

SOCIALIA 2025

„Ohrozenia detí mládeže a dospelých“



**Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Pedagogická fakulta**

SOCIALIA 2025

„Ohrozenia detí mládeže a dospelých“

**Zborník príspevkov z medzinárodnej vedeckej konferencie SOCIALIA 2025,
ktorá sa konala v hoteli Dixon v Banskej Bystrici
v dňoch 25. – 26. septembra 2025**

Banská Bystrica




2025


Názov: *SOCIALIA 2025 „Ohrozenia detí mládeže a dospelých“*

Editorky zborníka:


prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

 <https://orcid.org/0000-0002-0463-8322>

Mgr. Zuzana Hrabovská

 <https://orcid.org/0009-0005-0817-8633>

Mgr. Soňa Szabo

 <https://orcid.org/0009-0000-6419-4367>

Recenzenti:

prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.

doc. PaedDr. Renáta Orosová, PhD.

Zborník je výstupom riešenia projektov KEGA a je financovaný z prostriedkov: KEGA č. 021UMB-4/2025 pod názvom „Profylaktické aspekty šikanovania v edukačnej praxi, hlavnou riešiteľkou projektu je prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

Za jazykovú a obsahovú stránku zodpovedajú autori.

Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

ISBN 978-80-557-2294-8

EAN 9788055722948

<https://doi.org/10.24040/2025.9788055722948>



Táto publikácia je šírená pod licenciou Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0 International Licence CC BY-ND (uviedenie autora - bez odvodeného obsahu).

OBSAH

Pozdravný príhovor

prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD., hlavná garantka konferencie

doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD., univ. Prof., dekanica PF UMB

HLAVNÉ REFERÁTY V PLÉNE

| | |
|--|----|
| Václav Bělík: Ohrožení dětí v současné společnosti – nové jevy a řešení..... | 8 |
| Mário Dulovics: Monitoring šikanovania v základných školách– analýza empirických zistení..... | 14 |

Vystúpenie v sekciách

Sekcia č. 1:

- „Sociálna pedagogika - jej vývoj a smerovanie na Slovensku a v zahraničí“
- „Sociálny pedagóg - jeho úlohy, problémy a nové výzvy v intenciách sociálno výchovnej praxe s ohrozenými deťmi a mládežou“

| | |
|--|----|
| Kateřina Krupková: Jazyková integrácia migrantov ako aktuálna výzva pre sociálnych pedagógov..... | 23 |
| Josef Kasal: Mravné aspekty práce sociálneho pedagoga: Kľúč k úspešnej praxi..... | 29 |
| Karolina Walancik: Contemporary threats to foster families in Poland..... | 37 |
| Adéla Marešová: Transformace dětských domovů na území České republiky..... | 43 |
| Magdaléna Kremnická: Školské podporné tímy a ich úloha v prevencii a riešení šikany..... | 50 |
| Karina Zošáková - Michaela Beran Sládkayová - Soňa Kollárová: Mediálna gramotnosť v kontexte pomáhajúcich profesií..... | 53 |
| Ján Kaliský: Malé deti, veľké otázky. Čo robiť, ak dieťa kladie ťažkú filozofickú otázku?..... | 61 |

Sekcia č. 2

- „Šikanovanie ako sociálno-edukačný problém a možnosti jeho prevencie v školskom prostredí“
- „Súčasná ohrozenia detí, mládeže a dospelých – možnosti prevencie a riešenia“

| | |
|--|-----|
| Danuta Borecka-Biernat: Destructive Coping Strategies in Youth in Situations of Social Conflict in the Context of Cognitive Assessment of the Conflict and Youth's Addition to the Modelling Influence of the Parents: a Review of Study Results..... | 66 |
| Juraj Holdoš - Angela Almašiová - Pavel Izrael: Kyberšikana u detí a dospelujúcich pochádzajúcich z marginalizovaného prostredia..... | 76 |
| Michaela Kovalčíková: Stratení v rozhodovaní: súčasné ohrozenia mládeže v kontexte kariérového poradenstva..... | 85 |
| Jiří Kressa: Trauma u žáků základních škol..... | 93 |
| Jiří Kučírek: Sociálne médiá ako extrémne manipulatívna psychosociálna hrozba pre mladých ľudí..... | 99 |
| Elena Kenderešová - Vladimír Noga: Etický rozmer fenoménu sociálnych médií v spoločnosti..... | 106 |
| Alexandra Kocianová - Kristína Liberčanová: Metodická príručka v prevencii vybraného rizikového správania v kontexte inkluzívnej edukácie..... | 115 |
| Anna Masariková: Sexuálne zneužívanie detí – skúsenosť rodičov s výskytom a prevenciou javu..... | 124 |

| | |
|---|-----|
| Annamária Šimšíková - Mária Karasová: Agresia a násilie v digitálných hrách a dopad na správanie detí školského veku – komparatívna štúdia a vybrané zistenia..... | 131 |
| Annamária Šimšíková - Zdenka Zastková: Poznanie a realizácia nebezpečných online výziev u detí mladšieho školského veku – vybrané zistenia..... | 143 |
| Denis Dulovics: Non-transparency of technologies as a threat to the freedom and autonomy of Generation Z and Generation Alpha..... | 154 |
| Jana Stehlíková – Miriam Niklová: Pedagogické a psychologické aspekty šikanovania..... | 160 |
| Simona Dulovics Sámelová: Šikanovanie u detí a mládeže – prehľad empirických štúdií..... | 171 |
| Iveta Babjaková: Rola verejných knižníc a medziodborová spolupráca pri prevencii sociálno-patologických javov a podpore digitálnej inklúzie u seniorov..... | 180 |
| Zuzana Hrabovská: Možnosti rozvoja životných zručností v prevencii šikanovania na školách..... | 188 |
| Záver z rokovania..... | 194 |
| Prílohy..... | 196 |

OTVORENIE MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE SOCIALIA 2025

prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

**Vážené dámy, vážení páni,
ctení hostia, milé kolegyně a kolegovia,
milé študentky a študenti,**

je mi veľkou ct'ou a potešením privítať Vás na XXIX. ročníku medzinárodnej vedeckej konferencie **SOCIALIA 2025** s podtitulom „*Ohrozenia detí, mládeže a dospelých*“. Srdečne Vás vítam v Banskej Bystrici, v príjemnom prostredí hotela Dixon, kde budeme mať počas nasledujúcich dvoch dní možnosť spoločne premýšľať, diskutovať a hľadať odpovede na aktuálne výzvy, ktoré so sebou prináša dnešná dynamicky sa meniacia spoločnosť.

Konferencia **SOCIALIA** je už takmer tri desaťročia priestorom, kde sa stretávajú odborníci a odborníčky z rôznych krajín, disciplín a inštitúcií. Spája nás spoločný cieľ – zdieľať skúsenosti, výskumné poznatky a osvedčené prístupy v prevencii sociálno-patologických javov a pri podpore detí, mládeže i dospelých, ktorí čelia rôznym ohrozeniam.

Každý ročník prináša nové témy, ale aj nové pohľady na staré otázky – ako podporovať odolnosť jednotlivcov, rodín a komún, ako rozvíjať empatiu, solidaritu a sociálnu spravodlivosť. V čase, keď sa svet rýchlo mení a neraz polarizuje, sa práve takéto odborné stretnutia stávajú miestom porozumenia, spolupráce a nádeje.

Pre mňa osobne má konferencia **SOCIALIA** vždy špeciálny význam. Nie je to iba pracovné podujatie, ale aj miesto, kde sa po rokoch opäť stretávame s kolegami a priateľmi, s ktorými nás spája spoločná profesijná cesta. Je inšpirujúce sledovať, ako sa konferencia postupne rozvinula do významnej medzinárodnej platformy, ktorá spája odborníkov naprieč generáciami. Mimoriadne si vážim, že popri odbornej kvalite si **SOCIALIA** zachováva aj jedinečnú atmosféru vzájomnej otvorenosti, dôvery a ľudskej blízkosti.

Dovoľte mi v tejto chvíli osobitne privítať:

- našich hlavných hostí a rečníkov z Českej republiky, Poľska a Slovenska,
- kolegyně a kolegov z partnerských fakúlt – Pedagogickej fakulty Univerzity Hradec Králové a Akadémie WSB v Dąbrowej Górniczej,
- členky a členov Asociácie sociálnych pedagógov, ako aj všetkých domácich a zahraničných účastníkov, ktorí svojou prítomnosťou a príspevkami obohatia tento ročník.

Zároveň mi dovoľte poďakovať aj celému organizačnému výboru konferencie, **na čele s jej predsedom doc. Dulovicsom**, ako aj všetkým kolegyniam a kolegom, ktorí svojou prácou a úsilím stáli pri príprave tohto podujatia.

Verím, že počas týchto dvoch dní sa nám podarí vytvoriť priestor, v ktorom sa budú prelínať fakty s inšpiráciou, veda s praxou a poznanie s empatiou. Nech sú naše diskusie nielen odborné, ale aj ľudské – a nech prispievajú k tomu, aby sme spoločne hľadali cesty, ako urobiť svet o niečo bezpečnejším, spravodlivejším a ľudskejším.

Prajem nám všetkým, aby boli tieto dva dni naplnené inšpiratívnymi myšlienkami, úprimným dialógom a spoločným hľadaním riešení pre lepšiu budúcnosť detí, mládeže i dospelých. Nech sa konferencia stane pre nás priestorom nielen na odbornú diskusiu, ale aj na vytváranie nových kontaktov, priateľstiev a partnerstiev.

Ďakujem Vám za pozornosť a prajem úspešný priebeh konferencie SOCIALIA 2025.

SLÁVNOSTNÝ PRÍHOVOR DEKANKY PEDAGOGICKEJ FAKULTY UNIVERZITY MATEJA BELA V BANSKEJ BYSTRICI

doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD., univ. prof.

Vážené dámy, vážení páni,
vážení vzácní hostia a hostky, kolegovia, kolegyne, študenti, študentky.....,

dovoľte mi, aby som Vás privítala na 29. ročníku medzinárodnej vedeckej konferencie *Socialia 2025* s podtitulom *Ohrozenia detí, mládeže a dospelých*. Je pre mňa ctou otvoriť podujatie, ktoré sa stalo tradíciou, a ktoré je zároveň s každým novým ročníkom živým priestorom pre výmenu poznatkov, skúseností, dobrej praxe a hľadania nových perspektív.

Moje poďakovanie patrí organizátorom – Pedagogickej fakulte Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici, Asociácii sociálnych pedagógov, o.z., a zahraničným spoluorganizátorom - Pedagogickej fakulte Univerzity Hradec Králové – Ústavu sociálnych štúdií a Katedre pedagogiky Academie WSB v Dąbrowie Górniczej. Bez ich úsilia, vzájomnej dôvery a dlhodobej spolupráce by dnešné podujatie nemohlo vzniknúť.

Dovoľte mi upriamiť pozornosť na to, čo počas dvoch konferenčných dní bude všetkých prítomných spájať a to je téma - jedna z významných výziev v prevencii sociálno-patologických javov – kontext reálnych ohrození detí, mládeže a dospelých v digitálnej dobe stierajúcej hranice medzi reálnym a virtuálnym svetom, pričom v oboch sú aktéri vystavení rôznym formám ohrození a v tomto kontexte je rozvíjanie kritického myslenia v rámci MDG kľúčovou premennou.

- Podľa výskumov OECD trávi priemerný tínedžer viac ako 6 hodín denne v online prostredí, a to nielen pre zábavu, ale čoraz viac aj pre vzdelávanie a sociálne kontakty.
- Zároveň sa však ukazuje, že každé tretie dieťa sa už stretlo s obsahom, ktorý bol pre neho nevhodný alebo ohrozujúci, a takmer pätina zažila online šikanu.

Tieto čísla nie sú len štatistikami – za každým je konkrétny príbeh dieťaťa či mladého človeka, hľadajúceho svoje miesto v čoraz komplexnejšom svete. Na nás, ako odborníkov a odborníčkach pomáhajúcich profesií, stojí ťažká, no nenahraditeľná úloha: pomôcť im čítať tento svet, porozumieť mu, kriticky ho reflektovať a nachádzať v ňom bezpečie aj zmysel.

Osobitnú výzvu prinášajú **generačné rozdiely**. Výskumy ukazujú, že až 70 % mladých ľudí vo veku 15–24 rokov považuje digitálne prostredie za „svoj prirodzený svet“, zatiaľ čo medzi ľuďmi nad 55 rokov takto odpovedá len približne 15 %. To znamená, že jednotlivé generácie často nielenže používajú iné nástroje, ale dokonca žijú v odlišných „verziách reality“. To, čo je pre mladých samozrejmosťou – napríklad virtuálne priateľstvá alebo vzdelávanie v online prostredí – môže byť pre staršie generácie cudzím a nepochopiteľným javom. Táto asymetria môže viesť k pocitu odcudzenia, ale aj k nedorozumeniam v rodinách, školách či na pracoviskách.

Práve preto je tak dôležité učiť sa **futures literacy** – gramotnosti vo vzťahu k budúcnosti. Nielen preto, aby sme rozumeli trendom, ktoré prídu, ale aj preto, aby sme im vedeli čeliť s otvorenosťou, nie so strachom. Aby mladí ľudia cítili, že ich budúcnosť je spoločným priestorom, a nie priestorom, v ktorom sa osamelo hľadajú a nemajú sa o koho oprieť.

Verím, že aj táto konferencia nebude iba o pomenovaní rizík, ale aj o hľadaní **príležitostí**:

- Ako využiť digitálne prostredia na posilňovanie reziliencie detí a mládeže.
- Ako vytvárať preventívne programy, ktoré majú reálny dopad, pretože vychádzajú z interdisciplinárnej spolupráce.
- Ako posilňovať hodnoty solidarity, empatie, osobnej a spoločenskej zodpovednosti v čase, keď sa digitálne aj sociálne svety často triešia na menšie a menšie ostrovčeky.

Želám vám príjemne strávený čas naplnený podnetnými aktivitami, myšlienkami, inšpirujúcimi príbehmi a námetmi, zaujímavými rozhovormi, naplnenými očakávaniami a , verím, že konferencia prinesie aj zrod nových výziev pre ďalšiu vzájomnú spoluprácu, zmysluplné sieťovanie a pokračovanie tradície – opakovaných odborných stretnutí v budúcnosti.

Nech je *Socialia 2025* priestorom, kde sa sily spájajú, ale aj ľudsky približujú – a kde sa hľadajú nielen odpovede na otázky dneška, ale aj odvaha pýtať sa, čo môžeme urobiť pre bezpečnejšiu a dôstojnejšiu budúcnosť pre deti, mládež, dospelých, pre našu budúcnosť v slovenskej spoločnosti.

A, samozrejme, moje – naše spoločné poďakovanie patrí tým, vďaka ktorým si konferenciu v primeranej duševnej pohode spoločne užijete.

Všetkým prítomným želim príjemné obidva dni a konferencii – úspešný priebeh.

doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD., univ. profesorka
dekanka PF UMB

HLAVNÉ REFERÁTY V PLÉNE

OHROŽENÍ DĚTÍ V SOUČASNÉ SPOLEČNOSTI – NOVÉ JEVY A ŘEŠENÍ

Václav Bělík, CZ

Abstrakt

Ohrožení dětí je komplexní a proměnlivý fenomén, který nelze redukovat na jednotlivé případy násilí či zanedbávání. Zahrnuje široké spektrum rizik – od tradičních forem týrání až po subtilní hrozby digitální éry, jako je kyberšikana či algoritmická manipulace. Vývoj přístupů k ochraně dětí ukazuje posun od charitativních modelů k multidisciplinárním strategiím, které kladou důraz na prevenci, participaci a systémovou spolupráci. V kontextu současných společenských změn je nezbytné chápat ohrožení jako multidimenzionální jev, vyžadující komplexní a mezioborový přístup. Příspěvek také ukazuje možné výchovné cesty z pohledu rodiny, školy, ale i samotných dětí.

Klíčová slova: ohrožení dětí, digitální prostředí a rizika, duševní zdraví, systémová prevence, multidisciplinární ochrana dítěte

Úvod

Ohrožení dětí představuje komplexní fenomén, který nelze redukovat na jednotlivé případy násilí či zanedbávání. Jde o stav, kdy existuje reálná nebo potenciální hrozba negativního dopadu na dítě – ať už fyzického, psychického, sociálního či vývojového charakteru. Tento stav může být akutní i chronický, individuální i systémový, a jeho podoby se v čase proměňují v závislosti na kulturních, technologických, ekonomických i politických faktorech.

Etymologicky slovo „ohrožení“ pochází z praslovanského kořene *groza*, což znamenalo „strach“ či „úděs“. V češtině předpona „o-“ vyjadřuje obklopení nebezpečím, což vystihuje podstatu stavu, kdy je dítě vystaveno riziku ztráty, poškození nebo zániku.

Pochopení etymologie slova nám pomáhá uvědomit si, že strach z ohrožení je zakořeněný v lidské podstatě a že reakce na nebezpečí jsou evoluční výbavou, která nás po tisíce let chrání před různými formami rizik. Tato formulace přímo odkazuje na evoluční biologii strachu, což je téma, které Konrad Lorenz rozpracoval ve své knize *Civilized Man's Eight Deadly Sins* (1974)

Historicky se přístup k ochraně dětí vyvíjel od charitativních iniciativ 19. století přes právní zakotvení v dokumentech jako je Children Act (1908) či Úmluva o právech dítěte (1989), až po současné multidisciplinární modely, které kladou důraz na prevenci, participaci a systémovou spolupráci (Munro, 2011). Tento vývoj ukazuje posun od vnímání dítěte jako objektu péče k jeho uznání jako subjektu práv.

Současná společnost čelí zásadnímu posunu v charakteru rizik. Tradiční formy ohrožení jsou doplňovány novými jevy digitální éry, jako je kyberšikana, online predátorství, digitální závislosti či algoritmická manipulace (Livingstone et al., 2017; Burns et al., 2019). Tyto hrozby jsou subtilnější, obtížněji identifikovatelné a často kumulativní, což ztěžuje jejich zachycení tradičními intervenčními systémy.

Zároveň se mění i struktura rodin, sociální vazby a kulturní normy. Roste počet jednorodičovských domácností, rekonstruovaných rodin, oslabují se komunitní sítě a zvyšuje se tlak na výkon, což vede k nárůstu perfekcionismu, úzkostí a depresí u dětí (Curran & Hill, 2019; Luthar & Kumar, 2018). Školy, které by měly být místem podpory, často selhávají v

schopnosti identifikovat rizika a nemají dostatečné kapacity pro péči o duševní zdraví (Reinke et al., 2011; NASP, 2020).

V tomto kontextu je nezbytné chápat ohrožení dětí jako multidimenzionální jev, který vyžaduje komplexní, mezioborový a preventivní přístup. Jak ukazuje ekologický model Bronfenbrennera (1979), dítě je zásadně ovlivňováno interakcemi mezi rodinou, školou, komunitou a společností. Efektivní ochrana proto musí zahrnovat modernizaci legislativy, dostupnou péči o duševní zdraví, digitální gramotnost, komunitní práci, mezioborovou spolupráci a posílení rodičovských kompetencí.

1. Tradiční formy ohrožení

Tradiční formy ohrožení dětí představují základní typy rizik, které se vyskytují napříč kulturami a historickými obdobími. Patří sem zejména fyzické týrání, zanedbávání péče, sexuální zneužívání a emocionální týrání. Fyzické týrání zahrnuje úmyslné působení bolesti dítěti – například bití či třesení – a může vést nejen k tělesným zraněním, ale i k rozvoji posttraumatických poruch, úzkostí a poruch chování. Celosvětově se odhaduje, že až 1 miliarda dětí ročně zažije nějakou formu násilí (WHO, 2020).

S uvedenými formami ohrožení se často pojí rizikové chování, které může být jak příčinou, tak důsledkem ohrožení. Podle *Národní strategie prevence rizikového chování u dětí a mládeže na léta 2019–2027* zahrnuje rizikové chování následující oblasti:

- Agrese a násilí (včetně šikany)
- Záškoláctví
- Zneužívání návykových látek
- Kriminalita a delikvence
- Poruchy příjmu potravy
- Sebepoškozování a suicidální chování
- Rizikové sexuální chování
- Rizikové chování v online prostředí (kyberšikana, sexting, závislost na technologiích)
- Extrémní formy sportovního tréninku a tlaku na výkon
- Poruchy chování a emocí

Tyto projevy jsou často kumulativní a vzájemně se posilují, což zvyšuje míru ohrožení dítěte a komplikuje intervenci.

Tradiční formy ohrožení dětí nelze chápat izolovaně. Jsou propojeny s hlubšími strukturálními a civilizačními procesy, které formují prostředí, v němž děti vyrůstají. Filozof Toby Ord ve své knize *The Precipice: Existential Risk and the Future of Humanity* (2020) upozorňuje, že lidstvo jako celek čelí bezprecedentním rizikům, která mohou ohrozit samotnou budoucnost civilizace: „Lidstvo postrádá zralost, koordinaci a prozíravost nutnou k tomu, aby se vyhnulo chybám, z nichž by se už nikdy nevzpamatovalo. Jak se zvětšuje propast mezi naší mocí a moudrostí, budoucnost se ocitá pod stále rostoucí úrovní rizika. Tato situace je neudržitelná.“ (Ord, 2020, s. 4)

Podobně Yuval Noah Harari ve své knize *21 lekcí pro 21. století* (2019) varuje před ztrátou kontroly nad technologiemi, které mohou zásadně proměnit nejen ekonomické a sociální struktury, ale i samotnou podstatu člověka:

„V době, kdy jsme zaplaveni irelevantními informacemi, je moc v jasnosti. Cenzura dnes nefunguje tak, že blokuje tok informací, ale spíše tak, že lidi zaplavuje dezinformacemi a rozptýlením.“ (Harari, 2019, s. 7)

2. Nové formy ohrožení v digitální éře

V posledních letech dochází k zásadní proměně charakteru rizik, která ohrožují děti. Tradiční formy týrání, zanedbávání či zneužívání zůstávají závažné, avšak objevují se i jevy

nové. Digitální technologie, tlak na výkon a zhoršující se duševní zdraví mladé generace vytvářejí nové formy ohrožení, které jsou subtilnější, rychlejší a často hůře identifikovatelné.

Jedním z nejvýraznějších fenoménů je kyberšikana – forma útoku, která se odehrává prostřednictvím digitálních médií a pronásleduje dítě i mimo školní prostředí. Její dopady jsou hluboké: oběti vykazují více než dvojnásobné riziko sebevražedných myšlenek (John et al., 2018). Digitální závislost a fenomén FOMO (fear of missing out) představují další rizika. Nutkavé užívání technologií, neustálé sledování online aktivit a srovnávání se s ostatními vedou k úzkosti, poruchám spánku a zhoršení schopnosti soustředění (Twenge & Campbell, 2018; Przybylski & Weinstein, 2017). Jak upozorňují Burns et al. (2019), psychologické dopady těchto jevů často zůstávají skryté až do chvíle, kdy dojde ke krizové situaci.

Vedle digitálních hrozeb se stále více projevuje tlak na výkon, který je zakořeněn v kulturních a společenských normách. Děti čelí vysokým očekáváním ze strany rodičů, škol i vrstevníků. Akademický tlak, přetížené rozvrhy, konkurenční prostředí a idealizované obrazy života na sociálních sítích vedou k rozvoji maladaptivního perfekcionismu. Curran a Hill (2019) dokumentují výrazný nárůst socially prescribed perfectionism – tedy pocitu, že okolí od dítěte očekává dokonalost. Tento typ perfekcionismu je silně spojen s úzkostí, depresí a poruchami příjmu potravy (Fardouly & Vartanian, 2016).

Třetí oblastí, která zásadně ovlivňuje životy dětí, je zhoršující se duševní zdraví. Data ukazují dramatický nárůst depresivních a úzkostných poruch u adolescentů. Například v USA vzrostla prevalence těžkých depresivních epizod u mladých lidí mezi lety 2005 a 2019 o více než 70 % (SAMHSA, 2020). WHO (2021) upozorňuje, že polovina všech duševních poruch začíná do 14 let věku. Děti trpí nejen v důsledku digitálního stresu, ale také kvůli sociální izolaci, nedostatku spánku, klimatické úzkosti a nejistotě ohledně budoucnosti (Primack et al., 2017).

Tyto nové formy ohrožení vyžadují zásadní přehodnocení přístupů k ochraně dětí. Nestačí reagovat na akutní případy – je třeba rozvíjet preventivní strategie, které zohlední komplexní realitu života dětí v digitálním věku.

3. Možné cesty pro řešení z pohledu školy, rodiny a dětí samotných

Efektivní ochrana dětí vyžaduje koordinovaný přístup všech socializačních a výchovných činitelů. Mezi nimi mají zvláštní místo tři klíčoví aktéři: školy, rodiny a samotných dětí.

Škola má jedinečnou možnost včas identifikovat rizikové chování a nabídnout dětem podporu. vytvářet bezpečné a inkluzivní prostředí, kde se děti cítí přijímané, respektované a chráněné. To zahrnuje jasně formulovaná pravidla, důsledné řešení šikany, podporu pozitivního klimatu a dostupnost školních poradenských služeb. Významnou roli hraje také rozvoj digitální gramotnosti, která dětem umožňuje bezpečně se pohybovat v online prostředí, rozpoznávat manipulaci a chránit své soukromí. Školy by měly systematicky rozvíjet sociálně-emoční dovednosti žáků, například prostřednictvím programů SEL (Social and Emotional Learning), které prokazatelně zlepšují nejen duševní zdraví, ale i akademické výsledky (Durlak et al., 2011). V českém kontextu se osvědčily také programy prevence rizikového chování, jako je Minimalizace šikany (NÚV, 2018) nebo projekt KiVa adaptovaný pro české školy.

Rodina představuje základní ochranný rámec pro dítě. Výzkumy ukazují, že kvalita rodinného prostředí, stabilita vztahů a dostupnost emocionální podpory jsou klíčovými faktory pro zdravý vývoj dítěte (Segeťová, 2020). Rodiče by měli vytvářet prostor pro otevřenou komunikaci, kde se dítě nebojí sdílet své obavy a zkušenosti. Důležitá je schopnost rodičů rozpoznat varovné signály ohrožení, jako jsou změny nálady, chování nebo výkonnosti dítěte. V oblasti digitální výchovy se doporučuje kombinace aktivní mediace (společné sledování obsahu, diskuse), restriktivních pravidel (časové limity, kontrola obsahu) a podpory kritického myšlení. V českém prostředí se osvědčily například kurzy efektivního rodičovství (Centrum Locika, 2022) nebo programy rané péče pro ohrožené rodiny.

Děti samotné nejsou pouze pasivními příjemci péče, ale mohou být aktivními aktéry své vlastní ochrany. Jejich zapojení do preventivních aktivit, rozhodovacích procesů a komunitních projektů posiluje jejich sebevědomí, kompetence a pocit bezpečí. Děti by měly být vedeny k rozvoji kritického myšlení, schopnosti říci „ne“ v nebezpečných situacích, empatie a solidarity vůči ostatním. Významnou roli hraje také znalost bezpečnostních pravidel – jak v online, tak v reálném prostředí – a schopnost vyhledat pomoc u důvěryhodných dospělých. Výzkumy ukazují, že děti, které mají kolem sebe podpůrnou síť (rodinu, učitele, vrstevníky), lépe zvládají stres a jsou méně ohrožené rizikovým chováním (Percy-Smith & Thomas, 2010). V českém kontextu se osvědčily například dětské parlamenty, peer programy nebo participativní rozpočty na školách, které dětem umožňují spolurozhodovat o prostředí, ve kterém žijí.

Závěrem je třeba zdůraznit, že ochrana dětí před ohrožením nemůže být izolovaným úkolem jedné instituce. V českém prostředí se jako efektivní ukazuje mezioborová spolupráce, například v rámci projektů MPSV, NPI ČR nebo krajských center podpory. Klíčové je také posílení participace dětí – nejen jako příjemců péče, ale jako aktivních spolutvůrců prostředí, ve kterém žijí. Jak uvádí Lansdown (2010), děti nejsou budoucí občané – jsou občany teď. Jejich hlas musí být slyšen, respektován a zapojen do tvorby politik, které se jich týkají

4. Komplexní přístup k ohrožení

Moderní ochrana dětí vyžaduje systémový, mezioborový a participativní přístup, který reflektuje proměnu rizik v digitální, sociálně fragmentované a psychicky náročné době. Jedním z pilířů tohoto rámce je komunitní práce. Silné komunity s vysokým sociálním kapitálem představují významný protektivní faktor. Obnova komunitních vazeb, podpora sousedských sítí a vznik komunitních center jsou klíčové pro prevenci izolace a rizikového chování. V českém prostředí se osvědčily peer programy, mentoringové aktivity a komunitní akce, které vytvářejí bezpečné prostory pro děti i rodiny.

Další zásadní oblastí je mezioborová spolupráce a integrace služeb. Fragmentace mezi školstvím, zdravotnictvím, sociálními službami a justicí vede k neefektivnímu využívání zdrojů a propadávání dětí mezi systémy. V českém kontextu se jako efektivní ukazuje spolupráce školních psychologů, sociálních pedagogů, školních metodiků prevence, výchovných poradců a dalších externích subjektů, kteří mohou pomoci v řešení konkrétních případů. Toto potvrzuje vícero odborníků z oblasti sociální pedagogiky v českém i slovenském prostředí (Bělík, 2022; Dulovics, 2022; Liberčanová a Kurtek, 2021; Niklová, 2020).

Modernizace legislativy a politik je nezbytná pro to, aby právní rámec odpovídal realitě digitálního věku. Dále pak prevence a včasná identifikace rizik jsou další klíčovou oblastí. Posílení resilience a participace dětí je nezbytné pro to, aby děti nebyly vnímány pouze jako objekty péče, ale jako aktivní aktéři. Rozvoj resilience zahrnuje podporu sebeúcty, emoční regulace, sociálních dovedností a optimismu. Participační práva dětí lze realizovat prostřednictvím školních parlamentů, participativních rozpočtů nebo konzultací při tvorbě školních pravidel. V českém prostředí se osvědčily aktivity jako Dětské fórum (UNICEF ČR) nebo participativní projekty v rámci školních komunit.

Závěr

Závěrem je třeba zdůraznit, že komplexní přístup k ochraně dětí musí být založen na propojení všech výše uvedených oblastí. Shonkoff a Fisher (2013) prokázali, že každý dolar investovaný do rané intervence ušetří 4–9 dolarů v budoucích nákladech. Klíčové oblasti řešení zahrnují modernizaci legislativy, rozvoj digitální gramotnosti, dostupnou péči o duševní zdraví (Fazel et al., 2014), mezioborovou spolupráci a posílení rodičovských kompetencí. V českém prostředí je nezbytné tyto principy adaptovat na místní podmínky, podporovat inovace a vytvářet prostředí, kde se děti mohou bezpečně rozvíjet.

Literatura

- Bělík, V. (2022). Aktuální témata sociální pedagogiky a sociální patologie ve školním prostředí z pohledu zkoumaných pedagogů. In *Swiat na trajektorii cierpienia* (pp. 36–44). WSB.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Burns, J., Blanchard, M., & Livingstone, S. (2019). Subtle threats in the digital age: Understanding online victimization. *Journal of Children and Media*, 13(4), 412–428. <https://doi.org/10.1080/17482798.2019.1650780>
- Centrum Locika. (2022). *Efektivní rodičovství – metodika podpory rodin*. Praha: Centrum Locika.
- Curran, T., & Hill, A. P. (2019). Perfectionism is increasing over time: A meta-analysis of birth cohort differences from 1989 to 2016. *Psychological Bulletin*, 145(4), 410–429. <https://doi.org/10.1037/bul0000138>
- Daněk, J., et al. (2024). *Metodika práce pro sociální pedagogy*. Univerzita Palackého.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Dulovics, M. (2022). Nové výzvy profesie „sociálny pedagóg“ v nadväznosti na aktuálne ohrozenia žiakov vo virtuálnom priestore. In *Retrospektívy, súčasnosť a perspektívy sociálnej pedagogiky* (pp. 14–25). Pedagogická fakulta.
- Emmerová, I. (2024). *Socializácia a jej poruchy u detí a mládeže*. Ružomberok: Verbum.
- Fardouly, J., & Vartanian, L. R. (2016). Social media and body image concerns: Current research and future directions. *Body Image*, 17, 100–110. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2016.03.009>
- Fazel, M., Hoagwood, K., Stephan, S., & Ford, T. (2014). Mental health interventions in schools in high-income countries. *The Lancet Psychiatry*, 1(5), 377–387. [https://doi.org/10.1016/S2215-0366\(14\)70312-8](https://doi.org/10.1016/S2215-0366(14)70312-8)
- Harari, Y. N. (2019). *21 lessons for the 21st century*. Vintage.
- Lansdown, G. (2010). The realisation of children's participation rights: Critical reflections. In B. Percy-Smith & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation: Perspectives from theory and practice* (pp. 11–23).
- Liberčanová, K., & Kurtek, L. (2021). Profesijsná dráha školských sociálnych pedagógov na Slovensku. *Pedagogika.sk*, 12(3),
- Livingstone, S., & Bulger, M. E. (2014). A global research agenda for children's rights in the digital age. *Journal of Children and Media*, 8(4), 317–335. <https://doi.org/10.1080/17482798.2014.961496>
- Livingstone, S., Stoilova, M., & Nandagiri, R. (2017). Children's rights in the digital age: A download from children around the world. *Journal of Children and Media*, 11(1), 1–17. <https://doi.org/10.1080/17482798.2016.1268290>
- Lorenz, K. (1974). Civilized man's eight deadly sins (M. K. Wilson, Trans.). Harcourt Brace Jovanovich. (Original work published 1973)
- Luthar, S. S., & Kumar, N. L. (2018). Youth in high-achieving schools: Challenges to mental health and directions for evidence-based interventions. *American Psychologist*, 73(1), 20–32. <https://doi.org/10.1037/amp0000187>
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2019). *Národní strategie prevence rizikového chování u dětí a mládeže na léta 2019–2027*.
- Munro, E. (2011). *The Munro review of child protection: Final report – A child-centred system*. Department for Education (UK). <https://www.gov.uk/government/publications/munro-review-of-child-protection-final-report-a-child-centred-system>

- Národní ústav pro vzdělávání. (2018). *Minimalizace šikany: Metodická podpora školám*. Praha: NÚV.
- Niklová, M. (2020). *Sociálny pedagóg v školách a školských zariadeniach*. Wolters Kluwer SR.
- Ord, T. (2020). *The Precipice: Existential risk and the future of humanity*. Hachette Books.
- Primack, B. A., et al. (2017). Social media use and perceived social isolation among young adults in the U.S. *American Journal of Preventive Medicine*, 53(1), 1–8. <https://doi.org/10.1016/j.amepre.2017.01.010>
- Przybylski, A. K., & Weinstein, N. (2017). A large-scale test of the Goldilocks hypothesis: Quantifying the relations between digital-screen use and the mental well-being of adolescents. *Psychological Science*, 28(2), 204–215. <https://doi.org/10.1177/09567976166678438>
- Samhsa. (2021). *2020 National Survey on Drug Use and Health: Key substance use and mental health indicators in the United States*. U.S. Department of Health and Human Services. <https://www.samhsa.gov/data/report/2020-nsduh-annual-national-report>
- Seget'ová, P. (2020). *Podpora žáků v riziku a s poruchami chování*. Praha: Národní pedagogický institut ČR.
- Shonkoff, J. P., & Fisher, P. A. (2013). Rethinking evidence-based practice and two-generation programs to create the future of early childhood policy. *Development and Psychopathology*, 25(4, Pt 2), 1635–1653.
- Twenge, J. M. (2017). *iGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood (and what this means for the rest of us)*. Atria Books.
- UNICEF. (1989). *Convention on the Rights of the Child. United Nations Treaty Series*, 1577, 3. <https://www.unicef.org/child-rights-convention/>
- World Health Organization. (2020). *Global status report on preventing violence against children 2020*. WHO. <https://iris.who.int/handle/10665/332394>
- World Health Organization. (2021). *Mental health of children and adolescents: Fact sheet*. WHO.

Adresa autora:

dr hab. doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové, Ústav sociálních studií

Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové III, Česká republika

Email: vaclav.bielik@uhk.cz

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6717-021>

MONITORING ŠIKANOVANIA V ZÁKLADNÝCH ŠKOLÁCH – ANALÝZA EMPIRICKÝCH ZISTENÍ

Mário Dulovics, SK

Abstrakt

Cieľom príspevku je analyzovať šikanovanie z aspektu jeho aktérov v podmienkach základných škôl. V príspevku sú prezentované čiastkové výsledky celoslovenského empirického výskumu, ktorý bol realizovaný prostredníctvom elektronického dotazníka v období od decembra 2024 do júna 2025. Výskumný súbor tvorí 653 žiakov základných škôl z trenčianskeho, banskobystrického, žilinského a prešovského kraja.

Kľúčové slová: šikanovanie, škola, žiak, obeť, agresor.

Abstract

The aim of the paper is to analyze bullying from the aspect of its actors in elementary schools. The paper presents partial results of a nationwide empirical research, which was carried out via an electronic questionnaire from December 2024 to June 2025. The research group consists of 653 elementary school students from the Trenčín, Banská Bystrica, Žilina and Prešov regions.

Keywords: bullying, school, student, victim, aggressor.

1. Úvod

Narastajúca brutalita, násilie a agresia v školách je príčinou, prečo je problematika šikanovania neustále predmetom záujmu laickej verejnosti, odborníkov v edukačnej praxi, ale aj decíznej sféry. K závažnosti daného fenoménu prispieva aj skutočnosť, že ku šikanovaniu dochádza u všetkých vekových skupín. Jeho dôsledky pre obeť, agresora, ale často pre celý triedny kolektív môžu byť nesmierne závažné.

V medzinárodnom kontexte sa pri vymedzení šikanovania autori opierajú o charakteristiku Olweusa (1993), ktorý uvádza, že šikanovanie je formou agresie spáchanej dieťaťom/žiakom, ktorá sa vyznačuje tromi kľúčovými špecifikami: cieľom je ublížiť inej osobe; vykonáva sa opakovane; zahŕňa nerovnováhu moci, alebo nepomer síl.

Potreba venovať pozornosť prevencii a riešeniu šikanovania v školách je v podmienkach Slovenskej republiky deklarovaná tak na úrovni legislatívy, ako aj na úrovni národných dokumentov. V zmysle § 153 Zákona č. 245/2008 o výchove a vzdelávaní sú školy a školské zariadenia pri výchove a vzdelávaní povinné: „vytvárať podmienky na zdravý vývin detí a žiakov a na predchádzanie sociálnopatologickým javom; zabezpečiť ochranu a bezpečnosť detí a žiakov.“ Bezpečnosť žiakov v školskom prostredí je často ohrozená práve šikanovaním. Emmerová (2023a, s. 42) v súvislosti so šikanovaním v triednom kolektíve v škole uvádza, že „... zo skupinových noriem sa vytrácajú demokratické princípy rovnosti, presadzuje sa vôľa silnejších agresorov na úkor obetí, neskôr i na úkor ostatných spolužiakov“.

Aktuálnosť problematiky šikanovania v školskom prostredí potvrdzuje aj vypracovanie novej *Smernice č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach*, v ktorej sú rozpracované postupy ako predchádzať, riešiť, či preverovať podozrenia so šikanovania. Ďalším dôležitým materiálom pre aktérovej prevencie je v tejto súvislosti aj dokument pod názvom *Odborná činnosť prevencia rizikového správania* (Tichý et al., 2023), ktorý bol vypracovaný v rámci projektu *Štandardizáciou systému poradenstva a prevencie k inklúzii a úspešnosti na trhu práce*. Obsahuje návrh vedomostí, zručností a kompetencií, ktoré sa majú rozvíjať u žiakov v rámci prevencie šikanovania, agresívneho správania a kyberšikanovania.

Šikanovanie je zároveň multidimenzionálnym fenoménom, ktorý je často, vzhľadom na špecifiká jeho aktérov (agresori, obeť, prizerajúci sa), prepojený s inými formami ohrození a rizikového správania, ako sú delikvencia, neznášanlivosť, xenofóbia, záškoláctvo, sebapoškodzovanie, či suicidálne správanie. Táto skutočnosť znásobuje jeho závažnosť a poukazuje na potrebu komplexného prístupu k jeho prevencii a riešeniu.

Téma bezpečnosti školského prostredia sa tak stáva čoraz viac diskutovanou v súvislosti s nárastom rizikového správania žiakov v školskom prostredí vrátane šikanovania. Multifaktorálna etiológia šikanovania vo forme patológie rodinného prostredia, narušených rovesníckych vzťahov, frustrácie, osobných problémov, psychickej poruchy agresora a pod., ho radia medzi najzávažnejšie sociálne a výchovné problémy v edukačnej praxi, ktorým čelia pedagogickí a odborní zamestnanci v školách, rodičia a predovšetkým samotní žiaci.

2. Metódy a charakteristika výskumného súboru

Pri zbere empirických dát bol použitý dotazník zameraný na monitoring a analýzu súvislostí šikanovania u žiakov v školskom prostredí. Dotazník bol vytvorený prostredníctvom aplikácie *google disk* a do škôl distribuovaný elektronicky v období od decembra 2024 do júna 2025.

V rámci výskumného nástroja boli použité škály vlastnej konštrukcie zamerané na monitoring prevalencie aktérov šikanovania (agresorov a obetí) v školskom prostredí za posledných 12 mesiacov. Ide o 5 stupňové Likertove škály: 1 – nikdy; 2 – zriedka; 3 – niekedy; 4 – často; 5 – veľmi často.

Škály pozostávali z 11 položiek merajúcich jednotlivé formy šikanovania:

- priame fyzické formy šikanovania (bitka, strkanie);
- priame verbálne formy šikanovania (nadávky, urážky, zosmiešňovanie);
- nepriame fyzické formy šikanovania (agresor požiada iného žiaka, aby ublížil obeť);
- nepriame verbálne formy šikanovania (ohováranie, šírenie nepravd, verbálnych urážok);
- nepriame sociálne formy šikanovania (sociálna exklúzia, ostrakizovanie).

Pri vyhodnotení dát pre sme použili metódy deskriptívnej štatistiky, a to výpočet relatívnej početnosti, absolútnej početnosti a aritmetického priemeru. Pre potreby príspevku analyzujeme čiastkové výsledky výskumu.

Výskumný súbor tvorí 653 žiakov druhého stupňa základných škôl z trencianskeho (n=144 / 22,1%), banskobystrického (n=191 / 29,3%), žilinského (n=87 / 13,3%) a prešovského kraja (n=231 / 35,4%). Z toho 306 (46,9%) chlapcov a 347 (53,1%) dievčat. Priemerný vek respondentov je 13 rokov. Výber respondentov do výskumného súboru bol náhodný. Štruktúru výskumného súboru prezentujeme v tabuľke T1.

T1 Štruktúra výskumného súboru

| Demografické charakteristiky výskumného súboru | N | % |
|--|-----|------|
| Rod | | |
| <i>Chlapci</i> | 306 | 46,9 |
| <i>Dievčatá</i> | 347 | 53,1 |
| Priemerný vek | 13 | |
| Ročník | | |
| <i>5. ročník</i> | 80 | 12,3 |
| <i>6. ročník</i> | 114 | 17,5 |
| <i>7. ročník</i> | 169 | 25,9 |
| <i>8. ročník</i> | 196 | 30,0 |
| <i>9. ročník</i> | 94 | 14,4 |

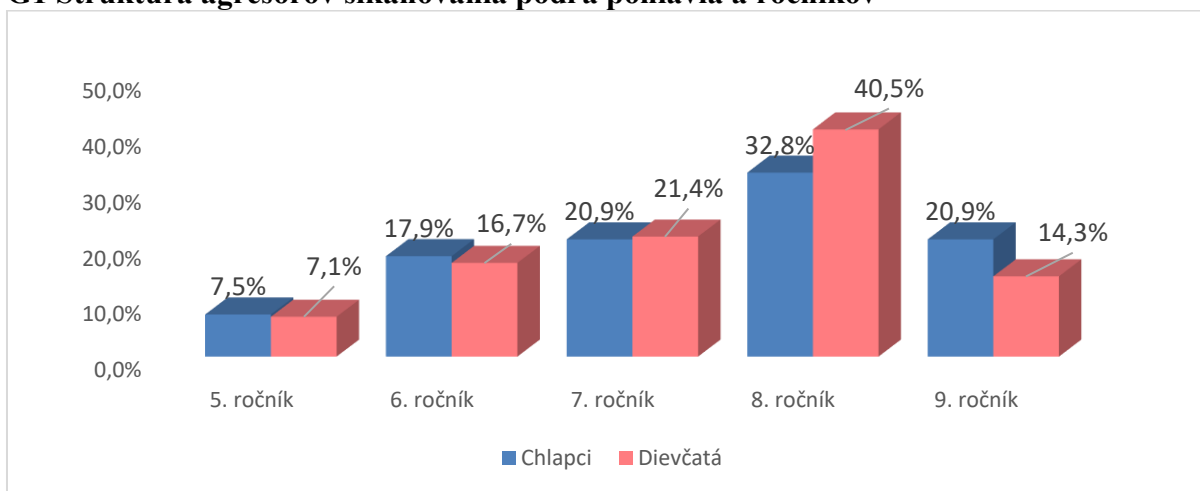
3. Výsledky a diskusia

V nasledujúcej časti príspevku priblížime výsledky zistení s dôrazom na aktérov šikanovania v školskom prostredí. Poznanie špecifík agresorov a obetí môže prispieť k efektívnemu nastaveniu preventívnych a intervenčných stratégií v školskej praxi.

