačnosti (komunikácia, hospodárenie s peniazmi, varenie, upratovanie,..). Cielené na osobné priania a túžby klienta.

Dobre nastavené ciele individuálneho plánovania sú definované slovami klienta a nemajú byť zadefinované ako ciele práce zamestnancov poskytovateľa sociálnej služby. Na základe dobre nastavených cieľov individuálneho plánu je možné pripraviť a zvoliť efektívne postupy a metódy ich dosahovania (Cangár, 2018; Brichtová a kol., 2015).

Ciele musia spĺňať SMART podmienky:

- S (*specific*) = špecifickosť, konkrétnosť cieľa
 - Je presne jasné, čo sa cieľom dosiahne a čomu konkrétne sa venuje a je možné naň plánovať konkrétne kroky a aktivity.
 - Cieľ by mal byť presne opísaný.
 - Otázka: Čo? Kde? ...
 - Chyba: Cieľ je abstraktný a neurčitý.
- M (*measurable*) = merateľnosť cieľa
 - Je presne možné vyhodnotiť a odmerať naplnenie konkrétneho cieľa.
 - Umožňuje presne vyjadriť, sledovať a kontrolovať priebeh a stupeň plnenia.
 - Ako poznáme, že sme boli úspešní?
 - Otázka: Koľko? Koľkokrát? ...
 - Chyba: Cieľ je bez určenia miery.
- A (*acceptance*) = akceptovateľnosť cieľa klientom
 - Klient akceptuje cieľ.
 - Prijateľné pre všetkých, ktorých sa akýmkoľvek spôsobom týka.
 - Otázka: Súhlasia všetci zúčastnení?
 - Chyba: S cieľom nesúhlasí klient, pracovníci; cieľ obmedzuje práva iného klienta...
- R (*realistic*) = reálnosť cieľa
 - Cieľ je možné dosiahnuť za dostatočnej podpory a je realistický pre klienta.
 - Môžeme tento cieľ dosiahnuť s tým, čo máme? Súhlasí cieľ s našou poskytovanou sociálnou službou?
 - Otázka: Čo je zvládnutelné? Nie je toho veľa?
 - Chyba: Ciele sú príliš veľké, je lepšie postupovať po malých krokoch.
- T (*time-related*) = termínovanosť, časové vymedzenie dosiahnutia cieľa
 - Cieľ je časovo ohraničený a vieme kedy začne a kedy sa skončí.
 - Stanoviť požadovaný termín splnenia.
 - Plánuje sa časový rámec, ktorý musí zodpovedať klientovým schopnostiam a našim možnostiam.
 - Otázka: Do kedy?
 - Chyba: Nie je určený čas, kedy má byť cieľ splnený (Myslivcová a kol., 2011; Chloupková, 2013; Brichtová a kol., 2015).

Medzi základné atribúty výberu a stanovenia dobrého cieľa patria: Cieľ, pre ktorý je klient motivovaný, je jeho práním, má pre neho zmysel. Cieľ, ktorom možno predpokladať, že klient bude pri jeho napĺňaní úspešný. Začína sa od jednoduchých cieľov (aby klient zažil úspech). Cieľ, ktorý je pre klienta praktický a pomôže mu v samostatnosti, nezávislosti, v inklúzii do bežnej spoločnosti. Cieľ je cestou

posilňovania pozitívnych stránok klienta, nie je boja proti negatívnym (Cangár, Krupa, 2015).

3. *Voľba metód*

Po zvolení cieľa je potrebné stanoviť metódy, postupy a techniky jeho dosiahnutia. Metódy spolupráce predstavujú základné postupy dosahovania cieľov individuálneho plánu.

Metódy spolupráce s klientom musia byť akceptované klientom a jeho rodinou a inými osobami. Taktiež musia byť jasne a zrozumiteľne popísané a musí byť dodržaný princíp tímovej a multidisciplinárnej spolupráce.