Pri identifikácii aktérov šikanovania sme vychádzali z priemerného skóre (AM=1,7), ktoré žiaci dosiahli na škále merajúcej prevalenciu agresorov a škále merajúcej prevalenciu obetí šikanovania.

Vo výskumnom skóre sme identifikovali 109 (16,8%) agresorov šikanovania, z toho 67 (61,5%) chlapcov a 42 (38,5%) dievčat. Podobnú rodovú štruktúru agresorov zistila vo výskume aj Pétiová (2021). Vo výskumnom súbore 2194 detí a dospelých vo veku od 12 do 19 rokov zistila, že chlapci (7,8%) sú častejšie agresormi šikanovania ako dievčatá (2,7%).

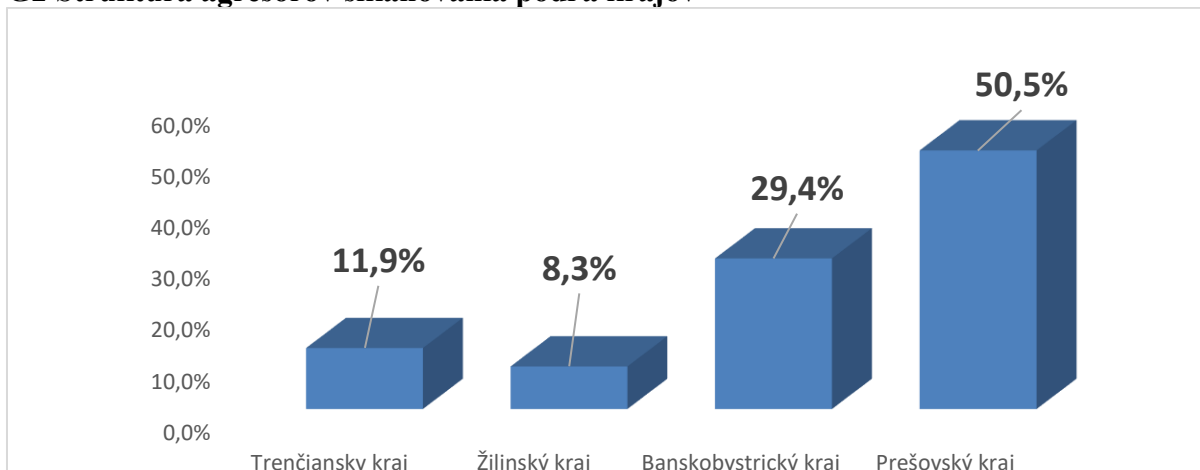
G1 Štruktúra agresorov šikanovania podľa pohlavia a ročníkov



Z hľadiska výskytu agresorov šikanovania sa javí ako najviac rizikový 8. ročník základnej školy, v ktorom bolo identifikovaných 17 (40,5%) dievčat a 22 (32,8%) chlapcov v roly agresora. Následne počet agresorov v 9. ročníku výrazne poklesol v oboch skupinách respondentov. Zároveň v 9. ročníku medzi agresormi výraznejšie dominovali chlapci (n=14 / 20,9%) v porovnaní s dievčatami (n=6 / 14,3%). Najnižší počet agresorov sme zaznamenali v 5. ročníku, a to 5 (7,5%) chlapcov a 3 (7,1%) dievčatá.

Následne sme sa zamerali na analýzu štruktúry agresorov šikanovania z hľadiska krajov.

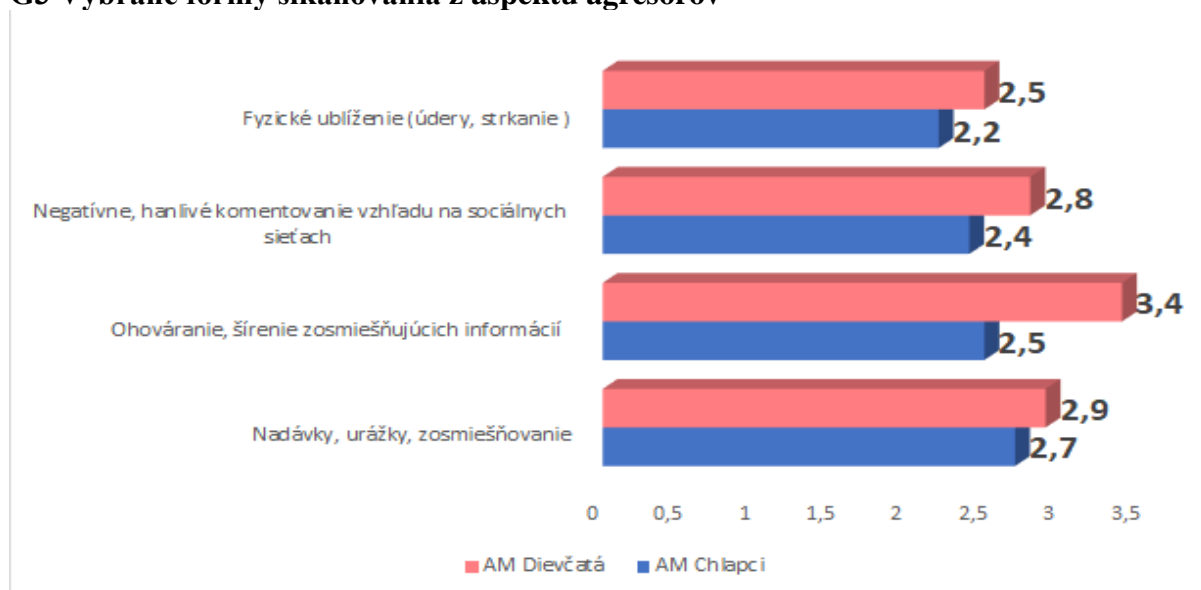
G2 Štruktúra agresorov šikanovania podľa krajov



Najvyšší percentuálny podiel agresorov šikanovania bol zastúpený v prešovskom kraji (50,5%) a banskobystrickom kraji (29,4%), naopak najnižší v žilinskom kraji (8,3%). Naše zistenia sú v súlade s výskumom Pétiovej (2021), ktorá rovnako zistila najvyššiu prevalenciu agresorov šikanovania v prešovskom (6,4%) a banskobystrickom (6,0%) kraji a najnižšiu v žilinskom kraji (2,5%).

Ďalšou oblasťou, na ktorú sme sa v rámci analýzy zistení zamerali, bol monitoring foriem šikanovania medzi žiakmi. V tomto prípade sme postupovali na základe výpočtu priemerného skóre, ktoré respondenti v pozícii agresora dosiahli pri jednotlivých formách šikanovania. V grafe G3 prezentujeme najfrekventovanejšie formy šikanovania u žiakov.

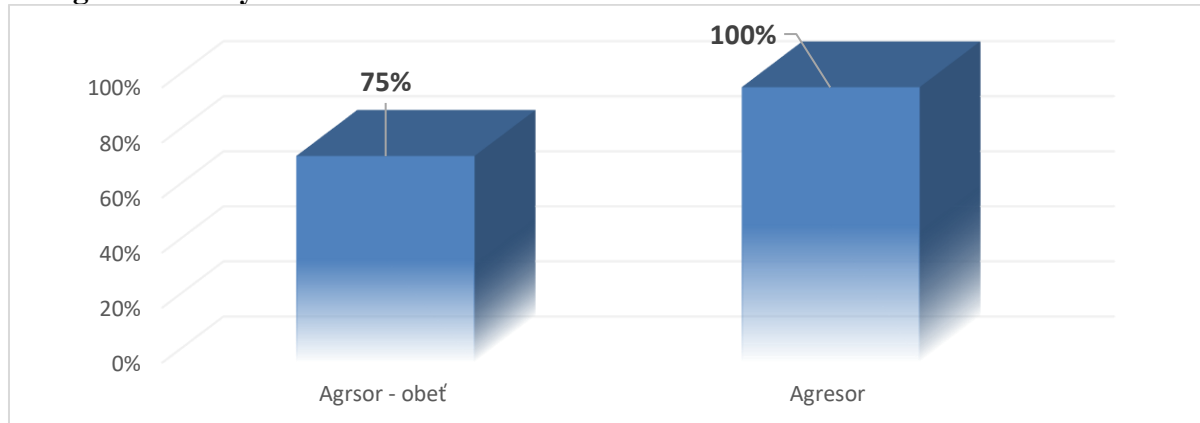
G3 Vybrané formy šikanovania z aspektu agresorov



Medzi agresormi dominovali verbálne útoky ako *ohováranie a šírenie zosmiešňujúcich informácií, nadávky, urážky a zosmiešňovanie*. Nasledovali formy šikanovania spojené s virtuálnym priestorom, a to *negatívne, hanlivé komentovanie vzhľadom na sociálnych sieťach*. Fyzické formy šikanovania boli štvrté najfrekventovanejšie. Prekvapivým je zistenie, že vo všetkých formách šikanovania skórovali vyššie dievčatá ako chlapci. K podobným zisteniam dospela aj Pétiová (2021), ktorá uvádza, že v triednom kolektíve sa objavovali najčastejšie vulgárne nadávky (41,1%), ironické poznámky a výsmech (36,7%), ignorovanie (16,0%), či fyzické útoky (10,6%).

Odborná literatúra uvádza, že jednou z príčin, prečo agresor šikanuje, je motív prevencie (Hroncová et al., 2006), aby sa on sám znovu nestal obeťou šikanovania. V tejto súvislosti nás zaujímalo, koľko agresorov zároveň skórovalo aj v škále zameranej monitoringu prevalence obetí.

G4 Agresori v roly obete šikanovania

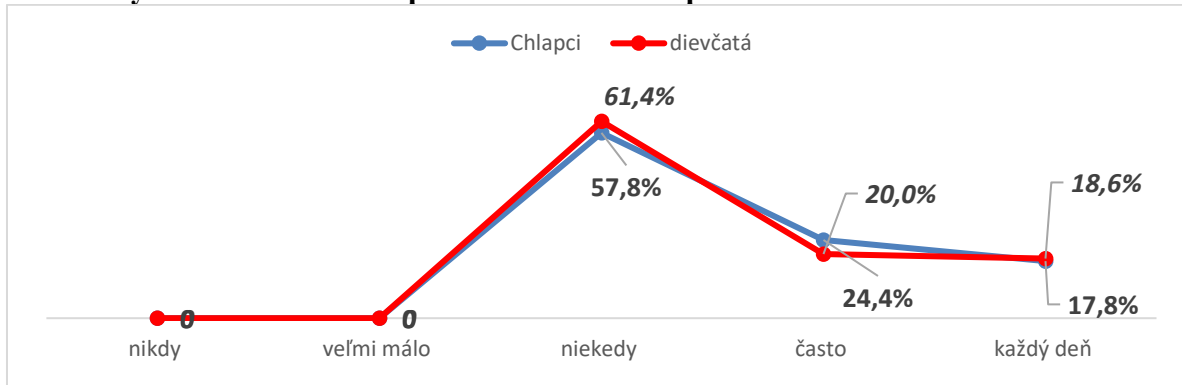


Výsledky empirického výskumu prezentované v grafe G4 priniesli prekvapivé zistenia, keďže až 75% agresorov šikanovania sa zároveň za posledných 12 mesiacov ocitlo aj v roly obeť.

V nasledujúcej časti analýzy výsledkov sa zameriame na špecifiká obetí šikanovania. Hroncová et al. (2020) uvádzajú, že: „Obetou šikanovania býva spravidla dieťa, ktoré sa nenaučilo byť dosť asertívne na to, aby sa dokázalo samo chrániť. Obete sú zväčša úzkostnejšie, neistejšie, opatrnejšie a citlivejšie ako bežné deti. Mávajú silnejšie väzby na svojich rodičov, čo môže byť spôsobené výchovným štýlom, ktorý je príliš ochranársky.“ Podobný názor zastáva aj Sejčová (2021), podľa ktorej sa obeťou stáva osoba (žiak), ktorá dáva najviac najavo svoj strach, utiahnutosť, plachosť, zvyčajne je najslabšia v skupine. Ďalej autorka dopĺňa, že „... obeťami bývajú usilovní žiaci, žiaci, ktorí majú istý handicap, či už okuliare, nadváhu, strojček, trpia poruchami učenia ako je dyslexia, dysgrafia, dysortografia a iné. Obetou často bývajú i noví spolužiaci, ktorí prichádzajú do kolektívu triedy. Obetou sa stávajú i tí, ktorí vyhládávajú samotu, nezapájajú sa do „života“ triedy, tzv. samotári“.

Ako prvý aspekt v súvislosti s obeťami vyhodnotíme ich obavy o vlastnú bezpečnosť v školskom prostredí. Zároveň nám táto otázka v dotazníku poslúžila aj ako ďalší indikátor pri identifikovaní obetí. Prvým ukazovateľom bolo aj v prípade obetí priemerné skóre (AM=1,7+), ktoré dosiahli na škále monitorujúcej prevalenciu obetí. Na základe priemerného skóre sme vo výskumnom súbore určili 221 (33,8%) žiakov ohrozených šikanovaním. V tejto podskupine výskumného súboru nás ďalej zaujímalo v akej frekvencii žiaci prežívajú obavy o svoju bezpečnosť, a to aj z dôvodu, aby sme z kategórie obetí vylúčili respondentov s možnými neúprimnými odpoveďami. Za obeť šikanovania sme v závere považovali iba tých žiakov, ktorí dosiahli priemerné skóre 1,7 a viac a zároveň v otázke zameranej na obavy o svoju bezpečnosť uviedli alternatívy: *niekedy, často a každý deň*. Na základe uvedených ukazovateľov sme vo výskumnom súbore identifikovali 115 (17,6 %) obetí, z toho 45 (39,1%) chlapcov a 70 (60,9%) dievčat.

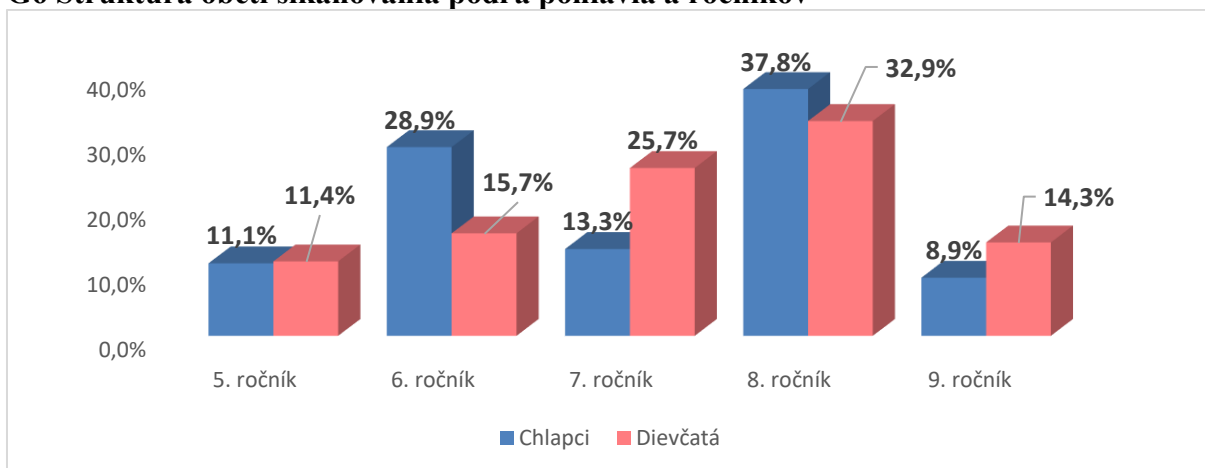
G5 Obavy obetí o vlastnú bezpečnosť v školskom prostredí



Medzi chlapcami a dievčatami sme nezistili výrazné rozdiely, čo sa týka obáv o vlastnú bezpečnosť. *Niekedy* prežívalo obavy o svoju bezpečnosť 26 (57,8%) chlapcov a 43 (61,4%) dievčat, alternatívu *často* označilo 11 (24,4%) chlapcov a 14 (20,0%) dievčat a alternatívu *každý deň* 8 (17,8%) chlapcov a 13 (18,6%) dievčat.

Štruktúra obetí z hľadiska pohlavia a navštevovaných ročníkov bola odlišná ako pri agresoroch. No najviac rizikový bol aj v tomto prípade 8. ročník, kde sa ocitlo v pozícii obeť 17 (37,8%) chlapcov a 23 (32,9%) dievčat. Chlapci sa častejšie stávali obeťami v 6. a 8 ročníku, zatiaľ čo dievčatá v 5., 7. a 9. ročníku. Zistenia prezentujeme v tabuľke G6

G6 Štruktúra obetí šikanovania podľa pohlavia a ročníkov



Následne sme sa zamerali na deskripciu prevalencie obetí šikanovania z hľadiska krajov.

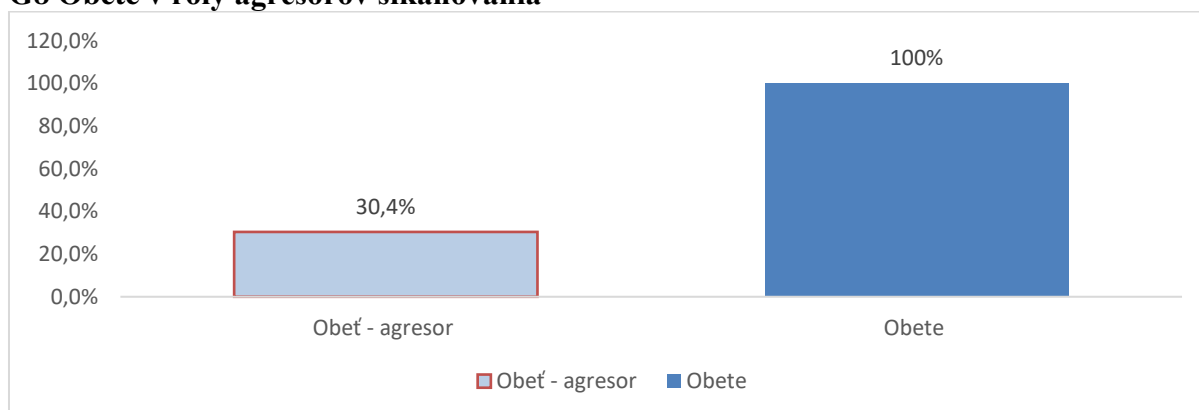
G7 Štruktúra obetí šikanovania podľa krajov



Najvyšší počet obetí šikanovania sme zaznamenali v prešovskom kraji (32,2%) a najnižší v žilinskom kraji (15,6%). Hoci rozdiely medzi kraji neboli také výrazné ako pri agresoroch šikanovania, poradie krajov z hľadiska prevalencie obetí aj agresorov bolo totožné.

Poslednou oblasťou, ktorú v súvislosti s obetami analyzujeme, je ich participácia na šikanovaní v pozícii agresora.

G8 Obete v roly agresorov šikanovania



Zo zistení vyplýva, že 35 (30,4%) obetí šikanovania za posledných 12 mesiacov zároveň šikanovali iného žiaka.

Hoci existujú určité špecifické znaky, ktorými sa v odbornej literatúre vyznačujú typické obete šikanovania v školskom prostredí, obetou sa môže stať za určitých okolností prakticky ktokoľvek (Hroncová, et al. 2020, Hoferková, et al., 2017, Řičan, 1995 a ďalší). *Smernica č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach* uvádza, že: „dôvodom šikanovania je najmä osobitná charakteristika šikanovaného spočívajúca spravidla v jeho zdravotnom znevýhodnení, pohlaví, náboženskom vyznaní alebo viere, príslušnosti k národnosti alebo k etnickej skupine, sexuálnej orientácii alebo rodovej identite, jazyku, sociálnom, spoločenskom alebo majetkovom postavení jeho rodiny, alebo iná osobná charakteristika spojená spravidla s nosením okuliarov, nadváhou alebo nízkou pohybovou gramotnosťou.

Z pohľadu obetí šikanovania ide o mimoriadne zraňujúcu a traumatizujúcu skúsenosť, ktorá ich môže poznačiť na dlhé roky (Johansson et al., 2022). Žiaci, ktorí sú šikanovaní, sa často cítia izolovaní, nepochopení, opustení, čo môže viesť ku strate ich sebadôvery,

k zhoršeniu školských výsledkov, úzkosti, depresii, suicidálnym myšlienkam až suicidálnym pokusom.

Záver

Výsledky prezentovaného empirického výskumu potvrdzujú aktuálnosť a závažnosť problematiky šikanovania v školskom prostredí na Slovensku. Hoci ide len o čiastkové výsledky širšie koncipovaného výskumného šetrenia, už tieto údaje naznačujú relatívne vysokú prevalenciu agresorov a obetí šikanovania medzi žiakmi. Vedecké skúmanie edukačnej reality má v tejto súvislosti veľký význam, a to nielen z dôvodu, že je sondou do aktuálnej situácie, rozširuje vedecké poznanie o nové súvislosti, ale aj preto, že prináša cenné informácie pre školskú prax.

Pretrvávajúca prítomnosť šikanovania v školách, ktorá je často prepojená s inými formami rizikového správania, si vyžaduje systematické a efektívne preventívne opatrenia. Význam včasnej identifikácie obetí a agresorov, rovnako poskytnutie cielenej podpory, je kľúčové pre zmiernenie jeho negatívnych dôsledkov a pre zlepšenie celkovej školskej klímy. V tejto súvislosti Emmerová (2023b) poukazuje na to, že aktuálnou úlohou škôl je vytváranie bezpečného prostredia, zlepšovanie vzťahov v triednych kolektívoch, poskytnutie psychického bezpečia a istoty pre žiakov a eliminovanie nežiadúcich prejavov správania.

Afiliácia k projektu: Príspevok je výstupom projektu KEGA č. 021UMB-4/2025 pod názvom *Profylaktické aspekty šikanovania v edukačnej praxi*

Literatúra

- Emmerová, I. (2023a). *Agresia a kyberagresia žiakov*. VERBUM.
- Emmerová, I. (2023b). *Vybrané aspekty tvorby bezpečného školského prostredia*. VERBUM.
- Hoferoková, S., Kraus, B., & Bělík, V. (2017). *Sociální patologie a a prevence pro studenty učitelských oborů*. Gaudeamus.
- Hroncová, J., Niklová, M., Hronec, M., Dulovics, M., & Sámelová, S. (2020). *Sociológia výchovy a sociálna patológia pre pedagógov*. IPV.
- Hroncová, J., Kraus, B., Hudecová, A., Kouteková, M., Emmerová, I., Jusko, P., Šebian, M., Vacek, P., Vavrinčíková, L., & Maľová, M., (2006). *Sociálna patológia pre sociálnych pracovníkov a pedagógov*. PF UMB.
- Johansson, S., Myrberg, E., & Toropova, A. (2022). School bullying: Prevalence and variation in and between school systems in TIMSS 2015. *Studies in Educational Evaluation*, 74, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2022.101178>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. MA: Blackwell.
- Pétiová, M. (2021). Výskyt šikanovania z pohľadu žiakov základných a stredných škôl. *Prevenčia*, 16 (2-3), 26-40. https://www.cvtisr.sk/cvti-sr-vedecka-kniznica/informacie-o-skolstve/vyskumy-a-prevencia/casopis-prevencia.html?page_id=10276
- Říčan, P. (1995). *Agresivita a šikana mezi dětmi: jak dát dětem ve škole pocit bezpečí*. Portal.
- Sejčová, Ľ. (2021). *Šikanovanie a kyberšikanovanie v škole*. Univerzita Komenského v Bratislave.
- Tichý, Ľ., Vojtová, Z., Božík, M., & Kríž, T. (2023). *Odborná činnosť prevencia rizikového správania*. <https://www.minedu.sk/obsahove-standardy-odbornych-cinnosti-v-zariadeniach-poradenstva-a-prevencie-a-v-prostredi-skol/>
- Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky. (2025). *Smernica č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach*. <https://www.minedu.sk/>
- Zákon 245/008 o výchove a vzdelávaní*. <https://www.minedu.sk/>

Adresa autora:

doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD.

Katedra pedagogiky a andragogiky, Pedagogická fakulta

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica

Slovenská republika

Email: mario.dulovics@umb.sk

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9860-4376>

Sekcia č. 1:

- „Sociálna pedagogika - jej vývoj a smerovanie na Slovensku a v zahraničí“
- „Sociálny pedagóg - jeho úlohy, problémy a nové výzvy v intenciách sociálno-výchovnej praxe s ohrozenými deťmi a mládežou“

JAZYKOVÁ INTEGRACE MIGRANTŮ JAKO KLÍČOVÁ VÝZVA PRO SOCIÁLNÍ PEDAGOGIKU

Kateřina Krupková, CZ, Štěpánka Vivodíková, CZ, Kateřina Dvořáková, CZ

Abstrakt:

Jazyková integrace migrantů je komplexní proces, který vyžaduje mezioborovou spolupráci a citlivý přístup. Klíčovou roli v podpoře začlenění hraje sociální pedagog, jenž prostřednictvím metodické práce a spolupráce s rodinou i školou pomáhá překonávat jazykové bariéry. V kontextu společenských změn se jeho význam v inkluzivním vzdělávání dále posiluje.

Klíčové slová: jazyková integrace, migranti, sociální pedagogika, multikulturní prostředí.

1. Jazyková integrace migrantů jako klíčová výzva pro sociální pedagogiku

Jazyková integrace migrantů představuje jednu z nejzásadnějších výzev současné evropské společnosti, která se vyznačuje rostoucí mírou migrace, kulturní diverzitou a potřebou inkluzivního přístupu ve vzdělávání i sociální práci. V tomto kontextu se jazyková vybavenost migrantů stává nejen nástrojem komunikace, ale především prostředkem k aktivnímu zapojení do společnosti, prevenci sociálního vyloučení a posílení mezikulturního porozumění (Škodová & Cvejnová, 2017).

Na úvod vymezme základní pojmy, které tvoří rámec tohoto příspěvku. Prvním z nich je jazyková integrace, která představuje proces, jehož cílem je umožnit migrantům osvojit si jazyk hostitelské země do té míry, aby mohli plnohodnotně participovat na vzdělávacím, pracovním i společenském životě. Nejde pouze o výuku jazyka, ale o komplexní podporu, která zahrnuje motivaci, dostupnost kurzů, kulturní kontext výuky a respekt k individuálním potřebám (Škodová & Cvejnová, 2017; Isphording, 2015).

Sociální pedagogika jako interdisciplinární obor se zaměřuje na podporu jedinců v jejich sociálním začlenění, rozvoji a vzdělávání. V případě migrantů se sociální pedagogové stávají klíčovými aktéry, kteří mohou pomoci překonat jazykové bariéry, zprostředkovat přístup ke vzdělání a podpořit inkluzi (Dudová, 2013).

Inkluze je širší koncept než integrace – zatímco integrace předpokládá přizpůsobení jedince systému, inkluze usiluje o přizpůsobení systému tak, aby vyhovoval různorodým potřebám všech jeho členů (Lechta, 2010; Kašparová et al., 2017). V oblasti jazykové integrace to znamená nejen nabídku kurzů, ale i metodickou podporu učitelů, přístup k informacím a respekt ke kulturním odlišnostem.

Význam jazykové integrace pro inkluzi je nezanedbatelný. Jazyková bariéra je jedním z hlavních faktorů, které komplikují vzdělávání migrantů a jejich začlenění do společnosti. Nedostatečná znalost jazyka může vést k izolaci, frustraci, ztrátě sebevědomí a v konečném důsledku k sociálnímu vyloučení (Radostný, 2007). Naopak efektivní jazyková integrace umožňuje migrantům navazovat sociální vztahy, rozvíjet své kompetence a aktivně se podílet na životě komunity (Škodová & Cvejnová, 2017).

Jazyková bariéra je jedním z hlavních faktorů, které komplikují vzdělávání migrantů a jejich začlenění do společnosti. Nedostatečná znalost jazyka může vést k izolaci, frustraci, ztrátě sebevědomí a v konečném důsledku k **sociální exkluzi**. **Sociální exkluze** označuje proces, při kterém jsou jednotlivci nebo skupiny systematicky vylučováni z plného zapojení do

ekonomického, sociálního, politického a kulturního života společnosti. V kontextu migrace se může jednat o omezený přístup ke vzdělání, zaměstnání, zdravotní péči nebo veřejným službám, často právě kvůli jazykové bariéře (Levitas et al., 2007). Jazyková exkluze tak není pouze komunikačním problémem, ale strukturálním faktorem, který může vést k marginalizaci a dlouhodobé izolaci migrantů.

Naopak efektivní jazyková integrace umožňuje migrantům navazovat sociální vztahy, rozvíjet své kompetence a aktivně se podílet na životě komunity (Škodová & Cvejnová, 2017). Zpráva Eurydice (Evropská komise, 2019) upozorňuje, že jazyková podpora je klíčovým prvkem vzdělávacích politik v oblasti integrace žáků-migrantů. Doporučuje nejen výuku jazyka, ale i psychosociální podporu, interkulturní vzdělávání a zapojení rodin do vzdělávacího procesu.

2. Jazyková integrace jako předpoklad multikulturního soužití

Jazyk je jeden z hlavních nástrojů komunikace. Jako takový je klíčovou součástí úspěšné integrace migrantů do hostitelské společnosti. Alespoň částečná schopnost ovládat jazyk je pro integraci zásadní, protože jeho neznalost představuje jednu z hlavních integračních bariér. Oproti asimilaci, která je vnímána jako ztráta původní jazykové identity, je integrace cestou k aktivní participaci migranta na životě a rozvíjení společnosti. Jazyk ale neslouží pouze jako komunikační prostředek, je součástí a nositelem kultury, ovlivňuje sociální život a zprostředkovává sociální interakci. Označuje to, kým jsme a jak mluvíme, tím ovlivňuje naši sociální identitu (Murphy, 2004).

Jazykovou integraci ovlivňuje celá řada faktorů. Pozitivními faktory jsou například znalost jiného než mateřského jazyka, případně znalost více jazyků. Dále také vyšší dosažené vzdělání nebo vysoká komunikativní schopnost v mateřském jazyce. Do negativních faktorů řadíme vyšší věk v době migrace, smyslové poruchy a nepříznivý zdravotní stav, nedostatečné dosažené vzdělání nebo vzdálenost mateřského jazyka od češtiny (Škodová & Cvejnová, 2017).

Základním dokumentem migrační politiky České republiky je Koncepce integrace cizinců. Dle Koncepce je postavení jazyka v integračním procesu na vysoké příčce. Významnou součástí integrační politiky ČR je rovněž zajištění rovných příležitostí ve vzdělávání pro žáky-cizince. Ti žáci-cizinci, kteří mají právo pobytu na území ČR, mají bezplatný přístup ke vzdělávání. (MPSV, 2016). Kromě státu se na jazykové integraci podílí také další – školy, zaměstnavatelé nebo neziskové organizace.

Samotná znalost jazyka, ačkoliv je její důležitou součástí, ale není zárukou úspěšné integrace cizinců do společnosti. To, že cizinec ovládá jazyk, nemusí znamenat, že sdílí hodnoty hostitelské společnosti a cítí se být jejím členem a přijímán. Proto je důležité, aby osvojení jazyka nebylo jedinou částí integrace, ale aby součástí byly i další oblasti, jako je ekonomická soběstačnost, orientace cizince ve společnosti nebo účast cizinců na veřejném a politickém životě (MPSV, 2016).

Jazyková integrace hraje zásadní roli v prevenci mezikulturních konfliktů. Schopnost dorozumět se v jazyce většinové společnosti umožňuje migrantům nejen vyjadřovat své potřeby, ale také porozumět kulturním normám, pravidlům a očekáváním. Nedostatek jazykových kompetencí může vést k nedorozuměním, frustraci a pocitu vyloučení, což může eskalovat napětí mezi skupinami. Naopak otevřená komunikace podporuje vzájemné porozumění, empatii a respekt. Jazyk se tak stává mostem, který spojuje různé kulturní světy a umožňuje konstruktivní dialog namísto konfliktu.

3. Specifika výuky češtiny jako druhého jazyka

V souvislosti s výukou češtiny je třeba rozlišit dva základní pojmy, a to výuka češtiny jako cizího jazyka a výuka češtiny jako druhého jazyka. Čeština jako cizí jazyk je studium v prostředí, kde není tento jazyk nutný ke každodenní komunikaci. Pojmu čeština jako druhý

jazyk se využívá při výuce jedinců, kteří mají odlišný mateřský jazyk a češtinu potřebují pro každodenní fungování ve společnosti, což se týká právě migrantů přicházejících do České republiky (InBáze, 2020). Rozdíl mezi těmito pojmy je zásadní pro metody i cíle výuky.

U žáků-cizinců je před samotným začátkem výuky důležité zjistit jejich úroveň češtiny. K tomu slouží jazyková diagnostika – soubor nástrojů, který umožňuje přesnější zjištění jazykových kompetencí a následné plánování výuky tak, aby odpovídala individuálním potřebám konkrétního žáka (Nosálová & Mlynářová, 2021). Diagnostika by měla být citlivá k věku, kulturnímu zázemí i předchozím vzdělávacím zkušenostem dítěte.

Čeština jako jazyk s bohatou morfologií, složitým pravopisem a specifickou syntaxí představuje pro migranty značnou výzvu. Nejčastější obtíže zahrnují skloňování, časování, rozlišení rodů, pádů, vidu a čísla, přičemž význam věty se často mění podle tvarů slov, nikoli slovosledu (Škodová & Cvejnová, 2017). Komplikace způsobuje také pravopis, zejména rozlišení „i/y“, diakritika a rozlišení životného a neživotného rodu, což ovlivňuje tvar sloves (Holá & Hánková, 2010). Výzvou je i slovní zásoba s víceznačnými výrazy, idiomy a frazeologismy.

Důležitější než bezchybná gramatika je schopnost dorozumět se. Výuka by měla být praktická, srozumitelná a propojená s reálným jazykovým prostředím (InBáze, 2020). Využívají se učebnice a metodiky vytvořené pro žáky-cizince, které propojují slovní zásobu, témata a gramatiku. Volba vhodných materiálů a přístupů výrazně usnadňuje proces osvojování češtiny (Nosálová et al., 2021). Výuka češtiny jako druhého jazyka tak představuje nejen didaktický úkol, ale i nástroj sociálního začlenění, prevence izolace a podpory rovnosti příležitostí.

4. Úloha sociálního pedagoga při jazykové integraci

Sociálního pedagoga definujeme jako kvalifikovaného odborníka působícího v oblasti sociální výchovy a sociálně pedagogické pomoci dětem, mládeži, rodinám nebo komunitám, které jsou ohroženy nebo se nacházejí v obtížné životní situaci. Novela školského zákona, která nabývá na účinnosti od září 2025 a ledna 2026, ukotví sociálního pedagoga jako pedagogického pracovníka podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Sociální pedagog se tudíž stane oficiálně uznávanou pozicí na každé škole, kde se bude věnovat hlavně potřebám žáků se sociálním znevýhodněním, prevenci rizikových jevů a poskytování podpory v každodenních situacích (Daněk & kolektiv, 2024).

Obecná úloha sociálního pedagoga na školách spočívá v několika důležitých činnostech – poradenské, podpurné, konzultační a výchovně-vzdělávací, preventivní, intervenční, depistážní, diagnostické, metodické, koordinační, informační a vzdělávací. Specifickou úlohou je poté práce s žáky se sociálním znevýhodněním, mezi které dle sociální pedagogiky i zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, patří také integrace žáků s odlišnou jazykovou či národnostní příslušností. Sociální pedagog je pověřený k monitorování situace žáků, vyhodnocování překážek vyplývajících ze sociálně podmíněných příčin a v případě identifikace poskytnout podporu (Asociace sociálních pedagogů, 2023, online).

Odlišná jazyková příslušnost přináší úskalí nejen v komunikaci mezi jedinci, ale také při adaptaci na nové prostředí nebo při přijímání dítěte ostatními. Právě škola je často jediným prostředím, kde se minoritní skupina dostává do přímého kontaktu s majoritní společností. Důvodem izolace rodiny od majoritní společnosti bývá strach z nepřijetí či kulturní rozdíly (Daněk & kolektiv, 2024). Průcha (2011) dodává, že právě proto je hlavním úkolem sociálního pedagoga vytvářet prostředí, které je pro všechny bezpečné a podporuje překonávání překážek.

Sociální pedagog hraje důležitou roli ve zprostředkování kontaktu mezi školou, rodinou a dítětem. Jeho úkolem je spolupracovat s rodinou, překonávat komunikační bariéry a podporovat její zapojení do procesu. Výzkumy potvrzují, že spolupráce pozitivně ovlivňuje

školní úspěšnost dítěte i rozvoj sociálních dovedností. Součástí spolupráce však nezahrnuje pouze budování důvěry (Záleská, 2020). U rodiny se často objevují specifické překážky bránící jejich aktivnímu zapojení. Bernkopfová (2019) proto zdůrazňuje nutnost domluvit se na oboustranných pravidlech – ze strany rodiny účast na pravidelných schůzkách, ze strany sociálního pedagoga respektování návyků rodiny.

Škola by měla umět porozumět různým sociokulturním odlišnostem, a také vyrovnávat nedostatky, které vznikají v procesu socializace dítěte (Hepnarová, 2020). Je důležité si uvědomit, že každé dítě je jedinečné a potřebuje individuální přístup. Sociální pedagog tak dlouhodobě podporuje a pomáhá jednotlivcům zvládat obtížné situace ve škole i doma, předcházet konfliktům či poskytuje poradenství (Lorenzová, 2023).

Sociální pedagog se při jazykové integraci zaměřuje i na práci se třídou. Proces adaptace totiž neprožívá jen jednotlivec, ale i jeho spolužáci a učitelé (Kraus, 2014). Úlohou sociálního pedagoga je vytvořit bezpečné a respektující prostředí, ve kterém se všichni obohacují svojí jedinečností a kde jsou zkušenosti vnímány jako hodnotné (Záleská, 2020). Součástí práce je příprava preventivních programů a předcházení sociálnímu vyloučení žáků se znevýhodněním (Daněk & kolektiv, 2024).

5. Vybrané metody sociální pedagogiky při jazykové integraci migrantů

Každý obor má své systematické postupy, tzv. metody, jak vyřešit problém či dojít k předem stanovenému cíli. Sobotková a kol. (2015) v rámci sociální pedagogiky definují metodu jako zkoumání procesu učení a utváření osobnosti člověka. Za klíčovou metodu považují prevenci, která závisí na návaznosti sociálně výchovných činností. Kraus (2015) zdůrazňuje jako nejdůležitější metodu rozhovoru, jelikož je východiskem pro další metody (např. animace, intervenční či inscenační).

V oblasti jazykové integrace migrantů se v sociální pedagogice většinou využívá metoda práce se skupinou. Jedná se o spolupráci mezi členy skupiny, vzájemné učení a využití skupinového vlivu na její členy. Pomocí diskuse (např. v komunitním kruhu) se členové učí zdravé komunikaci, argumentaci, pochopení a respektování druhých (Daněk & kolektiv, 2024).

Další je metoda situační, při níž se sociální pedagog snaží usměrňovat reálnou životní situaci v souladu se stanovenými cíli (Kraus, 2014). Metodu situační ale jinak interpretují Sobotková & kolektiv (2015) a Daněk & kolektiv (2024), kteří ji vnímají jako nácvik řešení konkrétních situací, díky němuž si jedinci osvojují praktické dovednosti, kompetence a kritické myšlení. Příkladem může být situace, kdy sociální pedagog společně s celou třídou hledají nejlepší řešení konfliktu mezi žákem-cizincem a spolužákem.

Metoda režimová si klade za cíl nastavit bezpečné a stabilní prostředí skrze pevná pravidla a pravidelný režim ve škole. V důsledku toho probíhá jazyková integrace dítěte snadněji, jelikož se lépe orientuje v chodu školy a s jistotou ví, co se do něj očekává (Záleská, 2020).

Specifická je také metoda mezioborová, která spojuje několik odborníků v rámci jednoho případu, nebo sociálně výchovná činnost v terénu, při níž sociální pedagog navštěvuje rodinu dítěte-cizince a pracuje v jejím přirozeném prostředí. Tato metoda napomáhá celému procesu a urychluje budování vzájemné důvěry (Daněk & Šmída, 2025).

Kromě základních metod lze v jazykové integraci migrantů využít také projektovou práci, která propojuje jazykové vzdělávání s reálnými situacemi a podporuje spolupráci mezi žáky. Zážitek pedagogika rozvíjí komunikační dovednosti a sebevědomí prostřednictvím prožitkových aktivit. Participace vede migranty k aktivnímu zapojení do školního a komunitního života, čímž posiluje jejich sounáležitost. Případová práce umožňuje individuální přístup na základě analýzy konkrétní situace žáka.

Metody sociální pedagogiky tak představují účinný nástroj podpory jazykové integrace. Napomáhají rozvoji komunikačních kompetencí, posilování vztahů a budování důvěry mezi

žákem, školou a rodinou. Jejich výběr by měl vycházet z individuálních potřeb dítěte, charakteru školního prostředí a možností mezioborové spolupráce.

Závěr

Jazyková integrace migrantů není pouze technickým procesem osvojování jazyka, ale komplexní společenskou výzvou, která vyžaduje mezioborovou spolupráci, citlivý přístup a systémovou podporu. Vzdělávací instituce, pedagogové, neziskové organizace i média hrají v tomto procesu důležitou roli, přičemž klíčovým aktérem se stává sociální pedagog. Ten může prostřednictvím cílené podpory, metodické práce a spolupráce s rodinou i školním kolektivem významně přispět k tomu, aby jazyk nebyl bariérou, ale prostředkem porozumění a začlenění. V kontextu současných společenských změn a legislativních úprav je zřejmé, že role sociálního pedagoga bude v oblasti jazykové integrace nadále posilována. Jeho odborné kompetence a schopnost pracovat v mezikulturním prostředí představují významný přínos pro inkluzivní vzdělávání a podporu rovnosti příležitostí.

Literatura

- Asociace sociálních pedagogů. (2023). *Komparace činností sociálního pedagoga uvedených v šablonách OP JAK s faktickou činností dle ASOCP*. <https://asocp.cz/asocp/komparace-cinnosti-socialniho-pedagoga/>
- Bernkopfová, M. (2019). *Průvodce začleňováním žáků s odlišným mateřským jazykem: pro základní školy* (1. vyd.). Meta.
- Caltová Hepnarová, G. (2020). *Sociální znevýhodnění jako determinanta vzdělanostních perspektiv dětí: Pohled do rodinného zázemí*. Paido.
- Daněk, J. & Šmída, J. (2025). *Česká sociální pedagogika*. <https://sancedetem.cz/ceska-socialni-pedagogika>
- Daněk, J., Šmída, J., Blábolilová, N., Charvátová Kohoutová, D., Cejpek Blašítková, L., Čech, T., Hladík, J., Öbrink Hobzová, M., Lorenzová, J., Kubzová, L., & Procházka, M. (2024). *Metodika práce pro sociální pedagogy*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Dudová, M. (2013). *Multikulturní společnost jako výzva pro sociální pedagogiku*. UTB Zlín.
- Evropská komise/EACEA/Eurydice. (2019). *Integrace žáků-migrantů do škol v Evropě: národní politiky a opatření*.
- Holá, L., & Hánková, M. (2010). *Čeština pro cizince: Gramatika v kontextu*. Brno: Masarykova univerzita.
- InBáze. (2020). *Čeština jako druhý jazyk: Metodické přístupy a zkušenosti z praxe*. Praha: InBáze, z. s.
- InBáze, z. s. (2020). *Metodika výuky češtiny jako druhého jazyka pro žáky s odlišným mateřským jazykem*. InBáze, z. s.
- Ispording, I. (2015). *What drives the language proficiency of immigrants?* IZA World of Labor.
- Kašparová, I. et al. (2017). *Inkluze a integrace*. MŠMT.
- Kraus, B. (2014). *Základy sociální pedagogiky* (2. vyd.). Portál.
- Lechta, V. (2010). *Základy inkluzivní pedagogiky*. Portál.
- Levitas, R., Pantazis, C., Fahmy, E., Gordon, D., Lloyd, E., & Patsios, D. (2007). *The multi-dimensional analysis of social exclusion*. Department of Sociology and School for Social Policy, University of Bristol.
- Lorenzová, J. (2023). *Sociální pedagogika: Věda, praxe a profese v souvislostech* (1. vyd.). Vysoká škola chemicko-technologická v Praze.
- Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2016). *Aktualizovaná „Koncepte integrace cizinců – Ve vzájemném respektu“ a Postup při realizaci aktualizované Koncepte integrace cizinců v roce 2016*. MPSV.

- Murphy, R. F. (2004). *Úvod do kulturní a sociální antropologie* (2. vyd). Sociologické nakladatelství.
- Nosálová, B., & Mlynářová, H. (2021). *Jak zjistit úroveň češtiny – jazyková diagnostika*. META, o. p. s.
- Nosálová, M., & Mlynářová, L. (2021). *Jazyková diagnostika žáků-cizinců: Metodická příručka pro školy*. Praha: Národní pedagogický institut.
- Nosálová, B., & kolektiv. (2021). *Učíme češtinu jako druhý jazyk: Průvodce pro učitele*. META, o. p. s.
- Radostný, L. (2007). *Cizinci a jejich vzdělávací potřeby a bariéry*. MigraceOnline.cz.
- Sobková, P., Hobzová, M. Ö., & Pospíšilová, H. (2015). *Sociální pedagogika a její metody*. Univerzita Palackého v Olomouci.
- Škodová, S., & Cvejnová, J. (2017). *Jazyková integrace a komunikace s cizinci*. NÚV.
- Škodová, S., & Cvejnová, H. (2017). *Jazyková integrace migrantů: Výzvy a příležitosti pro vzdělávání*. Praha: Pedagogická fakulta UK.
- Záleská, K. (2020). *Podpora školní adaptace dětí-cizinců: Náhled do české a norské praxe*. Masarykova univerzita.

Afiliace k projektu: Příspěvek je výstupem v rámci tříletého projektu specifického výzkumu 2102/01260/1210 s názvem Sociálně pedagogické aspekty v práci s etnickými minoritami.

Adresa autorky:

Mgr. et Mgr. Kateřina Krupková, Ph.D.
Ústav sociálních studií, Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové
Rokitanského 62, 500 03 Hradec Králové (CZ)
Email: katerina.krupkova@uhk.cz
ORCID ID: 0000-0002-9002-2777

MRAVNÍ ASPEKTY PRÁCE SOCIÁLNÍHO PEDAGOGA: KLÍČ K ÚSPĚŠNÉ PRAXI

Josef Kasal, CZ

Motto: „*Mám v lásce lidi. Omrzela mne má moudrost, tak jako včelu med, když ho nasbírala příliš; třeba mi rukou, jež se natahují. Rád bych daroval a rozdával.*“

(F. Nietzsche)

Anotace:

Tento odborný článek se zaměřuje na stěžejní, avšak často opomíjené, mravní aspekty práce sociálního pedagoga a na to, jak formují jeho interakci a vliv na žáky základních škol. Práce sociálního pedagoga je v dnešní době vystavena celé řadě komplexních etických dilemat a nároků, které vyžadují nejen odborné znalosti, ale především silný mravní kompas. Cílem článku je prozkoumat, jak se mravnost stává klíčovou kompetencí, jež ovlivňuje celkovou efektivitu a úspěšnost jeho působení.

Klíčová slova: mravnost, paideia, humanitas, péče o duši, sociální pedagog, svědomí, sebeaktualizace

Annotation:

This expert article focuses on the core, but often neglected, moral aspects of the work of a social educator and on this, how they shape its interaction and influence on primary school pupils. The work of social educator is nowadays exposed to a number of complex ethical dilemmas and demands that require not only professional knowledge, but above all a strong moral compass. The aim of this article is to explore how morality becomes a key competency, which influences the overall effectiveness and success of his/her work.

Key words: morality, paideia, humanitas, care of the soul, social pedagogue, conscience, self-actualization

Úvod

Motto tohoto článku předjímá mé ideové východisko k jeho koncepci. Ačkoliv si plně uvědomuji, že píši odbornou stať, vědomě se odchyluji od jejích tradičních zásad, jako je systematické shrnutí dosavadního výzkumu či přehled relevantní literatury. Neusiluji o analytický přehled ani o akademickou úplnost. Mým cílem je spíše esejisticky formulovat osobní úvahu nad tématem, které považuji za zásadní: vliv filosofického myšlení na mravnost sociálních pedagogů. Věřím, že bez hlubokého zvnitřnění toho, čemu říkáme lidskost, nemůže sociální pedagog skutečně porozumět potřebám těch, o které pečuje. Tato stať je tedy pokusem o filosofickou reflexi – nikoliv o odbornou analýzu.

Pokud se zamyslíme nad pojmy morálka a mravnost, zjistíme, že je vlastně dobře známe. Umíme vyjmenovat jejich základní charakteristiky, víme, co se pod nimi obvykle rozumí. Podobně, když si přečteme, čím se vyznačuje osobnost sociálního pedagoga, zřejmě nás nic zásadního nepřekvapí. Možná se jen zeptáme, proč je nám to předkládáno, když jde víceméně o soubor známých a očekávaných vlastností.

A právě zde může být zakopaný pes. Žijeme ve světě, který je dominantně založen na expertních znalostech. Ty vycházejí z vědeckých poznatků, a to je v pořádku – pokud mluvíme o přírodních zákonitostech, o popisu nervové soustavy, o pravidlech silničního provozu a podobně. Věda nám pomáhá chápat svět i nás samotné. Je oporou, když hledáme funkční modely reality.

Jenže ve chvíli, kdy se zeptáme, co je člověk, jak se projevuje, co je lidskost – věda mlčí. Objektivní poznání nám na tyto otázky neodpoví. A přesto právě lidskost je podstatou osobnosti sociálního pedagoga. Je to ona, která umožňuje porozumět druhému, být mu oporou, napomáhat k jeho růstu. Lidskost se mimo jiné projevuje schopností jednat v souladu s obecně přijatými společenskými pravidly – ale není to jen o pravidlech. Je to o vnitřním postoji, o hloubce prožívání, o péči o duši.

Abychom pochopili, proč je lidskost úhelným bodem snažení sociálního pedagoga – jak vůči sobě, tak vůči druhým – je třeba se obrátit k tradicím lidského myšlení. Latinské „humanitas“ označuje lidskost, kterou Římané spojovali se vzděláním. Člověk se stává lidským, když je vzdělán. Platón jde ještě hlouběji: péče o duši je předpokladem vzdělávání. Spolu s výzvou „Poznej sám sebe“ tvoří kořen lidskosti. Ta tkví v duši – v našem vědomí, v našem nitru.

Je to téma, které je třeba rozvíjet – ale jak a čím? Odpověď možná leží v návratu ke kořenům. K péči o duši. Žijeme v iluzi, že věda a její návody ke spokojenému životu nám přinášejí štěstí. Ale víme, že štěstí nevzniká z fyzikálních vzorců, matematických simulací ani technických vynálezů. Lidské štěstí se tvoří v jiné dimenzi – uvnitř těla, v duši.

Ponořme se nyní hlouběji do výrazů, smyslů a způsobů vnímání, které se vymykají tomu, na co byly po generace zvyklé společnosti formované pozitivní vědou. Nechci polemizovat o významu vědeckého poznání – zvláště v přírodních vědách přineslo nespočet objevů, které zásadně zkvalitnily lidský život. Avšak jazyk racionality, ověřitelnosti a metodické jistoty na dlouhou dobu vytlačil z našeho myšlení a vyjadřování ty roviny, které nelze verifikovat vědeckou metodou.

Naše pocity se staly něčím privátním, subjektivním – a tedy podezřelým. Pokud nekorespondovaly s vědeckými závěry, byly marginalizovány. Výrazy jako „osud“ byly nahrazeny kauzalitou, a to, co jsme dříve vnímali jako osudové – tedy události, které mají příčinu mimo naši vůli – bylo vykázano do oblasti esoteriky.

Jak upozorňuje Heidegger, věci ztratily svou pravou tvář. A s nimi i život – ve své přirozenosti, v rozmanitosti, v neuchopitelnosti. Krize, tragédie, nečekané zvraty – to vše k životu patří. A přesto se moderní civilizace snaží dostat vše pod kontrolu. Když se pak stane něco „nečekaného“, díváme se: Jak je možné, že jsem onemocněl? Že mi povodeň vzala dům? Že mě opustil partner? Jako bychom zapomněli, že život není projekt, ale proces.

V této souvislosti je třeba znovu otevřít otázku odpovědnosti – nikoliv jen té, kterou přisuzujeme systému, škole, rodině, odborníkům. Ale té, která se týká nás samotných. Odpovědnosti za kvalitu vlastního života, za způsob, jakým jej prožíváme, jak mu rozumíme. Člověk se naštěstí stále táže. A po dlouhém období vědeckého tázání se začíná znovu ptát „po sobě“. Objevuje, že vedle vědecké pravdy existuje i pravda jiná – pravda prostého života, pravda přirozených pocitů, pravda, kterou nelze změřit ani definovat. Lze ji pouze prožít, popsat, někdy nad ní pokrčit rameny.

V tomto duchu se i humanitní vědy začínají více zajímat o to, jak se člověk vyrovnává s okolnostmi života, jak je chápe, jak je nese – místo aby se snažily nalézt univerzální řešení, jak těmto okolnostem předcházet. Jako ti, kteří mají druhým pomáhat, bychom se měli naučit správně hodnotit lidský život. A základem této schopnosti je tázání se po jeho smyslu – nejen individuálním, ale i společenském.

Matt Ridley (2000) si položil otázku, jak je možné, že se lidé během evoluce naučili tak výborně spolupracovat, když se zdá výhodnější jednat sobecky. Odpověď? Sobectví může být výhodné krátkodobě, ale z dlouhodobého hlediska je pro nás výhodnější altruismus a spolupráce. Právě tato schopnost spolupracovat, být druhému oporou, je jedním z pilířů lidskosti – a tedy i ústředním tématem pro každého, kdo se snaží být sociálním pedagogem v pravém smyslu slova.

A právě tento prostor – prostor duše, prostor lidskosti – je světem sociálního pedagoga. Pokud ho sám v sobě nepochopí, neprožije, neuchopí, nemůže být druhým skutečnou oporou. Sociální pedagog je v tomto smyslu protiváhou umělé inteligenci. Ta může pomoci se sdílením, se sebepoznáním – ale péči o duši nelze dělat bez druhých. Bez lidské přítomnosti, bez lidskosti.

1. Inspirace pro utváření osobnosti sociálního pedagoga

„Normy jsou sociální pravidla jednání. Právní normy působí sociálně (mimo jiné) tím, že jejich plnění lze vynutit, kdežto mravní normy žijí tím, že jsou převážně *přijímány* v sociálních útvarech. Platí, pokud jsou široce uznávány v motivačním horizontu individuálního svědomí lidí. Mravní normy jsou prvky sociálního étosu.“ (Anzenbacher, 2001, s. 105) Za mravnost tedy lze považovat vnitřní přesvědčení jednotlivce o tom, co je dobré, správné a čestné. Je výrazem svědomí, osobní integrity a hodnotového zakotvení. Jednou z cest, jak posilovat toto vnitřní přesvědčení (tedy i lidskost) mohou být pro sociálního pedagoga inspirace pocházející z filosofických zdrojů.

1.1 Péče o duši v pojetí řecké filosofie

K uvědomění si role sociálního pedagoga může posloužit Platónovo podobenství o jeskyni, které je metaforou řeckého *paideia*. Z. Kratochvíl (1995) uvádí, že *paideia* (výchova, vzdělání) je něčím, co je hodno úcty, je něčím, co probouzí úžas, schopnost žasnout nad něčím. „*Paideia* je založena vztahem, schopností být ve vztahu, ale také schopnost vztahů zakládá.“ (Kratochvíl, 1995, s. 28)

Představme si situaci. Jeskyně je rozdělena zídka: na jedné straně hoří oheň, za zídka nosiči přenášejí různé předměty, jejichž stíny dopadají na protější stěnu. Na druhé straně sedí lidé – vězni, připoutaní tak, že se nemohou hýbat, ani otočit hlavou. Celý jejich svět je tvořen stíny, které sledují na stěně před sebou. Nevidí skutečnost, pouze její odrazy. Jeden z vězňů se osvobodí, vyjde z jeskyně a spatří svět takový, jaký skutečně je – barvitý, živý, proměnlivý. Vrací se zpět, aby ostatní přesvědčil o výstupu z jeskyně, o jiném světě. Ale ti odmítají. Dokonce jsou k němu hrubí. Je jim v jejich pozici dobře. Nechtějí měnit stereotypy, nechtějí opustit bezpečí známého, opustit pozice, které si vypracovali schopností rozeznávat co nejvíce předmětů. Pro toho, kdo je chce vyvést z jeskyně, je to těžký úkol. Dokáže to jen silná osobnost vybavená věděním o světě mimo jeskyni, ale také trpělivostí a přesvědčením o důležitosti své role.

V dnešní době se jeskyně proměnila. Vězni – to mohou být mladí lidé, kteří vyrůstají v digitálním prostoru. Pouta – to jsou předsudky o životě, který žijí. Oheň – to je obrazovka počítače. Nesené předměty – obsah sociálních sítí. Stíny na stěně – zobrazení těchto obsahů, fragmenty reality, které jsou upravené, stylizované, často manipulativní. A ten, kdo se snaží ostatní vyvést ven – to je v našem pojetí sociální pedagog. Ten, kdo má být vybaven nejen znalostmi, ale především schopností probouzet. Výchova – *paideia* – není jen předávání informací, ale probouzení schopnosti žasnout, tázat se, hledat smysl.

Právě zde se ukazuje význam mravnosti sociálního pedagoga. Mravnost není jen dodržování pravidel, ale hluboké vnitřní přesvědčení, svědomí, schopnost jednat v souladu s tím, co je dobré, lidské, odpovědné. Sociální pedagog, který má vést druhé z jeskyně ven, musí sám projít cestou vnitřního zrání. Musí být schopen rozlišit mezi stínem a skutečností, mezi tím, co je líbivé, a tím, co je pravdivé. V kontextu výchovy a prevence rizikového chování to znamená nejen varovat před nebezpečím, ale především vést k hlubšímu porozumění sobě samému, ke schopnosti rozhodovat se na základě vnitřních hodnot, nikoliv vnějších tlaků.

Rizikové chování mladých lidí – závislosti, sebepoškozování, agresivita, úniky do virtuálního světa – často vyrůstá z vnitřní prázdnoty, z neuchopeného smyslu života. Sociální pedagog zde není jen kontrolorem, ale průvodcem. Jeho mravnost je klíčová: právě ona mu umožňuje být důvěryhodným, být tím, kdo nevnucuje, ale inspiruje. Kdo nehodnotí, ale

naslouchá. Kdo nevede z jeskyně silou, ale světlem. Jeho role vrcholí po výstupu z jeskyně, v žitém světě. Zde ty, které vyvedl doprovází na cestě sebeuvědomění a poznání. Doprovázet je víc než vést. Vedený jde pedagogovou cestou, vyšlapanou cestou. Doprovázený se svobodně rozhoduje kdy se nechá vést a kdy si bude vyšlapávat cestu vlastní.

Vraťme se, ve výše uvedeném kontextu, k tomu, co považujeme za mravné. Je to vnitřní přesvědčení jednotlivce o tom, co je dobré, správné a čestné. Také osvojení si sociálního étosu. Dále můžeme k mravnému jednání přiřadit „mravní kvality dobro a zlo, které jsou vposledku kvality vůle jednajícího. Je-li vůle dobrá nebo špatná závisí na tom, jak se vztahuje ke *svědomí*, tedy na tom, vztahuje-li se v rozporu se svědomím k motivu-náklonnosti, který rozum posuzuje jako špatný.“ (Anzenbacher, 2001, s. 95)

V tomto smyslu je mravnost sociálního pedagoga nejen profesní kvalitou, ale existenciálním předpokladem. Bez ní se výchova stává technikou, bez duše. S ní se může stát cestou – cestou k lidskosti.

Uvedené nároky na osobnost sociálního pedagoga vedou k otázce, jak těmto nárokům dostat? Odpověď: Péči o duši. Ale co to znamená? Pokusme se pochopit tuto nelehce uchopitelnou činnost, snahu, prostřednictvím Sókratovských myšlenek, jak je manifestuje Jan Patočka.

Patočka (1996) začíná svůj výklad výrokem: Sókratés je původcem otázky po dobru. Sókratovo co je dobré? Znamená: co je jediným, obecným, základním cílem lidského života? „Sókratova otázka dostává svůj pravý smysl teprve tehdy, když není otázkou po něčem novém, nýbrž po pravém smyslu starého, po pravém smyslu toho všeho dobrého, co se odevždy v životě vyskytuje. Toto relativně dobré pozvedá nárok, aby platilo jako životní, lidské Dobré vůbec.“ (Patočka, 1996, s. 145) „Duše je pro Sókrata to, na čem v životě jediné záleží, duše může získat pochopení Dobrého. Ale jak toho dosáhnout v žitém světě? Snažit se o vlastní bytí. Sókrates nemá žádných dogmat, která by lidem doporučoval a žádných pozitivních morálních nauk, jež by předkládal jako životní recepty; jeho úkolem je budit lidi k jejich vlastní bytosti, k vlastní podstatě. Lidská bytost je původně nehotová, ale daná do ruky sobě samé, aby pochopila svou podstatnou vůli, aby svému životu dala smysl.“ (Patočka, 1996, s. 146) Dobrému se lze učit stejně jako čemukoli jinému. Není tu tedy žádná metafyzická entita, která by proměňovala svět a tím i člověka v dobro konajícího. Práce na duši je tedy nejprve záležitostí výchovy, poté záležitostí sebeuvědomování. K tomu Patočka dodává: „člověk je bytost původně, od přírody nehotová, nedotvořená. Pouhý život je jen zdánlivě plným bytím. Lze však člověka k pravému, skutečnému bytí probudit.“ (Patočka, 1996, s. 146)

Zde se nabízí propojení s myšlenkami Martina Bubera. Ten rozlišuje mezi vztahem Já–Ty a Já–Ono. Ve vztahu Já–Ty se druhý člověk nejeví jako objekt, ale jako bytost, se kterou vstupují do dialogu, do vzájemnosti. Právě takový vztah by měl sociální pedagog kultivovat – nejen s těmi, o které pečuje, ale i sám se sebou. Vztah Já–Ty je základem mravnosti, protože vyžaduje přítomnost, naslouchání, respekt. V jeskyni digitálního světa však často převládá vztah Já–Ono – druhý je redukován na profil, na data, na funkci. Vyvést z jeskyně znamená obnovit vztah Já–Ty. Hannah Arendtová k tomu přidává další rozměr: svědomí jako schopnost vést vnitřní dialog. V jejím pojetí není svědomí jen morální kompas, ale schopnost být sám se sebou, klást si otázky, nést odpovědnost za své jednání. Sociální pedagog, který tuto schopnost rozvíjí, se stává nejen profesionálem, ale člověkem. Arendtová varuje před banalitou zla – před tím, když člověk přestane myslet, přestane se tázat, přestane být sám se sebou v rozhovoru. V kontextu prevence rizikového chování je právě tato schopnost klíčová: naučit mladé lidi vést vnitřní dialog, být si vědomi svých rozhodnutí, nést za ně odpovědnost.

1.2 „Péče o duši“ z perspektivy psychologie

Současný svět je charakterizován přetlakem vnějších informací a pokynů, které často vedou k prahnutí po povrchních datech a rozbíjení vnitřního světa na pouhá simulakra. V tomto

odlidštěném, technicistním prostředí je klíčové vrátit do centra pozornosti lidskou duši a její skutečné potřeby. Jak poukazuje Abraham Maslow, motivační dynamika lidského života je poháněna buď deficitem (nedostatkem), nebo růstem (sebeaktualizací). Právě deficitní motivace zamlžuje naši optiku a brání nám ve zřetelném vnímání reality. Následující stať se proto zaměří na Maslowovo pojetí zřetelného vnímání reality a ukáže, že klíčovým úkolem sociálního pedagoga je vést klienta od uspokojení základních nedostatkových potřeb k sebeaktualizaci, která je cestou k autentickému, nezkrivenému vnímání sebe sama a světa.

Abrahama Maslowa známe jako tvůrce pyramidy potřeb. Tyto potřeby jsou potřeby *něčeho*, jejich motivační dynamiku aktivuje nějaký deficit. Tento deficit jako by zamlžoval brýle, kterými se člověk dívá na svět. Jestliže účinky takové nedostatkové motivace odstraníme, jako bychom zamlžené brýle vyčistili. Tedy podaří-li se nedostatkové potřeby uspokojit, takový člověk vidí svět – a všechny aspekty skutečnosti - zřetelněji. (Maslow, 2014, s. 12) Před sociálním pedagogem v praxi tak stojí úkol odhalit tyto deficity a vést své svěřence k sebeaktualizaci. Aktualizační tendence znamená přijímání důležitých zkušeností do vlastní struktury, tedy do vědomí. Jestliže platí, jak uvádí Maslow, že „podstatnou vlastností lidí, kteří dosáhli sebeaktualizace, jako schopnosti účinněji vnímat realitu a mít k ní uspokojivější vztah, a že tito lidé se již nedívají na svět zamlženou optikou nedostatkové motivace, a proto dokáží snadněji než většina ostatních lidí rozlišovat nové, konkrétní a individuální od obecného, abstraktního a stereotypního“ (Maslow, 2014, s. 13), potom zde vyvstává otázka jakým způsobem může být vychovatel užitečný v procesu sebeaktualizační tendence. Samozřejmě, že je to vzdělání v oblasti psychologie spojené se sebezkušenostním výcvikem. Sebeaktualizace je pro mravní profil sociálního pedagoga důležitou podmínkou, protože: „Lidé se schopností sebeaktualizace žijí mnohem efektivněji mimo jiné také proto, že se soustředí spíše na problém než na své ego. Narazí-li na něco, co je třeba vyřešit nebo opravit, neudělají to kvůli tomu, aby získali nějaké kladné body, ale prostě proto, že je to nutné udělat...Dokážou přijmout sebe, ostatní i přírodu jako celek, protože jasněji vnímají realitu.“ (Maslow, 2014, s. 15)

Další dovedností, která umožní sociálnímu pedagogovi navazovat vztah a také analyzovat potřeby svěřenců je empatie. Ta je v praxi klíčem k účinné práci s těmi, kteří se ocitají na tenkém ledu problémového chování. „Na té nejjednodušší úrovni je empatie prostým přeformulováním slov druhé osoby, abychom ji ukázali, že ji slyšíme a chápeme.“ (Tolan, 2006, s. 33) Rogers pomocí Barret-Lenardova inventáře vztahů uvádí tři položky, jak má být kontinuum empatický – neempatický vnímána druhou stranou:

Má smysl pro to, jak svou skutečnost prožívám. Rozumí tomu, co říkám ze svého vlastního objektivního pohledu. Rozumí mým slovům, ale ne tomu, co cítím. (Rogers, 2014, s. 146)

U problémové mládeže je častým motivačním deficitem *přijetí*. Sociální pedagog bývá jedním z mála osob, které mládeži s problémovým chováním mohou tento deficit uspokojit. Jak chápat přijetí v žitém životě? Jednoduše řečeno přijmout člověka do svého vztahového rámce takového, jakým je (ne takového, jakým bychom chtěli, aby byl). Každá lidská bytost touží po přijetí. Přijetím si utvrzujeme nejenom to, že někam patřime, ale také, že jsme pro někoho důležití, že jsme pro druhé potřební. Jednoduše, že nás má někdo rád. Každý, kdo pracuje s lidmi by si měl této schopnosti být vědom a uměl ji rozvíjet. To znamená umět překonávat předsudky a averze vůči druhým. Přijetí tak dává prostor k sebeaktualizaci a empatie je nástrojem k vytvoření vztahu Já – Ty. Pojem přijetí v praxi není jen abstraktní idea, ale má velmi konkrétní, prožitkové a vztahové dimenze. Pro problémovou mládež, která často zažila odmítnutí, nezdary a podmiňování lásky, je přijetí základní kotvou.

V praxi pro problémovou mládež znamená přijetí:

- *Pocit Důležitosti*: "Nejsem jen číslo, které se musí změnit, ale jsem důležitý/á teď."
- *Pocit Bezpečí*: "Mohu se zde ukázat takový/á, jaký/á opravdu jsem, a nebudu za to potrestán/a ani odmítnut/a."

- *Odvaha ke Změně*: Paradoxně, teprve bezpodmínečné přijetí dává klientovi sílu a bezpečí k tomu, aby se sám chtěl změnit, protože vnímá, že změna je jeho vlastní volba, nikoli vynucený požadavek.

2. Východiska pro práci sociálního pedagoga

Práce sociálního pedagoga, jak naznačuje i název celého článku, je bytostně spjata s morálními a etickými aspekty. Aby mohl sociální pedagog úspěšně působit, potřebuje pevná východiska, která přesahují pouhé technické znalosti a metodické postupy. Prvním východiskem by mohl být návrat k lidskosti a péči o duši.

Při hledání základních východisek je vhodné se vrátit ke kořenům evropského myšlení. Římský filozof Marcus Tullius Cicero definoval klíčovou hodnotu, kterou nazval *humanitas* – lidskost. Římané pod ní v prvé řadě chápali vzdělání (*educatio*), tedy kultivaci člověka, jež ho odlišuje od ostatních živočichů. Avšak úspěšnému lidskému růstu a vzdělávání, které vede ke skutečné *humanitas*, předchází ještě hlubší a starší řecký princip: Platónova „Péče o duši“ (řecky *psyché*). Tato péče úzce souvisí s delfskou maximou: „Poznej sám sebe“. Jedná se o imperativ k introspekci, sebereflexi a rozvíjení vnitřního světa.

Na tento základní princip péče o duši jsme bohužel v moderní době zapomněli. Podlehli jsme technicismu a víře ve vědeckost, kde je věda a její výsledky vnímána jako všeléčící síla, která vše zařídí, napraví a zajistí nám štěstí. Důsledkem je „manualizace života“ – přesvědčení, že štěstí a úspěch lze dosáhnout pouhým dodržováním přesně daných, mechanických kroků („Krok 1, 2, 3... a budeš šťastný“).

Orientace na vnější pokyny a informace vede k prahnutí po povrchních datech (potřebuji informace!), která však často rozbíjejí vnitřní svět člověka na simulakra. V této souvislosti se ale nutně vnučuje otázka: Kde je v tom všem člověk?

Absence péče o duši se projevuje v běžném životě. Když se necítíme dobře, místo hlubší reflexe bereme prášek nebo zajdeme k psychoterapeutovi, čímž problém často jen přesouváme do oblasti externí expertizy a „rychlého řešení“.

Úkol sociálního pedagoga ve světě technicismu:

Sociální pedagog je sám člověkem, který v tomto technicistním světě vyrostl a žije v něm. Přesto se od něj očekává (nebo by to měl sám eticky cítit), že svým klientům, o které se stará, poskytne hlubší vzhled: Jak je to s tím člověkem? Jaký je smysl světa? Toto je klíčový úkol sociálního pedagoga: má vykazovat vyšší míru porozumění pro to, co je život ve své komplexnosti, nejednoznačnosti a hloubce. V prostředí, které zapomnělo na Péči o duši (a paradoxně ji často redukuje pouze na psychologické techniky), nemá sociální pedagog lehkou pozici. Přesto má za úkol:

- Pociťovat hloubku žitého světa, mít zbystrěné prožívání a vnímání.
- Pomáhat nezabřednout klientům do tohoto technicistního, odlidštěného světa.

Příprava na poslání: Péče o sebe sama

Jak se má sociální pedagog na tak náročné poslání připravit? Odpovědí je návrat k jádru:

Péče o duši = péče o sebe sama. Kořen lidskosti tkví v lidské duši – v *humanitas*, kterou je potřeba neustále pěstovat. Tato kultivace je individuální a zahrnuje aktivity, které rozšiřují vnímání a chápání existence: četba, kino, divadlo, umění a poezie.

Klíčové je též pochopení a reflexe vlastní optiky na svět. Sociální pedagog se musí ptát: Co je pro nás svět?

- Je to Labyrint (místo zmatku a hledání cesty)?
- Je to Sportoviště (místo výkonu a soutěže)?
- Je to Tržiště (místo směny a zisku)?
- Je to Divadlo (místo rolí a zdání)?

Přeskočit tuto reflexi by znamenalo podléhat dědictví osvícenství, které sice přineslo víru v rozum, ale často na úkor *péče o duši*. Je třeba se inspirovat Renesancí, jejíž ideál spojoval poznání a pátrání po pravdě a kráse.

V neposlední řadě, sociální pedagog by měl být ten, kdo má zbystrené vnímání pro hloubku světa a je schopen klientům zprostředkovat vhled do skrytých, lidských dimenzí, které technicistní svět opomíjí.

Tato hloubka prožívání, pěstovaná Péče o duši a reflexe vlastní optiky na svět, vede sociálního pedagoga k etickému ukotvení. Sociální pedagog má povinnost nejen zprostředkovat klientům hlubší smysl bytí, ale též je vést k nalezení a přijetí vlastní *mravnosti* a *morální zodpovědnosti*. V odlidštěném světě, kde algoritmy nahrazují osobní rozhodování, je *mravnost* klíčovým prvkem pro uchování *svobody* a *lidské důstojnosti*. Jen vnitřně ukotvený a morálně zodpovědný člověk se dokáže vymanit z povrchních simulaker a postavit se za hodnoty, které přesahují technickou efektivitu a výkon.

Závěr

Sociální pedagog se pohybuje mezi simulakry a mravní zodpovědností. Zatímco deficitní motivace (Maslow) zamlžuje lidskou optiku a nutí člověka vnímat svět skrze optiku nedostatku, sebeaktualizace – a s ní spojené hluboké přijetí – nabízí cestu ke zřetelnému vnímání reality. Stěžejním úkolem sociálního pedagoga v současném technicistním světě simulaker je tak role průvodce na cestě od uspokojení základních potřeb k realizaci plného lidského potenciálu (humanitas). Sociální pedagog je zároveň mravním vzorem a tvůrcem hodnot v konkrétním prostředí a situacích.

Tato role je však neoddělitelně spjata s nutností stát se morálním vzorem. Sociální pedagog nemůže efektivně vést klienta k mravní zodpovědnosti, pokud sám nepěstuje vnitřní etické ukotvení. Být příkladem znamená žít v souladu s hodnotami, které se snaží zprostředkovat – s autenticitou, sebereflexí a přijetím vlastní komplexnosti. Sociální pedagog skrze svou existenci a způsob jednání utváří hodnotový rámec klienta, a to nikoli pouhým poučováním, ale modelováním etického přístupu k životu. Sociální pedagog je dále neustále konfrontován s konflikty a dilematy, které vyplývají z vnějších systémových požadavků (administrace, výkon, efektivita) a také z vnitřních potřeb klientů (lidská důstojnost, bezpodmínečné přijetí).

V každodenní práci je tak nucen činit morální rozhodnutí bez jednoduchých manuálů. Tyto situace vyžadují etickou odvahu vymanit se ze stereotypního, technicistního myšlení a spolehnout se na vlastní kultivované etické cítění. A zde se ukazuje ta starořecká péče o duši jako nutnost.

Každý, kdo se rozhoduje pro práci sociálního pedagoga nebo který ji již vykonává, by si měl uvědomovat výše uvedené potíže. Velmi silné musí být uvědomění, že práce s lidmi je obdivuhodně pestrá a motivující. Ale také vyžaduje celého a celistvého člověka. Je to činnost, která často nezná omezení pracovní dobou. Přivádí do cesty pestrobarevnou škálu lidských bytostí, se kterými je nutné pracovat individuálně s vysokou mírou trpělivosti. Být sociálním pedagogem znamená cítit toto zaměstnání jako poslání vyžadující plnou, kultivovanou a široce kulturně rozvinutou osobnost. Té lze však dosáhnout pouze a jedině tím, že sociální pedagog tzv. drží palec na tepu doby prostřednictvím toho, čemu se říká široký kulturní rozhled, který zahrnuje škálu činností od četby literatury, návštěv divadelních představení až po sledování filmové tvorby a např. návštěv různých výstav. Samozřejmostí je neustálé sebevzdělávání.

Tato náročná cesta kultivace a neustálé reflexe je však největším zdrojem naděje. Přestože je svět zaplaven simulakry, technicistními nároky a etickými dilematy, v práci sociálního pedagoga se skrývá nezastupitelná hodnota. Být celistvým člověkem a morálním vzorem znamená každý den nabízet autentické setkání Já – Ty, které je lékem proti odlidštění. Sociální pedagog sice nemůže technicky „opravit“ chyby a deficity systému, ale svou mravní

ukotveností a schopností přijetí mění optiku jednotlivce. Každý klient, kterého provede od deficitní motivace k sebeaktualizaci, je důkazem, že lidská duše je nezlomná a že humanitas má vždy navrch nad efektivitou. Posláním sociálního pedagoga tak není nic menšího, než v sobě a v druhých udržovat měřítko lidskosti.

Literatura

- Anzenbacher, A. (1994). *Úvod do etiky*. Praha: Academia.
Arendtová, H. (2002). *O myšlení*. Praha: Mladá fronta.
Buber, M. (2005). *Já a Ty*. Praha: Portál.
Kratochvíl, Z. (1995). *Výchova, zřejmost, vědomí*. Praha: Herrmann a synové.
Maslow, A. (2014). *O psychologii bytí*. Praha: Portál.
Patočka, J. (1996). *Péče o duši I*. Praha: Oikoymenh.
Ridley, M. (2000). *Původ ctnosti: O evoluční podstatě altruismu*. Praha: Argo.
Rogers, C. R. (2014). *Způsob bytí*. Praha: Portál.
Tolan, J. (2006). *Na osobu zaměřený přístup*. Praha: Portál.

Adresa autora:

PhDr. Josef Kasal, Ph.D., MBA
Univerzita Hradec Králové
Rokitanského 62
50003 Hradec Králové
Česká republika
Email: josef.kasal@uhk.cz
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2181-4962>

CONTEMPORARY THREATS TO FOSTER FAMILIES IN POLAND

Karolina Walancik, PL

Abstract

Currently, approximately 1,500 children in Poland are awaiting placement in foster care. The lack of available places and the shortage of foster families mean that children live in environments that pose a threat to them. Foster families face numerous challenges: financial difficulties and a lack of adequate psychological, educational, and systemic support. The lack of sustainable legal solutions means fewer and fewer people are choosing to place children in foster care. This leads to children being placed in institutional foster care, whenever spaces are available, instead of in family care. In this publication, the author presents the current threats facing contemporary foster families in Poland. She then attempts to answer the question of how to counteract and minimize them.

Key words: foster care, foster family, parents, threats

1. Introduction

Foster families are a key element of the childcare system in Poland. The author defined a foster family as a legally regulated, periodically reviewed institution composed of individuals related or unrelated to the child, with the goal of providing the child with living conditions similar to those of a natural family until the child can be returned to their family or placed with an adoptive family (Walancik-Ryba, 2020, p. 305). Currently, approximately 1,500 children in Poland are awaiting placement in foster care. Their role is growing with the shift away from institutional forms of care. According to data from the Central Statistical Office (GUS 2024), in 2023, 58,210 children were in foster care, including 6,226 in foster care homes. Of all the children in care, 7,105 had a disability or disability level certificate, and 2,659 were orphans. There were 28,839 girls in foster care (GUS, 2024). Table 1 presents data on foster care in Poland in individual voivodeships in 2023.

Table 1. Foster care in Poland in individual voivodeships in 2023

| Foster care | Family care | | Insitutional care | |
|--------------------|---------------|---------------|-------------------|---------------|
| | families | children | care facilities | pupils |
| POLAND | 36 812 | 58 210 | 1 318 | 17 128 |
| Dolnośląskie | 3 965 | 6 035 | 162 | 2 070 |
| Kujawsko-pomorskie | 2 188 | 3 541 | 90 | 1 246 |
| Lubelskie | 1 776 | 2 782 | 93 | 1 022 |
| | | | | |
| Lubuskie | 1 338 | 2 110 | 41 | 527 |
| Łódzkie | 2 737 | 3 970 | 85 | 1 213 |
| Małopolskie | 2 053 | 3 151 | 97 | 1 099 |

| | | | | |
|---------------------|-------|-------|-----|-------|
| Mazowieckie | 4 102 | 6 249 | 140 | 1 786 |
| Opolskie | 995 | 1 590 | 29 | 412 |
| Podkarpackie | 1 150 | 1 748 | 47 | 691 |
| Podlaskie | 901 | 1 394 | 30 | 384 |
| Pomorskie | 2 420 | 4 596 | 81 | 1 113 |
| Śląskie | 4 898 | 7 761 | 178 | 2 307 |
| Świętokrzyskie | 935 | 1 361 | 46 | 612 |
| Warmińsko-mazurskie | 1 735 | 2 830 | 66 | 900 |
| Wielkopolskie | 3 309 | 5 190 | 70 | 911 |
| Zachodniopomorskie | 2 310 | 3 902 | 63 | 835 |

Źródło: Own work based on data from the Central Statistical Office „GUS”. <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/pieczna-zastepcza-w-2023-roku,1,8.html> [access: 20.05. 2025].

In 2023, the largest number of foster families in Poland was located in the Silesian Voivodeship (4,898), including the largest number of professional foster families serving as emergency family care providers and related foster families. The Silesian Voivodeship hosts the largest number of children in foster families (7,761), which is why I conducted my empirical research within the jurisdiction of the Court of Appeal in Katowice, i.e., within the Silesian Voivodeship (GUS, 2023).

The lack of places in institutions and the shortage of foster families mean that children live in environments that pose a threat to them. Foster families face numerous challenges: financial difficulties and a lack of adequate psychological, educational, and systemic support. The lack of sustainable legal solutions means that fewer and fewer people choose to place children in foster care. This leads to children being placed in institutional foster care, whenever there are available places, instead of in family care. In this publication, the author presents the current threats facing contemporary foster families in Poland. She then attempts to address and minimize them. Despite the development of the system, many families struggle with financial, organizational, and emotional problems (GUS, 2024). The aim of this article is to identify and discuss contemporary threats to foster families in Poland.

2. Methodology and Data Sources

This study utilizes multi-source materials, drawing on thematic literature on foster care, as well as an analysis of legal acts regulating the foster care system in Poland. The study utilized documents produced by the Central Statistical Office (GUS), the Supreme Audit Office (NIK), the Ministry of Family and Social Policy (MR and PS), and the Children's Ombudsman (RPD). The analysis also utilized secondary data from reports by the Central Statistical Office, NIK, MR, PS, and RPD, as well as studies by non-governmental organizations such as the Dajemy Dzieciom Siłę Foundation and Przystanek Rodzina (Family Stop).

Threats to Foster Families

Sometimes the only option to guarantee a child's care and upbringing is to place them in foster care. The most recommended form of foster care is a family-based form of foster care (Journal of Laws of 2025, item 49), art. 2 and 4). Foster care is one of the key forms of care for children deprived of the proper care of their biological parents. Its main goal is to provide the child with a sense of security, emotional stability, and conditions conducive to their proper

development. Unlike institutional forms of foster care, foster care creates a more natural educational environment, enabling the child to rebuild bonds and trust with adults. The need to provide a safe place for children temporarily or permanently deprived of care may be determined by various factors (Czajkowska, 2024, p. 122). Foster families play an important role in compensating for the social and natural orphanhood of the children they care for. However, the functioning of foster families is associated with numerous difficulties and threats that may affect both the effectiveness of the care provided and the emotional condition of its members.

These often stem from a lack of adequate systemic support, families' unpreparedness to serve as foster carers, and the complex challenges faced by children placed in foster care, such as trauma, attachment disorders, and adaptation difficulties. Analyzing key threats to foster families is therefore essential to effectively support these families, counteract caregiver burnout, and, above all, provide children raised in foster care with conditions conducive to their development and social integration. (Basiaga, 2015 a, pp. 24–30). Understanding the nature of these threats provides the basis for formulating effective preventive, interventional, and systemic measures that can truly strengthen the functioning of foster families in Poland. Threats to foster families include:

- shortage of foster families – the number of children in the system is growing, while the number of available families is decreasing,
- lack of financial support – benefits often do not cover the actual costs of raising a child,
- lack of training and specialized assistance,
- difficulties with foster children becoming independent,
- mental health issues – children in care often struggle with trauma and emotional disturbances,
- lack of inter-agency coordination,
- social stigma.

The number of children requiring foster care placement is constantly growing, while the number of new families willing to take on this role is decreasing. Low public awareness, a lack of systemic support and attractive incentives, and bureaucratic burdens are the reasons (Walancik, 2025). The consequences include:

- overloading existing foster families,
- deterioration in the quality of care and the risk of caregiver burnout,
- the need to refer children to residential care facilities, which do not always provide adequate conditions for development. Consequently, the lack of candidates leads to overloading existing families (Walancik, 2025).

The causes of insufficient financial support include insufficient indexation of benefits, a lack of flexible forms of financial assistance, and differences between local governments. The consequences include:

- a deterioration in the financial situation of families,
- the risk of abandoning foster care,
- inequalities between professional and kinship families.

The current legal framework means that kinship families receive little assistance, which threatens the stability of the entire foster care and family support system. (Przystanek Rodzina, 2024; MRiPS, 2024).

The lack of training and specialized support for foster parents is due to the limited number of training centers, staff shortages among psychologists and therapists, and low funding for training. The consequences include:

- educational and emotional difficulties within families,
- a sense of helplessness among caregivers,

- a higher risk of the child returning to the institutional system. Therefore, many foster families do not receive comprehensive training to work with children with trauma, behavioral disorders, or disabilities (Walancik, 2025, s. 234).

Problems with foster care include underfunding of programs, a lack of individual support plans, and poor coordination with labor market and educational institutions. The consequences include:

- difficulties adapting to adult life,
- risk of unemployment, homelessness, or social marginalization,
- perpetuation of negative generational patterns.

Youth leaving foster care often do not receive adequate support in terms of education, employment, and housing. Reports from the Supreme Audit Office (NIK, 2024) and the Ombudsman for Children (RPD, 2024) show that support for youth leaving care is insufficient.

Mental health problems are caused by a lack of available therapy, long wait times for specialists, and insufficient psychological support within the system. The consequences include:

- anxiety and depression disorders, and relationship difficulties in children,
- child abuse,
- professional and emotional burnout in foster families,
- decreased quality of care and an increased risk of termination of care (Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, 2025).

Children in care, as well as their caregivers, struggle with serious emotional problems. Caregivers suffer from burnout. Differences in competencies and funding between municipalities and counties hinder the effective planning and implementation of foster care activities (Ministry of Family, Labour and Social Policy, 2024), resulting in the following consequences:

- dispersion of responsibility and a lack of consistent procedures,
- duplication of activities or their absence in key areas,
- inefficient use of public funds.

The reasons for this situation include the lack of an integrated foster care management system, unclear regulations, and excessive bureaucracy.

Social stigmatization means that foster families often face misunderstanding, lack of acceptance, or stereotypes from their surroundings, which leads to the following consequences:

- a sense of isolation and reduced social prestige,
- decreased motivation to continue care,
- fewer new applicants for foster care.

The reasons for this situation include low social awareness, lack of information campaigns and a positive image of foster care in the media, which leads to situations where some foster families experience negative opinions and lack of recognition from their environment (Przystanek Rodzina, 2024).

3. Summary

The threats presented above overlap and reinforce each other, ultimately weakening the institution of foster families. Lack of funding causes family assistants and caregivers in foster care centers to be overburdened, increasing the risk of resignation. In turn, insufficient training makes it difficult to cope with children's organizational, legal, contact, and emotional problems. Systemic action and better coordination between institutions are needed (MRiPS, 2024; NIK, 2024).

Based on the above, I recommend the following actions:

- a) changes in legal regulations,
- b) increased funding for foster families,

- c) mandatory systematic training for foster families, representatives of the PCPR, MOPS, OPS, and court representatives,
- d) amendments to the curricula for Pedagogy and Special Education, first- and second-cycle studies,
- e) strengthening programs for foster children's independence,
- f) better cooperation between institutions operating directly in the community,
- g) promoting a positive image of foster families.