Rozlišujeme metódy, ktoré majú rozvojový charakter a metódy, ktorých účelom je udržanie alebo zvyšovanie kvality života pre ľudí s vysokou mierou podpory.

Najčastejšie metódy a postupy, ktoré sa využívajú v rámci individuálneho plánovania s rozvojovým charakterom sú rôzne druhy tréningov – tréning sociálnych zručností, tréning komunikačných zručností, tréning každodenných zručností a pod. Ďalšie metódy a postupy, ktoré sa využívajú sú napr. práca so sociálnou sieťou klienta, rozhovor, poradenstvo, rôzne terapie, pracovné začleňovanie a pod. Všetky zvolené metódy spolupráce s klientom musia zohľadňovať jeho možnosti a schopnosti (Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách; Cangár, 2018; Brichtová a kol., 2015; Cangár, Krupa, 2015).

4. *Plán činností*

Poskytovateľ sociálnej služby musí mať v písomnej forme, pred začiatkom realizácie konkrétnych cieľov individuálneho plánu, naplánované konkrétne miesto, čas, metódu realizácie a určené zodpovedné osoby, ktoré budú klientovi poskytovať vopred dohodnutú mieru podpory.

V tejto časti procesu sa stanovujú a bližšie charakterizujú aktivity, ktorých sa klient bude zúčastňovať a ich časový harmonogram. Plán činností tvorí štruktúru spolupráce medzi klientom a ľuďmi, ktorí mu zabezpečujú nevyhnutnú podporu (Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách; Cangár, 2018).

Je nevyhnutné odpovedať si minimálne na nasledujúce otázky v rámci naplňovania konkrétneho cieľa individuálneho plánu:

- *Kto?* – zahŕňa všetky osoby, ktoré budú na vykonávaní, nácviku, príprave klienta zúčastnení. Vo vzťahu ku konkrétnemu cieľu sa stanovia osoby, ktoré budú v tejto činnosti zahrnuté. Podieľajúce sa osoby sú osoby, ktoré sú zodpovedné za realizáciu krokov vedúcich k naplneniu cieľa: ktokoľvek z pracovníkov organizácie, ale aj externé osoby, nadväzné služby, dostupné bežné občianske služby, či fyzické osoby a osoby blízke.

- *Čo?* – ide o vymedzenie aktivity, ktorej sa v rámci prípravy klienta budeme venovať, napr. nácvik sociálnej zručnosti poďakovanie.
- *Kedy?* – tvorí časový harmonogram nácviku zručností v rámci plánu činností napr. dvakrát týždenne (utorok a štvrtok) popoludní. Alebo to môže byť aj stanovenie dátumov, kedy budú aktivity prebiehať.
- *Ako?* – znamená spôsob, akým budeme tie ktoré činnosti realizovať v praxi, teda metodológia, napr. behaviorálna metóda.
- *Kde?* – vyjadruje kontext, v ktorom bude tréning prebiehať, napr. v tréningovom prostredí alebo v prirodzenom prostredí.
- *S čím?* – predstavuje základné informácie o nevyhnutných pomôckach, ktoré v prípade potreby musia byť využívané (Myslivcová a kol., 2011; Cangár, 2018; Brichtová a kol., 2015).

5. Hodnotenie

Plán hodnotenia individuálneho plánu je vytvorený individuálne na základe spolupráce a potrieb klienta, uskutočňuje sa minimálne raz za polroka.

Hodnotenie, ktoré by malo prebiehať v pravidelných intervaloch, nám umožňuje priebežne hodnotiť úspešnosť, resp. neúspešnosť samotného procesu individuálneho plánovania ale aj zvolených metód. Je ukazovateľom v rámci napĺňania cieľov a umožňuje nám postupovať ďalej pri napĺňaní ďalších cieľov. V prípade neúspešnosti nám umožňuje včas sa vrátiť späť a nájsť vhodnejšiu metódu, zmeniť postup alebo spôsob práce s klientom, hľadať ešte skryté informácie a zdroje.