Foster families in Poland are facing increasing economic, organizational, and psychological challenges, as well as emotional bureaucracy (Raław, 2016, p. 93), which the researcher identifies within the foster care system. Long-term organizational, financial, training, and emotional support is key to the stability of the care system. Integrated efforts by public institutions and non-governmental organizations can significantly improve the situation of children and caregivers (Central Statistical Office, 2024; Children's Ombudsman, 2024; Walancik, 2025, pp. 234-236). Placing a child in foster care (issuing key decisions) is the result of both the work and findings of services operating directly in the environment (depending on the specific nature of the case, these are: a social worker, a family assistant, a foster care coordinator, a court or district probation officer), as well as the opinions of specialists in the field of pedagogy, psychology or psychiatry (opinions commissioned from the Consultative Team of Court Specialists or court experts) (Czajkowska, 2024, s. 131).

References

- Babbie E. R., 2004, *Badania społeczne w praktyce*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Basiaga, J. (2015a). Czynniki utrudniające funkcjonowanie zawodowych rodzin zastępczych. *Polityka Społeczna*, 42(1), s. 24–30.
- Czajkowska, H. (2024). Piecza zastępcza – wyzwania i perspektywy w kontekście wyczekiwanych zmian, *Wychowanie w Rodzinie* 2024;31(3), s. 117-133
- Kolankiewicz M. (2022). *Dzieci poza rodziną*. https://fdds.pl/_Resources/Persistent/4/1/d/0/41d07ae11450c95557e0a1e6b28ff1102812194c/Dzieci%20si%C4%99%20licz%C4%85%202022%20Dzieci%20poza%20rodzin%C4%85.pdf
- Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę. (2022). *Children Count*. <https://fdds.pl> [access: 13.05.2025].
- Główny Urząd Statystyczny. (2024). Piecza zastępcza w 2023 roku*. <https://stat.gov.pl>
- Główny Urząd Statystyczny, *Pieczka zastępcza w 2023 roku* <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/dzieci-i-rodzina/dzieci/pieczka-zastepcza-w-2023-roku,1,8.html>
- Matejek J. (2020). *Rodzinną pieczą zastępczą. Teoretyczne aspekty funkcjonowania rodzin zastępczych*. Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny.
- Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej. (2024). *Informacja o realizacji ustawy o wspieraniu rodziny i systemie pieczy zastępczej*. <https://www.gov.pl/web/rodzina/informacja-rady-ministrow-o-realizacji-w-roku-2023-ustawy-z-dnia-9-czerwca-2011-r-o-wspieraniu-rodziny-i-systemie-pieczy-zastepczej>
- NIK o pogotowiach opiekuńczych i rodzinnych. *Potrzeba systemowego wsparcia dla powiatów (2020)*. <https://samorzad.pap.pl/kategoria/aktualnosci/nik-o-pogotowiach-opiekunczych-i-rodzinnych-potrzeba-systemowego-wsparcia-dla>
- NIK o rodzinach zastępczych - zbyt mało i ze zbyt małym wsparciem (2023) <https://www.prawo.pl/samorzad/pieczka-zastepcza-raport-nik-2023,520768.html>
- NIK, *Za dużo domów dziecka, za mało rodzin zastępczych (2023)* <https://www.nik.gov.pl/najnowsze-informacje-o-wynikach-kontroli/deinstytucjonalizacji-pieczy-zastepczej.html>
- Polityka społeczna (2024). *GUS przekazał informacje o pieczy zastępczej* <https://wartowiedziec.pl/polityka-spoleczna/72455-gus-przekazal-informacje-o-pieczy->

TRANSFORMACE DĚTSKÝCH DOMOVŮ NA ÚZEMÍ ČESKÉ REPUBLIKY

Adéla Marešová, CZ

Abstrakt:

Příspěvek se zabývá transformací dětských domovů v České republice, jejímž cílem je přiblížit ústavní péči běžnému rodinnému životu. Výzkumné šetření založené na polostrukturovaných rozhovorech s pracovníky dětských domovů zkoumá průběh a vnímání tohoto procesu v praxi. Výsledky poukazují na přínosy transformace – zejména na destigmatizaci dětí a posílení vztahů mezi dětmi a vychovateli. Současně pracovníci vnímají proměnu nároků spojených s novou organizací práce. Šetření je východiskem zejména pro další odbornou diskusi v této oblasti.

Klíčová slova: transformace; dětské domovy; ústavní péče; péče o ohrožené děti; Česká republika; deinstitucionalizace

Abstract:

This paper deals with the transformation of children's homes in the Czech Republic, which aims to bring institutional care closer to normal family life. The research, based on semi-structured interviews with children's home staff, examines the course and perception of this process in practice. The results point to the benefits of the transformation, particularly the destigmatization of children and the strengthening of relationships between children and caregivers. At the same time, staff perceive a change in the demands associated with the new work organization. The survey serves as a starting point for further professional discussion in this area.

Key words: transformation; children's homes; institutional care; care for vulnerable children; Czech Republic; deinstitutionalization

Úvod

Transformace péče o ohrožené děti je důležitým celospolečenským tématem, které si vzhledem ke své aktuálnosti a stále potřebnosti zaslouží patřičnou pozornost. Pokud dítě nemůže z jakýchkoliv důvodů vyrůstat ve vlastní rodině, pobyt v dětském domově se stává jednou z možností alternativní péče. Umístění dítěte do ústavního zařízení je sice posledním východiskem pro řešení naléhavé situace, v celé řadě případů se však za daných okolností jedná o jedinou reálnou možnost. I přesto, že dětský domov pochopitelně nemůže v plné míře nahradit stabilní a fungující zázemí rodiny, přiblížení se podmínkám běžného rodinného života i v ústavním zařízení je však nezpochybnitelným přínosem pro život dítěte. Cílem tohoto příspěvku je zjistit, jakým způsobem transformace vybraných dětských domovů probíhá či probíhala, a jak ji v kontextu své každodenní praxe vychovatelé a ředitelé vnímají. V první části příspěvku je představen základní teoretický rámec tématu. V druhé části je vymezena metodologie výzkumného šetření, na kterou navazuje shrnutí výsledků.

1. Transformace péče o ohrožené děti v České republice se zaměřením na dětské domovy

Deinstitucionalizace ústavní péče probíhá v souladu s mezinárodním právem. Jedním z klíčových dokumentů je Úmluva o právech dítěte, která byla v České republice přijata v roce 1991. Čejková (2025) uvádí, že v souladu s paragrafem č. 20 má být dětem, které nemohou vyrůstat v prostředí jejich biologické rodiny, zajištěna alternativní forma péče. Upřednostňovanou variantou, pokud pomineme samotné předcházení odebrání dětí z rodin, by pak měla být náhradní rodinná péče, tedy výchova zajišťovaná mimo ústavní zařízení. Dalšími východisky pro rozvoj transformace pobytové péče jsou pak např. „Pokyny OSN pro

alternativní péči o děti“ z roku 2009 a „Evropská strategie pro práva dítěte“ aj. Dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ([MŠMT], n. d.) je transformace ústavních zařízení reflektována i v Národní strategii ochrany práv dětí na roky 2021–2029. Jedním z doporučení je „provést reformy v oblasti institucionální péče o děti směřující k větší otevřenosti systému, propojení jednotlivých odborností, začleňování pobytových služeb do běžného sociálního prostředí.“ (Ministerstvo práce a sociálních věcí [MPSV], 2020, s. 21) Zásadním strategickým dokumentem pro rozvoj transformace ústavní péče v České republice je také Národní plán obnovy, resp. výzva, v jejímž rámci „mohou stát, kraje, obce a další subjekty, které pobytová zařízení pro děti zřizují, vybudovat síť pobytových zařízení komunitního typu.“ (MPSV, 2024, s. 1)

Dětské domovy jsou školská zařízení, které definuje zákon č. 109/2002 Sb. o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a preventivně výchovné péči ve školských zařízeních. V souladu s § 12 je péče o jedince vyrůstající v dětském domově v co nejvyšší možné míře připodobněna podmínkám běžného rodinného života. Pokud je to možné, výchova dětí je zajišťována v bytech nebo rodinných domovech ve standardní zástavbě. Děti vyrůstají v rodinných skupinách, které mohou sestávat až z osmi dětí. (Zákon č. 109/2002 Sb.) Čejková (2025) v této souvislosti píše, že poměr jednoho vychovatele na osm dětí představuje nedostatečné personální zabezpečení.

Proces transformace vychází z několika principů. Jednou z prvních oblastí je samotná prevence odebrání dětí, jejíž východiskem je cílená podpora biologických rodin. Zásadní je také posilování institutu náhradní rodinné péče, zejména pak pěstounství. Z pozice ústavní výchovy je kladen důraz na život dětí v komunitě. Za tímto účelem se děti stěhují z institucionálního prostředí do bytů nebo rodinných domů v běžné zástavbě. Zásadní oblastí je i zajišťování podpůrné sítě pro jedince opouštějící ústavní zařízení. V průběhu celého procesu je pak kladen důraz na zohledňování názorů a potřeb dětí. (Čejková, 2025)

Transformované domácnosti mají svá konkrétní specifika. Péče o děti je zabezpečena stabilním týmem pracovníků, který je však v případě náhlé potřeby zastupitelný. Přístup jednotlivých pracovníků k dětem je jednotný a založen na individuální péči. Domácnost bytu nebo rodinného domu je součástí běžné zástavby, která nabízí možnost využití dostupných služeb jako jsou veřejná doprava, školy, volnočasové aktivity aj. V bytě nebo domě jsou standardní místnosti jako v běžné domácnosti. Děti participují na zařizování bydlení a chod domácnosti není určován centrálním řádem. Členové domácnosti se podílejí na zabezpečení běžných domácích prací, a proto rodinné skupiny nevyužívají služeb provozních zaměstnanců dětského domova. Děti se také podílejí na plánování návštěv svých blízkých, přičemž organizace těchto setkání nepodléhá návštěvnímu řádu. (MŠMT & MPSV, n. d.)

Deinstitucionalizace pobytových zařízení s sebou přináší některé výzvy. V případě dětských domovů je to zejména personální nárůst a z toho plynoucí finanční náklady. Mnohdy bylo možné zabezpečit noční služby v hlavních budovách dětských domovů jedním pracovníkem. V transformovaných domácnostech, které jsou vyděleny z hlavních budov dětských domovů, je nutné zajistit personální zabezpečení v každé z nich zvlášť. V novém režimu sice dochází k zániku pracovních pozic, které se také významně podílejí na provozu dětského domova (kuchařky, uklízečky apod.), i přesto tato úspora nepokryje vzniklé finanční náklady z dlouhodobého hlediska v plné míře. (Brůžková & Svobodová, 2021). Vnímané přínosy transformace však tyto výzvy významně převyšují a poukazují na smysluplnost celého procesu proměny ústavní péče.

Organizace Lumos se zaměřila zkoumáním průběhu transformace dětských domovů v Pardubickém kraji. Ve svém šetření zjišťovala i samotné názory dětí, které se již do transformovaných domácností přestěhovaly. Dle jejich výpovědí je vnímaným přínosem zejména větší míra samostatnosti. Děti se také podílejí na zabezpečení domácích prací jako praní, vaření a uklízení. Oceňovaná je i větší míra soukromí a individuálního přístupu

pracovníků, která je možná i díky životu v menších rodinných skupinách. Děti mají své vlastní pokoje, přičemž oceňovaly, že žijí „jako ostatní“ a vracejí se „domů“ aj. (Brůžková & Svobodová, 2021). Charakterově podobné šetření proběhlo i v dubnu a květnu roku 2024, kdy byly realizovány fokusní skupiny s 20 dětmi a mladými dospělými z transformovaných domácností. Mimo již zmíněné přínosy děti poukázaly i na vnímanou obavu, která se týká pocitu izolovanosti. V původním režimu fungování dětského domova jsou děti zvyklé vyrůstat v jednom domě po boku ostatních dětí z rodinných skupin. Dotazovaní jedinci také sdíleli přání participovat na procesu transformace. Děti chtějí nejprve poznat lokalitu, do které se budou stěhovat, a také si přejí být zapojeni do vybavování nové domácnosti. (Právo na dětství, 2024)

Celkově se v důsledku transformace mají možnost děti lépe připravit na samostatný život a začlenit se do společnosti. Významnými přínosy jsou také zmírňování negativního vlivu ústavní péče a zaznamenaná nižší míra náročného chování dětí. (MŠMT, n. d.) Důkladná příprava vychovatelů i samotných dětí je však důležitým předpokladem tohoto procesu.

2. Metodologie výzkumného šetření

V první části výzkumného šetření byl definován výzkumný problém, jehož znění je následující: *vnímání a reflexe procesu transformace dětských domovů pohledem vychovatelů a ředitelů vybraných zařízení na území České republiky*. Cílem tohoto šetření je porozumět tomu, jak vychovatelé a ředitelé v dětských domovech reflektují průběh transformace a jak ji vnímají ve své každodenní praxi. Vzhledem k povaze zkoumaného jevu byla zvolena kvalitativní výzkumná strategie. Na výzkumný problém navazuje hlavní výzkumná otázka a čtyři dílčí výzkumné otázky, jejichž znění je následující:

HVO: Jak ředitelé a vychovatelé reflektují proces transformace jejich dětského domova a jak tato změna promítá do jejich každodenní praxe?

- DVO1: Jak informanti vnímají průběh a procesní aspekty transformace jejich dětského domova?
- DVO2: Jakým způsobem se proměnila role vychovatele ve výchovně–vzdělávacím procesu v kontextu transformace?
- DVO3: Jaké klíčové přínosy v kontextu této změny informanti zaznamenávají?
- DVO4: Jaké výzvy informanti v souvislosti s procesem transformace jejich zařízení vnímají?

Švaříček a Šedřová (2014) uvádějí, že ve fázi rozhodnutí o metodách výzkumník konkretizuje výběr výzkumného vozku a upřesňuje metodu sběr dat. Důležitou součástí je i zajištění vstupu do terénu. Do výzkumného šetření byly zařazeny ty dětské domovy, které již mají zkušenost s procesem transformace jejich zařízení. Celkem byly zrealizovány 4 polostrukturované rozhovory, přičemž získaná data byla analyzována pomocí otevřeného kódování. Jednotlivé kódy jsou v textu tučně vyznačeny (viz kap. Shrnutí výsledků). Reichl (2009) píše, že polostrukturovaný rozhovor výzkumníkovi umožňuje pracovat s předem definovanými otázkami, které lze částečně modifikovat. Výhodou je také to, že tazatel má možnost flexibilně pokládat doplňující otázky.

Ve dvou případech se jednalo o ředitele dětských domovů, zbylé dva rozhovory byly realizovány s vychovateli z transformovaných domácností. S ohledem na zachování anonymity nebudou jednotlivá zařízení blíže specifikována. Autorka vstupovala do terénu v roli „cizince“, tedy neznámého člověka, „který jednorázově přichází a odchází.“ (Švaříček & Šedřová, 2014, s. 76)

3. Shrnutí výsledků

Kategorie: Průběh a procesní aspekty transformace

První tematická oblast, která vzešla prostřednictvím analýzy dat, směřuje k samotnému průběhu transformačního procesu. V této souvislosti se primárně jedná o **procesní náležitosti**,

kteřé dětské domovy musely zrealizovat pro to, aby transformace mohla vůbec proběhnout. Jedná se tedy například o **získání nemovitostí**, ve kterých jsou následně zřizeny nové domácnosti. V případě jednoho dětského domova se děti a vychovatelé stěhují jak do bytových jednotek, tak i do rodinných domů. Dle I2 je „za každým tím krokem nesmírný kus práce.“ Získání nemovitostí je pouze „jeden ze střípků celé mozaiky“. Dotazovaní informanti také poukázali na **časovou náročnost** celého procesu. Např. v případě dětského domova informantky I2 trvalo připravit byt k nastěhování jeden rok.

Dispozice jednotlivých nemovitostí se v jednotlivých dětských domovech pochopitelně liší. V případě dětského domova I2 se jedná o domácnost, ve které s vychovateli žijí 4 děti. Ve zbylých dětských domovech se rozmezí pohybuje kolem 5-6 členů na jednu rodinnou skupinu. Celkové zmenšení rodinných skupin je jedním z benefitů procesu transformace (více viz kategorie č. 3) **Materiální stránka** transformace a veškeré **administrativní náležitosti** jsou však pouze dílčí oblastí této změny. Důležitá je také **příprava samotných vychovatelů**, na kterou poukázal zejména informant I3.

I4 zároveň reflektovala průběh transformace v kontextu zkušeností samotných dětí. I přesto, že jsou přínosy a pozitivní vnímání tohoto procesu nezpochybnitelné, nejen vychovatelé, ale i samotné děti z této změny mohou v jejím počátku cítit **nejistotu a určitý strach**. I4 situaci popisuje takto: *„..., a nejednou byly samy za sebe (děti), a to pro ně bylo moc a moc těžký. Když už ty děti přicházejí nově, tak už to tolik nevnímají. Ti, kteří byli zvyklí vyrůstat v tý tlupě, najednou se cítí prostě bezradně, neví si s tím rady, najednou jsme sami.“*

Kategorie: Vychovatel a jeho role v procesu transformace

Z předchozí části textu je zřejmé, že příprava a odhodlání vychovatelů být součástí transformace je klíčová. S příchodem této změny se částečně proměňují nároky na jejich práci. Zásadní schopností, která je v tomto režimu fungování dětského domova klíčová, je **samostatnost vychovatele**. Ačkoliv mohou vychovatelé v případě aktuálního problému kontaktovat své kolegy nebo ředitele zařízení telefonicky, v celé řadě případů je nutné jednat bezodkladně. Důležitým předpokladem je také určitá míra **organizačních dovedností**. I3 dodává, že: *„..., mají větší prostor pro rozhodování, samozřejmě ta **administrativa tam naroste**, ale zároveň jsou tam možnosti, kdy se to víceméně odvíjí od nějakého stavu domácnosti. Takže samozřejmě něco naroste, ale zároveň dochází řečneme k takové decentralizaci.“* Informant také v této souvislosti poukázal na vnímané navýšení kompetencí vychovatele v souvislosti s jeho tzv. výchovně-pečovatskou složkou práce.

Vychovatelé s dětmi zajišťují nákup potravin, úklid, vaření a další činnosti, které jsou běžnou součástí každodenního života. Režim dne není určován jasně **strukturovaným harmonogramem** (nejčastěji ve spojení se stolováním), iniciativa nyní přichází na vychovatele, děti a jejich individuální potřeby. I1 v této souvislosti dodává: *„..., když nechceme tohle jíst, tak budeme jíst támhleto, prostě fakt jako doma.“* Podle I2 je výrazným prvkem ústavnosti právě **způsob stolování**. V případě informantů I1, I2 a I3 děti navštěvovaly jídelnu, v dětském domově informantky I4 stravu zabezpečovali vychovatelé s dětmi již v původním režimu.

Adaptace na roli vychovatele v transformovaných domácnostech se dle výpovědí různí. I3 v této souvislosti dodává: *„Víte co, nebyla to zas taková změna, protože jsme na to ty pedagogy, nejenom ty, kterých se to týkalo bezprostředně, jsme na to vlastně připravovali formou vzdělávání, supervizi a samozřejmě dalším vzdělávacím materiálem.“* I2 naopak dodává, že **proces změny** byl z jejího pohledu **náročný**. Její dojem popisuje takto: *„..., protože v tom dětském domově jsou ty rodinné skupiny prostě velké, a ten člověk, vychovatel, je prostě s osmi nebo šesti dětmi sám. A v takovém případě musí nastupovat něco, čemu já říkám režimová výchova, že se prostě musí nastavit ta pravidla velmi striktně a musí se omezit ten individuální přístup k dětem, který je podle mého názoru tou léčebnou aktivitou pro ta traumata*

těch dětí.“ Z výpovědi jednoznačně vyplývá, že přesun dětí do menších rodinných skupin je pozitivním krokem.

I2 rovněž popsala zkušenosti z jejich dětského domova, kdy někteří vychovatelé nedokázali jejich „novou“ roli, která je v transformovaných domácnostech žádoucí, přijmout. V tomto případě se však jednalo o specifickou situaci, protože jejich zařízení přecházelo z podmínek, ve kterém byl silně vepsán institucionální režim (kojenecký ústav). V závěru však dodává, že: *„ti, kteří zůstali, tak naopak chápou, že tím, že vaří společně s dětmi, že s nimi uklízí, tím, že dělají to, co dělají běžní rodiče s nimi, tak tam že se vytváří ten vztah, a tam je přesně to, kde se ta léčebnost může projevit, tam vzniká ta důvěra, která je nutným předpokladem pro to, aby ty děti přijímaly ty naše výchovné hodnoty.“*

I1 popsala přechod do transformované domácnosti jako velmi vítaný a pozitivní krok. Podmínky pro práci s dětmi v předešlém režimu vzhledem k prostorovým dispozicím původního dětského domova z jejího pohledu nebyly ideální. Adaptace na nový režim pro ni byla víceméně bezproblémová. V té souvislosti I1 přechod hodnotí takto: *„Já jsem spokojená, my jsme úplně v novém bytě, my se prostě tam staráme jako doma, člověk si tam uklidí, uvaří, domluvíme se, co si uvaříme, je to všechno už jenom o domluvě.“*

Kategorie Klíčové přínosy transformace

Nepřekvapivým, avšak zásadním benefitem této proměny je vytvoření prostředí s charakterem běžné rodinné domácnosti, které přináší větší míru přirozenosti. S procesem deinstitucionalizace se tedy pojí **destigmatizace** dětí vyrůstajících v dětských domovech. I4 rovněž popisuje zkušenost, kdy se děti z dětského domova neostýchají přivést své kamarády na návštěvu. Jedná se o nové pojetí domova, ve kterém děti mají dostatek prostoru pro jejich **participaci a vlastní odpovědnost**. Děti se podílejí na chodu domácnosti a **příprava na samostatný život** se tak stává přirozenou součástí jejich každodenního fungování.

Na jedné straně jsou zde **materiální benefity** – děti mají vlastní pokoje, více soukromí a klidu. Z druhého pohledu se jedná o **emocionální stránku**. Vzhledem k **nižšímu počtu dětí** v rodinných skupinkách mají vychovatelé ve větší míře prostor pro zohlednění individuálních potřeb každého dítěte. Nové uspořádání umožňuje vychovatelům a dětem **budovat intenzivnější a kvalitnější vztahy**. Děti zároveň mají možnost se cítit „více jako doma“. I4 vnímá další klíčový faktor: *„...dřív vidíte na problém a můžeme být s tím dítětem víc v kontaktu, víc pracovat, no.“* I3 zároveň poukazuje nejen na vliv změny prostředí, který je dán v první řadě novým materiálním zázemím, ale také upozorňuje na důležitost samotné role vychovatele, která je v tomto procesu také určující. I3 říká: *„efekt na ty děti to má, tam dochází ke zklidnění, nejde říct, že to je jen tím bytem, ale to je dáno vícero aspekty – snížení počtu lidí, se kterými jsou ve styku, odstranění té formy institucionalizace, toho institučního vedení, že to není tak moc kolektivní, a pak samozřejmě záleží na kvalitě toho vedení ze strany těch vychovatelů – jestli jsou jednotní, laskavě důslední.* Vnímané zklidnění dětí zaznamenala i vychovatelka I1. Podle I4 mají děti také více prostoru **vystupovat samy za sebe** a neupínat se pouze na děti z dětského domova. Dále poukázala na vnímanou **eliminaci negativního vzájemného ovlivňování** zejména s ohledem na rizikové chování (např. kouření), přičemž tento přínos vnímá i informantka I1.

Kategorie: Výzvy transformačního procesu

Transformace dětských domovů s sebou přináší určité výzvy. Všichni dotazovaní informanti potvrdili, že v jejich zařízení bylo nutné **rozšířit pedagogické týmy** o nové vychovatele a asistenty pedagoga. Tím, že jsou rodinné skupiny menší, lze personální nárůst očekávat. S prací vychovatele také rezonuje potřeba **týmové spolupráce** a **otevřené komunikace**. Ředitelka dětského domova I2 poukázala na potřebu sestavit tým tak, aby byl funkční. V případě jejich dětského domova bylo sestavení nových týmů vychovatelů

dlouhodobým procesem, neboť zařízení procházelo zásadní organizační i personální proměnou, v jejímž důsledku došlo k odchodu části původního personálu a k náboru nových pracovníků. I2 říká: „*Snažíme se, aby ty týmy byly hodně soudržné, vedeme je jako k týmovosti, k velkému sdílení, a vlastně v případě nějakých rozdílných názoru se snažíme, aby ten tým dospěl ke konsenzu vlastně společně*“. V tomto případě se ale nejedná o požadavek, který je podmíněn pouze samotnou transformací. Jedná se spíše o univerzální předpoklad, který je všeobecně pro práci vychovatele v dětském domově důležitý. Tím, že se nároky na odpovědnost vychovatele zvyšují, potřeba vzájemné komunikace a týmové spolupráce může v každodenní praxi sílit. **Otevřenost ke změně** ze strany všech pracovníků dětského domova je klíčová.

Celkově je z výsledků patrné, že prostřednictvím transformace dětských domovů mají možnost děti vyrůstat v přirozenějším prostředí nezátíženém „ústavním režimem“. S ohledem na výpovědi informantů je zřejmé, že se dětské domovy sice musí vypořádat s procesními nároky transformace, vnímané přínosy jsou však významným motivem pro realizaci této změny. Děti vyrůstají v menších rodinných skupinách, jsou součástí běžné komunity a společně s vychovateli budují zázemí, které je blíž skutečnému pojetí „domova“. Odhodlání vychovatelů participovat v novém režimu péče je klíčové. Společně s decentralizací péče dochází k navýšení jejich kompetencí v souvislosti s výchovně–pečovatelskou složkou práce. Žádoucí je zejména samostatnost vychovatele. Z výsledků je patrné, že důležitým prvkem deinstitutionalizace je cílená příprava všech aktérů tohoto procesu, zejména vychovatelů a dětí. Brůžková & Svobodová (2021, s. 19) dodávají, že: „je třeba důkladně informovat o smyslu a průběhu změn a zároveň naslouchat všem obavám či výhradám a adekvátně na ně reagovat, ať už jsou ze strany personálu, dětí či veřejnosti.“ Výsledky tohoto šetření poskytují základní vhled do zkoumané problematiky a jsou východiskem pro její rozpracování v rámci dalšího šetření.

Závěr

Cílem příspěvku bylo zjistit, jak ředitelé a vychovatelé v dětských domovech reflektují průběh transformace a jak ji vnímají ve své každodenní praxi. V souladu s odpovědí na hlavní výzkumnou otázku lze konstatovat, že vychovatelé a ředitelé vnímají transformaci dětských domovů jako pozitivní změnu v mnoha ohledech. Děti žijí v menších skupinách se stálým personálem a pojetí domova zde dostává právě díky své přirozenosti nový rozměr. Děti jsou klidnější, mají možnost participovat na chodu domácnosti a jejich příprava na samostatný život je velmi přirozenou součástí celého procesu. Odhodlání všech pracovníků je klíčovým předpokladem, který dětem umožňuje vyrůstat v prostředí nezátíženém stigmatem ústavní péče.

Děti i vychovatelé se však v počátku mohou potýkat s nejistotou, a proto je jejich cílená příprava na proces transformace velmi důležitá. V souvislosti s touto proměnou dochází k navýšení kompetencí vychovatele, přičemž samostatnost a organizační dovednosti jsou důležitými předpoklady pro práci v nově vzniklých domácnostech. Jednou z reflektovaných výzev je rovněž požadavek na zabezpečení personálu, který v důsledku zmenšení rodinných skupin narůstá.

Počet zrealizovaných rozhovorů je výrazným limitem tohoto šetření. Prostřednictvím této sondy byl zkoumán základní rámec vymezeného tématu a získaná data jsou východiskem pro další výzkum v této oblasti. Námětem může být rozšíření výzkumného vzorku nejen o samotné vychovatele a ředitele dětských domovů, ale také o děti a dospívající z transformovaných domácností. Zjišťování jejich pohledu a vnímání procesu transformace je stejně tak důležité a podnětné. Cenným východiskem je již realizovaný výzkum od organizace Lumos. Ačkoliv získaná data nelze zobecňovat, prostřednictvím rozhovorů byl získán základní vhled do tématu, a proto lze považovat cíl tohoto příspěvku za splněný.

Literatura

Čejková, T. (2025, 26. září). *Transformace dětských domovů z pohledu mezinárodního práva*. <https://stansenahradnimrodicem.cz/2025/09/26/transformace-detskych-domovu-z-pohledu-mezinarodniho-prava/>.

Brůžková, Z., & Svobodová, M. (2021). *Jak na transformaci dětských domovů*. Lumos. https://www.knihovnanrp.cz/wp-content/uploads/2021/11/jak_transformovat_dd_lumos.pdf.

Ministerstvo práce a sociálních věcí & Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (n. d.). *Základní východiska fungování domácnosti (transformované pobytové zařízení)*. https://msmt.gov.cz/uploads/p2_fungovani_domacnosti_A4.pdf.

Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2024). *Výzva Národního plánu obnovy, Rozvoj a modernizace služeb komunitního typu pro ohrožené děti – vybudování a renovace infrastruktury pobytové péče o děti*.

file:///C:/Users/notebook/Downloads/V%C3%BDzva+%C4%8D.+31_24_113_vybudov%C3%A1n%C3%AD+a+renovace+infrastruktury+pobytov%C3%A9+p%C3%A9%C4%8De+o+d%C4%9Bti_od+16.12.2024-1.pdf.

Ministerstvo práce a sociálních věcí. (2020). *Národní strategie ochrany práv dětí 2021–2029*.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (n. d.). *Transformace dětských domovů*. <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/socialni-programy/transformace>.

Právo na dětství. (2024, 10. července). *Transformace dětských domovů v Pardubickém kraji: hlasy dětí a mladých dospělých*. <https://www.pravonadetstvi.cz/aktuality/transformace-detskych-domovu-v-pardubickem-kraji-hlasy-deti-a-mladych-dospelych.html>.

Reichl, J. (2009). *Kapitoly metodologie sociálních výzkumů*. Grada.

Švaříček, R., & Šedřová, K. et al. (2014). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Portál. Zákon č. 109/2002 Sb. *Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů*. <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2002-109>.

Adresa autorky:

Mgr. Adéla Marešová

Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, Katedra pedagogiky

Magdalény Rettigové 4, 116 39 Praha 1

Email: adela.maresova734@student.cuni.cz

ORCID ID: 0009-0008-2018-3939

ŠKOLSKÉ PODPORNÉ TÍMY A ICH ÚLOHA V PREVENCII A RIEŠENÍ ŠIKANOVANIA

Magdaléna Kremnická, SK

Abstrakt:

Príspevok sa zaoberá úlohou školských podporných tímov v prevencii a riešení šikany. Vychádza z kvalitatívneho výskumu realizovaného medzi členmi školských podporných tímov na vybraných základných a stredných školách na Slovensku. Cieľom je poukázať na význam multidisciplinárnej spolupráce odborných a pedagogických zamestnancov školy pri prevencii a intervencii, identifikovať ich potreby, bariéry a podmienky efektívneho fungovania. Dáta boli spracované pomocou tematickej analýzy. Výsledky naznačujú, že efektívna spolupráca tímu, jasné kompetencie, metodická podpora a komunikácia so školským vedením sú kľúčové faktory pri riešení šikanovania a iných rizikových javov.

Kľúčové slová: školský podporný tím, šikana, prevencia, intervencia, spolupráca, inkluzívne vzdelávanie

1. Úvod

Inkluzívne vzdelávanie je jednou z hlavných priorít súčasného školstva. Reforma poradenského systému na Slovensku, realizovaná po roku 2020, priniesla zásadnú zmenu v prístupe k podpore žiakov, učiteľov a rodičov (MŠVVaM SR, 2023). Kľúčovým prvkom tejto reformy sú školské podporné tímy (ŠPT), ktoré prepájajú odborných a pedagogických zamestnancov školy. Ich úlohou je zabezpečiť komplexnú starostlivosť o žiaka – nielen v rovine vzdelávacej, ale aj sociálno-emocionálnej, behaviorálnej a preventívnej.

Jednou z najzávažnejších foriem narušenia vzťahov v škole je šikana. Tá predstavuje zámerné, opakované ubližovanie, pri ktorom existuje nerovnováha moci medzi agresorom a obeťou (Olweus, 2003; Wolke & Lereya, 2015). Dlhodobé následky šikanovania sú preukázané nielen v oblasti psychického zdravia, ale aj školského výkonu a sebaobrazu dieťaťa (Jansen et al., 2012). Účinná prevencia šikany vyžaduje systémový prístup, ktorý spája školské vedenie, učiteľov, rodičov i odborníkov.

Školský podporný tím ako multidisciplinárna jednotka umožňuje koordinovaný zásah pri riešení šikany. Jeho činnosť zahŕňa včasnú identifikáciu rizikových situácií, diagnostiku vzťahov, konzultácie s učiteľmi a rodičmi, ako aj návrh preventívnych programov (Basarabová et al., 2022). Dôležitým faktorom efektivity je zároveň jasné vymedzenie kompetencií jednotlivých členov a pravidelná komunikácia.

Napriek tomu prax ukazuje, že implementácia tímového modelu nie je vždy jednoduchá. Často sa stretávame s formálnym napĺňaním úlohy tímu bez reálnej spolupráce či nedostatkom času na spoločné stretnutia. Preto sa tento príspevok zameriava na skúsenosti samotných členov školských podporných tímov, ich vnímanie úlohy pri prevencii a riešení šikany a na identifikáciu podmienok, ktoré im umožňujú efektívne fungovať.

2. Metódy

Výskum mal kvalitatívny charakter a jeho cieľom bolo preskúmať, ako členovia školských podporných tímov vnímajú svoju úlohu v procese prevencie a riešenia šikany. Výskumným cieľom bolo zistiť, aké formy spolupráce, intervencie a podpory využívajú členovia ŠPT pri prevencii a riešení šikany a aké faktory ovplyvňujú ich efektivitu.

Výskumné otázky:

1. Aké konkrétne úlohy zohrávajú členovia ŠPT v procese prevencie a riešenia šikany?
2. Ako prebieha spolupráca medzi jednotlivými členmi tímu a ostatnými aktérmi školy?
3. Aké prekážky a potreby identifikujú členovia ŠPT pri riešení šikany?

Výskum sa uskutočnil na vzorke 12 odborných zamestnancov z ôsmich základných a dvoch stredných škôl na Slovensku. Do výskumu boli zapojení školskí psychológovia, špeciálni pedagógovia, sociálni pedagógovia, výchovní poradcovia a pedagogickí asistenti.

Dáta boli získané prostredníctvom pološtruktúrovaného rozhovoru. Otázky sa zameriavali na skúsenosti s prevenciou, riešením a postintervenčnou podporou žiakov. Rozhovory boli nahraté, prepísané a analyzované podľa princípov tematickej analýzy (Braun & Clarke, 2006).

3. Výsledky a Diskusia

Analýza dát viedla k identifikácii troch hlavných tematických oblastí:

1. Koordinácia a spolupráca

Respondenti zdôrazňovali, že efektívna spolupráca je základom úspešného riešenia šikany. Tímy, ktoré majú pravidelné stretnutia a jasne určeného koordinátora, reagujú rýchlejšie a cielenejšie. „Najdôležitejšie je, že o probléme vieme hneď všetci. Každý má svoj pohľad a vieme si úlohy rozdeliť,“ (školská psychologička, ZŠ).

Tieto zistenia sú v súlade so závermi Gálovej et al. (2023), ktorí poukazujú na význam interprofesionálnej komunikácie a vzájomnej podpory členov tímu.

2. Úlohy členov tímu

Školský psychológ často iniciuje diagnostiku a rozhovory s obeťou i agresorom. Špeciálny pedagóg pomáha pri reedukácii správania a sociálny pedagóg sa zameriava na vzťahové prostredie triedy. Výchovný poradca spolupracuje s vedením školy a triedny učiteľ je kľúčovým článkom pri dlhodobom monitorovaní klímy.

Podľa Krnáčovej a Križa (2021) efektívna intervencia spočíva v koordinovanom postupe, ktorý vychádza z jasných kompetencií a dôvery medzi členmi tímu.

3. Bariéry a podporné faktory

Respondenti upozorňovali na preťaženie, nedostatok času a nejednoznačné vedenie. Naopak, medzi podporujúce faktory patrila vzájomná dôvera, otvorená komunikácia, podpora zo strany vedenia a možnosť supervízie. Supervízia bola vnímaná ako neoceniteľný nástroj prevencie vyhorenia aj ako priestor na odborný rast. „Supervízne stretnutia nám pomáhajú pozrieť sa na problém z nadhľadu,“ (sociálna pedagogička, SŠ).

Zistenia potvrdzujú aj výskumy Basarabovej et al. (2022) a Eurydice (2023), ktoré zdôrazňujú potrebu metodickéj a personálnej podpory školských tímov.

Záver

Školské podporné tímy predstavujú významný pilier systému inkluzívneho vzdelávania. Ich efektivita závisí od viacerých faktorov – kvalitnej spolupráce, jasne vymedzených kompetencií, komunikácie s vedením školy a dostupnosti supervízie.

Z výsledkov vyplýva potreba ďalšieho metodického usmerňovania škôl a systematického vzdelávania členov ŠPT. Kľúčovým odporúčaním je aj vytvorenie jednotných protokolov pre riešenie šikany, ktoré by prepojili pedagogickú, psychologickú a sociálnu rovinu intervencie.

Literatúra

Basarabová, K., Fabiánová, M., & Horská, L. (2022). *Školské podporné tímy v praxi*. Bratislava: MPC.

- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Eurydice. (2023). *The Structure of the European Education Systems 2023/2024*. Brussels: European Commission.
- Gálová, K., Horáková, M., Hriňová, E., Kvašňáková, L., Maníkova, M., Sádecká, L. Svatova, M., & Varšová, S. (2023). Školský podporný tím. Manuál pre riaditeľa školy. <https://vudpap.sk/wp-content/uploads/2023/02/SPT—manual-pre-riaditeľa>.
- Janošová, M., et al. (2023). *Šikanovanie v školskom prostredí – prevencia a riešenie*. Praha: Portál.
- Jansen, P. W., et al. (2012). Bullying at school and mental health problems. *Pediatrics*, 129(2), 60–68.
- Krnáčová, E., & Križo, P. (2021). *Intervencie pri šikane v školskom prostredí*. Nitra: UKF.
- MŠVVaM SR. (2023). Metodické usmernenie k činnosti školských podporných tímov. Bratislava.
- Olweus, D. (2003). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.
- Slovíková, Z. (2024). *Sociálne vzťahy a agresivita v školskom prostredí*. Bratislava: SPN.
- Wolke, D., & Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879–885.

Adresa autorky:

PaedDr. Magdaléna Kremnická, PhD.
Pedagogická fakulta, Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
Ružová 13, 974 11, Banská Bystrica, SR
Email: magdalena.kremnicka@umb.sk
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-3967-4737>

MEDIÁLNA GRAMOTNOSŤ V KONTEXTE POMÁHAJÚCICH PROFESIÍ

Karina Zošáková, SK, Michaela Beran Sládkayová, SK, Soňa Kollárová, SK

Abstrakt

Štúdiá sa zameriava na problematiku mediálnej gramotnosti v kontexte prípravy budúcich profesionálov v pomáhajúcich profesiách. Cieľom výskumu bolo zistiť, ako vysokoškolskí študenti vnímajú fenomén falošných správ, aké kompetencie považujú za kľúčové pre rozvoj mediálnej gramotnosti a aké stratégie preferujú pri jej posilňovaní. Empirická časť bola realizovaná prostredníctvom kvalitatívnej metódy focus groups, ktoré boli analyzované pomocou obsahovej analýzy. Výsledky poukazujú na trojdimenzionálne chápanie fake news (kognitívne, sociálne, emocionálne), význam kritického overovania zdrojov a potrebu kombinovať individuálne, sociálne a formálne vzdelávacie prístupy. Zistenia potvrdzujú, že mediálna gramotnosť predstavuje komplexný súbor zručností a hodnôt, ktoré sú nevyhnutné pre výkon pomáhajúcich profesií i pre rozvoj demokratickej spoločnosti.

Kľúčové slová: mediálna gramotnosť, pomáhajúce profesie, fake news, kľúčové kompetencie

1. Teoretické východiská

Na základe analýzy relevantných domácich a zahraničných zdrojov možno konštatovať, že pojem mediálna gramotnosť nemá jednotne ustálenú definíciu. V odbornej literatúre sa vymedzuje ako súbor vedomostí, zručností a postojov, ktoré umožňujú jednotlivcovi spracovávať informačné zdroje, vyhľadávať, analyzovať a interpretovať získané informácie, kriticky ich hodnotiť a rozlišovať medzi pravdivými a skreslenými obsahmi (dezinformáciami, misinformáciami či manipuláciami). Mediálna gramotnosť zároveň zahŕňa schopnosť porovnávať správy z rôznych zdrojov a formovať si vlastný postoj k určitej problematike (Rožukalne, Skulte & Stakle, 2020).

Balážová (2012) chápe mediálnu gramotnosť ako súbor zručností nevyhnutných na zodpovedné využívanie médií, ktorý spája kritické myslenie s morálnymi a humanistickými princípmi prijímateľov mediálnych obsahov. Vďaka tomu môžu ľudia využívať médiá nielen na uspokojovanie vlastných potrieb, ale aj na vedomú participáciu v spoločnosti.

Mediálna gramotnosť sa často zamieňa s mediálnou kompetenciou či mediálnou výchovou, avšak jej korene siahajú hlbšie – už v 80. a 90. rokoch sa stala predmetom medzinárodnej diskusie (Európska charta mediálnej gramotnosti, 2006). Aktuálne však zaznamenáva zvýšený záujem, a to najmä v súvislosti s dynamickým rozvojom digitálnych technológií, fenoménom sociálnych sietí a nárastom šírenia dezinformačných obsahov (Glas et al., 2023; Škripková, 2022; Belvončíková & Čiderová, 2022).

Výskumy poukazujú na to, že súčasný stav mediálnej gramotnosti nemožno hodnotiť pozitívne. Napriek rozširovaniu možností vzdelávania zostáva rozvoj mediálnej gramotnosti pomalší, než by si vyžadovala aktuálna spoločenská situácia. Rôzne štúdie potvrdzujú rastúcu náchylnosť ľudí všetkých vekových kategórií k manipulácii a k šíreniu neoverených informácií (Media Literacy Index, 2021). Pandémia COVID-19, vojna na Ukrajine či iné spoločenské udalosti zároveň zvýraznili potrebu systematického posilňovania kritického myslenia a schopnosti selektívne pracovať s obsahmi.

Európska charta mediálnej gramotnosti (2006) definuje mediálne gramotného jednotlivca ako osobu, ktorá dokáže efektívne využívať mediálne technológie na prístup k obsahom a ich zdieľanie, kriticky porozumieť technickým, právnym a politickým súvislostiam mediálnej produkcie, analyzovať mediálny jazyk a jeho významy, kreatívne využívať médiá na

vyjadrovanie vlastných myšlienok, odmietat' manipulatívny či škodlivý obsah a využívať médiá na posilňovanie demokratických práv a občianskych slobôd.

S problematikou mediálnej gramotnosti úzko súvisí koncept tzv. základných životných zručností (life skills), ktoré OECD (2019) definuje ako kľúčový predpoklad schopnosti jednotlivcov prispôbiť sa technologickým zmenám, inovovať a aktívne participovať v spoločnosti. Európska komisia vyhlásila rok 2023 za Európsky rok zručností, čím zdôraznila význam digitálnych, environmentálnych, občianskych, sociálnych, finančných, zdravotných a mediálnych zručností ako nevyhnutného predpokladu úspešného fungovania v rýchlo sa meniacom svete (Kováčová, 2023).

Aj vzhľadom na absenciu jednotnej terminológie v odborných diskusiách (Koltay, 2011; Grombly & Anderson, 2020; Glas et al., 2023) a na zvýšenú spoločenskú relevanciu tejto problematiky považujeme za dôležité skúmať, ako mediálnu gramotnosť vnímajú budúci profesionáli v pomáhajúcich profesiách. Práve títo odborníci (učitelia, sociálni pedagógovia, psychológovia, vychovávatelia či lektori) zohrávajú zásadnú úlohu v sprostredkovaní a rozvoji životných zručností u rôznych cieľových skupín a ich reflexia mediálnej gramotnosti je preto kľúčovým predpokladom jej ďalšieho rozvoja.

2. Metódy

Dizajn výskumu mal empirický charakter s využitím kvalitatívnych postupov pri zbere dát. Zber empirických dát prostredníctvom kvalitatívneho šetrenia prebiehal v časovom rozmedzí od septembra 2024 do februára 2025 formou focus group. Výskumný súbor pozostával z 82 študentiek a študentov v ôsmich skupinách študentov v odboroch pripravujúcich profesionálov v pomáhajúcich profesiách. Dáta boli analyzované podľa modelu kvalitatívnej obsahovej analýzy. Výskum bol realizovaný v súlade s etickými princípmi. Účastníci podpísali informovaný súhlas, pričom im bola zaručená anonymita, dobrovoľnosť účasti a dôvernosť získaných údajov. Reliabilita kódovania bola podporená trianguláciou medzi výskumníčkami.

V súvislosti s teoreticko-empirickou reflexiou riešenej problematiky, sme si zvolili nasledovný výskumný problém: Aké spôsobilosti považujú budúci profesionáli pomáhajúcich profesií za dôležité pre zvýšenie mediálnej gramotnosti?

Výskumný problém sme bližšie špecifikovali v troch výskumných otázkach:

Výskumná otázka 1: Ako vnímajú fenomén fake news budúci profesionáli pomáhajúcich profesií?

Výskumná otázka 2: Aké sú podľa budúcich profesionálov pomáhajúcich profesií kľúčové kompetencie pre mediálnu gramotnosť?

Výskumná otázka 3: Aké spôsoby zvyšovania mediálnej gramotnosti preferujú budúci profesionáli pomáhajúcich profesií?

3. Výsledky

Výsledky výskumných zistení prezentujeme v nasledujúcich tabuľkách v zmysle stanovených výskumných otázok.

Prvá výskumná otázka (VO1) smerovala k zisteniu, ako budúci profesionáli pomáhajúcich profesií rozumejú fenoménu fake news a aké významy si s týmto pojmom spájajú. Cieľom bolo preskúmať ich subjektívne chápanie tohto javu a identifikovať, aké asociácie, charakteristiky alebo príklady sa im s týmto pojmom vybavujú. V nasledujúcej tabuľke uvádzame výber výrokov, ktoré reprezentujú rozličné spôsoby interpretácie tohto pojmu z pohľadu účastníkov výskumu.

Tabuľka 1 Fenomén fake news

| Kategória | Výpovede respondentov |
|-----------------|---|
| Klamstvo | Tak ja by som to označila za nepravdivú informáciu, buď celú alebo z časti nejako prekrútenú. |
| | Je to prekrútený obsah alebo zveličený. |
| | No mne tiež napadlo presne, že nepravdivé informácie. |
| | Nejaká neoverená informácia, akoby klamali. |
| | Podľa mňa sú to také nesprávne informácie. |
| | Podľa mňa to je proste akoby klamstvo, lebo človek si to neoverí a niečo nepravdivé potom zdieľa ďalej. |
| | Také vymyslené informácie sú to, s cieľom oklamať podľa mňa. |
| Hoax | Myslím si, že takéto informácie sa šíria s cieľom vyvolať nejaký rozruch. |
| | To sú podľa mňa také rôzne konšpiračné teórie, to potom spôsobí to, že sa ľudia rozdelia na dve skupiny ako keby. |
| | Vytrhnuté z kontextu. |
| | Vymyslené správy, ktoré vlastne sú celé vymyslené, že nie je tam ani ten základ pravdivý. |
| Emócia | Nejaké vyvolanie emócií u toho daného čitateľa. |
| | Často mám pocit, že sa snažia ako keby aj tými nadpismi v tých článkoch vyvolať nejakú veľmi silnú emóciu. |
| | Možno sa snažia zaujať tým, že trochu skreslia alebo aj úplne prekrúčia danú pravdu. |
| | Informácia, ktorá chce vzbudiť záujem u tých čitateľov, aby mali čo najviac kliknutí a zdieľaní. |
| | Nejaký spôsob mierenej manipulácie na nejakú skupinu. |

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Na základe kvalitatívnej analýzy výpovedí respondentov sme identifikovali tri hlavné významové kategórie, ktoré vystihujú spôsob, akým budúci profesionáli pomáhajúcich profesií vnímajú pojem fake news. Tieto kategórie vyjadrujú ich subjektívne chápanie podstaty tohto fenoménu a zároveň poukazujú na konkrétne charakteristiky, ktoré si s ním spájajú.

Najčastejšie respondenti opisovali fake news ako nepravdivé, zavádzajúce alebo prekrútené informácie, ktoré sú podľa nich šírené bez overenia alebo so zámerom klamať. V ich výpovediach sa objavovali výrazy ako „vymyslené informácie“, „zveličené“, „neoverené“, či „prekrútený obsah“. Táto kategória odráža kognitívne chápanie falošných správ ako vedome nepresného obsahu, ktorý je potenciálne škodlivý z hľadiska dôveryhodnosti informácií.

Druhá kategória poukazuje na vnímanie fake news ako hoaxu – teda správy, ktorá má za cieľ vyvolať rozruch, polarizovať spoločnosť alebo šíriť konšpiračné teórie. Respondenti si s týmto fenoménom spájali aj pojmy ako „vymyslené správy bez pravdivého základu“ či „vytrhnutie z kontextu“. Táto kategória zdôrazňuje sociálny dopad dezinformácií, najmä ich schopnosť narušiť spoločenský diskurz a manipulovať s verejnou mienkou.

Treťou významovou kategóriou bolo vnímanie fake news ako emocionálne manipulatívneho nástroja, ktorého cieľom je zaujať čitateľa, vyvolať silnú reakciu a dosiahnuť vyššiu mieru zdieľania. Respondenti spomínali najmä výrazné titulky, emocionálne ladený jazyk a úmysel manipulovať čitateľskú skúsenosť. V ich výpovediach sa objavili odkazy na „vyvolanie záujmu“, „kliknutia“, ale aj „mierenu manipuláciu“. Táto kategória zdôrazňuje afektívny rozmer falošných správ, najmä ich schopnosť aktivovať emócie a ovplyvniť správanie príjemcu.

Druhá výskumná otázka (VO2) sa zameriavala na to, aké kompetencie považujú budúci profesionáli pomáhajúcich profesií za dôležité pre rozvoj mediálnej gramotnosti. Cieľom bolo identifikovať tie vedomosti, zručnosti a postoje, ktoré študenti vnímajú ako kľúčové pri kritickej práci s mediálnym obsahom v kontexte svojej profesijnej prípravy.

Analýzou výpovedí respondentov sme identifikovali tri základné kompetenčné oblasti, ktoré sa v ich odpovediach opakovane objavovali. V nasledujúcej tabuľke uvádzame výber výpovedí, ktoré reprezentujú jednotlivé identifikované kompetenčné oblasti.

Tabuľka 2 Kľúčové kompetencie pre rozvoj mediálnej gramotnosti

| Kategória | Výpovede respondentov |
|--|--|
| Overovanie zdrojov | Často čítam komentáre k článkom – existujú tam aj iné zdroje k danej problematike. |
| | Kontrolujem odkazy na zdroje. |
| | Ak sa niečo dozviem z viacerých zdrojov, je pravdepodobnejšie, že tomu uverím. |
| | Je pre mňa dôležité, aby článok mal autora, ktorého je možné vystopovať. |
| | Informácie musia byť overiteľné z viacerých relevantných zdrojov. |
| | Správy z populárnych časopisov nepovažujem za dôveryhodné. |
| Štylizácia informácií | Dôveryhodnosť správy posudzujem podľa jej titulku – ak je príliš dramatický, viem, že ide o získanie zobrazení. |
| | Články, ktoré čítam, by mali byť napísané profesionálne a fakticky. Ak sú články príliš dlhé a nič sa z nich nedozviem, nemajú pre mňa žiadnu informačnú hodnotu a neverím im. |
| | Záleží to na štylizácii textu toho, čo čítam. Všimol som si aj gramatické chyby. |
| | Ak je názov článku otázkou, zvyčajne takéto články ani nečítam. |
| | Zaujímam sa štylizácia textu, názov, vedecký jazyk a tiež fakt, že článok obsahuje odkazy na konkrétne zdroje. |
| | Ak je článok veľmi krátky a obsahuje málo informácií, je podozrivý. |
| | Pravdivé články neurážajú, sú napísané profesionálne a nepôsobia zaujato, sú objektívne. |
| Zodpovedné správanie v online priestore | Nehľadám si nových priateľov prostredníctvom sociálnych médií. |
| | Nepíšem si s cudzími ľuďmi na internete. |
| | Nezverejňujem svoje fotografie na sociálnych sieťach. |
| | Ľudia by nikdy nemali zverejňovať ani posielat' svoje intímne fotografie online. |
| | Nezdieľam súkromné a osobné informácie na internete. |
| | Nezdieľam svoju polohu online. |

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Na základe uvedených výpovedí respondentov sme identifikovali tri základné kategórie, ktoré odrážajú kľúčové kompetencie v rámci mediálnej gramotnosti budúcich profesionálov v pomáhajúcich profesiách: overovanie zdrojov, štylizácia informácií a zodpovedné správanie v online priestore.

Respondenti pripisujú význam schopnosti kriticky posúdiť dôveryhodnosť informácií na základe viacerých kritérií. Dôraz kladú na overovanie zdrojov prostredníctvom dostupných odkazov a na vyhľadávanie informácií z viacerých relevantných zdrojov, čo zvyšuje ich dôveru v správnosť obsahu. Identifikovali tiež potrebu, aby články mali dohľadateľného autora, ktorý posilňuje ich vierohodnosť. Nedôvera voči populárnym časopisom môže naznačovať ich

zvýšenú citlivosť na kvalitu informácií a snahu odlišiť seriózne zdroje od tých, ktoré prioritizujú popularitu.

Ďalším významným aspektom je vnímanie štylizácie textu, ktorá zohráva kľúčovú úlohu pri hodnotení dôveryhodnosti obsahu. Respondenti prejavujú citlivosť na dramatické nadpisy a preferujú profesionálne a faktické spracovanie článkov. Poukazujú na negatívne faktory, ako sú gramatické chyby, otázniky v nadpisoch či príliš krátky obsah s nízkou informačnou hodnotou, ktoré vnímajú ako indikátory nízkej kvality a dôveryhodnosti. Naopak, články, ktoré sú objektívne, nestranné a podporené vedeckými odkazmi, považujú za dôveryhodné.

Zodpovednosť pri správaní v digitálnom prostredí je tretím pilierom mediálnej gramotnosti. Respondenti zdôrazňujú potrebu ochrany osobných údajov a súkromia v online priestore, vrátane odmietania zdieľania osobných fotografií, polohy či súkromných informácií. Odmietajú komunikáciu s cudzími osobami cez sociálne siete, čím prejavujú zvýšenú obozretnosť voči potenciálnym rizikám. Tento prístup odráža ich uvedomelosť a schopnosť predchádzať negatívnym dôsledkom v online svete.

Tieto tri kategórie ukazujú komplexné vnímanie mediálnej gramotnosti respondentmi, pričom každá z nich zdôrazňuje inú, no zároveň vzájomne prepojenú dimenziu kritického myslenia a zodpovedného správania v mediálnom prostredí. Tieto kompetencie sú nevyhnutné pre budúcich profesionálov v pomáhajúcich profesiách, ktorí zohrávajú dôležitú úlohu pri šírení informácií a vzorového správania pri výkone svojej profesie.

Tretia výskumná otázka (VO3) smerovala k identifikácii spôsobov, ktoré budúci profesionáli pomáhajúcich profesií preferujú alebo považujú za účinné pri rozvoji mediálnej gramotnosti. Zamerali sme sa na to, aké formy učenia, vzdelávacie prístupy alebo konkrétne aktivity považujú za zmysluplné a prínosné pri zvyšovaní svojej schopnosti kriticky pracovať s mediálnymi obsahmi.

Na základe kvalitatívnej analýzy výpovedí respondentov sme v ich postojoch a preferenciách identifikovali tri základné kategórie, ktoré zachytávajú rôzne perspektívy na učenie a sebarozvoj v oblasti mediálnej gramotnosti. V nasledujúcej tabuľke predstavujeme výber výpovedí, ktoré reprezentujú jednotlivé identifikované prístupy k rozvoju mediálnej gramotnosti z pohľadu samotných respondentov.

Tabuľka 3 Spôsoby zvyšovania mediálnej gramotnosti

| Kategória | Výpovede respondentov |
|------------------------------|---|
| Vlastná skúsenosť | Postupom času, prostredníctvom vlastných skúseností, som sa naučil, ako sa správať online a čomu veriť. |
| | Používam jednoducho zdravý rozum. |
| | Intuícia je podľa mňa veľmi dôležitá. |
| | Kedysi som veril niečomu, čo nebola pravda, a odvtedy som opatrný. |
| Skúsenosti iných ľudí | Existuje veľa odstrašujúcich prípadov ľudí, ktorí všetkému verili a doplatili na to. |
| | Keď sa stretneme s priateľmi a rozprávame sa o tom, dostaneme tiež spätnú väzbu aj od rodičov. |
| | Keď si niečo potrebujem overiť, často sa pýtam priateľov na radu. |
| | Mám vo zvyku overovať si informácie zo správ s rodičmi. |
| Školské prostredie | Na strednej škole sme mali prednášku o sociálnych médiách a ich rizikách. |
| | Na strednej škole sme mali prednášku o kritickom myslení a overovaní zdrojov. |
| | Bolo by potrebné začať sa s tým zaoberať už na základnej škole a pokračovať v tom aj na strednej škole. |

| | |
|--|---|
| | Bolo by vhodné mať na základnej škole predmet na rozvoj mediálnej gramotnosti. |
| | Na univerzite sme zatiaľ nemali kurz o tejto problematike, bolo by to vhodné. |
| | Na univerzite sa kladie dôraz predovšetkým na písanie seminárnych a záverečných prác – relevantné zdroje a podobne. |

Zdroj: Vlastné spracovanie.

Na základe analýzy výpovedí respondentov sme identifikovali tri hlavné spôsoby, prostredníctvom ktorých dochádza k zvyšovaniu mediálnej gramotnosti. Tieto kategórie zahŕňajú: vlastné skúsenosti, ktoré reflektujú individuálny prístup k osvojovaniu mediálnych kompetencií; rozhovory s inými ľuďmi, ktoré zdôrazňujú význam sociálneho učenia; a školské prostredie, ktoré predstavuje formalizovaný rámec pre rozvoj kritického myslenia a mediálnych zručností.

Respondenti zdôrazňujú význam osobných skúseností ako kľúčového spôsobu, akým si postupne osvojili schopnosti potrebné na orientáciu v mediálnom prostredí. Poukazujú na dôležitosť intuície, zdravého rozumu a vlastného úsudku, ktoré si rozvíjali v priebehu času. Skúsenosti so situáciami, keď naleteli nesprávnym alebo zavádzajúcim informáciám, ich priviedli k opatrnosti a kritickému mysleniu. Táto sebareflexívna cesta ukazuje, že mediálna gramotnosť sa môže rozvíjať aj mimo formálneho vzdelávacieho prostredia.

Druhým spôsobom je interakcia s ľuďmi, ktorá zohráva dôležitú úlohu pri overovaní informácií a výmene skúseností. Diskusie s priateľmi, rodičmi a širším okruhom známych poskytujú cennú spätnú väzbu a podporujú vzájomné učenie. Respondenti uvádzajú, že zdieľanie prípadov, ktoré poukazujú na negatívne dôsledky dôverčivosti, slúži ako varovanie a podnecuje kritické myslenie. Tento aspekt podčiarkuje dôležitosť sociálneho učenia v kontexte mediálnej gramotnosti.

Školské prostredie je tretím významným faktorom, ktorý prispieva k rozvoju mediálnej gramotnosti. Respondenti opisujú skúsenosti so školskými prednáškami a diskusiami zameranými na sociálne médiá, kritické myslenie a overovanie zdrojov. Poukazujú však aj na nedostatky, ako je absencia podobných tém na nižších stupňoch vzdelávania či univerzitách. Navrhujú zavedenie predmetov špeciálne venovaných mediálnej gramotnosti už na základných školách a zdôrazňujú význam, ktorý má vysokoškolská výučba na rozvíjanie schopností práce s relevantnými zdrojmi v kontexte akademického písania. Tento aspekt ukazuje, že formálne vzdelávacie inštitúcie môžu zohrávať kľúčovú úlohu pri systematickom rozvoji mediálnej gramotnosti.

Tieto tri spôsoby zvyšovania mediálnej gramotnosti poukazujú na potrebu prepojenia osobných, sociálnych a formálnych vzdelávacích skúseností. Spolu vytvárajú základ pre komplexný a udržateľný rozvoj mediálnej gramotnosti, ktorá je nevyhnutná pre budúcich profesionálov v pomáhajúcich profesiách.

4. Záver

Výsledky výskumu ukazujú, že budúci profesionáli v pomáhajúcich profesiách si uvedomujú závažnosť fenoménu fake news a vo svojich výpovediach reflektujú tri hlavné dimenzie tohto javu: (1) kognitívnu – fake news ako klamstvo alebo vedome prekrútená informácia, (2) sociálnu – fake news ako hoax s potenciálom polarizovať spoločnosť a šíriť konšpiračné teórie, a (3) emocionálnu – fake news ako manipulatívny obsah s cieľom vzbudiť pozornosť či silnú reakciu. Tento trojdimenzionálny rámec korešponduje s poznatkami zahraničných autorov, ktorí poukazujú na viacvrstvosť a manipulatívny charakter dezinformácií (Wardle & Derakhshan, 2017).

Pokiaľ ide o kľúčové kompetencie pre rozvoj mediálnej gramotnosti, respondenti zdôraznili najmä potrebu systematického overovania zdrojov, kritické čítanie mediálnych textov s dôrazom na ich štylistickú a jazykovú kvalitu a napokon zodpovedné správanie v online prostredí. Tieto dimenzie sa prekrývajú s rámcom Európskej charty mediálnej gramotnosti (2006), ktorá akcentuje technické, kritické a občianske zručnosti ako základ mediálneho vzdelania. Zistenia sú v zhode aj so štúdiami, ktoré upozorňujú na význam prepájania mediálnej a digitálnej gramotnosti v kontexte osobnej bezpečnosti a ochrany súkromia (Glas et al., 2023; Škripcová, 2022).

Dôležitým poznatkom je aj vnímanie možností zvyšovania mediálnej gramotnosti, ktoré respondenti spájali s tromi piliermi: individuálnou skúsenosťou, sociálnym učením prostredníctvom iných ľudí a formálnym vzdelávaním. Tento trojpilierový rámec poukazuje na potrebu komplexného prístupu, v ktorom sa vzdelávacie inštitúcie, rodinné prostredie a osobné skúsenosti navzájom dopĺňajú. Výsledky naznačujú, že hoci vysokoškolskí študenti disponujú určitým stupňom mediálnej gramotnosti, pociťujú nedostatok systematického vzdelávania v tejto oblasti, čo zodpovedá aj zisteniam iných výskumov v európskom kontexte (Belvončíková & Čiderová, 2022).

Z hľadiska pomáhajúcich profesií sú tieto zistenia mimoriadne dôležité. Budúci učitelia, sociálni pedagógovia, vychovávatelia či psychológovia budú sprostredkovateľmi informácií a modelmi správania pre deti, mládež i dospelých. Ich schopnosť kriticky posudzovať mediálne obsahy, zodpovedne fungovať v digitálnom prostredí a šíriť overené informácie je preto kľúčová nielen pre ich osobnú a profesijnú integritu, ale aj pre posilňovanie demokratických hodnôt a odolnosti spoločnosti voči dezinformáciám (OECD, 2019; Media Literacy Index, 2021).

Na základe uvedeného odporúčame posilňovať systematické vzdelávanie v oblasti mediálnej gramotnosti už od základného vzdelávania, pričom na univerzitnej úrovni by mala byť táto problematika integrovaná do profesijnej prípravy budúcich odborníkov v pomáhajúcich profesiách. Rovnako je potrebné vytvárať priestor pre rozvoj reflexie, kritického myslenia a sebaregulácie v online prostredí. Zistenia tak potvrdzujú, že mediálna gramotnosť nemožno redukovať len na technické zručnosti, ale je potrebné ju chápať ako komplexný súbor vedomostí, zručností a hodnôt, ktoré prispievajú k bezpečnému, etickému a kritickému fungovaniu v digitálnej spoločnosti.

Afiliácia k projektu: Príspevok je výstupom projektu VEGA 1/0523/23 Mediálna gramotnosť ako prostriedok eliminácie vplyvu fake news v teórii a praxi občianskeho vzdelávania dospelých

Literatúra

- Balážová, E. (2012). *Mediálna výchova v etickej výchove*. Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici.
- Belvončíková, J., & Čiderová, D. (2022). One Literacy and Multiple Intelligences? The Case of Media Literacy. *Media Literacy and Academic Research*. Vol. 5, No. 2. Dostupné na: <https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-85bded2e-2f62-4ce9-83f6-7d4c72943fc9>.
- Glas R, van Vught J, Fluitsma T, De La Hera T & Gómez-García S. (2023). Literacy at play: an analysis of media literacy games used to foster media literacy competencies. *Front. Commun.* 8:1155840. Dostupné na: <https://doi.org/10.3389/fcomm.2023.1155840>.
- Grombly, A. & Anderson, A. (2020). Information And Media Literacy: Integrating Literacies Into Library Instruction. *Media literacy and academic research*, Volume3 Issue1. p.6-17. Dostupné na: https://www.mlar.sk/wp-content/uploads/2020/04/1_Amanda-Grombly.pdf.
- Charter for Media Literacy. (2006). Euro Media Literacy.

- Koltay, T. (2011). The media and the literacies: media literacy, information literacy, digital literacy. *Media, Culture & Society*, 33(2), 211-221. Dostupné na: <https://doi.org/10.1177/0163443710393382>.
- Kováčová, K. (2023). *Európsky rok zručností 2023 – podpora konkurencieschopnosti, účasti a talentu*. <https://siov.sk/europsky-rok-zrucnosti-2023-podpora-konkurencieschopnosti-ucasti-a-talentu/>.
- OECD. (2019). *OECD Skills Outlook 2019: Thriving in a digital world*. OECD Publishing. Dostupné na: <https://doi.org/10.1787/df80bc12-en>.
- Open Society Institute Sofia. (2021). *Media Literacy Index 2021*. Dostupné na: https://osis.bg/wp-content/uploads/2021/03/MediaLiteracyIndex2021_ENG.pdf.
- Rožukalne, A., Skulte, I., & Stakle, A. (2020). Media education in the common interest: Public perceptions of media literacy policy in Latvia. *Central European Journal of Communication*, 13(2), 202-228. [https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.2\(26\).4](https://doi.org/10.19195/1899-5101.13.2(26).4).
- Škripcová, L. (2022). Media Literacy in Digital Games. *Media Literacy and Academic Research*. Vol. 5, No. 1. https://www.mlar.sk/wp-content/uploads/2022/05/7_Lucia-Skripcova.pdf.
- Wardle, C. & H. Derakshan. (2017). *Information Disorder: Toward an interdisciplinary framework for research and policy making*, Council of Europe. Dostupné na: <https://rm.coe.int/information-disorder-toward-an-interdisciplinary-framework-for-research/168076277c>.

Adresa autorov:

Mgr. Karina Zošáková, PhD.

Pedagogická Fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11, Banská Bystrica

Email: karina.zosakova@umb.sk

ORCID ID: 0009-0004-8604-203X

Mgr. Michaela Beran Sládkayová, PhD.

Pedagogická Fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11, Banská Bystrica

Email: michaela.sladkayova@umb.sk

ORCID ID: 0000-0003-2701-865X

Mgr. Soňa Kollárová, PhD.

Pedagogická Fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11, Banská Bystrica

Email: sona.kollarova2umb.sk

ORCID ID: 0000-0003-3451-7334

MALÉ DETI, VEĽKÉ OTÁZKY. ČO ROBIŤ, AK DIEŤA KLADIE ŤAŽKÚ FILOZOFICKÚ OTÁZKU?

Ján Kaliský, SK

Abstrakt

Štúdia sa zaoberá tým, ako reagovať na ťažké existenciálne otázky detí (napr. o smrti, bolesti, zrade či osamelosti) v pedagogickom kontexte. Vychádza z konceptu Philosophy for Children (P4C) a z výskumov, ktoré potvrdzujú, že filozofický dialóg podporuje kritické, kreatívne a tzv. „caring thinking“ – angažované myslenie, rozvoj emocionálnej a sociálnej inteligencie, komunikačných zručností a sebadôvery detí. Teoretická časť objasňuje význam detskej zvedavosti, otázok a práce s neistotou a ukazuje riziká ignorovania ťažkých otázok (zoslabenie dôvery, neschopnosť reflexie, prehľbovanie úzkosti). Didaktická časť ponúka model reakcie dospelého: prijatie otázky, vytvorenie priestoru, facilitáciu hľadajúceho spoločenstva (community of inquiry), reflexiu, prepojenie so životnou skúsenosťou dieťaťa, udržiavanie otvorenosti a spoluprácu s rodinou. Zdôrazňuje sa úloha dospelého ako facilitátora, nie nositeľa „správnych odpovedí“, potreba bezpečného prostredia a vekovo primeraných stimulov (príbeh, obrázok, rozprávkový kontext). Štúdia ukazuje, že systematické začlenenie filozofických diskusií do praxe môže byť účinným nástrojom prevencie existenciálneho smútku a zároveň podporou afirmácie života a komplexného osobnostného rozvoja dieťaťa.

Kľúčové slová: rozvoj myslenia, existenciálny smútok, filozofovanie s deťmi, P4C

Úvod

Otázky týkajúce sa smrti, bolesti, opustenia, choroby, zlyhania, slobody, nezmyselnosti, nudy, osamelosti či zrady patria medzi ťažké diskusné témy, avšak majú svoju filozofickú, psychologickú, či náboženskú reflexiu a deti si ich môžu často klásť. Ak dlhodobo nenachádza odpovede, alebo ak nenachádza priestor na ich komunikáciu, lebo sú tie otázky prehliadané, môže to viesť k existenciálnemu smútku a ten môže mať až fatálne následky. Ako však reagovať ako dospelý — rodič, vychovávateľ či učiteľ — ak takéto otázky zaznejú? V tejto štúdii didakticky analyzujeme to, prečo je vhodné umožniť dieťaťu zaoberať sa takýmito otázkami, akú úlohu pri tom môže hrať prístup Philosophy for Children (P4C) a aké konkrétne kroky možno urobiť.

Teoretické východiská a význam otázok u detí

Detská zvedavosť, kladenie otázok a práca s neistotou patria k základným prejavom kognitívneho a sociálno-emocionálneho vývoja. Program P4C, založený (Oyler 2016) pôvodne na prácach M. Lipmana a A. M. Sharpovej, stavia na tom, že deti môžu a majú viesť filozofický dialóg pod vedením facilitátora – vytvárať hľadajúce spoločenstvo („community of inquiry“) a rozvíjať schopnosti ako kritické myslenie, argumentovanie, počúvanie druhých a formovanie vlastného názoru. (Oyler, 2016) Výskumy potvrdzujú, že zapojenie detí do filozofickej diskusie prostredníctvom P4C vedie k zlepšeniu kritického myslenia, schopnosti riešiť problémy a k rozvoju dôvery vo vlastné myšlienky (napr. Işıklar & Öztürk, 2022; Caiyun & Chen, 2025; Topping & Trickey, 2007).

Z pedagogického pohľadu je zaujímavé, že práca s otázkami (najmä „ako?“ „prečo?“ „čo znamená?“) pomáha prekračovať povrchové učenie a smeruje k hlbšej reflexii — v prípade ťažkých tém ako smrť či bolesť to znamená umožniť dieťaťu vysporiadať sa s existenciálnou neistotou, formulovať svoje pocity, názory a myšlienky.

Prečo neignorovať ťažké filozofické otázky detí

Keď dieťa kladie otázku typu „Prečo musel zomrieť ocko?“ alebo „Čo ak ma zradia priatelia?“, nie je to prejavom patológie, ale skôr prirodzenou túžbou zmysluplne zareagovať na skutočnosť. Ignorovanie či odmietanie takejto otázky dospelým môže viesť k tomu, že dieťa prijme signál: „*Toto sa nediskutuje*“, čo môže znížiť jeho ochotu neskôr komunikovať o náročných témach, oslabiť schopnosť reflexie a znížiť dôveru v dospelého ako partnera v dialógu.

Naopak, dospelý, ktorý reaguje empaticky, otvorene a zodpovedne, poskytuje dieťaťu:

- priestor na myslenie a vyjadrenie vlastnej skúsenosti;
- model toho, ako sa pristupuje k neistým či bolestivým témam – čo rozvíja **metakognitívne schopnosti**, hľadajú sa nástroje, čo je možné poznať a ako to vyjadriť;
- rozvoj **hlbšej autenticity a afirmácii života**; potláčanie či tabuizovanie ťažkých tém môže viesť k úzkosti a povrchnému životu. Naopak ich komunikovanie má viesť k intenzívnejšiemu a zodpovednejšiemu žitiu, k budovaniu blízkych vzťahov a k prijímaniu vlastnej zraniteľnosti či omylnosti, nie k úteku alebo popieraniam;
- možnosť rozvíjať **kritické a kreatívne myslenie** (rozvíja skúmanie a argumentáciu otázkou *Prečo?*; hľadá význam a miesto skutočnosti v živote otázkou *Čo to znamená?*; projektuje sa do budúcnosti v praktickej činnosti v kontexte noriem a hodnôt otázkou *Čo by som mohol /mal urobiť?*); reflektuje vlastné predsudky a otvára sa aj tragickému rozmeru existencie;
- podporu v rozvoji **emocionálnej inteligencie**, keď sa dieťa učí pomenovať vlastné pocity a myslieť o nich;
- posilňovanie **komunikačných a dialogických schopností** — počúvanie druhých, zvažovanie alternatívnych názorov, formulovanie vlastných myšlienok, štýl a spôsob nadväzovania na myšlienky iných.

Program P4C upozorňuje, že deti majú „hlad po zmysle“ a nedostatok príležitostí rozvíjať svoju schopnosť uvažovať. (Ab Wahab, Zulkifli, Razak 2022) Z tohto dôvodu by dospelí nemali byť „hluchí“ voči ťažkým filozofickým otázkam detí, ale mali by ich vnímať ako momenty, ktoré sa dajú využiť pedagogicky — príležitosť rozvíjať širšie kompetencie, než len „odpoveď“. (Platková 2025)

Didaktický model reakcie a postupu

Uvedme model, vychádzajúci z konceptu P4C, ako pristúpiť k situácii, keď dieťa položí ťažkú filozofickú otázku:

1. **Prijatie otázky:** prvým krokom je uznať, že otázka je dôležitá. Napr.: „To je zaujímavá otázka, ďakujem, že ju kladieš“. Tým sa vytvára atmosféra rešpektu, dôvery a otvorenosti.
2. **Uvoľnenie priestoru:** dáme dieťaťu čas – netlačíme na rýchlu odpoveď. Môžeme krátko zareagovať: „Potrebujem chvíľu premyslieť, čo by som povedal/povedala, a môžeme sa spolu porozprávať“. Tým podporíme reflexiu.
3. **Hľadajúce spoločenstvo** (community of inquiry) **a facilitácia:** dospelý (facilitátor) pomáha vytvoriť rešpektujúci a úprimný dialóg, kde dieťa (alebo deti) môžu diskutovať, uvádzať vlastné myšlienky, pýtať sa navzájom, skúmať. Napr.: „Čo si myslíš ty?“, „Prečo by to mohlo byť tak?“. Facilitátor vlastnú názorovú pozíciu nesmie vyjadriť. Hlavné prvky diskusie, ak chce facilitátor – napr. učiteľ – v triede rozvinúť diskusiu na filozofickú otázku:
 - ak ešte nie je otázka, facilitátor použije stimul (príbeh, obrázok, situáciu, krátke video) ako „výchozí“ bod, teda nechá deti niekam nazrieť, ale nepoviem im, čo tam majú vidieť,

- nechá deti vytvoriť otázku v dvojiciach a potom celú skupinu nechá hlasovať pre jednu, ktorá stojí za diskusiu celej skupiny (napr. „Čo znamená zrada?“)
 - nechá deti formulovať svoje reakcie, argumenty a otázky, umožní prehlbovanie témy: od „Čo je zrada?“ k „Prečo by som sa mohol/mohla cítiť zradený/á?“ k „Ako by som reagoval/a?“
4. **Reflexia a rozšírenie:** Po dialógu je vhodné pozvať dieťa (resp. skupinu) k reflexii: „Ako sa cítiš teraz? Zmenila sa tvoja predstava?“ „Čo si z tejto diskusie odnášaš?“ „Čo si sa dozvedel/la, čo si predtým nevedel/la?“ Tým sa rozvíja metakognícia – vedomie vlastného myslenia a citov.
 5. **Prepojenie so životom a ďalšími otázkami:** ťažké filozofické témy často súvisia s reálnymi životnými situáciami (choroba, smrť, strata). Dospelý môže pomôcť dieťaťu nájsť spojitosť medzi filozofickou otázkou a vlastným životom: „Ako toto súvisí s tým, čo si zažil/la?“
 6. **Udržanie otvorenosti a pokračovanie:** Výsledok nemusí byť uzavreté „riešenie“. Často je proces dôležitejší ako výsledok. Dôležité je, že dieťa sa cíti vypočuté, že jeho otázka je legitímna, že v dialógu objavilo možnosti. To podporuje ochotu klásť ďalšie otázky.
 7. **Spolupráca s rodičmi/učiteľmi:** Ak dieťa reflektovalo ťažkú tému, môže byť užitočné dohodnúť s rodičmi alebo pedagógom, ako v tomto duchu pokračovať – možno formou spoločnej diskusie alebo literatúry, ktorá je primeraná veku. Literárny text môže znižovať emocionálne napätie, ponúkať spôsoby zvládania smútku a straty a podporovať celkový rozvoj osobnosti (Lešková 2025)

Venovanie sa filozofickým otázkam u detí sprevádzajú viaceré benefity. Medzi najlepšie výskumne doložené patrí rozvíjanie **kritického myslenia**, lebo deti sa učia nielen prijímať, ale aj skúmať, pýtať sa, porovnávať a formulovať vlastné názory (Işiklar & Öztürk, 2022) Ďalším benefitom je rozvíjanie **kreatívneho myslenia**, keďže pri otvorených otázkach nie je hneď odpoveď k dispozícii a často sa odpovede divergentné, deti sa učia vytvárať alternatívy, hypotézy a následne ich overovať. Program P4C zdôrazňuje okrem kritického a kreatívneho aj tzv. „caring thinking“, čím je mienené myslenie angažované, v spolupráci s ostatnými (Ab Wahab, Zulkifli, Razak 2022) Práve tento rozmer, myslenie v skupine, posilňuje **emocionálnu a sociálnu inteligenciu**. Je to dané dialogickou povahou diskusie o bolestivých témach (napr. strata, zrada, vina, smrť) umožňuje pomenovať pocity, zdieľať ich, počúvať iné názory, čo zlepšuje empatiu a sebauvedomenie. Zvyšovanie **komunikačných schopností** súvisí tiež s diskusiou v kolektíve. Deti sa učia počúvať, vyjadrovať sa, ponúkať argumenty a reagovať na druhých v kooperatívnom prostredí. Budovanie **sebadôvery a autonómie myslenia** je podporené facilitátorom. Keď dieťa vidí, že jeho otázka má váhu a môže viesť dialóg, získa pocit, že jeho myšlienky sú dôležité, to podporuje odvahu myslenia a hovorenia. Ťažké filozofické témy odrážajú životnú realitu, sú prípravou na **životné výzvy a komplexitu sveta**. Ak si dieťa osvojí zručnosti reflexie, dialógu a skúmania už od raného veku, lepšie sa vyrovná s neistotou, stratou či konfliktnými situáciami neskôr.

Implementácia reflexívnej práce s ťažkými otázkami si vyžaduje citlivosť a prípravu zo strany facilitátora (pedagóga alebo rodiča). Dospelý musí byť pripravený na neisté odpovede – nepotrebuje mať „hotovú“ odpoveď, ani svoj názor nevyjadří (zrušil by diskusiu detí), dôležitejší je dialóg než definitívne riešenie. Zvolená téma musí byť primeraná veku dieťaťa, úvodný stimul v evokačno-motivačnej fáze stretnutia (príbeh, obrázok, otázka) má byť prispôbený jeho úrovni a skúsenosti. Program P4C odporúča najprv viesť deti k filozofickému premýšľaniu v hranom či rozprávkovom kontexte a až následne prechádzať k abstraktnejším témam (Stanley, 2025). Zároveň je potrebné vytvoriť bezpečný a rešpektujúci rámec diskusie, v ktorom sa deti nemusia cítiť pod tlakom „vedieť všetko“ a kde je v poriadku mať otázky, nevedomosť či neistotu. Dospelý vystupuje ako facilitátor, nie ako diktátor, ktorý

vlastní poznanie a pravdu – nesmie vnucovať vlastné odpovede, ale podporovať dieťa v kladení otázok, počúvaní a samostatnom skúmaní (Mendonça & Costa-Carvalho, 2019). Ak sa filozofické otázky objavujú častejšie, je vhodné zaradiť ich do pravidelnej pedagogickej praxe (napríklad formou krúžku) namiesto jednorazovej reakcie; dokument „Thinking Time – The Philosophy for Children Approach“ opisuje takúto aktivitu ako plánovanú, s jasnými princípmi (CNS). Dôležitá je aj spolupráca s rodinou; rodičia by mali byť informovaní, že dieťa kladie existenciálne filozofické otázky, a povzbudzovaní, aby ho doma podporovali otvoreným dialógom.

Záver

Keď dieťa kladie ťažkú filozofickú otázku, dospelý má príležitosť – nie povinnosť – vstúpiť do dialógu. Využitím prístupu P4C môžeme ponúknuť prostredie, v ktorom sa dieťa cíti vypočuté, má priestor klásť otázky, premýšľať, skúmať a komunikovať. Týmto spôsobom podporujeme nielen adekvátnu reakciu na konkrétnu ťažkú tému, ale aj rozvoj komplexných zručností: kritické myslenie, kreativitu, komunikáciu, emocionálnu inteligenciu, metakogníciu a flexibilitu myslenia. Dospelý by nemal byť nevšímavý voči ťažkým otázkam – práve naopak, mal by byť partnerom v dialógu, facilitátorom, ktorý dieťa podporuje v jeho filozofickej ceste hľadania zmyslu.

Afiliácia k projektu: Príspevok je výstupom projektu KEGA 010UMB-4/2025.

Literatúra

- Ab Wahab, M. K., Zulkifli, H., & Abdul Razak, K. (2022). Impact of philosophy for children and its challenges: A systematic review. *Children*, 9(11), 1671. <https://doi.org/10.3390/children9111671>
- Community National Schools. (2024). *Thinking time – The philosophy for children approach*. <https://cns.ie/wp-content/uploads/2024/08/Thinking-Time-P4C.pdf>
- Gichuru, M., Maton, R., Nagel, M., & Lin, L. (2024). Engaging children in philosophical inquiry through picturebooks. *Athens Journal of Education*, 11(2), 129–142. <https://doi.org/10.30958/aje.11-2-3>
- Işıklar, S., & Abalı Öztürk, Y. (2022). The effect of philosophy for children (P4C) curriculum on critical thinking through philosophical inquiry and problem solving skills. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(1), 130–142. <https://doi.org/10.33200/ijcer.942575>
- Lešková Blahová, A. (2025). Čo nás môže reflexia o smrti naučiť? Naratívna etika a téma smrti v literatúre pre deti. In M. Micháľková & M. Petříková (Eds.), *Téma smrti pre život – umelecká literatúra pre deti a mládež v literárnovedných a didaktických súvislostiach 1*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education* (2nd ed.). New York, NY: Cambridge University Press.
- Mendonça, D., & Costa-Carvalho, M. (2019). The richness of questions in philosophy for children. *Childhood & Philosophy*, 15, e43353. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2019.43353>
- Oyler, J. (2016). Philosophy with children: The Lipman-Sharp approach to philosophy for children. In M. A. Peters (Ed.), *Encyclopedia of educational philosophy and theory* (pp. 1–7). Singapore: Springer. https://www.researchgate.net/profile/JoeOyler/publication/303717867_Philosophy_with_Children_The_LipmanSharp_Approach_to_Philosophy_for_Children/links/6278cd6d973bbb29cc6d769d/Philosophy-with-Children-The-Lipman-Sharp-Approach-to-Philosophy-forChildren.pdf

Platková Olejárová, G. (2025). Filozofia pre deti ako spôsob výučby o téme smrti. In M. Micháľková & M. Petriková (Eds.), *Téma smrti pre život – umelecká literatúra pre deti a mládež v literárnovedných a didaktických súvislostiach 1*. Prešov: Vydavateľstvo Prešovskej univerzity.

Stanley, S. (n.d.). Philosophy for children – How to do it in Early Years. *Teach Early Years*. <https://www.teachearlyyears.com/learning-and-development/view/p4c-philosophy-forchildren>.

Topping, K. J., & Trickey, S. (2007). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10–12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77(3), 271–288. <https://doi.org/10.1348/000709907X193032>

Wei, C., & Chen, L. (2025). The effects of philosophy for children on children's cognitive development: A three-level meta-analysis. *Journal of Intelligence*, 13(10), 130. <https://doi.org/10.3390/jintelligence13100130>

Adresa autora:

doc. Mgr. Ján Kaliský, PhD.

Pedagogická fakulta UMB v Banskej Bystrici

Ružová 13, 97411 B. Bystrica

Email: jan.kalisky@umb.sk

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-6006-7408>

Sekcia č. 2

- „Šikanovanie ako sociálno-edukačný problém a možnosti jeho prevencie v školskom prostredí“
- „Súčasná ohrozenia detí, mládeže a dospelých – možnosti prevencie a riešenia“

DESTRUCTIVE COPING STRATEGIES IN YOUTH IN SITUATIONS OF SOCIAL CONFLICT IN THE CONTEXT OF COGNITIVE ASSESSMENT OF THE CONFLICT AND YOUTH'S ADDITION TO THE MODELLING INFLUENCE OF THE PARENTS: A REVIEW OF STUDY RESULTS

Danuta Borecka-Biernat, PL

Abstract.

Conflict and clashes caused by differences between people are part of everyday life; it would be difficult to imagine our relationships with others without any differences of opinions or perspectives. A situation of social conflict, which is a frequent occurrence in daily life, motivates a young person to attempt to cope with it. The review of studies on the mechanisms of coping with situations of social conflict indicates that certain young people, in situations of conflict at school, in relationships with peers or relatives, adapt a destructive strategy of reacting to conflict with aggression, avoiding active participation, or surrendering to the conflict. An empirical perspective which was presented is connected with the role of the personality-related factors (cognitive assessment of the difficult situation) and the family-related ones (destructive patterns of coping in the parents) in the regulation of the destructive strategies that young people apply to cope in situations of social conflict.

Key words: youth, cognitive assessment of the situation, patterns of reacting to difficulties in parents, conflict, destructive coping strategies

1. Youth in situations of social conflict

Difficult situations are not infrequent in a person's life, on the contrary, they are part of our lives from early childhood, so it is worthwhile to study the mechanisms people apply in order to cope with hardships as well as the factors that determine them. One of the difficult social interactions one can experience are situations of social conflict, in which the aspirations of the individual are incompatible with those of others, and their realization is under threat. The word "conflict" is derived from the Latin terms *confligere*, *conflictatio*, which mean clash, discussion, fight, or a collision of two or more processes or forces possessed by living organisms. Conflicts are born during everyday contacts between individuals or between an individual and a group, as a result of various occurring clashes, discrepancies, incompatibilities connected with the individuals' goals, opinions, attitudes, interests, and values, or the motivations behind their aspirations, which the sides of the conflict aim to realize (Balawajder 2010). These issues generate difficult situations which interfere with their functioning and decrease the likelihood of realization of their goals. Interpersonal conflict occurs between people of different ages and in different environments; it is impossible to eliminate due to, among others, differences in people's values and interests.