Hodnotenie napĺňania cieľov a progresu individuálneho plánu je realizované v spolupráci s klientom, jeho rodinou. Cieľ je písomne hodnotený zo strany kľúčového pracovníka a klienta. Jeho výsledkom by malo byť nielen skonštatovanie aktuálnej situácie, splnenia, respektíve nesplnenia cieľov, ale aj flexibilná reakcia a spätná väzba na zmeny vo všetkých častiach procesu individuálneho plánovania (Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách; Myslivcová a kol., 2011; Cangár, 2018; Brichtová a kol., 2015).

Metodológia

Cieľom príspevku je priblížiť život vybraného prijímateľa sociálnej služby z perspektívy sociálnej práce.

Predmetom skúmania je individuálny plán prijímateľa sociálnej služby.

Objektom skúmania je vybraný prijímateľ sociálnej služby, konkrétne z rehabilitačného strediska pre ľudí s duševnými poruchami.

Metodologicky vychádzame zo štruktúry individuálneho plánu prijímateľa sociálnej služby, ktorý stanovuje zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov, a to identifikácia individuálnych potrieb, voľba cieľov individuálneho plánu, voľba metód dosahovania cieľov individuálneho plánu, plán činností a aktivít naplňania individuálneho plánu a hodnotenie individuálneho plánu.

V minulosti som pracovala ako sociálny pracovník v rehabilitačnom stredisku pre ľudí s duševnými poruchami, kde som vytvárala individuálne plány s prijímateľmi. Predkladaný individuálny plán však pochádza z iného rehabilitačného strediska pre ľudí s duševnými poruchami, kde som mala neskôr možnosť absolvovať praktickú časť jedného výcviku. Individuálny plán bol zostavený sociálnymi pracovníkmi daného zariadenia formou rozhovoru s prijímateľkou, ja som participovala na jeho realizácii – na plánovaných intervenciách prijímateľky sociálnej služby.

Individuálny plán vybraného prijímateľa sociálnej služby

V tejto aplikačnej časti chceme predstaviť individuálny plán prijímateľky sociálnej služby v rehabilitačnom stredisku pre ľudí s duševnými poruchami.

1. Identifikácia individuálnych potrieb

a) profil klienta

Sociálna anamnéza:

Klientka žije so svojou sestrou v dome v obci neďaleko mesta. Rodičia jej už zomreli. Má stredne ťažkú mentálnu retardáciu (duševnú zaostalosť). Je osobou s ťažkým zdravotným postihnutím, posúdená aj na sprievodcu. Chodila do špeciálnej základnej školy a potom do praktickej školy. Je na invalidnom dôchodku. Nikdy nebola zamestnaná a jej zdravotný stav jej to ani nedovoľuje. Pravidelne berie lieky. Každý deň dochádza do rehabilitačného strediska pre ľudí s duševným ochorením.

Osobný profil:

MÔJ OSOBNÝ PROFIL

Čo mám rád/a a moje silné stránky:

záhrada, psy, vyšívanie, upratovanie, priatelia

Čo nemám rád/a a moje slabé stránky:

samota, fyzická bolesť,
neschopnosť počítať a tým aj finančne hospodáriť a
nakupovať

Pozitívne/pekné udalosti, ktoré sú pre mňa dôležité alebo ma ovplyvnili:

pekné vzťahy so susedmi a že im môžem
pomáhať v záhrade a oni mne tiež pomáhajú –
vozia ma niekedy do mesta, navštevujú
v nemocnici,...