Adolescence is a period during which young people face conflicts connected with their, frequently clashing, aspirations, and are forced to cope with inconsistent social expectations. Studies show that interpersonal conflicts, including conflicts with teachers, schoolmates, and

romantic interests, one or both parents and other relatives are listed by young people as sources of intense, negative emotional tension (Garstka, 2011; Gurba, 2013, 2020; Jaworski, 2000; Polak, 2010; Riesch et al., 2000; Rostowska, 2001; Róžańska-Kowal, 2004; Sikorski, 2010; Trylińska-Tekielska, 2007). The most conflict-prone areas in the student-teacher interactions are the grades, insensitive behaviour on the teacher's part, authoritarian pressure, and strictness. The main reasons for conflicts with peers are bullying, infidelity, breach of confidentiality, competition for grades, for the opposite sex, position in the group, and sporting achievements. Sources of conflicts between young people and their parents include the adolescents' need for independence, ability to make their own decisions, and choose their own direction in life. A strong need for autonomy is incompatible with the parents' tendency to control the adolescent child. This leads to clashes between two worlds: that of the young person who wishes to be independent and that of the same person still remaining under the parental control. A large number of conflicts with the parents are connected with everyday situations: different tastes, opinions on various topics, such as the adolescent's school achievement, clothing, music, watching TV, using the computer, free time activities, or late returns home.

2. Destructive coping strategies in youth in the context of social conflict

Situations of social conflict are a permanent component of human life at all its stages. They are an inherent part of life. Since birth, each individual must learn how to cope with difficulties and challenges that they face. Difficult situations act as a motivator to engage in activities oriented towards regaining the balance between the requirements one has to meet and the individual's capacity or the improvement of their emotional state. The activity undertaken in a difficult situation is considered in a specific situational context and interpreted as a strategy of coping with the current challenging situation (Heszen-Niejodek, 2000; Wrześniewski 1996). Thus, the coping strategy acts as a means to achieving a goal in specific circumstances.

The ability to cope with difficult social situations may take the form of destructive strategies (Balawajder, 2012; Borecka-Biernat, 2012; Kłusek-Wojciszke, 2009; Kuśpit, 2015). Destructive strategies in situations of conflict are not oriented towards resolving and overcoming the situation, instead merely allowing the individual to decrease the unpleasant emotional tension. The original goal – which became the source of conflict – is replaced by another: the pursuit of emotional wellbeing. It is achieved through aggression, and takes the form of a physical or verbal attack against specific individuals, causing damage to their physical or mental state or their social status (that is, causing pain, suffering, destruction, and leading to the loss of valued items); it can be achieved through avoiding confrontations with the situations of conflict by postponing activities or actions aimed at resolving the conflict, through extra activities that engage the person's attention and distracting them from the situation of conflict (watching TV, playing computer games, surfing the Internet, listening to music, practising sports, overeating, going for walks, sleeping), through seeking contact with others, or through submission, which refers to surrendering one's own wellbeing, resigning from defending one's interests or pursuing one's goals and aspirations in the situation of conflict in order to accommodate the opponent and their needs, views, actions, and behaviours, thus preserving one's relationship with them.

As mentioned, the school environment is, for young people, a source of particular stress – in particular the situations of conflict with teachers, schoolmates, romantic interests, as well as with one or more parents or other family members. It is, therefore, important, to pay attention to the mechanisms that young people apply to cope with situations of conflict which they experience at school, at home, or in their relationships with peers. Studies to date show that adolescents choose many different strategies to cope with their problems at school (Hibner, 2013; Miłkowska-Olejniczak, 2005; Poraj, 2002; Skowronek, 1999; Woźniak-Krakowian and Wieczorek, 2009). The strategies that young people name as mechanisms of coping with

conflicts with teachers and schoolmates include aggressive behaviour (arrogant and impolite answers to the teacher's remarks, ignoring the instructions, expressing negative opinions on the teachers to classmates and parents, arguments and fights with other students), attempts at distracting one's own attention from the difficult situation and engaging in an alternative activity (listening to music, surfing the Internet, reading), or escaping the difficult situation by physically distancing or isolating oneself from it. Additionally, young people display the tendency to passively wait and convince oneself that with time, the problem will solve itself. In situations of conflict with peers, young people apply - aside from the observed manifestation of aggressive behaviours – the coping strategy based on resignation, inaction, avoiding the problem, making concessions, and distancing oneself from difficult relationships with others (Ciupińska, 2011; De Wied et al., 2007; Frączek, 2003; Frydenberg, Lewis, 1999; Hibner, 2013; Kobus, Reyes, 2000; Owens et al., 2005; Tezer, Demir, 2001). Studies conducted by B. Borowiecka (2005), A. Filip (2010), A. Hibner (2013); B. Lachowska (2010) and J. Smetana (1991) indicate that in situations of conflict with parents, adolescents perceive themselves as more aggressive and less willing to compromise than their parents. Adolescents' aggression towards their parents is usually displayed through words, ironic comments, ignoring instructions or restrictions, or silence. Research conducted by M. Tyszkowa (1986) shows that in the context of the conflict of aspirations between parents and children, the reactions of the adolescent children to the parents' behaviour were less violent and they displayed more willingness to compromise. Data obtained by I. Obuchowska (1990) indicates that young people's behaviour in situations of conflict with their parents is characterized by a withdrawn and passive attitude.

The presented review of studies on the mechanisms of coping with situations of social conflict suggests that certain young people, facing conflict at school, in relationships with peers, or at home, adopt destructive strategies of reacting to conflict, avoiding active solutions by engaging in other, stress-free activities or displaying a submissive attitude towards the conflict. A question worth asking is why certain individuals prefer the destructive strategies (aggression, avoidance, submission)? According to M. Tyszkowa (1986), in the psychological mechanism of coping in difficult situations, a particularly important role is played by specific cognitive patterns that direct the processes of perception of an external situation and a set of reactions to emotional tensions provoked by a given situation, acquired in specific conditions.

3. The cognitive assessment of the situation as an indicator of destructive coping strategies in youth in situations of social conflict

The human ability to function in a challenging situation depends to a considerable extent on their assessment of their circumstances. The cognitive assessment of the situation is an internal (obscure) process that is present in nearly all aspects of the individual's functioning and allows the individual to adjust to the external environment. The elements that undergo assessment are those that affect their mood, and are assessed as beneficial or positive, insignificant, or stressful. A particularly significant role of the cognitive assessment becomes apparent during difficult situations, which interfere with the regular activities, constitute a threat to the individual, and hinder or stop the individual from realizing their needs. The stressful event may be assessed as harm/loss (referring to the sustained damage and loss connected with significant items and objects), threat (referring to similar damage, but one that has not yet occurred and are only anticipated), and challenge (indicating the ability to control the situation and gain something in the process) (Włodarczyk, Wrześniewski, 2005). Therefore, cognitive assessment is necessary in order to determine whether a particular situation is harmful, threatening, or freeing for the individual. The same situation may be interpreted very differently by different individuals, depending on the extent to which they subjectively perceive it as harm/loss, threat, or challenge. On the basis of clinical observations and data drawn from

literature, the assessments of stressful situations can be separated into two categories: situational and dispositional (Włodarczyk, Wrześniewski, 2005). Situational assessment of stress is the aspect of the assessment that depends mainly on the current characteristics of the stressful event, while dispositional assessment is understood as an individual's permanent tendency to assess their relationship with the environment in a particular way.

An individual assessment of a specific difficult situation impacts the individual's decisions connected with the initiation of activities aimed at removing the causes of the difficult situation or at least alleviating its outcomes – behaviour that is known as a coping strategy (Heszen-Niejodek, 2002; Włodarczyk, Wrześniewski, 2005). Thus, the factor determining the choice of the coping strategy in difficult social situations is the interpretation of the current situation, or cognitive assessment. Data obtained by L. Chandler (1986) and D. Domińska-Werbel (2014) suggests that adolescents who apply aggressive coping strategies in difficult social situations are characterized by a higher tendency towards the situational and dispositional cognitive assessment of situations as harm/loss. This result, however, is not consistent with the data obtained by S. Abdullah et al. (2018) as well as F. Didymus and D. Fletcher (2014). The studies they conducted indicate that the assessment of a situation as harm/loss may lead to applying coping mechanisms focused on avoidance and emotions, and on submission and helplessness.

Studies conducted by E. Pawłów (1997) suggest that the participants, assessing a difficult situation as threat while in direct contact with the issue that caused it, mainly applied unrealistic coping strategies. Their entire effort was invested into lowering the emotional tension resulting from a violent outburst and/or activating their defence mechanisms, instead of actually solving the problem. Conclusions drawn by E. Pawłów (1997) correspond with the results obtained by M. Anshel, B. Wells (2000), M. Guskowska (2003), K. Kowalski et al. (2005), and M. Mikulincer, F. Victor (1995) who observed that the assessment of a situation as threat initiates coping mechanisms focused on emotions, as well as avoidance strategies of denial and rejection of the information about the stressful event and protecting oneself from such information by engaging in alternative, stress-free activities.

D. Bar-Tal (1993), D. Pruitt et al. (1994), and J. Reykowski (2002) established that a conflict of interests may be interpreted both as threat and exclusion, which assumes the necessity of engaging in fighting and rivalry. Behaviour oriented towards confrontation and escalation of the hostility occurs when the conflict of interests is perceived as a situation in which the realization of one's goals is only possible through a complete victory and a complete defeat of the other party. The opponent is not perceived as a partner anymore – instead, they become an enemy and they are treated as a threat to the realization of the other individual's goals and their values. Individuals who assess the situation as threat or harm/loss display the tendency towards aggressive behaviour if conflict develops.

Research by G. Bouchard (2003), which studied the relationship between the cognitive assessment of situations and coping with marital conflict, has shown that married couples in which the partners assess the conflict as threat are more likely to choose the avoidance or distancing strategies. The results of studies by D. Antonini (1998) have indicated that the avoidance strategy is preferred when the interest in both one's own and the partner's gain in the conflict is low, and when the cost or the risk involved in engaging in the conflict are high, while the potential gain is insufficient. This may partially explain the relationship between this strategy and the assessment of the situation as threat when the risk is increased or as harm/loss when there is nothing left to gain.

The presented research results indicate that the assessment of a situation as harm/loss or threat may encourage the individual to apply destructive coping strategies, aimed mainly at decreasing the unpleasant tension and alleviating the negative emotional states caused by the difficult situation. There is a rational basis for the conclusion that the mechanism of coping

chosen by an adolescent in a situation of social conflict that they experience in the school environment, among their peers, or at home depends on their cognitive assessment of the situation as harm/loss or threat.

4. The modelling impact of the parents in shaping the destructive coping strategies in youth in situations of social conflict

In many difficult situations, human behaviour is informed not only by the objective characteristics of the situation to which they react, but also by the behaviour of other people experiencing the same situation. Family is the environment which provides natural conditions facilitating the process of learning to react to difficult situations, and the parents are frequently the child's first models of specific strategies of coping with challenges. The parents' behaviour during emotionally tense situations and their attitude towards struggles and failures experienced by the child become the main models of reacting to difficulties that the child learns from (Tyszkowa, 1986). The results of research by T. Rostowska (1996) have confirmed the occurrence of interdependence between parents and children regarding their most and least preferred coping mechanisms in difficult situations. In the majority of the studied families, the coping mechanisms applied by the parents and the children are similar or identical, which is the result of the intergenerational transmission.

The impact of the parents who, most frequently, unconsciously, act as models is not always beneficial for the children; on the contrary, it is at times inadequate, hindering the young people's development and leading to the acquisition of inappropriate behaviours, such as aggression, avoidance, withdrawal from social situations, or submission. Numerous experiments have been conducted in the context of the problem of aggressive behaviour (Wojciszke, 2007). The process of modelling has a significant connection with aggression in children. The cause of aggression in the family environment is the presence of an aggressive individual in the family. Studies have shown that the majority of aggressive children grow up in families in which one or both parents display aggressive behaviour (Bryłka, 2000; Cywińska, 2008; Lewandowska, 2000; Rostowska, 1996). The child's main patterns of reacting to difficulties are based on the parents' behaviour in situations containing an element of threat to their aspirations or goals. Aggressive behavioural patterns in conflicts among children are a result of the family conflicts which act as a negative model (Barłóg, 2001; Cywińska, 2005; Lopez et al., 2006; Wolińska, 2000). In conflict-prone families, children accept such behaviours as frequent rows, sharp rebukes, name-calling, physical scuffles, damaging or throwing objects, and slamming doors as part of their identity and displays them not only in interactions with their parents or siblings, but also at school, in arrogant attitudes towards the teachers and aggression towards the peers; they learn to solve conflicts with violence, particularly when they observe that their methods bring the desired results (Aronson et al., 2012). There is no doubt that children who witness scenes of violence between their parents adopt their aggressive style of solving conflicts.

It is worth noting that the effectiveness of the modelling of aggressive behaviour is increased when the parents punish the children, which acts as negative reinforcement (Domaradzka, 2002; Zimbardo, Gerrig, 2012). The majority of the parents of aggressive children display the tendency to shout or apply physical punishment. From the child's perspective, punishment is perceived as a form of aggression or hostility on the punishing person's part. Thus, the parents are perceived as aggressive, as frequent punishment is interpreted as a model of aggressive behaviour (Aronson, 2012; Dodge et al., 1996; Dutkiewicz, 2003; Rostowska, 1996; Wojciszke, 2007; Wolińska, 2000). The experience of being physically punished by people the child loves generates the belief that if something is important, they are allowed to use physical violence to obtain it (Piekarska, 1991; Straus, 1991).

The child becomes convinced that it is an appropriate way of influencing other people's behaviour and resolving interpersonal conflicts.

The displayed aggressive behaviour, if reinforced, may become a permanent part of the individual's personality and become a pattern. The creation of these behaviours is significantly facilitated by being "rewarded". If the observed aggressive behaviour is effective for the model – if it is rewarded with the desired results and gives the individual the sense that their needs are satisfied – it is highly likely that the observer will begin to copy that behaviour, expecting it to fulfil their needs, too (Aronson et al., 2012; Ostrowska, 2008; Schaffer, 2006; Wojciszke, 2007). A child, witnessing that the acts of aggression bring desirable results, becomes convinced that aggression is an effective way of solving problems, an available method of achieving goals, or a strategy of coping with difficult situations, incorporating this conviction into the social interactions in which they participate, which manifests as their own violent acts (Obuchowska, 1996; Patterson, 1986; Urban, 2005; Wolińska, 2013).

The process of social conditioning and copying parental behaviour manifests also as reactions to difficult situations focused on resignation from the pursuit of one's goals and withdrawal after being confronted with a challenge. Abandoning one's aspirations, lack of assertiveness in defence of one's interests, or withdrawing from contacts with other people, including avoiding activities which would require such contacts, are manifestations of an inert form of shyness (Tyszkowa, 1997). Modelling plays a significant role as a cause of shyness in children. The family patterns are particularly powerful: *shy children have shy parents* (Bandelow, 2011). Shy parents become models of this tendency to their children. Observing their parents struggle with social interactions, the child begins to copy their behaviour; it is especially relevant in case of those parental figures with who the child identifies the most. Studies conducted by B. Harwas-Napierała (1995) and P. Zimbardo (2011) indicate that the tendency toward withdrawal and avoiding social interactions and missteps in those interactions in adolescents is a learnt behaviour resulting from observation and frequent contact with individuals in the adolescent's environment who display the same tendency, that is, the influence of models, usually parents.

The conducted research shows that family is a sphere which teaches young people social skills, such as mechanisms of reacting to difficult situations containing an element of threat to the realization of one's aspirations or achieving one's goals; this process occurs via modelling. There is basis to assume that destructive ways of reacting to social conflict (aggression, avoidance, submission), is a learnt behaviour, acquired as a result of observation and frequent interaction with individuals displaying such behaviours, most frequently the parents.

To conclude, in the concept of the psychological mechanism of human behaviour in difficult situations, presented by M. Tyszkowa (1986), the factors of particular significance in the incidence of destructive reactions to situations of conflict in youth include the cognitive perception and interpretation of difficult situations, as well as the patterns of reacting to difficulties, which can be observed in the behaviour of the adolescent's parents in emotionally tense situations.

References

- Abdullah, S., Alhurani, A., Dekker, R., Ahmad, M., Miller, J., Yousef, K., Abdulqader, B., Salami, I., Lennie, T., Randall, D., Moser D. (2018). Stress, cognitive appraisal, coping, and event free survival in patients with heart failure. *Heart & Lung*, vol. 47 (3), 205—210.
- Anshel, M., Wells, B. (2000). Personal and Situational Variables that Describe Coping with Acute Stress in Competitive Sport. *Journal of Social Psychology*, 140(4), 434-450.
- Antonini, D. (1998). Relationship Between the Big Five Personality Factors and Conflict Management Styles. *International Journal of Conflict Management*, 9(4), 336- 355.).
- Aronson, E., Wilson, T., Akert, R. (2012). *Psychologia społeczna serce i umysł*.

Poznań : Wyd. Zysk i S-ka

- Balawajder, K. (2010). Zachowania uczestników konfliktu interpersonalnego. [w:] D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?*. Warszawa: Wyd. Difin, 137-179.
- Balawajder, K. (2012). Styles of behaviour in interpersonal conflict concept and research tool (Conflict behaviour questionnaire). *Polish Psychological Bulletin*, 43(3), 233-243.
- Bandelow, B. (2011). *Nieśmiałość. Czym jest i jak ją pokonać*. Gdańsk: GWP.
- Barłóg, K. (2001). Analiza zachowań agresywnych dzieci w wieku przedszkolnym a ich środowisko rodzinne. [w:] Binczycka-Anholcer, M. (red.), *Agresja i przemoc a zdrowie psychiczne*. Warszawa-Poznań: Polskie Towarzystwo Higieny Psychiczej, 115-127.
- Bar-tal, D. (1993). Przekonania społeczne w czasie nierozwiązywalnych konfliktów. *Studia Psychologiczne*, 2, 175-198.
- Borecka-Biernat, D. (2012). Kwestionariusz strategii radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego. *Psychologia Wychowawcza*, 1-2, 86-118.
- Borowiecka, B. (2005). Relacje nastolatków z rodzicami. *Nowa Szkoła*, 2, 30-32.
- Bouchard, G. (2003). Cognitive Appraisals, Neuroticism, and Openness as Correlates of Coping Strategies: An Integrative Model of Adaptation to Marital Difficulties. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 1(35), 1-12.
- Bryłka, R. (2000). Wpływ rodziny na powstawanie agresji u dzieci. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 50, 47-50.
- Chandler, L. (1986). *The Stress Response Scale for Children: A Manual*. Pittsburgh: University Press.
- Ciupińska, B. (2011). Konflikty dorastających z rówieśnikami. [w:] A. Rejzner (red.), *Systemowe rozwiązywanie problemów przemocy i agresji w szkole*. Warszawa: Wyd. Comandor, 100-118.
- Cywińska, M. (2005). *Konflikty interpersonalne wśród dzieci*. Poznań: Wydawnictwo „Eroditus”.
- Cywińska, M. (2008). Konflikty między rodzicami -zagrożeniem dla konstruktywnego funkcjonowania dzieci w sytuacjach konfliktu. [w:] S. Guz (red.), *Dziecko a zagrożenia współczesnego świata*. Lublin: WUMCS, 161-170.
- de wied, M., Branje, S., Meeus, W. (2007) Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior*, 33,1, 48-55.
- Didymus, F., Fletcher, D. (2014). Swimmers' experiences of organizational stress: Exploring the role of cognitive appraisal and coping strategies. *Journal of Clinical Sport Psychology*, 8(2), 159-183.
- Dodge, K., Pettit, G., Mcclaskey, C., Brown, M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51(Serial No. 213).
- Domaradzka, A. (2002). Skąd tyle agresji. *Edukacja i Dialog*, 3, 6-10.
- Domińska-Werbel, D. (2014). *Psychologiczne uwarunkowania strategii radzenia sobie młodzieży gimnazjalnej w trudnych sytuacjach społecznych*. Legnica: WPWSZ.
- Dutkiewicz, K. (2003). Rodzinne przyczyny zachowa agresywnych dzieci w wieku wczesnoszkolnym. *Edukacja*, 2, 50-58.
- Filip, A. (2010). Sposoby rozwiązywania konfliktów rodzinnych w percepcji młodzieży różniącej się korzystaniem z mediów. [w:] D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież?*. Warszawa: Wyd. Difin, 207-223.
- Frączek, A. (2003). Wszystko o twojej agresji. *Charaktery*, 7, 28-30.
- Frydenberg, E., LEWIS, R. (1999). Relationships among well-being, avoidant coping, and active coping in a large sample of Australian adolescents. *Psychological Reports*, 104, 745-758.

- Garstka, T. (2011). Konflikt pokoleń w domu i szkole. *Głos Nauczycielski*, 8, 12.
- Gurba, E. (2013). *Nieporozumienia z dorastającymi dziećmi w rodzinie*. Kraków: Wyd. UJ.
- Gurba, E. (2020). Konflikt rodziców z nastolatkami jako źródło doświadczanego stresu. [w:] A.Senejko, A.Czapiga (red.), *Oswojenie traumy. Przegląd zagadnień*. Seria: Psychologia Trauma. Kraków: Impuls, 125-144.
- Guszkowska, M. (2003). *Przebieg transakcji stresowej u młodzieży i czynniki go moderujące*. Warszawa: Wyd AWF.
- Harwas-Napierała, B. (1995). Nieśmiałość dorosłych. Geneza-diagnostyka-terapia. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Heszen-Niejodek, I. (2000). Teoria stresu psychologicznego i radzenia sobie. [w:] J.Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki, t.3*. Gdańsk: GWP, 465-493.
- Heszen-Niejodek, I. (2002). Emocje, ocena poznawcza i strategie w procesie radzenia sobie. [w:] I.Heszen-Niejodek (red.), *Teoretyczne i kliniczne problemy radzenia sobie ze stresem*. Poznań: Wyd. Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, 174-197.
- Hibner, A. (2013). Reagowanie oporem w sytuacji nacisku społecznego a wiek i płeć młodzieży. [w:] D. Borecka-Biernat (red.), *Zachowanie agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przewycięzania*. Warszawa: Difin, 200-213.
- Jaworski, R. (2000). Konflikt pokoleń w okresie adolescencji. Psychologiczne aspekty radzenia sobie ze stresem. [w:] R.Jaworski, A.Wielgus, J.Łukjaniuk (red.), *Problemy człowieka w świecie psychologii*. Płock: Wyd. Naukowe NOVUM, 27-54.
- Khusek-Wojciszke, B. (2009). Kwestionariusz stylów rozwiązywania konfliktów. *Czasopismo Psychologiczne*, 15(1), 119-140.
- Kobus, K., REYES, O. (2000). A descriptive study of urban mexican american adolescents'perceived stress and coping. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 22,163-178.
- Kowalski, K., Crocker, P., Hoar, S. (2005). Adolescent's control beliefs and doping with stress in sport. *International Journal of Sport Psychology*, 36(4), 257-272.
- Kuśpit, M. (2015). Agresywność w konfliktach społecznych a style radzenia sobie ze stresem. [w:] D.Borecka-Biernat, M.Cywińska (red.), *Konflikt społeczny w perspektywie socjologicznej i pedagogiczno-psychologicznej.Wybrane kwestie*. Warszawa: Wyd. Difin, 288-306.
- Lachowska, B. (2010). Style rozwiązywania konfliktów i ich efekty w relacji między rodzicami i adolescentami- prezentacja narzędzi pomiaru. [w:] D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież ?*. Warszawa: Wyd. Difin, 180-206.
- Lewandowska, S. (2000). Agresywny rodzic-agresywne dziecko. *Edukacja i Dialog*, 4, 20-24.
- Lopez, E., Olaizola, J., Ferrer, B., Ochoa, G. (2006). Aggressive and monaggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in the Schools*, 43(3), 387-400.
- Mikulincer, M., Victor, F. (1995). Appraisal of and coping with real-life stressful situation: The contribution of attachment styles. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(4), 406-415.
- Miłkowska-Olejniczak, G. (2005). Gimnazjalny agresor. *Nowa Szkoła*, 2, 24-29.
- Obuchowska, I. (1990). Rodzinne konflikty młodzieży niepełnosprawnej związane z realizacją potrzeby autonomii. [w:] M.Tyszkowa (red.), *Rodzina a rozwój jednostki*. Poznań: CPBP, 55-73.
- Obuchowska, I. (1996). *Drogi dorastania: psychologia rozwojowa okresu dorastania dla rodziców i wychowawców*. Warszawa: WSiP.
- Ostrowska, K. (2008). Zachowania agresywne uczniów w świetle badań porównawczych. *Problemy Opiekuńczo Wychowawcze*, 3, 13-22.
- Owens, L., Daly, A., Slee, P. (2005). Sex and age differences in victimization and conflict resolution among adolescents in a south Australian school. *Aggressive Behavior*, 31, 1, 1-12.

- Patterson, G. (1986) Performance models for antisocial boys. *American Psychologist*, 41, 432-444.
- Pawłów, E. (1997). Twórcze strategie radzenia sobie z problemami życiowymi. *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Psyche*, 1, 204, 201-212.
- Piekarska, A. (1991). *Przemoc w rodzinie. Agresja rodziców wobec dzieci. Przejawy i psychologiczne uwarunkowania*. Warszawa: PTP.
- Polak, K. (2010). Uczeń w sytuacji konfliktów szkolnych. [w:] D. Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym. Jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież*. Warszawa: Wyd.Difin, 23-39.
- Poraj, G. (2002). *Agresja w szkole. Przyczyny, profilaktyka, interwencje*. Łódź: Oficyna Wydawnicza „Edukator”.
- Pruitt, D., Rubin, J., Kim, H. (1994). *Social conflict*. New York: Random House
- Reykowski, J. (2002). Psychologia Polityczna. [w:] J.Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik Akademicki, t.3*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 379-403.
- Riesch, S., Bush, L., Nelson, C., Ohm, B., Portz, P., Abell, B., Wightman, M., Jenkins, P. (2000). Topics of conflict between parents and young adolescents. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 5(1), 27-40.
- Rostowska, T. (1996). Transmisja międzypokoleniowa w rodzinie w zakresie zachowań agresywnych. *Przegląd Psychologiczny*, 39, 1-2, 177-186.
- Rostowska, T. (2001). *Konflikt międzypokoleniowy w rodzinie. Analiza psychologiczna*. Łódź: Wyd.U.Ł.
- Różańska-Kowal, J. (2004). Szkoła jako główne źródło stresu młodzieży w wieku dorastania. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 3, 203-214.
- Schaffer, H. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków:Wyd UJ.
- Sikorski, W. (2010). Konflikty w rodzinie uwarunkowane wadliwą komunikacją.[w:] D.Borecka-Biernat (red.), *Sytuacje konfliktu w środowisku rodzinnym, szkolnym i rówieśniczym: jak sobie radzą z nimi dzieci i młodzież ?* Warszawa: Wydawnictwo Difin, 116-134.
- Skowronek, A. (1999). Konflikty we współczesnej szkole i metody ich rozwiązywania. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 12, 59-88.
- Smetana, J.(1991). Adolescents' and mothers' evaluations of justifications for conflicts. [w:] R.Paikoff (red.), *Shared views in the family during adolescence: New directions for child development*. San Francisco: Jossey-Bass, 252-273.
- Straus, M. (1991). *Discipline and deviance: Physical punishment of children and violence in adulthood*. University of New Hampshire, Family Research Laboratory.
- Tezer, E., Demir, A. (2001). Conflict behaviors toward same-sex peers among male and female late adolescents. *Adolescence*, 36, 525-533.
- Trylińska-Tekielska, E. (2007). Rola dzieci i rodziców w rozwiązywaniu konfliktów rodzinnych. *Człowiek-Niepełnosprawność-Społeczeństwo*, 1, 21-33.
- Tyszkowa, M. (1986). *Zachowanie się dzieci w sytuacjach trudnych*. Warszawa: PWN.
- Tyszkowa, M. (1997). Odporność psychiczna. [w:] W.Pomykało (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*. Warszawa: Fundacja Innowacja, 475-478.
- Urban, B. (2005). *Zachowania dewiacyjne młodzieży w interakcjach rówieśniczych*. Kraków: Wyd.U.J.
- Włodarczyk, D., Wrześniewski, K. (2005). Ocena stresu w kategoriach wyznania u chorych po zawale serca- próba syntezy na podstawie danych empirycznych. *Przegląd Psychologiczny*, 48, 339-358.
- Wojciszke, B. (2007). Relacje interpersonalne.[w:] J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki, t.3*. Gdańsk:GWP, 147-186.
- Wolińska, J. (2000). *Agresywność młodzieży. Problem indywidualny i społeczny*. Lublin:

Wyd. UMCS.

Wolińska, J. (2013). Dynamika, profilaktyka i resocjalizacja agresji dzieci i młodzieży. [w:] D.Borecka-Biernat (red.). *Zachowania agresywne dzieci i młodzieży. Uwarunkowania oraz możliwości ich przezwyciężania*. Warszawa: Difin, 321-343.

Woźniak-Krakowian, A., Wieczorek, G. (2009). Przemoc w szkole jako zjawisko społeczne. [w:] A. Woźniak-Krakowian, E. Napora, I. Gomółka-Walaszek (red.). *Problemy marginalizacji dzieci i młodzieży*. Częstochowa: Wyd. AJD., 115-150.

Wrześniewski, K. (1996). Style a strategie radzenia sobie ze stresem. Problemy pomiaru. [w:] I.Heszen-Niejodek, Z. Ratajczak (red.), *Człowiek w sytuacji stresu. Problemy teoretyczne i metodologiczne*. Katowice: Wyd. UŚ., 44-64.

Zimbardo, P. (2011). *Nieśmiałość. Co to jest ? Jak sobie z nią radzić ?* Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

Zimbardo, P., Gerrig, R. (2012). *Psychologia i Życie*. Warszawa: PWN.

Address of author:

dr hab. Danuta Borecka-Biernat, prof. UWrocław

Instytut Psychologii Uniwersytet Wrocławski

UL. Dawida 1.

50 - 527 Wrocław

Poland

Email: danuta.borecka-biernat@uwr.edu.pl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1401-9821>

KYBERŠIKANA U DETÍ A DOSPIEVAJÚCICH POCHÁDZAJÚCICH Z MARGINALIZOVANÉHO PROSTREDIA

Juraj Holdoš, SK, Angela Almašiová, SK, Pavel Izrael, SK

Abstrakt:

Príspevok prezentuje výskyt a kontext kyberšikanovania z perspektívy šikanovaných a šikanujúcich medzi deťmi a dospelými pochádzajúcimi z marginalizovaného prostredia. Výskumu sa zúčastnilo 875 respondentov vo veku 10 – 19 rokov z celého Slovenska. Opakovanú skúsenosť s kyberšikanovaním uvádza 10 % účastníkov, častejšie dievčatá než chlapci, najmä prostredníctvom sociálnych sietí a mobilných správ. V pozícii páchatel'a uvádza opakovanú skúsenosť 14 % respondentov, častejšie chlapci. Obete aj páchatelia kyberšikanovania vykazujú signifikantne znížený pocit šťastia a životnej spokojnosti.

Kľúčové slová: kyberšikanovanie, marginalizované prostredie, pocit šťastia a životnej spokojnosti

CYBERBULLYING AMONG CHILDREN AND ADOLESCENTS FROM MARGINALIZED BACKGROUNDS

Abstract:

The paper presents the occurrence and context of cyberbullying from the perspective of victims and perpetrators among children and adolescents from marginalized backgrounds. The survey involved 875 respondents aged 10–19 from all over Slovakia. Repeated experiences with cyberbullying were reported by 10% of participants, more often girls than boys, mainly through social networks and mobile messages. In the position of perpetrator, 14% of respondents reported repeated experiences, more often boys. Both victims and perpetrators of cyberbullying show a significantly reduced sense of happiness and life satisfaction.

Key words: cyberbullying, marginalized environment, sense of happiness and life satisfaction

1. Úvod

Agresia medzi deťmi a mladými ľuďmi nie je novodobým fenoménom a nevyhýba sa ani deťom pochádzajúcim z marginalizovaného prostredia. Špecifickou podobou agresie je šikanovanie – forma agresívneho správania, pri ktorej niekto úmyselne a opakovane spôsobuje inej osobe zranenie alebo nepohodlie, pričom obeť má problém sa brániť (Olweus, 1994). Z hľadiska formy a priestoru, v ktorom k šikanovaniu dochádza, možno hovoriť o šikanovaní tvárou v tvár v offline prostredí alebo v online priestore prostredníctvom technológií, teda o kyberšikanovaní. To sa môže uskutočňovať na rôznych digitálnych platformách a zariadeniach.

Kyberšikanovanie je priama forma šikanovania, pri ktorej dochádza k zámernému a opakovanému zneužívaniu informačno-komunikačných technológií (najmä internetu a sociálnych sietí) na úmyselné ublíženie, zastráňovanie, urážanie, ohováranie, ohrozovanie, obťažovanie alebo zverejňovanie intímnych informácií o obeti. Agresorom môže byť osoba obeti známa, ale aj neznáma. Keďže sa kyberšikanovanie realizuje prostredníctvom elektronických zariadení a internetu, obeť pred ním nedokáže uniknúť tak ako pred fyzickým šikanovaním. Agresor totiž môže svoju prevahu uplatňovať kedykoľvek a kdekoľvek. V zásade ide najmä o psychologické a sociálne zneužívanie dominancie agresora s cieľom opakovane vyvolávať u obeť strach, stres, bolesť či iné nepríjemné pocity za použitia prostriedkov elektronickej komunikácie (Ministerstvo vnútra SR, 2016).

Kyberšikanovanie možno vnímať ako vedľajší produkt spojenia juvenilnej agresie, moderných technológií a elektronickej komunikácie. Šikanovanie v online prostredí je pritom úzko späté so šikanovaním v offline prostredí. U agresorov, ktorí šikanujú offline, je päťkrát vyššia pravdepodobnosť, že budú šikanovať aj online (Hinduja & Patchin, 2008). Zistenia o výskyte kyberšikanov na Slovensku sa odlišujú podľa použitej metodiky a charakteru výskumnej vzorky (Dulovicz, 2024; Holla, 2015; Holdoš et al., 2023; Niklová & Zošáková, 2021).

Marginalizácia ako spoločensko-sociálny jav postihuje rôzne skupiny obyvateľstva, ktoré sa v dôsledku štrukturálnych nerovností, diskriminácie a obmedzeného prístupu k zdrojom ocitajú na okraji spoločenského diania. Tieto skupiny čelia viacerým formám znevýhodnenia, ako sú chudoba, nízka vzdelanostná úroveň, nezamestnanosť, obmedzený prístup k zdravotnej starostlivosti či k bývaniu. Ide o najzraniteľnejšie a najbezbrannejšie skupiny obyvateľstva, ktoré si vyžadujú osobitný prístup a cieľnú podporu.

Hoci deti a dospievajúci pochádzajúci z marginalizovaného prostredia majú často obmedzený prístup k moderným technológiám, neznamená to, že nie sú ohrození sociálno-patologickými javmi spojenými s internetom (Almašiová et al., 2019). V odbornej literatúre zatiaľ chýbajú dostatočne relevantné dáta, ktoré by túto problematiku komplexne pokrývali. Existujúce výskumy naznačujúce súvislosť medzi kyberšikanovaním a marginalizovanými skupinami sú skôr nepriame. Tento vzťah prezentujú prostredníctvom sprostredkovaných fenoménov, ako sú sociálna izolácia (Dulovicz et al., 2024) alebo diskriminácia na základe identity (Smahel et al., 2022). Skúsenosti s kyberšikanou – či už v roli obeť alebo agresora – majú pritom reálny dopad na subjektívne prežívanie šťastia a životnej spokojnosti (Tynes et al., 2019).

Z uvedených dôvodov sme sa rozhodli preskúmať fenomén kyberšikanov u detí a dospievajúcich pochádzajúcich z marginalizovaných skupín, často z rómskeho etnika, a analyzovať jej prepojenie s pocitom šťastia a životnej spokojnosti.

2. Metódy

Výskumný súbor

Výskumný súbor pozostával z 875 respondentov – detí a dospievajúcich vo veku 10 až 19 rokov pochádzajúcich zväčša z marginalizovaných rómskych komunít. V súbore bolo zastúpených 52,1% (456) dievčat a 47,9% (419) chlapcov. Priemerný vek respondentov bol 15,02 rokov, medián 15 rokov, modus 16, štandardná odchýlka 2,49.

Priebeh zberu dát a výberu výskumného súboru

Výskum bol realizovaný na objednávku a v spolupráci s Národným koordinačným strediskom pre riešenie problematiky násilia na deťoch Ministerstva práce, sociálnych vecí a rodiny SR.

Zber dát prebiehal v mesiacoch november a december 2024 na všetkých typoch základných a stredných škôl na celom Slovensku. Výber škôl bol realizovaný na základe odporúčania koordinátorov ochrany pred násilím Národného koordinačného strediska pre riešenie problematiky násilia na deťoch MPSRaR SR. Na základe ich znalostí prostredia marginalizovaných skupín boli vytypované základné a stredné školy, ktoré navštevujú deti a dospievajúci z takéhoto prostredia naprieč celým Slovenskom. Koordinátori následne oslovili vedenia základných a stredných škôl a v prípade ich súhlasu realizovali na jednotlivých školách zber dát, ktorý prebiehal počas vyučovania v počítačových miestnostiach za prítomnosti učiteľov a koordinátorov ochrany pred násilím. Výskum bol schválený Etickou komisiou Katolíckej univerzity.

Použité metodiky

Kyberšikana

Využili sme modifikované otázky, ktoré pochádzajú z výskumu EU Kids Online. Modifikácia pozostávala v zjednodušení formulácií položiek a tiež v zjednodušení odpovedí z poradových škál na nominálne škály (áno/nie). Fenomén šikanovania bol respondentom približený na príklade a potom nasledovala séria otázok.

- *Ublížil ti niekto na internete alebo cez mobil? (škála odpovedí: áno, nie) po kladnej odpovedi sa zobrazila otázka o frekvencii, ak áno: (škála odpovedí: iba raz, viackrát).*
- *Ako sa to stalo? - Cez telefonát na mobilný telefón - Cez správy zaslané na môj telefón - Cez sociálne siete (napr. Facebook, Instagram) - Cez stránku, kde ľudia zdieľajú obsah (napr. YouTube.) - Cez online hru - Cez e-mail*
- *Ako sa to stalo? - Niekto mi poslal hnusné alebo nepríjemné správy - Hnusné alebo nepríjemné správy o mne boli zdieľané alebo zverejnené na miestach, kde ich mohli vidieť iní - Vylúčili ma z aktivity alebo zo skupiny na internete - Vyhrážal sa mi niekto na internete - Prinútili ma urobiť niečo, čo som nechcel/a*
- *Keď sa ti to stalo, hovoril si o tom s nasledujúcimi ľuďmi? - Moja matka alebo otec (resp. nevlastná matka/nevlastný otec alebo niekto z pestúnov) - Mój brat alebo sestra (resp. nevlastný brat/nevlastná sestra) - Starí rodičia - Kamarát/ka v mojom veku - Učiteľ/ka - Niekto, koho prácou je pomáhať deťom (napr. školský psychológ, pracovník linky dôvery) - Iný dospelý, ktorému dôverujem*
- *Správal si sa ty k niekomu zlým spôsobom?*
- *Cez mobilný telefón alebo internet, počítač, tablet a pod. - (škála odpovedí: áno, nie) po kladnej odpovedi sa zobrazila otázka o frekvencii, ak áno: (škála odpovedí: iba raz, viackrát)*

Pocit šťastia a životnej spokojnosti

Na zistenie pocitu šťastia a životnej spokojnosti sme sa inšpirovali metodikou Happiness – satisfaction od autorov Joseph, et al. (2004). Originálna škála má 6 položiek – 3 pozitívne a 3 negatívne formulované. Použili sme pozitívne položky a jednu negatívnu, ktorú sme otočili – preformulovali do pozitívnej podoby. (Som celkovo spokojný/á so svojim životom). Táto položka sa používa aj na meranie životnej spokojnosti. Cronbachova alfa je na úrovni 0,9.

Sociodemografické položky

V rámci dotazníka sme použili aj rozšírené sociodemografické položky, kde sme okrem pohlavia a veku, sledovali sériu položiek ukazovateľa novej chudoby a materiálnej deprivácie. Položky vychádzali z projektu Global Kids Online (globalkidsonline.net) ako napríklad: či majú doma vlastnú posteľ, či majú doma elektrinu a boli doplnené o otázky návštevy zubára a lekára v poslednom roku. Zo spomenutých položiek sme vytvorili jednu premennú ohrozenie materiálnoú depriváciou.

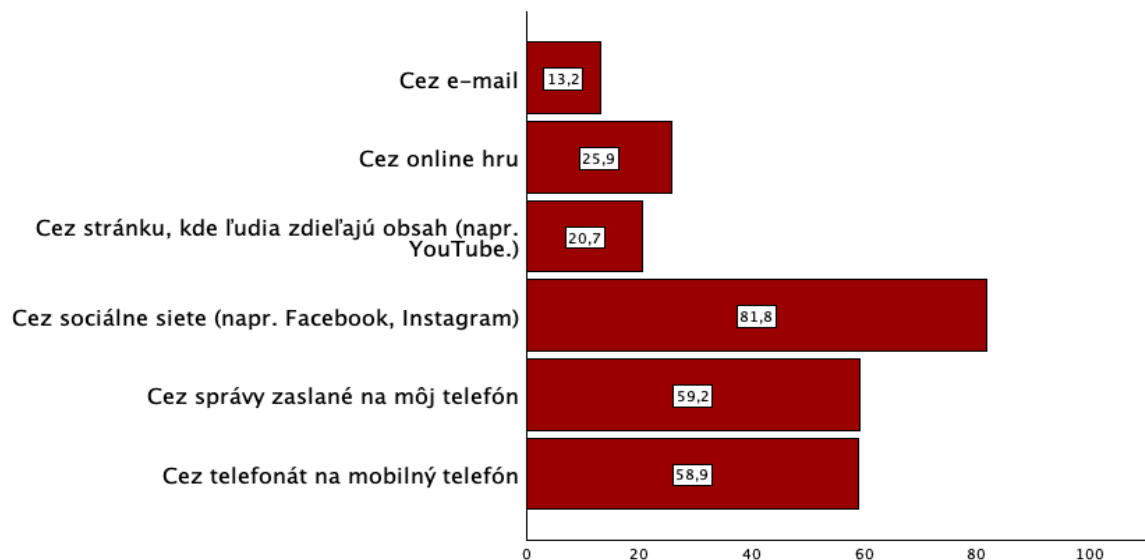
3. Výsledky

Participantov sme rozdelili do troch skupín: prvú skupinu tvorili tí, ktorí nemali skúsenosť s tým, že by im niekto v poslednej dobe ublížil – tých bolo 82,1 %. Druhú skupinu tvorili tí, ktorí mali skúsenosť s ublížením iba raz – 7,8 %. Tretia skupina zahŕňala respondentov s opakovanou skúsenosťou s ublížením. Za kyberšikanovanie sme, rešpektujúc definíciu, ktorá hovorí o opakovanom deji, považovali iba skúsenosti tretej skupiny. V tejto skupine sa nachádzalo 10,1 % (87) nášho výskumného súboru. Dievčatá (13,4 %) mali skúsenosť s kyberšikanovaním signifikantne častejšie ako chlapci (6,7 %), $\chi^2(2) = 12,062$, $p = 0,002$. Najčastejšie túto skúsenosť opisovali 15- až 16-roční (13,5 %), na druhom mieste boli 13- až 14-roční (9,8 %), na treťom mieste 10- až 12-roční

(9,1 %). Najmenej často takúto skúsenosť priznali 17-roční a starší (7,7 %). V rámci celej skupiny však rozdiely neboli signifikantné, $\chi^2(6) = 9,412$, $p = 0,152$.

Zaujímavým zistením je, že sme neidentifikovali signifikantné štatistické rozdiely v častosti kyberšikany medzi skupinou, ktorá nie je ohrozená materiálnou depriváciou (9,7 %) a skupinou ohrozenou materiálnou depriváciou (10,7 %).