Negatívne/ťažké udalosti, ktoré sú pre mňa dôležité alebo ma ovplyvnili:

môj zdravotný stav – že som od malička iná ako
ostatní rovesníci a sa mi pre to aj posmievali,
smrť mojich rodičov

Môj život teraz (rodina, priatelia, bývanie, práca, voľný čas, zdravie,...):

žijem v dome so sestrou a jej rodinou, rodičov už
nemám, do práce kvôli zdraviu nemôžem, rada
pomáham susedom na záhrade – je to pre mňa
relax

Moje túžby a sny:

chcem sa naučiť počítať a nakupovať,
tiež chcem naďalej vyšívať, lebo to ma baví

b) mapovanie potrieb klienta

Oblasti podpory:

- osobná hygiena a obliekanie: samostatná,
- motorika: samostatná,
- pohyb: samostatná,

- orientácia: čiastočná pomoc (ZŤP-S),
- stravovanie: samostatná pri jedení, úplná pomoc pri nákupoch a varení,
- finančné hospodárenie: úplná pomoc.

Klientka je sebestačná v oblasti hygieny a sebaobsluhy. Avšak nevie počítať, nerozlišuje peniaze a tak si ani nedokáže sama nakúpiť (nakupuje jej sestra). Jej potrebou je naučiť sa hospodáriť s peniazmi.

Jej ďalšou potrebou sú sociálne kontakty. Žije so sestrou a jej rodinou v 2-generačnom dome. Ona býva sama na dolnom poschodí. Navštevuje ju len jej sestra – nakupuje a varí jej. Sestrin manžel a deti ju nenavštevujú. Klientka má pozitívny vzťah so susedmi. Často a rada im pomáha v záhrade. K jej ďalším (a posledným) kontaktom patria klienti rehabilitačného strediska. Preto aj priateľské vzťahy s klientmi sú pre ňu pomocou a naplnením potrieb.

2. Voľba cieľa

Chcem vedieť sama nakupovať potraviny.

3. Voľba metód

- učenie a vysvetľovanie – počítanie,
- modelové situácie – nákupný zoznam,
- tréning – nákup,
- rozhovor a pozorovanie – v priebehu celého individuálneho plánu.

4. Plán činnosti

- 1) Zopakovať si základy počítania pomocou počítadla.
- 2) Naučiť sa počítať peniaze (spočítavať, odpočítavať).
- 3) Spoznať euromince a bankovky. Uvedomiť si ich hodnoty (vysoká suma / nízka suma).
- 4) Naučiť sa, čo sa kupuje (čo potrebujem) na raňajky, obed a večeru. Z letákov si vystrihovať potraviny, ktoré mám rada a správne ich kombinovať pre raňajky, obed a večeru.
- 5) Zanalyzovať finančné možnosti a stanoviť si finančný limit pre raňajky / obed / večeru.
- 6) Na papier si lepiť vystrihnuté potraviny do stanovenej výšky pre raňajky / obed / večeru.
- 7) Spísanie nákupného zoznamu spolu so sociálnym pracovníkom.
- 8) Nákup potravín spolu so sociálnym pracovníkom.
- 9) Samostatné spísanie si nákupného zoznamu.

10) Samostatný nákup potravín.

Plánovaná realizácia:

- kľúčový pracovník,
- 6 mesiacov,
- 2x týždenne po 1 hodine.

5. Hodnotenie

- *priebežné* – každý krok (1-2 mesiace),
- *záverečné* – po 6 mesiacoch, klient a kľúčový pracovník.

Záver

Jedným z nástrojov, ktorým môžeme skúmať prípad, je individuálny plán. Individuálny plán je nástrojom na spoluprácu medzi prijímateľom sociálnej služby a zamestnancami poskytovateľa sociálnej služby. Poskytovateľ sociálnej služby má mať písomne alebo audiovizuálne vypracovaný individuálny plán pre každého prijímateľa sociálnej služby, tak aby bol zrozumiteľný aj prijímateľovi sociálnej služby aj jeho rodine.

Proces individuálneho plánovania zahŕňa identifikáciu individuálnych potrieb, voľbu cieľov individuálneho plánu, voľbu metód dosahovania cieľov individuálneho plánu, plán činností a aktivít naplňovania individuálneho plánu a hodnotenie individuálneho plánu. (Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách).