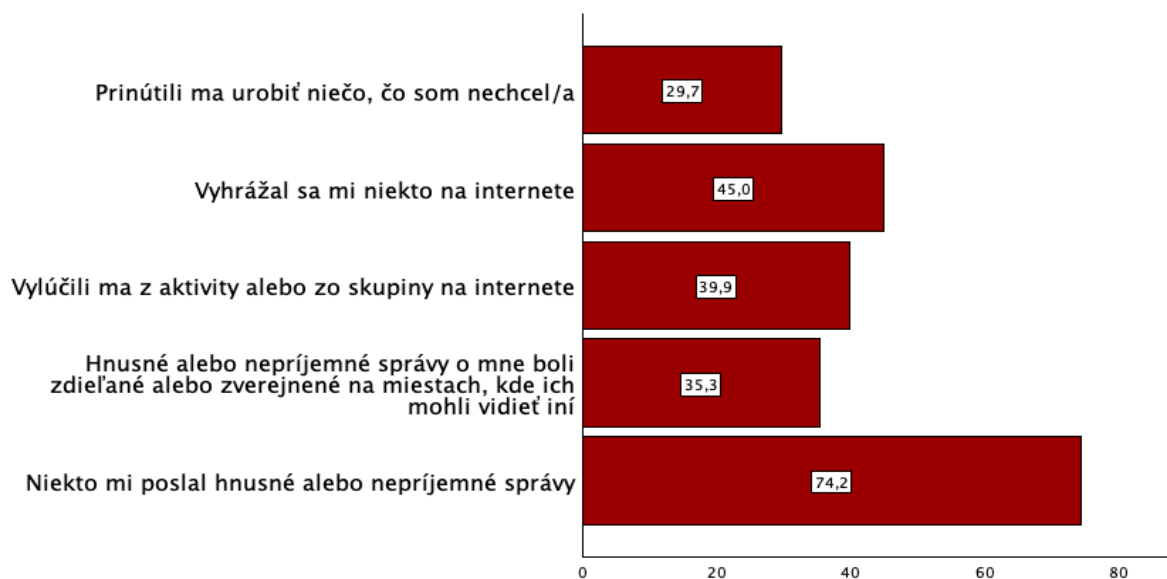
Na ďalšie otázky odpovedali iba tí respondenti, ktorí mali skúsenosť so šikanovaním (N = 87). V grafe č. 1 sú prezentované formy, akými respondenti zažili kyberšikanu. Najčastejšie boli šikanovaní prostredníctvom sociálnych sietí, cez správy a volania na mobilný telefón.



Graf č. 1. Forma kyberšikany

Medzirodové rozdiely sme zaznamenali iba pri používaní sociálnych sietí, kde dominovali dievčatá (88,8 %) oproti chlapcom (69,9 %), $\chi^2(1) = 8,769$, $p = 0,003$, a pri online hrách, kde dominovali chlapci (35,7 %) oproti dievčatám (19,5 %), $\chi^2(1) = 4,647$, $p = 0,031$. Vekové rozdiely sme zaznamenali iba pri online hrách medzi 10- až 14-ročnými (36,7 %) a 15-ročnými a staršími (18,1 %), $\chi^2(1) = 6,28$, $p = 0,01$.

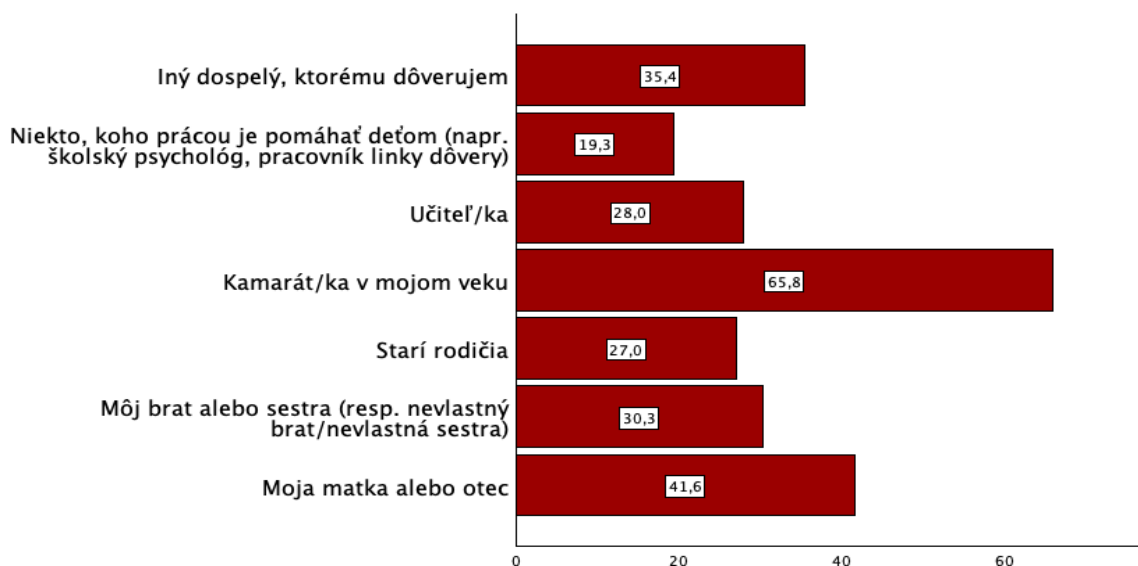
Pri ohrození materiálnou depriváciou sme zaznamenali rozdiely iba pri telefonátoch na mobilný telefón, $\chi^2(1) = 8,824$, $p = 0,003$, v prospech skupiny ohrozenej materiálnou depriváciou (71,2 %) oproti skupine bez ohrozenia (47,4 %). Respondentov, ktorí priznali skúsenosť s kyberšikanou sme sa pýtali aj na obsah šikanovania. Výsledky za celú skupinu sú prezentované v grafe č. 2.



Graf č. 2 Obsah kyberšikany

Medzirodové rozdiely sme zaznamenali iba pri obsahu „vylúčili ma z aktivity alebo zo skupiny na internete“, kde, trochu prekvapivo, dominovali chlapci (52,7 %) oproti dievčatám (32,3 %), $\chi^2(1) = 6,040$, $p = 0,014$. Vekové rozdiely sme nezaznamenali. Rovnaké platí aj pre ohrozenie materiálnou depriváciou – rozdiely neboli signifikantné.

Ďalej sme sa pýtali respondentov, s kým komunikovali po skúsenosti s kyberšikanou. Výsledky sú prezentované v grafe č. 3.



Graf č. 3 S kým hovorili po kyberšikane

Medzirodové rozdiely sme zaznamenali pri položkách „Moja matka alebo otec“, kde dievčatá (47,4 %) uvádzali viac ako chlapci (31,6 %), $\chi^2(1) = 3,711$, $p = 0,054$; pri položke „Kamarát/ka v mojom veku“ uvádzali dievčatá (72,4 %) viac ako chlapci (54,4 %), $\chi^2(1) = 5,226$, $p = 0,022$; a pri položke „Niekto, koho prácou je pomáhať deťom (napr. školský psychológ)“ uvádzali chlapci (29,8 %) viac ako dievčatá (12,9 %), $\chi^2(1) = 6,488$, $p = 0,011$.

Vekové rozdiely sme nezaznamenali a rovnako neboli signifikantné rozdiely v rámci ohrozenia materiálnou depriváciou.

Vo výskume sme zisťovali aj skúsenosti participantov v roli šikanujúceho (agresora). Podobne, ako pri šikanovaných, sme výskumný súbor rozdelili do troch skupín: prvú tvorili tí, ktorí sa nesprávali k niekomu zlým spôsobom – 77,9 %; druhú skupinu tvorili respondenti, ktorí priznali, že ublížili niekomu na internete iba raz – 8,3 %; a tretiu skupinu tvorili tí, ktorí priznali opakované správanie k niekomu zlým spôsobom – 13,8 %.

Za kyberšikanovanie v roli agresora považujeme, rešpektujúc definíciu opakovaného deja, iba skúsenosti tretej skupiny. Chlapci (16,5 %) kyberšikanujú častejšie ako dievčatá (11,3 %), $\chi^2(2) = 4,994$, $p = 0,042$. Vekové rozdiely sme nezaznamenali. Rozdiely sme zaznamenali pri ohrození materiálnou depriváciou: deti a mladí z prostredia ohrozeného materiálnou depriváciou (14,4 %) priznali častejšie kyberšikanovanie ako respondenti bez ohrozenia (13,3 %), $\chi^2(6) = 7,315$, $p = 0,026$.

Skúsenosti s kyberšikanovaním v roli obeť aj agresora sme porovnali so subjektívnym pocitom šťastia a životnej spokojnosti. Výsledky sú prezentované v tabuľke č. 1.

Tabuľka č. 1 Rozdiel medzi participantami bez skúsenosti s kyberšikanovaním a s opakovanou skúsenosťou so šikanovaním v pocite šťastia a životnej spokojnosti

| | bez skúsenosti so kyberšikanovaním | | opakovaná skúsenosť so kyberšikanovaním | | t(853) | p | Cohen d |
|---------------|------------------------------------|------|---|------|--------|--------|---------|
| | M | SD | M | SD | | | |
| Pocit šťastia | 3,24 | 0,81 | 2,68 | 1,02 | 5,95 | <0,001 | 0,67 |

Poznámka: M = priemer; SD = štandardná odchýlka; t = t-test; p = signifikancia; Cohenove d = veľkosť účinku (effect size)

Pri vzatí do úvahy veľkosť účinku (effect size) aspoň na strednej úrovni (Cohenove $d > 0,5$) sme zistili významné rozdiely medzi participantmi, ktorí nemali skúsenosť so kyberšikanovaním, a participantami, ktorí mali takúto skúsenosť opakovane. Participant, ktorí mali opakovanú skúsenosť so kyberšikanovaním pociťovali signifikantne nižší pocit šťastia a životnej spokojnosti ako participant, ktorí takúto skúsenosť nemali.

Výsledky v roli šikanujúceho (agresor) sú prezentované v tabuľke č. 2.

Tabuľka č. 2 Rozdiel medzi participantmi bez skúsenosti so kyberšikanovaním z pozície agresora a s opakovanou skúsenosťou so kyberšikanovaním z pozície agresora v pocite šťastia a životnej spokojnosti

| | bez skúsenosti kyberšikanovaním agresor | | s opakované kyberšikanovanie agresor | | t(782) | p | Cohen d |
|---------------|---|------|--------------------------------------|------|--------|--------|---------|
| | M | SD | M | SD | | | |
| Pocit šťastia | 3,26 | 0,81 | 2,81 | 0,95 | 5,38 | <0,001 | 0,54 |

Poznámka: M = priemer; SD = štandardná odchýlka; t = t-test; p = signifikancia; Cohenove d = veľkosť účinku (effect size)

Pri vzatí do úvahy veľkosť účinku (effect size) aspoň na strednej úrovni (Cohenove $d > 0,5$) sme zistili významné rozdiely medzi participantmi, ktorí nemali skúsenosť so šikanovaním, a participantami, ktorí mali takúto skúsenosť opakovane. Participant, ktorí mali opakovanú skúsenosť so šikanovaním pociťovali nižší pocit šťastia a životnej spokojnosti ako participant, ktorí takúto skúsenosť nemali.

4. Diskusia

Deti a dospievajúci pochádzajúci z marginalizovaných skupín majú v rámci svojej sociálnej situácie obmedzený prístup k digitálnym technológiám v porovnaní s majoritnou populáciou. Naše výsledky však ukazujú, že kyberšikana, ako jeden z rizikových javov digitálnej doby, sa nevyhýba ani tejto skupine. Porovnanie s výsledkami iných výskumov o výskyte kyberšikany je výrazne limitované odlišnou metodológiou, napriek tomu je užitočné aspoň pre ilustráciu trendov.

Veľký reprezentatívny výskum na všeobecnej populácii detí a dospievajúcich z roku 2023 ukázal výskyt kyberšikany na Slovensku u 11 %, pričom sa konsenzuálne brala do úvahy frekvencia „za posledný mesiac alebo častejšie“ (Holdoš et al., 2023). Táto hodnota je veľmi blízka výsledku 10,1 %, ktorý sme namerali v našom výskume pre opakované prípady. Ak však zoberieme do úvahy frekvenciu „niekoľkokrát a častejšie“, výskum z roku 2023 ukazuje 26 %, čo významne prevyšuje hodnotu 17,9 %, ktorú sme dostali spojením odpovedí „viackrát“ a „stalo sa to raz“.

Nižší výskyt v našom súbore možno interpretovať viacerými spôsobmi. Po prvé, nedostupnosť digitálnych zariadení a služieb v marginalizovaných komunitách môže znižovať celkovú frekvenciu kyberšikany. Túto interpretáciu však oslabuje fakt, že sme nezistili rozdiel vo frekvencii kyberšikany medzi skupinou ohrozenou materiálnou depriváciou a skupinou, ktorá ohrozenie nevykazuje. Druhá interpretácia poukazuje na špecifiká výskumnej vzorky – deti a dospievajúci z marginalizovaných skupín môžu kyberšikanu buď nevnímať tak citlivo ako majorita, alebo sa k nej menej priznávajú. Rozdiely v pohlaví, využívaní sociálnych sietí na šikanu a obsahovom zameraní šikany (najmä na nepríjemné a urážlivé správy) boli podobné ako vo výskume z roku 2023.

Čiastočne sme porovnávali aj to, komu sa obeť kyberšikany zdôverili. S rokom 2023 sa všetky položky neprekrývali – v našom výskume pribudla možnosť „starí rodičia“ a chýbala možnosť „s nikým“. Najvýraznejšie rozdiely sa objavili v kategórii „kamarát približne v mojom veku“, kde v našom výskume túto možnosť uviedlo 65,8 % respondentov, kým v roku 2023 iba 41 %. Rodičom sa zdôverilo 41,6 % respondentov (v roku 2023 to bolo 20 %), súrodencom 30,3 % (oproti 9 % v roku 2023), učiteľovi alebo učiteľke 28 % (oproti 2 %) a školskému poradcovi či psychológovi 19,3 % (oproti 3 %). S iným dospelým, ktorému dôverujú, sa zdôverilo 35,4 % našich respondentov oproti 6 % v roku 2023. Tieto výsledky ukazujú, že deti a dospievajúci z marginalizovaného prostredia sa so skúsenosťou kyberšikany významne častejšie zdôverujú niekomu vo svojom okolí. Takéto zistenie možno považovať za potenciálny ochranný faktor pred závažnými psychickými či inými negatívnymi dôsledkami, samozrejme za predpokladu, že odpovede boli pravdivé. Takáto interpretácia si však vyžaduje ďalší výskum.

Pri agresoroch (teda deťoch a mladých, ktorí kyberšikanujú) sme zistili významne vyšší výskyt ako v predchádzajúcich výskumoch. V našom výskume sa k opakovanému správaniu tohto typu priznalo 13,8 % respondentov, zatiaľ čo v roku 2023 to bolo iba 7 % (pri rovnakej frekvencii „za posledný mesiac alebo častejšie“). Aj keď zoberieme do úvahy spojené skupiny „viackrát“ a „stalo sa to raz“, výsledok je vyšší (22,1 % oproti 17 % v roku 2023). Zdá sa teda, že v marginalizovanom prostredí sa ku kyberšikanovaniu priznáva viac detí a dospievajúcich. Je otázne, či to môžeme interpretovať ako vyššiu agresivitu, alebo či ide o dôsledok špecifik skúmanej skupiny. Zaujímavé je, že častejšie šikanujú deti ohrozené materiálnou depriváciou, čo podporuje hypotézu, že chudoba a deprivácia môžu posilňovať negatívne spoločenské javy, ako je agresia. Podobne ako vo výskume z roku 2023, aj v našej vzorke šikanujú chlapci častejšie ako dievčatá.

Kyberšikana úzko súvisí s pocitom šťastia a životnej spokojnosti. Deti a mladí ľudia, ktorí majú opakovanú skúsenosť s kyberšikanou v oboch roliach (obeť aj agresor), vykazujú významne nižšiu úroveň šťastia a spokojnosti so životom. Jedna z možných interpretácií je, že

ide do veľkej miery o tú istú skupinu – výskumy ukazujú, že rola obete a agresora sa často prelína. V našom výskume sme namerali až 52 % prekrytie týchto skupín, čo znamená, že viac než polovica respondentov, ktorí boli kyberšikanovaní, zároveň kyberšikanuje. Každá z týchto skúseností oslabuje subjektívny pocit šťastia a životnej spokojnosti, hoci v našom výskumnom dizajne nemôžeme potvrdiť kauzálnu súvislosť. S podobným zistením prišiel napr. Tynes et al. (2019). Pravdepodobne sa na týchto výsledkoch podieľajú aj ďalšie premenné.

Výskum má viaceré limity, ktoré súvisia najmä s výberom účastníkov a s objektivitou ich výpovedí, pričom treba zohľadniť aj efekt sociálnej žiaducnosti.

Naše výsledky ukazujú, že kyberšikana predstavuje významný problém aj v marginalizovaných komunitách, hoci jej výskyt v roli obete je nižší ako v reprezentatívnych výskumoch. Pri šikanujúcich (agresoroch) sme opačne zistili vyšší výskyt ako pri všeobecnej populácii. Zistenia o častejšom zdôverovaní sa s touto skúsenosťou a o vyššom priznaní sa k roli agresora poukazujú na špecifiká tejto skupiny, ktoré si vyžadujú osobitnú pozornosť. Súčasne sa potvrdzuje, že kyberšikana negatívne súvisí so subjektívnym pocitom šťastia a životnej spokojnosti. Výsledky zdôrazňujú potrebu ďalšieho výskumu zameraného na špecifické mechanizmy kyberšikany v marginalizovaných komunitách a na hľadanie účinných preventívnych a intervenčných stratégií.

Afiliácia k projektu: Multimediálna platforma prevencie vzniku látkových a nelátkových závislostí pre učiteľov a ďalšie pomáhajúce profesie v prostredí školy, Projekt Kega č. 006KU4/2023. Digitálni domorodci a príležitostí a riziká online prostredia, Projekt APVV-23-0172

Literatúra

- Almašiová, A., Šavrnichová, M., Barták, M., Almáši, M., Holdoš, J., Vaska, L., & Hudecová, A. (2019). *Excessive use of the Internet and playing computer games in socially excluded Slovak communities*. *Adiktologie*, 19(4), 169-177. <https://doi.org/10.35198/01-2019-004-0001>
- Dulovics, M. (2024). *Kyberšikanovanie v podmienkach základných škôl na Slovensku z aspektu agresorov*. In A. Almašiová & P. Izrael & J. Holdoš & L. Horváthová (Eds.), *Bezpečnosť detí v digitálnom priestore: zborník z medzinárodnej vedeckej konferencie* (s. 59-72). Ružomberok: Verbum.
- Dulovics, M., Nemcová, L., Riapošová, M., Storck, W., & Segning, L. (2024). Cyberbullying and social isolation in Slovak primary school pupils. *Život i škola*, 70(1), 167–177. <https://hrcak.srce.hr/en/322420>
- Global Kids Online. (2016). *Qualitative toolkit*. <https://globalkidsonline.net/tools/qualitative/>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant behavior*, 29(2), 129-156.
- Holdoš, J., Izrael, P., Almašiová, A., & Kohútová, K. (2023). Vybrané formy rizikového správania detí a mládeže v roku 2023 (Výskumná správa). Katolícka univerzita v Ružomberku. https://euko.ku.sk/wp-content/uploads/2024/01/VYSKUMNA_SPRAVA_2023_1.pdf
- Hollá, K. (2015). Kyberšikana v Slovenskej republike - analýza rozptylu hlavných efektov. In *Slavonic Pedagogical Studies Journal*. vol. 4, n. 2, s. 136-146
- Joseph, S., Linley, P. A., Harwood, J., Lewis, C. A., & McCollam, P. (2004). Rapid assessment of well-being: The Short Depression-Happiness Scale (SDHS). *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research and Practice*, 77(4), 463–478. <https://doi.org/10.1348/1476083042555406>
- Ministerstvo vnútra SR. (2016). *Kyberšikanovanie*. Ministerstvo vnútra Slovenskej republiky. https://www.minv.sk/swift_data/source/mvsr/kyber_sikanovanie.pdf
- Niklová, M., & Zošáková, K. (2021). Kyberšikanovanie ako forma online rizikového správania a možnosti jeho prevencie v školách. *Edukácia: Vedecko-odborný časopis*, 4(2), 21–28.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Journal of child psychology and psychiatry*, 35(7), 1171-1190.

Smahel, D., Machackova, H., & Dedkova, L. (2022). Associations between cyberhate and cyberbullying among adolescents in Central Europe. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 16(4), Article 5. Masaryk University. <https://doi.org/10.5817/CP2022-4-5>

Tynes, B. M., Rose, C. A., & Williams, D. R. (2019). Cyberbullying and psychological well-being in young adolescence: The potential protective mediation effects of social support from family, friends, and teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(21), 4421. <https://doi.org/10.3390/ijerph16214421>

Adresa autorov:

doc. Mgr. Juraj Holdoš, PhD. (korešpondujúci autor)
Filozofická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku
Hrabovská cesta 1b, 034 01, Ružomberok
Slovensko
Email: juraj.holdos@ku.sk
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5789-2896>

doc. PhDr. Angela Almašiová, PhD.
Pedagogická fakulta, Katolícka univerzita v Ružomberku
Hrabovská cesta 1, 034 01, Ružomberok
Slovensko
Email: angela.almasiova@ku.sk
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3992-0878>

doc. Mgr. Pavel Izrael, PhD.
Filozofická fakulta
Katolícka univerzita v Ružomberku
Hrabovská cesta 1A, 034 01, Ružomberok
Slovensko
Email: pavel.izrael@ku.sk
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3426-1378>

STRATENÍ V ROZHODOVANÍ: SÚČASNÉ OHROZENIA MLÁDEŽE V KONTEXTE KARIÉROVÉHO PORADENSTVA

Michaela Kovalčíková, SK

Abstrakt:

Cieľom príspevku je identifikovať vybrané faktory, ktoré z medzinárodných výskumov vyplývajú ako rizikové pri kariérovom rozhodovaní adolescentov, a zároveň poukázať na ich relevantnosť v slovenskom kontexte. Výsledky poukazujú na potrebu integrovaného, individualizovaného a preventívneho poradenstva, ktoré zohľadňuje meniaci sa trh práce, digitálne vplyvy a rastúcu potrebu sebareflexie a reziliencie u mládeže.

Kľúčové slová: kariérové poradenstvo, adolescenti, profesijné smerovanie, podpora, profesijná identita

Abstract:

The aim of this paper is to identify selected factors that international research has identified as risky in adolescents' career decisions, while also highlighting their relevance in the Slovak context. The results point to the need for integrated, individualized, and preventive counseling that takes into account the changing labor market, digital influences, and the growing need for self-reflection and resilience among young people.

Key words: career counselling, adolescents, professional guidance, support, professional identity

1. Úvod

Voľba povolania je jedným z najdôležitejších rozhodovacích procesov jednotlivca. Rozhodnutia, ktoré urobí, ovplyvnia to, čo zažije počas celého svojho života. Voľba povolania je tiež nevyhnutným aspektom spoločenského života. V súčasnej spoločnosti sú adolescenti vystavení rastúcim nárokom, ktoré ovplyvňujú ich schopnosť prijímať kvalifikované rozhodnutia o svojej budúcej kariére. Obdobie dospievania je sprevádzané psychickým, sociálnym aj akademickým tlakom, ktorý môže viesť k zvýšenej miere nerozhodnosti, úzkosti, či zníženej sebadôvere pri voľbe povolania. Nejasnosti ohľadom ďalšieho smerovania môžu predstavovať rizikový faktor pre psychické zdravie mládeže, školskú neúspešnosť alebo neskoršie problémy s uplatnením na trhu práce. Kariérové rozhodovanie je tak nielen individuálnou voľbou, ale aj sociálnym procesom. S dôrazom na prevenciu sociálno-patologických javov je nevyhnutné vnímať kariérové poradenstvo ako dôležitý nástroj podpory mládeže – tak v oblasti duševného zdravia, ako aj pri budovaní ich budúcich životných dráh. V nadväznosti na uvedené súvislosti boli pre účely tohto príspevku stanovené jasné kritériá výberu zahraničných výskumných štúdií, ktoré reflektujú rôzne aspekty kariérového rozhodovania u adolescentov. Na základe týchto kritérií bolo vybraných 12 štúdií, ktorých obsah bol podrobený analýze so zámerom identifikovať kľúčové faktory a *rizikové oblasti, ktoré môžu ovplyvňovať rozhodovací proces mládeže v súvislosti s voľbou povolania.*

2. Kritériá výberu zahraničných výskumných reflexií

- *výskumy zamerané na kariérové rozhodovanie alebo faktory ovplyvňujúce voľbu povolania u adolescentov (vo veku približne 13–21 rokov).*
- *štúdie využívajúce kvantitatívne, kvalitatívne alebo zmiešané metódy.*
- *medzinárodné štúdie publikované v anglickom jazyku, ktoré prinášajú empirické zistenia relevantné pre oblasť kariérového poradenstva*

- *výskumy zamerané na psychologické, sociálne alebo environmentálne faktory, ako sú sebareflexia, reziliencia, informačné zdroje, vplyv rodiny, rovesníkov či médií.*
- *časová aktuálnosť: štúdie vydané v období rokov 2019 až 2025,*
- *výskumy realizované v geograficky a kultúrne rôznorodých kontextoch s potenciálom identifikovať prenositeľné poznatky do slovenského prostredia.*
- *štúdie museli obsahovať jasne popísanú metodiku zberu a spracovania dát*
- *dôraz bol kladený na validitu, reliabilitu a objektivnosť prezentovaných dát.*
- *vylúčené boli štúdie bez overiteľných metodologických údajov a výskumy bez jasného opisu analytických metód.*

Na základe týchto kritérií bolo vybraných 12 štúdií, ktorých obsah bol podrobený analýze so zámerom identifikovať kľúčové faktory a rizikové oblasti, ktoré môžu ovplyvňovať rozhodovací proces mládeže v súvislosti s voľbou povolania.

3. Zistenia v zahraničných výskumných reflexiách

Digitálne vplyvy:

Autori Fatimah et al. (2025) skúmali vplyv videí na kariérové rozhodovanie u žiakov vo veku 13-15 rokov v Indonézii. Dospeli k záveru, že videá významne ovplyvnili rozhodovanie o kariére, pričom pri skúmaní využili kvázi experimentálny dizajn. Štúdia poukazuje na potenciál videomédií ako nástroja kariérového poradenstva, avšak poukazuje aj na fakt, že prostredníctvom videí môže dôjsť aj k zúženým alebo idealizovaným predstavám o kariére.

Autori štúdie z Rumunska (Coman et al., 2025) skúmali vplyv masových médií na výber povolania u študentov posledných ročníkov stredných škôl v okrese Braşov. Výskum využil kvantitatívny prístup a v rámci neho štandardizovaný dotazník, ktorý vyplnilo viac než 1314 študentov. Zistilo sa, že študenti vnímajú masové médiá ambivalentne – viac ako polovica ich považuje za manipulatívne, no zároveň časť uznáva ich informatívnu a vzdelávaciu úlohu. Štúdia uvádza, že médiá môžu formovať očakávania o rešpektovanom a stabilnom pracovnom prostredí, čo môže viesť k neprimeraným alebo nerealistickým očakávaniam zo strany mladých ľudí.

Autori Li, Shi & Feng (2025) skúmali vplyv používania sociálnych médií na rozhodovanie o zamestnaní u študentov v čínskej provincii Anhui. Výskum ukázal, že študenti, ktorí aktívne využívali sociálne médiá, mali tendenciu uvažovať o širšom spektre pracovných možností. Autori zároveň upozorňujú na potrebu kariérového poradenstva, ktoré by študentom pomohlo využívať sociálne médiá efektívne a zamedziť ich nadmernému alebo nekritickému používaniu pri kariérových rozhodnutiach.

Tlak spoločnosti a rodiny

Výskumné zistenia autorov Otu & Onyushi (2024) ukazujú, že voľbu povolania adolescentov ovplyvňujú očakávania rodičov, vplyv rovesníkov, kultúrne normy a rodové roly. Tieto faktory prispievajú k zvýšenému stresu, úzkosti a dokonca k nerozhodnosti. Adolescenti z mestského prostredia uvádzali, že sa cítia zahľtení spoločenskými očakávaniami a množstvom možností voľby povolania, zatiaľ čo adolescenti z vidieckeho prostredia čelili obmedzeným príležitostiam a spoločenskému tlaku, aby nasledovali tradičné kariérové cesty. Tieto výzvy ešte zhoršoval nedostatočný prístup k službám kariérneho poradenstva a podpory duševného zdravia. Výskumný súbor tvorili adolescenti vo veku 15 – 18 rokov, pričom bol využitý kvalitatívny dizajn výskumu.

Podľa Li (2021), ktorý realizoval výskum v Číne sú rodina a škola hlavným životným ukazovateľom pre voľbu kariéry. V harmonickej rodinnej atmosfére môžu adolescenti využiť svoju aktívnu osobnosť na riešenie praktických problémov. Autor upozorňuje na to, že teória sociálnej interakcie naznačuje, že ľudia a prostredie na seba vzájomne pôsobia, čo tiež ukazuje, že nemôžeme klásť dôraz len na individuálnu iniciatívu, ale musíme zohľadniť aj vplyv individuálnej adaptability na prostredie. Ak rodičia venujú väčšiu pozornosť svojim deťom v

rodinnom systéme, napríklad tým, že dobre plnia úlohy v rámci rodiny a pozitívne reagujú na emocionálne očakávania druhých, môže to pomôcť stredoškólakom dosiahnuť vyššiu sebaúčinnosť pri rozhodovaní o kariére v budúcnosti. Výskumný súbor tvorilo 514 študentov strednej školy.

Hassan et al. (2024) skúmali vplyv tlaku rovesníkov na kariérové ambície adolescentov v školskom veku v štáte Kwara pomocou kvantitatívneho výskumného prístupu. Z 300 distribuovaných dotazníkov bolo 275 riadne vyplnených a analyzovaných pomocou Pearsonovej korelácie a t-testu na úrovni spoľahlivosti 0,05. Výsledok analýzy ukázal Pearsonov korelačný koeficient 0,204, čo naznačuje pozitívny vzťah medzi tlakom rovesníkov a kariérovými ambíciami. Hodnota $p = 0,001$ naznačuje, že táto korelácia je štatisticky významná. Výsledok teda naznačuje, že existuje slabá, ale štatisticky významná pozitívna korelácia medzi tlakom rovesníkov a kariérovými ambíciami adolescentov.

Nedostatok sebareflexie a reziliencie:

Výskum Flores-Buils & Mateu-Perez (2025) poukazuje, že reziliencia je prediktorom schopnosti zvládať školské zaťaženie aj kariérnu neistotu. Študenti s vyššou mierou psychickej odolnosti sa lepšie vyrovnávajú s každodenným stresom a pristupujú k voľbe kariéry sebavedomejšie, zatiaľ čo nízka úroveň reziliencie sa spájala s pasivitou, odkladmi rozhodnutí a vyšším rizikom psychickej nepohody. Výsledky potvrdzujú, že reziliencia funguje ako ochranný faktor, ktorý zmiernuje negatívne dôsledky akademického stresu a nerozhodnosti pri výbere povolania. Autorky preto odporúčajú začleniť rozvoj odolnosti do školských intervenčných programov, čím by sa posilnila schopnosť študentov robiť premyslené a stabilné rozhodnutia o ich profesijnej budúcnosti.

Autori Riba & Goswami (2022) sa zamerali na úlohu sebauvedomenia a kariérového poradenstva pri rozhodovaní o budúcej kariére u adolescentov. Výskumný súbor tvorilo 100 študentov stredných škôl v štáte Arunachal Pradesh v Indii. Výsledky preukázali silnú pozitívnu koreláciu medzi úrovňou sebauvedomenia a schopnosťou rozhodnúť sa v oblasti kariéry. Študenti s vyššou mierou sebareflexie vykazovali menšiu nerozhodnosť a boli schopní prijímať informovanejšie rozhodnutia o svojej budúcnosti. Naopak, nízka úroveň sebapoznania bola identifikovaná ako rizikový faktor, ktorý môže viesť k zvýšenej nerozhodnosti, pasivite alebo nevhodným voľbám v oblasti povolania. Štúdia zdôrazňuje dôležitosť kariérneho poradenstva zameraného na rozvoj osobného uvedomenia ako nástroja na podporu zdravého rozhodovania v období dospievania.

Štúdia pochádzajúca z Talianska od autorov Pedditzi & Fadda (2023) skúmala 2104 talianskych študentov stredných škôl vo veku 13 až 18 rokov (59 % chlapcov, 41 % dievčat). Pomocou dotazníkov zameraných na sebaúčinnosť (viera človeka vo vlastné schopnosti zvládnuť konkrétnu úlohu alebo situáciu) a spokojnosť so životom autori zistili, že študenti, ktorí uvažujú o prerušení štúdia, vykazujú najnižšie skóre v oblasti sebaúčinnosti aj spokojnosti so životom. Tento výsledok naznačuje, že nízke sebauvedomenie vo vlastné schopnosti a nižšia životná spokojnosť môžu byť spojené s vyššou pravdepodobnosťou, že študenti zvažujú opustiť školu.

Nedostatočná informovanosť:

Štúdia od autoriek Parola & Marcionetti (2024) sa zamerala na porozumenie rôznym formám kariérovej nerozhodnosti u adolescentov v Taliansku. Výskumný súbor tvorilo 776 študentov posledných ročníkov stredných škôl, čo zodpovedá vekovému obdobiu, kedy sa od mladých ľudí očakáva dôležité rozhodovanie o ďalšom smerovaní a to buď vstup na trh práce, alebo pokračovanie v štúdiu. Dôležitým zistením bolo, že študenti v poslednom ročníku strednej školy mali významne vyššiu pravdepodobnosť zaradiť sa do skupín s vysokou alebo veľmi vysokou mierou nerozhodnosti. Okrem toho sa ukázalo, že nedostatok informácií, najmä o sebe samom (vlastné schopnosti, záujmy, hodnoty) je kľúčovým faktorom, ktorý bráni mladým ľuďom robiť informované a sebaisté rozhodnutia o kariére.

V štúdií, ktorej autormi sú Khan & Rehman (2019) sa poukazuje na to, že medzi hlavné príčiny stresu pri voľbe kariéry patrí najmä nedostatočná informovanosť. Študenti často pociťovali neistotu vyplývajúcu z neúplných alebo nejasných informácií o trhu práce, vlastných schopnostiach, či profesijných možnostiach.

Štúdia Haszeri & Rodzalan (2023) z Malajzie sa zamerala na vnímanie kariérneho plánovania a zamestnateľnosti u stredoškolských študentov. Hlavné zistenia ukázali, že študenti pociťujú nedostatok vedomostí o potrebných zručnostiach, svojich záujmoch a hodnotách, ktoré sú dôležité pri plánovaní kariéry. Okrem toho respondenti poukázali na absenciu adekvátneho kariérneho poradenstva, ktoré by im pomohlo lepšie sa orientovať na trhu práce. Mnohí študenti nemajú jasnú predstavu o tom, čo zamestnávateľia očakávajú, a nemajú predstavu ani o svojich vlastných silných a slabých stránkach. Tento nedostatok informácií komplikuje ich schopnosť robiť informované rozhodnutia ohľadom budúcej profesie.

4. Analýza a implikácie pre slovenský kontext

V predkladanej časti článku sa zameriame na možné implikácie pre slovenský kontext:

Digitálne vplyvy:

Rastúci vplyv digitálnych médií či sociálnych sietí zásadne mení spôsob, akým mladí ľudia premýšľajú o svojej budúcnosti. Uvedené zahraničné výskumy potvrdzujú, že médiá a online obsah formujú predstavy adolescentov o tom, čo znamená úspešná, rešpektovaná či atraktívna kariéra – a to nie vždy objektívnym alebo realistickým spôsobom. V slovenských podmienkach čelíme podobným výzvam:

- mladí ľudia často získavajú informácie o povolaniach prevažne z internetu a sociálnych médií, pričom chýba ich schopnosť kriticky tieto zdroje vyhodnocovať,
- populárne médiá často prezentujú skreslený, idealizovaný obraz určitých povolání (influenceri, youtuberi, úspešní podnikatelia), čo môže viesť k nerealistickým očakávaniam a následnému sklamaniu,
- nízka mediálna gramotnosť vedie k tomu, že mladí ľudia nevedia rozlišovať medzi propagandou, reklamou a reálnymi kariérovými informáciami,
- rodové stereotypy v médiách pretrvávajú – chýbajúce ženské vzory v STEM oblastiach môžu viesť dievčatá k tomu, že sa z týchto profesií automaticky „vylúčia“.

Tieto vplyvy môžu spôsobovať:

- zúžené vnímanie kariérových možností, keď sa študenti rozhodujú len podľa toho, čo je „vidieť“ v online priestore,
- prepád dôvery v tradičné profesie, ktoré sú médiami buď prehliadané alebo negatívne stereotypizované,
- sklamanie, frustráciu a zníženú motiváciu, keď realita nezodpovedá mediálnym predstavám,

Z pohľadu prevencie a podpory zdravého profesijného vývinu mládeže je dôležité:

- zaradiť rozvoj mediálnej gramotnosti do kariérového poradenstva, najmä s dôrazom na kritické myslenie a prácu s online obsahom,
- viesť diskusie o vplyve médií na budovanie identity a predstavy o úspechu, vrátane rozboru stereotypov a dezinformácií,
- podporovať zviditeľňovanie reálnych profesijných príbehov, najmä z menej populárnych, no spoločensky dôležitých oblastí,
- systematicky prezentovať rôznorodé vzory – vrátane žien v technických odboroch, mužov v pomáhajúcich profesiách a ľudí z rôznych regiónov Slovenska.

Kariérové poradenstvo by tak malo reagovať na výzvy digitálneho veku a aktívne pracovať s tým, ako médiá formujú predstavy o práci a úspechu. Nestačí len poskytovať fakty – je potrebné viesť mladých ľudí k tomu, aby vedeli samostatne premýšľať o tom, čo pre nich znamená zmysluplná kariéra, a ako rozpoznať realitu od mediálnej ilúzie.

Tlak spoločnosti a rodiny:

Uvedené výskumy poukazujú na to, že rodičovské očakávania, tlak rovesníkov, kultúrne normy a rodové stereotypy zohrávajú významnú úlohu v procese rozhodovania o budúcom povolání. Tieto faktory sú dôležitým sociálnym kontextom, ktorý môže adolescentov buď podporiť, alebo naopak brzdiť v rozvoji ich autentických kariérnych ambícií. Podobne ako v iných krajinách, aj na Slovensku čelia mladí ľudia sociálnemu tlaku, ktorý ovplyvňuje ich rozhodovanie často viac než ich vlastné záujmy a schopnosti. Aj na Slovensku je možné identifikovať nasledovné problémové oblasti:

- zvýšené očakávania zo strany rodičov, často spojené s tézou, že „úspešná kariéra“ má podobu stabilného a tradičného zamestnania,
- nerovnaký prístup k informáciám a možnostiam medzi mladými ľuďmi z mestského a vidieckeho prostredia – kde tí z vidieka častejšie čelia obmedzeným možnostiam kariérového uplatnenia a nižšej expozícii voči moderným profesiám,
- rodové stereotypy, ktoré stále ovplyvňujú voľbu študijného odboru (dievčatá vnímané ako vhodnejšie pre „pomáhajúce“ profesie, chlapci ako technickejšie zameraní),
- rovesnícky tlak a porovnávanie, ktoré môže viesť k povrchným rozhodnutiam ovplyvneným prestížou povolania namiesto jeho skutočnej vhodnosti.

Tieto vplyvy môžu mať za následok:

- zvýšenú nerozhodnosť a vnútorný konflikt medzi osobnými túžbami a očakávaniami okolia,
- zníženú sebaúčinnosť, teda vieru vo vlastné schopnosti robiť správne rozhodnutia,
- riziko nesprávneho výberu štúdia či povolania, ktoré vedie k frustrácii, predčasnému ukončeniu štúdia alebo častej zmene pracovných miest.

Z pohľadu prevencie sociálno-patologických javov a podpory zdravého vývinu adolescentov je kľúčové:

- zapojiť rodičov do kariérového poradenstva, napríklad formou workshopov, rodičovských stretnutí či informačných kampaní zameraných na dôležitosť rešpektovania záujmov a schopností dieťaťa,
- viesť otvorenú diskusiu o spoločenských stereotypoch a rodových očakávaniach, a tým posilňovať kritické myslenie študentov pri voľbe povolania,
- vytvárať inkluzívne prostredie, kde sa mladí ľudia cítia bezpečne a neboja sa vyjadriť svoje kariérové predstavy – aj keď nezodpovedajú bežným normám či očakávaniam rodiny alebo komunity,
- rozvíjať schopnosti zvládať sociálny tlak ako súčasť osobnostného a sociálneho rozvoja v rámci školského systému.

V slovenskom kontexte by preto kariérové poradenstvo nemalo byť zamerané len na „individuálnu voľbu povolania“, ale malo by reflektovať aj vplyv širšieho sociálneho prostredia, ktoré významne formuje rozhodnutia mládeže. Posilňovanie adaptability, kritického myslenia a schopnosti zvládať spoločenské očakávania môže výrazne prispieť k stabilnejšiemu kariérenému vývoju a celkovej spokojnosti v profesijnom aj osobnom živote.

Nedostatok sebareflexie a reziliencie

Uvedené zahraničné výskumy jasne ukazujú, že sebareflexia, sebauvedomenie a reziliencia sú kľúčovými prediktormi schopnosti mladých ľudí vyrovnávať sa s tlakom spojeným s rozhodovaním o vlastnej kariére a zvládaním školských nárokov. V slovenských podmienkach sú však tieto osobnostné kompetencie často prehliadané alebo systematicky nerozvíjané v rámci školského prostredia. Nedostatok sebareflexie a nízka psychická odolnosť (reziliencia) sa môže u slovenských študentov prejavovať:

- zvýšenou úrovňou pasivity a vyhýbania sa rozhodnutiam o budúcnosti,
- vyššou mierou úzkosti a stresu v období výberu strednej školy, vysokej školy alebo povolania,

- tendenciou k predčasnému ukončeniu štúdia,
- nízkou mierou spokojnosti so životom a pocitom bezvýhodiskovej situácie.

V kontexte prevencie sociálno-patologických javov je potrebné na tieto zistenia reagovať posilnením emocionálno-sociálnych kompetencií žiakov, najmä v oblastiach ako:

- rozvoj sebareflexie a sebapoznania (kto som, čo viem, čo chcem, aké mám hodnoty),
- nácvik copingových stratégií a práce so stresom (základy psychohygieny, relaxačné techniky, time-management),
- podpora reziliencie cez zážitkové aktivity, mentoring, alebo skupinové diskusie o zlyhaní, odolnosti a zvládaní prekážok.

Zavedenie špecificky zameraných programov alebo workshopov, ktoré budú súčasťou vzdelávacieho alebo poradenského systému, môže:

- zvýšiť schopnosť mladých ľudí čeliť neistote a zmenám, ktoré sú nevyhnutné v dynamickom pracovnom svete,
- znížiť výskyt problémového správania spojeného s frustráciou a stratou motivácie (školská absencia, prokrastinácia, apatia),
- podporiť zdravý psychický vývin a stabilnejšiu profesijnú orientáciu.

Téma reziliencie a sebareflexie je preto nesmierne dôležitá z pohľadu prevencie duševného zdravia, ako aj z hľadiska znižovania výskytu nesprávnych kariérových rozhodnutí, ktoré môžu viesť k dlhodobej nespokojnosti, nezamestnanosti či sociálnemu vylúčeniu.

Nedostatočná informovanosť:

Zistenia zahraničných štúdií poukazujú na ďalší spoločný menovateľ a tým je nedostatočná informovanosť mládeže o vlastných schopnostiach, záujmoch, ako aj o možnostiach uplatnenia na trhu práce. Táto kariérová nerozhodnosť môže mať dlhodobé negatívne dôsledky na profesijný a osobnostný vývin mladých ľudí. Tieto poznatky sú plne aplikovateľné aj na slovenský kontext, nakoľko na Slovensku dlhodobo chýba systematická a jednotná koncepcia kariérového poradenstva, ktorá by bola dostupná už od najnižších stupňov vzdelávania. Vo viacerých základných a stredných školách je kariérové poradenstvo obmedzené na jednorazové aktivity alebo len formálnu informačnú činnosť zo strany výchovných poradcov, ktorí často nemajú špecifické vzdelanie ani kapacity pre individuálnu prácu so študentmi. Nedostatočná informovanosť mládeže o vlastných predispozíciách, možnostiach ďalšieho štúdia a reálnych požiadavkách trhu práce môže viesť k:

- zvýšenej miere kariérovej nerozhodnosti,
- nárastu úzkosti a stresu pri voľbe povolania,
- nesprávneho výberu študijného alebo pracovného smerovania,
- predčasnému ukončeniu štúdia alebo nestabilite na trhu práce v rannom štádiu kariéry.