V procese individuálneho plánovania je dôležité dodržiavať princípy: Tvorba, realizácia a hodnotenie individuálneho plánu prebieha vždy v spolupráci s klientom s ohľadom na jeho osobné ciele a možnosti. Vnímanie človeka v jeho individuálnej osobitosti a podpora pri hľadaní jeho vlastných ciest tak, aby sa v rámci svojich možností dokázal vysporiadať s realitou. Vzťah klienta a pracovníkov musí byť založený na báze partnerstva. Vytvorenie priestoru na to, aby sa pracovalo s predstavou klienta o jeho živote a nie primárne s tým, čo si myslia odborníci, že je pre neho najlepšie. Dôležité je porozumieť a pochopiť klienta a nie vysvetľovať. Pri tvorbe individuálneho plánu je potrebné vychádzať z toho, aký človek je a v akej situácii sa nachádza a nie z predstavy, aký by mal byť. Nejde o hľadanie spôsobov a ciest pre ľudí, ale spolu s nimi. Nejde o to, aby sa činnosti a aktivity robili za človeka, ale treba mu poskytnúť podporu, aby mohol žiť čo najviac samostatný a zmysluplný život (Cangár, Krupa, 2015).

Zoznam použitej literatúry

BRICHTOVÁ, L. a kol. *Riadenie a manažment prechodu z inštitucionálnej na komunitnú starostlivosť*. Bratislava: Implementačná agentúra MPSVaR SR, 2015. 199 s. ISBN 978-80-970110-7-9.

CANGÁR, M. – KRUPA, S. *Význam podmienok kvality sociálnych služieb v procese transformácie a deinštitucionalizácie*. Bratislava: Implementačná agentúra MPSVaR SR, 2015, 129 s. ISBN 978-80-89837-00-7.

CANGÁR, M. *Individuálne plánovanie*. Bratislava: Implementačná agentúra MPSVaR, 2018. 28 s. ISBN 978-80-89837-45-8.

CHLOUPKOVÁ, S. *Jednání se zájemcem o službu sociální péče od A do Z*. Praha: Grada, 2013. 128 s. ISBN 978-80-247-4678-4.

MYSLIVCOVÁ, S. a kol. *Metodika Individuálního plánování*. Domov sv. Alžbety. 2011. 25 s.

PLEVOVÁ, I. a kol. *Ošetrovatelství II. Komunikace – etika – člověk, jeho motivace a potřeby – paliativní péče – transkulturní ošetrovatelství – výchova ke zdraví*. Praha: Grada, 2011. 222 s. ISBN 978-80-247-3558-0.

RADA PRE PORADENSTVO V SOCIÁLNEJ PRÁCI. *Princípy a význam individuálneho plánovania*. 4 s.

SOBEK, J. *Jak dobře individuálně plánovat*. Praha: Adpontes. 2012. 143 s.

ŠULOVÁ, M. *Dobrovoľníctvo ako spôsob seberealizácie mladého človeka*. Ružomberok: Verbum, 2015. 198 s. ISBN 978-80-561-0308-1.

Zákon č. 448/2008 Z. z. o sociálnych službách a o zmene a doplnení zákona č. 455/1991 Zb. o živnostenskom podnikaní (živnostenský zákon) v znení neskorších predpisov.

Údaje o autorke

PhDr. Michaela Šulová, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku
Teologická fakulta
Katedra spoločenských vied
Hlavná 89, Košice
michaela.sulova@ku.sk

Editorky:

doc. PhDr. Ing. Lýdia Lešková, PhD.

Mgr. Katarína Mičková, PhD.

Teologická fakulta Košice, Katolícka univerzita v Ružomberku

Rôzne dimenzie skúmania prípadu v spoločenských vedách

Zborník vedeckých príspevkov

Počet strán: 78

Počet AH: 4,14

Pre Teologickú fakultu Košice, KU v Ružomberku vydalo:

VERBUM – vydavateľstvo KU v Ružomberku, 2024, 1. vydanie 2024

Forma vydania: online

ISBN 978 – 80 – 561 – 1143 – 7

EAN 9788056111437