Vzhľadom na tieto skutočnosti je potrebné:

- intenzívnejšie zapojiť pomáhajúce profesie (školských psychológov, sociálnych pedagógov) do preventívnych aktivít zameraných na rozvoj sebapoznania a orientáciu v profesijnom svete,
- posilniť systémovú podporu kariérového poradenstva v školskom prostredí – nielen legislatívne, ale aj metodicky a personálne,
- využívať diagnostické a reflexívne nástroje (dotazníky zamerané na hodnoty, záujmy, kompetencie), ktoré pomôžu študentom lepšie porozumieť sebe samým,
- prehľbovať spoluprácu medzi školami a zamestnávateľmi – vytvárať priestor pre exkurzie, mentoring, stáže či besedy s odborníkmi z praxe.

V kontexte prevencie sociálno-patologických javov je dôležité vnímať kariérovú nerozhodnosť ako potenciálne ohrozenie duševného zdravia mládeže, ktoré si vyžaduje včasnú, systematickú a odbornú intervenciu. Zavedenie kvalitného kariérového poradenstva nie je len otázkou profesijnej orientácie, ale aj prevencie frustrácie, bezradnosti a sociálneho vylúčenia mladých ľudí.

5. Záver

Zhrnuté poznatky poukazujú na to, že kariérové rozhodovanie adolescentov je ovplyvňované viacerými rizikovými faktormi – od nedostatku informácií a sebareflexie, cez tlak sociálneho prostredia, až po skreslené predstavy formované médiami. Tieto vplyvy môžu významne prispieť k nerozhodnosti, psychickému preťaženiu či nesprávnym voľbám, ktoré majú dlhodobé dôsledky pre osobný aj profesijný život mladých ľudí. Z pohľadu prevencie sociálno-patologických javov je nevyhnutné posilniť systém kariérového poradenstva – tak, aby bol inkluzívny, citlivý na individuálne potreby a zároveň pripravený reagovať na meniace sa spoločenské a digitálne podmienky. Rozvoj sebareflexie, mediálnej gramotnosti a kritického myslenia by mal byť integrálnou súčasťou výchovno-vzdelávacieho procesu a medziodborovej spolupráce odborníkov, ktorí pracujú s mládežou.

Literatúra

- Coman, C., Dalban, C. M., Pitea, I., Iordache, M., & Bucs, A. (2025). Influence of mass media on career choices of Final-Year High School students in Braşov County, Romania. *Journalism and Media*, 6(3), 1-20. <https://doi.org/10.3390/journalmedia6030126>
- Fatimah, R., & Ismah, Y.Y. (2025). The Influence of Information Services Using Video Media on the Career Selection of Junior High School Students. *Quanta Journal*, 9(1), 58-66. <https://doi.org/10.22460/quanta.v9i1.5535>
- Flores-Buils, R., & Mateu-Pérez, R. (2025). The Reciprocal Relationship Between Vocational Indecision and Academic Stress, and How to Cope with It Through Resilience. *Education Sciences*, 15(2), 1-13. <https://doi.org/10.3390/educsci15020222>
- Hassan, A. A., Esere, M. O., & Abdulkareem, H. B. (2024). The influence of peer pressure on career aspirations among In-School adolescent in Kwara State. *Indonesian Journal of Educational Research and Review*, 7(2), 263–271. <https://doi.org/10.23887/ijerr.v7i2.76087>
- Haszeri, N., & Rodzalan, S. A. (2021). Career Planning and Employability: Secondary school students perceptions. *Research in Management of Technology and Business*, 2(1), 75–90. Retrieved from <https://publisher.uthm.edu.my/periodicals/index.php/rmtb/article/download/1964/682>
- Khan, A., & Rehman, A. (2019). Impact of Difficulties Faced by Adolescents in Making Career Decision on their Mental Health. *Journal of Social and Development Sciences*, 9(2), 1–8. [https://doi.org/10.22610/jevr.v9i2\(v\).2789](https://doi.org/10.22610/jevr.v9i2(v).2789)
- Li, F., Shi, M., & Feng, R. (2025). Social media use and job choices: the mediating roles of work values and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, 16. 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1485663>
- Li, J. (2021). The influence of family function and proactive personality on career Decision-Making Self-Efficacy of teenagers. *Journal of Frontiers in Educational Research*, 1(7), 50–54. <https://doi.org/10.23977/jfer.2021.010710>
- Otu, M. S., & Onyishi, C. N. (2024). A culturally nuanced exploration of adolescent career decision-making and mental health challenges. *Journal of Advanced Guidance and Counseling*, 5(2), 87–104. <https://doi.org/10.21580/jagc.2024.5.2.24959>
- Parola, A., & Marcionetti, J. (2024). Profiles of Career Indecision: A Person-Centered Approach with Italian Late Adolescents. *European Journal of Investigation in Health Psychology and Education*, 14(5), 1437–1450. <https://doi.org/10.3390/ejihpe14050095>
- Pedditz, M. L., Nonnis, M., & Fadda, R. (2023). Self-efficacy in life skills and satisfaction among adolescents in school transitions. *Deleted Journal*, 12(4). 1-6. <https://doi.org/10.1177/22799036231211420>
- Riba, T., & Goswami, K. (2022). Career Decision-Making of Adolescents: Role of Self –

Awareness and Career Guidance. *International Journal of Indian Psychology*, 12(1).
<https://doi.org/10.25215/1201.196>

Adresa autorky:

Mgr. Michaela Kovalčíková, DSc.
Katedra sociálnej práce (interná doktorandka)
Katolícka univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
Hrabovská cesta 1
034 01 Ružomberok, Slovensko
Email: michaela.kovalcikova464@edu.ku.sk
ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-3921-9913>

TRAUMATICKÉ UDÁLOSTI U DĚTÍ

Jiří Kressa, CZ

„Trauma může být cokoli, co přijde příliš rychle, příliš náhle nebo je toho příliš mnoho. Prostě, jednoduše nás to zastihne nepřipravené, zahltí nás to a my nejsme schopni adekvátně reagovat a ztrácíme se v proudu událostí.“ (Peter Levine)

„Trauma je zraněním duše. Začne se hojit teprve tehdy, když je pravda uznána (rozкрыta). K tomu, aby byla pravda uznána musím promluvit. To jsou okamžiky, kdy mi nejbližší osoba řekne „ty za nic nemůžeš“ (Ludmila Čírtková)

Abstrakt:

Trauma je komplexní a hluboce jedince zasahující událostí, které má dalekosáhlé dopady na jeho fyzický, emoční, kognitivní a sociální vývoj. Samotný pojem trauma není jednoduchý a jeho definice se mohou lišit, avšak obvykle se vztahuje na události nebo okolnosti prožité jako fyzicky nebo emocionálně škodlivé či život ohrožující, které mají trvalé nepříznivé účinky na fungování a duševní, fyzickou, emoční či duchovní pohodu jednotlivce. Příspěvek se věnuje traumatickým událostem u dětí, významu mezigeneračního traumatu a jejich dopadu. Cílem je analyzovat, jak se trauma u dětí projevuje a jaké mechanismy ovlivňují jejich chování a jaké přístupy lze uplatnit. Text vychází z poznatků vývojové psychologie, neurověd a pedagogické praxe a propojuje české i zahraniční zdroje.

Klíčová slova: trauma u dětí, poruchy souvisejí s traumatem, příčiny traumatu, podpora a řešení traumatu

1. Když hovoříme o traumatu

Trauma je definováno jako následek události, série událostí nebo souboru okolností, které jednotlivec prožívá jako fyzicky nebo emočně škodlivé nebo život ohrožující. Tyto prožitky mají trvalé nepříznivé účinky na duševní, fyzickou, emocionální nebo duchovní pohodu a celkové fungování jedince (Perry, 2014). Trauma může začít jako akutní stres z vnímané životní hrozby nebo jako konečný produkt kumulativního stresu. Oba typy stresu mohou narušit, někdy i vážně, schopnost člověka fungovat s odolností a lehkostí. Trauma může být důsledkem široké škály stresorů, jako jsou nehody, invazivní lékařské zákroky, sexuální nebo fyzické napadení, emocionální zneužívání, zanedbávání, válka, přírodní katastrofy, ztráta apod. Klíčovými aspekty definice jsou subjektivní interpretace zážitku ze strany jedince (subjektivní prožitek), který je často důležitější než objektivní charakteristiky samotné události. Definování traumatu je komplexní a mnohostranné. Jde také o psychologický dopad, kde je trauma stresující událostí, která je mimo rozsah obvyklé lidské zkušenosti, a která často zahrnuje pocit intenzivního strachu, hrůzy a bezmoci (Patrick, 2021).

2. Možné příčiny traumatu

Traumatickou událostí může být přímá expozice traumatu (Patrick, 2021). Zahrnuje fyzické nebo sexuální zneužívání, zanedbávání v dětství, zapojení do boje nebo války, prožívání násilného vztahu, domácí násilí nebo násilí v komunitě. Může se jednat o úmyslné činy jiných osob (např. špatné zacházení, rodinné nebo komunitní násilí), které jsou v dětství silně spojeny s psychologickými, vztahovými a fyzickými zdravotními problémy v pozdějším dětství a dospívání, s trvalými následky. Vedle přímé expozice, může jít také o nepřímou expozici. Ta zahrnuje svědectví o napadení nebo vážném zranění někoho blízkého nebo informaci o náhlé smrti blízké osoby. Třetím silným stresorem může být chronická nebo extrémní expozice. Ta se především

objevuje v profesích, jako jsou záchranáři nebo policisté, kteří jsou vystaveni chronickým nebo extrémním detailům traumatických událostí týkajících se smrti, zranění nebo zneužívání jiných osob. Může se ale také objevovat v rodinách, ve kterých je dlouhodobé domácí násilí. Postupem času může vzniknout tzv. kumulativní trauma, charakteristické vystavením se více typům závažného nebezpečí (Olf, et al., 2025). Vystavení se více typům závažného nebezpečí, újmy nebo viktimizace v dětství zvyšuje pravděpodobnost a závažnost symptomů posttraumatické stresové poruchy a dalších poruch, souvisejících s traumatem. Čím dříve v životě trauma nastane, tím více rozsáhlejší a zasahující jsou problémy. Děti, které se staly oběťmi vícečetné viktimizace (tj. prožily více forem násilí) v raném dětství (od narození do 6 let), měly větší pravděpodobnost, že se stanou obětí vícečetné viktimizace i v adolescenci a dospívání.

Trauma může mít širokou škálu transdiagnostických duševních a fyzických následků, které se neomezují pouze na posttraumatickou stresovou poruchu (PTSD). U mnoha jedinců se nemusí rozvinout PTSD, většina ale bude mít po traumatické události nějaké změny v chování a emočním fungování (Patrick, 2021).

3. Typy poruch souvisejících s traumatem

Pravděpodobně nejčastější poruchou související s traumatem je posttraumatická stresová porucha (PTSD). Vyznačuje se přetrváváním akutní posttraumatické stresové reakce déle než šest měsíců. V mezinárodní klasifikaci nemocí (DSM-5) zahrnuje čtyři klastry symptomů: intruze, vyhýbání se, negativní změny v poznání a náladě a změny v aktivitě (*arousal*) a reaktivitě (Patrick, 2021). Další je tzv. disociativní PTSD (D-PTSD). Jedná se o podtyp PTSD s přidruženými disociativními symptomy derealizace nebo depersonalizace. Další typem poruchy související s traumatem je vývojová traumatická porucha. Ačkoliv není formálně kodifikována v DSM, je empiricky ověřena jako integrační rámec pro popis široké škály problémů souvisejících s traumatem, které mohou prožívat děti a dospívající, kteří byli oběťmi mnoha traumatizujících událostí. Mohou se projevit tzv. poruchy extrémního stresu (Warner, Spinazzola, Westcott, Gunn, & Hodgdon, 2014). Tyto syndromy zachycují psychologické poruchy, které nejsou obsaženy v diagnóze posttraumatické stresové poruchy. Zahrnují problémy v oblastech: regulace afektů a impulzů, paměti a pozornosti, sebepojetí, interpersonálních vztahů, somatizace (somatické problémy, např. bolesti hlavy, zažívací potíže), a systémy smyslu (ztráta dříve udržovaných přesvědčení, beznaděj). Delší doba expozice traumatu zvyšuje pravděpodobnost rozvoje tzv. DTD. Navrhovaná diagnóza Developmental Trauma Disorder (DTD) byla navržena k zachycení klinických následků chronického zneužívání (Olf, et al. 2025). Významné jsou také neurobiologické změny, které mohou vést k strukturálním a funkčním abnormalitám mozku. Opakovaná expozice stresorům způsobuje nadměrný přenos stresových hormonů a zvýšení hladiny kortizolu, což vede k přetrvávající únavě a nadměrnému stresu (Perry, 2014). Častým následkem traumatu je disociace. Jde o nevědomé "odštěpení" psychického obsahu, který je pro daného jedince příliš nesnesitelný, aby se s ním vyrovnal. V extrémních případech může vést k disociativní poruše identity, dříve nazývané mnohočetná porucha osobnosti. Typické, především u dětí a mladistvých je problémové a agresivní chování. Může jít o verbální a fyzickou agresivitu nebo o autoagresi. Slouží jako sekundární psychologická obrana k přesměrování negativních emocí z vnějšího objektu na sebe a ke snížení vnitřního napětí a obnovení kontroly. Typickým projevem zejména u mladistvých je v důsledku traumatu zneužívání návykových látek.

U obětí dětského traumatu se typicky objevuje nízké sebevědomí (*low self-esteem*), ačkoli navenek mohou působit sebevědomě, pocit sebenenávisti, viny a studu. Jedinci mohou popírat negativní dopad svého traumatu, zejména pokud bylo způsobeno rodiči (Downey & Crummy, 2022). Popírání je obranný mechanismus, jehož účelem je ochrana sebeucty. Obranou bariérou mohou být vytváření falešného já (kdy jedinci vytvářejí falešnou sebe prezentaci, aby skryli

dopad nepříznivých událostí) nebo sebeizolace, která slouží jako ochranná bariéra před minulými nepříznivými událostmi (Patrik, D. J., 2021).

4. Mezigenerační trauma

Rodiče, kteří poskytují nedostatečnou péči a kteří mohou děti zneužívat nebo nevědomě vystavovat újmě, byli sami často oběťmi násilí v dětství. Pokud jsou tyto rodiny svým způsobem „zakořeněny“ v systémech mezigeneračního traumatu, trauma „dědí se“ mezi generacemi, může velmi ovlivnit kvalitu rodičovské péče. Mezigenerační trauma vytváří překážky, zejména v interakci s formálními systémy (ŠPZ, ŠPP, OSPOD, Probační a mediační službou apod.) Raná traumata u rodičů vedou ke snaze vyhnout se těmto situacím v budoucnu. Rodiče se mohou potom chovat iracionálně, agresivně nebo naopak submisivně (Amos, Louth, Clancy, Jacobs, & Coventry, 2024). Nezpracované trauma rodičů často generuje obtíže, které mohou vést až k odebrání dítěte a následně narušuje jejich schopnost konstruktivně se zapojit do spolupráce s pomáhajícími pracovníky.

Mezigenerační trauma se projevuje i v prostředí vězeňství, kde je např. morální odsuzování otců vykonávajících trest odnětí svobody velmi rozšířené. Model *Invisible Walls* je příkladem inovace, která se snaží prolomit toto odsuzování. Ukázal, že podpora vězňových otců při udržování pozitivních vztahů s rodinami nejen zlepšuje jejich opětovné začlenění, ale také zlepšuje wellbeing dětí (Invisible Walls Community Interest Company, 2025). Zásadní pro řešení mezigeneračního traumatu je odklon od morálního odsuzování. Morální odsuzování brání schopnosti pomáhajících pracovníků poskytovat efektivní péči zaměřenou na celou rodinu (Amos, Louth, Clancy, Jacobs, & Coventry, 2024).

5. Projevy traumatu u dětí

Představte si dětské trauma jako bouři: Nejde jen o to, zda dítě bouři zažilo, ale jak intenzivní ta bouře byla, jak dlouho trvala, zda se opakovaně vracela, a co pro to dítě znamenala. Některé bouře mohou zanechat jen kaluže, jiné ale změni celou krajinu jejich vnitřního světa, ovlivní, jak vnímají bezpečí, jak se vztahují k ostatním a jak se vyrovnávají s budoucími výzvami. Stejně jako malý stromek je zranitelnější vůči silnému větru než dospělý strom, tak i velmi malé děti jsou na trauma citlivější a jeho následky mohou být hlubší a rozsáhlejší (Perry, n.d.).

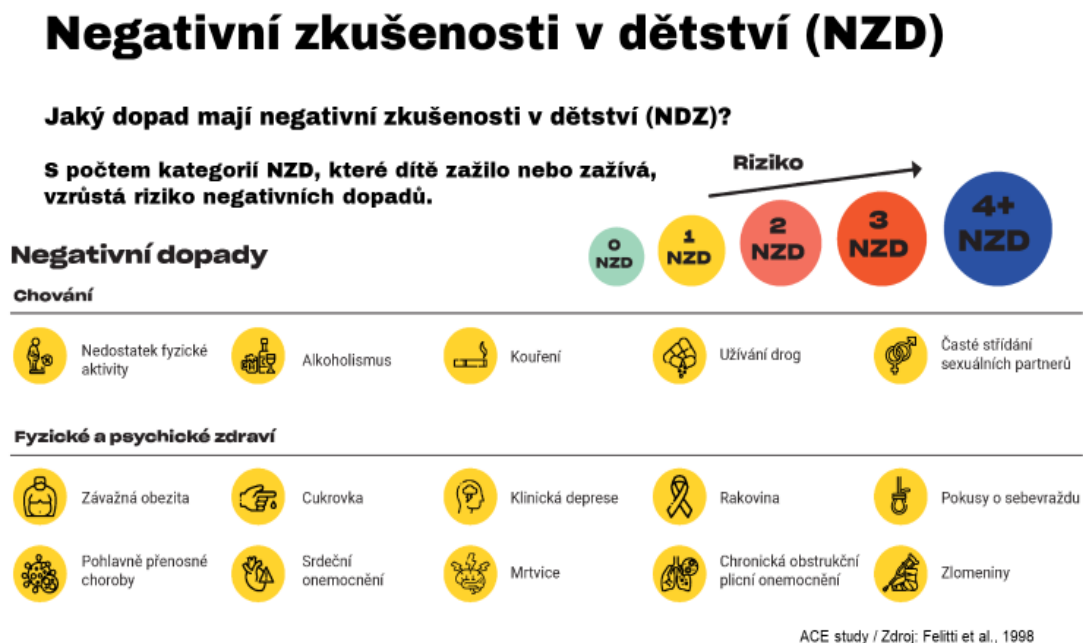
Odhaduje se, že až 20 % dětí a mládeže má problémy s duševním zdravím, které vyžadují intervenci. Po traumatické události se přibližně u 16 % dětí a dospívajících rozvine posttraumatická stresová porucha, což je téměř dvojnásobek oproti dospělým (Barry, Barrett & Perales, 2016). U dětí se mohou objevit přetrvávající fyziologické změny, jako je zvýšená frekvence srdečního rytmu nebo hraniční vysoký krevní tlak, což naznačuje chronickou hyperaktivaci autonomního nervového systému. Děti vystavené traumatu často projevují změny v chování a emoční nestabilitu. Mohou zažívat velké rozrušení demonstrované úzkostí, podrážděností, problémy se spánkem, výbuchy hněvu, impulzivním chováním nebo naopak otupělost, disociaci, stažení se, vyhýbání se situacím, místům a lidem (*Effective Responses to Trauma*, 2018). Traumatické vzpomínky jsou často uloženy jako implicitní paměť (nevědomé pocity, obrazy) bez časově uspořádané narativní složky. Po aktivaci „spouštěčů“ jsou prožívány, jako by se děly v přítomnosti, což vede ke stresovým reakcím a aktivaci nervového systému. Mohou vznikat také problémy se soustředěním a pozorností (Patrick, 2021). Tyto dysregulace jsou vyvolány i jemnými připomínkami traumatické události. Subjektivní interpretace chování dítěte je klíčová; například vzdorovité chování jedince může být projevem strachu, nikoli úmyslného odporu (Warner, Spinazzola, Westcott, Gunn, & Hodgdon, 2014).

Traumatické zážitky mění vývoj mozku a související s neurálními systémy, zejména ty zapojené do stresových a strachových reakcí. Děti v raném věku jsou k těmto změnám

zranitelnější. (Perry, n.d.). Dochází také ke změnám v přesvědčeních o sobě a světě (Olf, et al. 2025).

Pokud je dítě vystaveno hned několika negativním zkušenostem, generuje se rizikové chování v budoucnosti (viz obr. č. 1).

Obrázok 1 *Negativní zkušenosti v dětství*¹



Zdroj: <https://www.societyforall.cz/vyskyt-negativnich-zkusenosti-v-detstvi-v-ceske-populaci#files>

6. Trauma dětí ve školách: Podpora a řešení

Problematika dětského traumatu představuje významné téma současné pedagogické i psychologické praxe. Výzkumy ukazují, že značná část dětí zažívá v průběhu dětství události, které mohou mít traumatizující charakter – ať už jde o domácí násilí, zanedbávání, ztrátu blízké osoby či jiné formy psychické nebo fyzické újmy (Perry & Szalavitz, 2017; van der Kolk, 2014). Škola jako institucionální prostředí, kde dítě tráví podstatnou část dne, se přitom stává místem, kde se důsledky traumatu nejvýrazněji projevují – a zároveň může být i prostorem pro obnovu bezpečí a podpory.

Školy jsou ideálním místem pro poskytování komplexní podpory duševního zdraví dětem. Mnoho dětí potřebuje podporu, ale nedostává se jim mimo školní prostředí. Je proto důležité vytvářet bezpečné a předvídatelné prostředí, které snižuje náročné chování dětí vyvolané traumatickými událostmi a poskytuje rámec pro výuku a procvičování adaptivních sociálních a emocionálních dovedností. Klíčové principy a strategie pro implementaci jednotlivých přístupů ve školách často vychází z holistických a systémových přístupů k možným intervencím. Včasné intervence a prevence mají potenciál zabránit eskalaci posttraumatických stresových reakcí. Doporučují se programy podporující a posilující citovou vazbu a propojení (*attachment*). Porozumění prevalence traumatu potom mapují různé přístupy. Akcentují především rozpoznání známek traumatu a integraci těchto znalostí do praxe tak, aby se zabránilo re-traumatizaci. Údaje o prevalenci traumatu by měly určovat, zda budou integrovány postupy na univerzální úrovni nebo na vyšších úrovních (*Trauma Healing*, 2025). V kontextu traumatu ve školním prostředí je klíčové zaměřit se na techniky regulace, které

pomáhají dětem a mladistvým zvládat intenzivní fyziologické a emocionální reakce na traumatické zážitky. Cílem těchto přístupů je pomoci žákům přejít ze stavu „útek, boj, zamrznutí“ zpět do klidnějšího stavu, kde jsou schopni učení a sociální interakce. Jední z těchto programů je tzv. Trauma-informovaný přístup (v češtině Trauma respektující přístup). To znamená, že program, organizace nebo systém rozumí širokému dopadu traumatu a chápe potenciální cesty k uzdravení; rozpoznává známky a symptomy traumatu u dětí, rodin, učitelů a dalších zapojených do systému; a reaguje plným začleněním znalostí o traumatu do zásad, postupů a praxe a aktivně se snaží odolat retraumatizaci. Rané intervence mají potenciál zabránit eskalaci akutních posttraumatických stresových reakcí.

Americký psychiatr a neurovědec, který se specializuje na dětské duševní zdraví a neurobiologii traumatu Bruce D. Perry využívá k podpoře dětí zasažených traumatem sekvenční přístup (Perry, 3R – n.d.). Tři základní kroky Perryho zahrnují regulaci, vztah a rozum:

1. Regulace (*REGULATE*)

Cílem regulace je pomoci dítěti zklidnit se při reakcích „útku/boje/zamrznutí“. Děje se to např. díky zajištění bezpečného a pohodlného prostoru. Může to být část třídy, relaxační místnost apod., kde má dítě prostor se zklidnit. Důležitá je také reakce dospělého (zachovat klid). Zásadní je využívání „uklidňujícího jazyku“ (vyhnout se křiku nebo „přilévání oleje do ohně“). Lze poskytnout multisenzorické pomůcky (např. zátěžovou deku nebo antistresovou pomůcku). Zcela zásadní je dát dětem čas na jejich zpracování situace, což umožňuje uvolnění napětí.

2. Vztah (*RELATE*)

Cílem tohoto kroku je navázat spojení a posílit důvěru s dospělým. Přítomnost důvěryhodného dospělého, je nejúčinnějším způsobem, jak zklidnit nervový systém dítěte. Jde o to, zachovávat respekt k dítěti, aniž by vznikla snaha ho ovládat. Je důležité „modelovat“ laskavé, starostlivé a podporující chování, aby ho dítě mohlo pozorovat, kopírovat a procvičovat.

3. Rozum (*REASON*)

Cílem je zapojit se do myšlení a řešení problémů. Tato fáze následuje poté, co se dítě zklidní a naváže se vztah. Dospělý by měl pojmenovávat emoce, a tak dítě učít. Vhodné je využít strategií seberegulace. Například dýchací techniky, procházku, vzdálení se od situace, vyhledání pomoci u přítele, povídání si, počítání do 20, terapeutická hra s pískem nebo sebestpromluvu.

Struktura, rutina a spolehlivý klidný dospělý pomáhají snížit chaos a umožňují dítěti vytvářet logické spojení, které mu pomáhají pochopit jeho vlastní příběh. Dítě potřebuje slyšet jednoduché vysvětlení, co se děje a co se bude dít dál. Propojení těchto rámců a technik umožňuje školám efektivněji identifikovat a podporovat studenty zasažené traumatem, maximalizovat dostupné zdroje a vytvářet prostředí, které je skutečně podpůrné pro učení a zdravý vývoj všech dětí (Eber et al., 2020).

Literatura:

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). American Psychiatric Publishing.

Amos, J., Louth, J., Clancy, A., Jacobs, R., & Coventry, L. (2024). Moving beyond moral condemnation of parents: Vulnerable children and families in the context of trauma, neglect and abuse. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 45(4), 371-374. <https://doi.org/10.1002/anzf.1616>

Barry, S., & Barrett, S. (2016, December). *PBIS Forum 16 Practice Brief: Embedding mental health into school-wide systems of PBIS – Interconnected Systems Framework (ISF) Practice Guide*. PBIS Leadership Forum.

- Downey, C., & Crummy, A. (2022). The impact of childhood trauma on children's wellbeing and adult behavior. *European Journal of Trauma & Dissociation*, 6, Article 100237. <https://doi.org/10.1016/j.ejtd.2021.100237>
- Eber, L., Barrett, S., Scheel, N., Flammini, A., & Pohlman, K. (2020, November). *Integrating a trauma-informed approach within a PBIS framework*. PBIS Forum. Retrieved from <https://traumahealing.org/se-101/>
- Invisible Walls Community Interest Company. (2025). *School Zone*. <https://invisiblewalls.co.uk/school-zone/>
- Olf, M., Hein, I., Amstadter, A. B., Armour, C., Birkeland, M. S., Bui, E., ... Vujanovic, A. A. (2025). The impact of trauma and how to intervene: A narrative review of psychotraumatology over the past 15 years. *European Journal of Psychotraumatology*, 16(1). <https://doi.org/10.1080/20008066.2025.2458406>
- Patrick, D. J. (2021). *Somatic experiencing and expressive arts therapy to support autonomic regulation in trauma treatment with adults: A literature review* [Master's thesis, Lesley University]. *Expressive Therapies Capstone Theses*, 418. https://digitalcommons.lesley.edu/expressive_theses/418
- Perry, B. D. (n.d.). *Effects of traumatic events on children: An introduction*. ChildTrauma Academy. Retrieved from <https://childtrauma.org>
- Perry, B. D. (n.d.). *Helping traumatized children and caregivers*. ChildTrauma Academy. (PDF file: *Helping_Traumatized_Children_Caregivers_Perry1.pdf*)
- Perry, B. D., & Szalavitz, M. (2017). *The boy who was raised as a dog: And other stories from a child psychiatrist's notebook—What traumatized children can teach us about loss, love, and healing* (Updated ed.). Basic Books. (Czech edition: *Chlapec, kterého chovali jako psa*. Portál, 2016.)
- Society for All. (n.d.). *Výskyt negativních zkušeností v dětství v české populaci* [Prevalence of adverse childhood experiences in the Czech population]. Retrieved from <https://www.societyforall.cz/vyskyt-negativnich-zkusenosti-v-detstvi-v-ceske-populaci>
- Trauma Healing. (2025). *SE 101*. <https://traumahealing.org/se-101/>
- van der Kolk, B. A. (2015). *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*. Viking.
- Review: Ray, A. (2015). Review of *The body keeps the score: Brain, mind, and body in the healing of trauma*, by B. A. van der Kolk. *The Permanente Journal*, 19(3), e118–e119. <https://doi.org/10.7812/TPP/14-211>
- Warner, E., Spinazzola, J., Westcott, A., Gunn, C., & Hodgdon, H. (2014). *Helping traumatized children learn and heal: Supporting caregivers and educators*. The Trauma Center at Justice Resource Institute.
- West Virginia Positive Behavioral Interventions & Supports. (2018). *Effective responses to trauma*. <https://wvpbis.org/wp-content/uploads/Effective-Responses-to-Trauma.pdf>

Adresa autora:

Mgr. et Mgr. Jiří Kressa, Ph.D.
 Dukelská 9
 370 01 České Budějovice, Česká republika
 Email: jkressa@pf.jcu.cz
 ORCID ID: 0000-0002-6528-2729

SOCIÁLNE MÉDIÁ AKO EXTRÉMNE MANIPULATÍVNA PSYCHOSOCIÁLNA HROZBA PRE MLADÝCH ĽUDÍ

Jiří Kučírek, CZ

Abstrakt:

Vlivem závažných událostí, nejen v posledních letech a otřesů posledních desetiletí představuje úzkost z budoucnosti novou emocionální kvalitu v zkušenosti mladší generace. Nejvýrazněji se na uvedené stavu podílí extrémní manipulativní dopad masových médií, které se staly nekontrolovatelnou mocí. O důsledcích na psychiku dospívajících jsou prezentovány vybrané výzkumy z letošního roku. Je nastíněna i odpovědnost profesní oblasti sociální pedagogiky.

Klíčová slova: Úzkost, média, manipulace, škola, vzdělávání, dospívající

V důsledku společenských otřesů posledních desetiletí představuje úzkost z budoucnosti novou emocionální kvalitu v lidské zkušenosti, v níž dochází k úzkému prolínání vnitřní a vnější reality existenciálně ohrožující povahy. V souladu s tématem se mé zde velmi stručné úvahy omezí na zkušenosti mladší generace. Úvodní plochu budou tvořit některé poznatky z vybraných výzkumů dětí a mládeže v roce 2025.

Termín „úzkost z budoucnosti“ se v poslední době stal módním, zejména mezi mladší generací, a od té doby se používá bez rozdílu. Strach z budoucnosti však provází lidstvo od samého počátku, ať už se jednalo o přírodní katastrofy nebo o pohromy způsobené člověkem. Zdá se však, že termín „úzkost z budoucnosti“ vyjadřuje novou kvalitu strachu, na rozdíl od předchozích obav, pokud jej nechceme zavrhnout jako módní neologismus.

Děti a mladí lidé jsou dnes v průměru velmi dobře informováni o všech potenciálních nebezpečích, která ve společnosti vznikají, ať už národních nebo mezinárodních. V době dětství poháněného médií to není překvapivé. Spíše bychom mohli být udiveni mírou, do jaké dospělí tuto problematiku popírají. To lze však vysvětlit rozšířenou zkušeností, že děti a mladí lidé s dospělými jen zřídka spontánně hovoří o hrůzách naší doby, které se jim denně zobrazují na obrazovce, nebo dokonce o pocitech s nimi spojených, zejména proto, že se jich na to jen zřídka ptají. V okamžiku, kdy přijmeme, že děti mají právo na vzdělání, musíme brát vážně jejich právo na ochranu před kolonizací anonymními silami v podobě nových médií. Cokoli jiného je jako neustále otevírat dveře zloději. Nesmíme to tak usnadňovat mediálními zlodějům, kteří vpadají do našich škol, nebo různých nestátních organizací, které se pokoušejí ideologicky ovlivňovat vzdělávání dětí.

Uvádět lze stále novější výzkumy s obdobnými závěry, například jen vybrané výzkumy z letošního roku ukazují zhoršující se situovanost a manipulovatelnost zejména dětí a mladistvých s dopadem na jejich zdravý osobnostní vývoj.

Lze si položit otázku (nejen sociální pedagog): co dál? Má smysl pouze poukazovat na negativní důsledky zmíněných technologií a stále zjišťovat obdobná fakta a snažit se informováním a konstatováním minimalizovat destruktivní vliv digitálních technologií a závislostí? Nebo být aktivní a přímo proklamativně a, adresně se přímo obracet na „vlastníky“ uvedených moderních technologií? Neměla by „sféra“ sociální pedagogiky mít odvahu obrátit se veřejně například na státní i soukromá média s protestem proti nevhodnosti a negativním dopadům násilí, mediální manipulaci dětí a mladistvých v televizi, jejich pořadů?

Výzkum škol a rodin po celá desetiletí poukazuje na obrat ve vztazích mezi generacemi a odhaluje změnu v pojetí dítěte a dospívajícího v našich společnostech.

Mnoho dospělých ve skutečnosti uvádí, že mají potíže s vnímáním autority, a to do takové míry, že se děti postupně stávají hlavními osobami s rozhodovací pravomocí ve svém vzdělávání. Jako by podle zavedeného vzorce „již rodič netvoří dítě, ale dítě definuje rodiče“ v

podobě permanentního vyjednávání. Rodiče, pedagogové a učitelé ve skutečnosti čelí výzvam při každodenním výkonu své role a někdy se potýkají s nastavením limitů, které jsou nicméně nezbytné pro psychologický, vztahový a emocionální vývoj mladého člověka. Situace překračování společenských pravidel nebo dokonce odmítání poslušnosti jsou stále častější, někdy i v „privilegovaných“ společenských kontextech.

Například nejznámější a nejrespektovanější německý filosof v současné době ,P. Sloterdijk vyzývá k akci: chce zákaz mobilních telefonů pro děti a mládež. V konečném důsledku jde o to, „zda chceme školu, která vzdělává , nebo pouze poskytuje školení“. Filozof Peter Sloterdijk se domnívá, že zákaz mobilních telefonů pro děti a mládež ve školách dává smysl. Nechali jsme věci zajít příliš daleko, řekl Sloterdijk německé tiskové agentuře v Kolíně nad Rýnem. Ve školách se vyvinuly podmínky, se kterými nemůžeme být spokojeni. Mobilní telefony by měly být zahrnuty do zákazu drog, pak by debata byla zbytečná. Tento zákaz nemohl být zaveden dostatečně brzy, řekl, protože odvykání od jakékoli formy závislosti je vždy extrémně obtížné.

Chcete-li vzdělávací školu, musíte uplatňovat přísnou kontrolu médií, řekl Sloterdijk. A pokud jste pochopili, že hašiš a další omamné látky musí být ve školách zakázány, mělo by se to vztahovat i na chytré telefony, které mají také drogové vlastnosti. Poškozuji mozek, vyvolávají nekonečné poruchy osobnosti. V současné době jsou mystifikovány jako informační média, ale žádný kluk ani holka je tímto způsobem nepoužívá. Jsou to drogy na párty, pro rychlou dávku během pětiminutové pauzy. Sloterdijk vnímá odpovědnost i na rodičích. Je to obrovská sdílená odpovědnost ze strany rodičů – a obrovské selhání, řekl. Jakmile se dítě stane závislým na chytrém telefonu, je to pro rodiče obrovská úleva, protože s ním musí trávit méně času – dítě má nyní digitálního kamaráda na hraní.

Například průzkum UNICEF pro mládež v Německu, který byl proveden Sinus Institute jménem UNICEF v Německu od 3. do 10. března 2025. Dotazováno bylo 508 mladých lidí ve věku 14 až 17 let. Výsledky jednoznačně prokazují exponenciální nárůst osobnostních problémů u dospívajících, kteří jsou závislí na médiích.

Otázky jako dětská chudoba, školy, duševní zdraví, bezpečnost a budoucí vyhlídky dětí na celém světě jsou pro mladé lidi vysokou prioritou. Velká většina německé mládeže (14 až 17 let) je pesimistická ohledně budoucnosti Německa a světa. Na svou osobní budoucnost se však dívají spíše pozitivně. Téměř 80 procent mladých lidí se domnívá, že politici nedělají dost pro podporu mladší generace. Mladí lidé ve věku 14 až 17 let navíc nemají velkou důvěru v to, že příští spolková vláda vyřeší problémy, které považují za obzvláště důležité. Vyplývá to z nového reprezentativního online průzkumu německé pobočky UNICEF.

Mělo by to být varovným signálem, že více než dvě třetiny mladých lidí vidí budoucnost Německa a světa tak bezútěšně a že většina politiků nedůvěřuje vládě, že poskytne účinná řešení mnoha výzev, říká Christian Schneider, výkonný ředitel UNICEF Německo. Budoucí německá vláda má nyní příležitost přesvědčit mladší generaci tím, že vypracuje konkrétní politiky k řešení problémů, které považují za naléhavé. Pokud se měřitelně sníží dětská chudoba, zrenovují se zchátralé školy a podpoří se budoucí příležitosti pro děti na celém světě, pak mladí lidé uvidí, že jejich hlas a jejich budoucnost mají váhu.

Média , TV i filmy se posouvají ke stále agresivnější formě vyjadřování a to není dobrá zpráva. Pokud si myslíte, že filmy jsou čím dál násilnější, můžete mít pravdu, alespoň pokud jde o to, co říkají postavy. Rozsáhlá studie zkoumající dialogy z více než 166 000 filmů z let 1970 až 2020 zjistila významný nárůst používání násilného jazyka, konkrétně slov spojených se zabíjením. Tento nárůst se neomezuje pouze na akční nebo kriminální filmy; děje se to ve všech typech filmů a zahrnuje mužské i ženské postavy, které postupem času mluví násilněji. Výzkum byl publikován v *JAMA Pediatrics* .

Desítky let výzkumu prokázaly souvislost mezi vystavením násilnému obsahu a zvýšeným agresivním chováním a myšlenkami. Sledování násilí ve filmech a televizi může vést

lidi k napodobování agresivních akcí, které vidí, stanou se méně citliví na skutečné násilí a pocítují méně empatie k obětem. Někteří vědci dokonce naznačují, že nadměrné vystavování se násilným médiím může přispět k „syndromu středního světa“, kdy lidé začnou věřit, že svět je mnohem nebezpečnější a násilnější, než ve skutečnosti je. Mnohé lékařské a vědecké organizace po celém světě si uvědomují tyto potenciální škody a již více než půl století varují před nebezpečím násilných médií.

Na základě tohoto existujícího výzkumu chtěl tým výzkumníků z University of Pennsylvania a The Ohio State University prozkoumat, zda se v průběhu času zvýšil také násilný jazyk ve filmech. Zajímalo je zejména, zda tento trend platí nejen pro kriminální filmy, kde je násilí často ústředním tématem, ale také pro filmy napříč všemi žánry. Chtěli také prozkoumat, zda se trendy v násilném jazyce liší mezi mužskými a ženskými postavami. Aby vědci na tyto otázky odpověděli, provedli rozsáhlou analýzu filmových dialogů, aby sledovali změny v násilné řeči za posledních pět desetiletí.

Provádíme výzkum násilných médií již více než 30 let, uvádí Brad J. Bushman, profesor komunikace na The Ohio State University. Aby vědci provedli své vyšetřování, obrátili se na obrovskou online databázi filmových titulků s názvem OpenSubtitles.org. Tento zdroj obsahuje titulky pro velké množství filmů a poskytuje tak bohatý zdroj dialogových dat. Z této databáze tým extrahoval titulky pro více než 166 000 filmů v angličtině vydaných v letech 1970 až 2023. Pomocí těchto titulků se zaměřili konkrétně na identifikaci dialogu, který obsahoval to, co nazývali „vražedná slovesa“. To znamenalo, že hledali případy, kdy postavy mluvily slovesa související se zabíjením nebo vražděním, jako například „zabít“, „zavraždit“, „zabít“, „zavraždit“ a podobná slova.

K přesné identifikaci těchto „vražedných sloves“ a znaků s nimi spojených použili vědci sofistikované techniky počítačové analýzy jazyka. To jim umožnilo identifikovat slovesa a určit, kdo nebo co provádělo akci popsanou slovesem. Používali také „označování slovních druhů“, aby se ujistili, že správně identifikují slovesa a ne jiné typy slov. Důležité je, že svou analýzu navrhli tak, aby byla velmi konkrétní a konzervativní. Počítali pouze případy, kdy postavy aktivně mluvily o spáchání vraždy. Záměrně vylučovali pasivní konstrukce, jako „byl zabit“, negace jako „ona ho nezabila“ a otázky, například „Zavraždil ji?“ Tím, že se soustředili pouze na přímá prohlášení o vražedném úmyslu nebo akci, chtěli získat jasnou a soustředěnou míru násilného jazyka ve filmových dialozích.

Analýza odhalila jasný trend: násilný jazyk ve filmech, konkrétně používání „vražedných sloves“, za posledních pět desetiletí výrazně vzrostlo. Ve všech analyzovaných filmech téměř sedm procent obsahovalo dialog s použitím těchto sloves souvisejících se zabíjením. Když se vědci podívali na data rok po roce, pozorovali výkyvy z jednoho roku do druhého, jak by se dalo očekávat. Navzdory těmto ročním odchylkám byl však celkový trend nepochybně vzestupný. Statistická analýza potvrdila významný a trvalý nárůst používání vražedných sloves ve filmových dialozích od roku 1970 do roku 2023.

Tento rostoucí trend se neomezoval pouze na kriminální filmy, kde lze očekávat násilný jazyk. Vědci překvapivě zjistili podobný nárůst v používání vražedných sloves ve filmech, které nebyly klasifikovány jako kriminální filmy. Za posledních 50 let se počet vražedných sloves ve filmech zvýšil 1,7krát, což je více než 10krát více než v angličtině celkově. Jinými slovy, svět zobrazený ve filmech je mnohem násilnější než skutečný svět. Tento trend platí pro mužské i ženské postavy. Zatímco ve vzorech mužských a ženských postav konkrétně v kriminálních filmech byly určité drobné rozdíly, překlenujícím zjištěním bylo, že násilný jazyk, měřený „vražednými slovesy“, se za posledních padesát let stal více rozšířeným ve filmových dialozích napříč žánry a pro postavy obou pohlaví.

Vědci také naznačují, že budoucí studie by mohly prozkoumat používání násilného jazyka v jiných formách médií, aby se zjistilo, zda existují podobné trendy. Závěry této studie nakonec

podtrhují trvalou potřebu podporovat mediální gramotnost a podporovat uvědomělou konzumaci médií, zejména mezi dětmi a zranitelnou populací.

Za pozornost stojí studie, která spojuje rostoucí sebevražednost mezi dospívajícími dívkami se zvýšením identifikace jako LGBTQ, což také souvisí s narušením vývoje sexuální identity u dětí a dospívajících vlivem výrazné mediální kampaně i zasahování do vzdělávacích programů na školách.

Nová studie publikovaná v *Educational Researcher* naznačuje, že nárůst sebevražedných myšlenek a chování mezi středoškolskými dívkami v posledních letech může souviset s nárůstem počtu dívek, které se identifikují jako lesbičky, gayové, bisexuálky nebo dotazující se (LGBQ). Zatímco míra sebevražedných myšlenek a chování zůstala stabilní v heterosexuálních i LGBQ skupinách dívek, celkový nárůst ženské sebevražednosti se zdá být spojen s nárůstem počtu dívek identifikujících se jako LGBQ, což je skupina, která historicky čelí větším sociálním tlakům a problémům s duševním zdravím.

Nedávné údaje z Centra pro kontrolu a prevenci nemocí (CDC) ukazují, že značný počet dospívajících dívek v posledních letech vážně uvažoval o sebevraždě, plánoval sebevraždu nebo se o ni pokusil. Tento nárůst podnítil zkoumání potenciálních přispívajících faktorů a výzkumníci se zaměřili na prozkoumání souvislosti mezi tímto trendem a současným nárůstem počtu dívek identifikujících se jako LGBQ.

Předchozí výzkum trvale prokázal, že LGBQ mládež zažívá vyšší míru sebevražedných myšlenek a chování ve srovnání s jejich heterosexuálními vrstevníky. Nová studie se snažila zjistit, zda lze nárůst celkové sebevražednosti mezi dívkami vysvětlit, alespoň částečně, větším podílem studentů, kteří se nyní identifikují jako součást zranitelnější populace. Kromě toho chtěli vědci porovnat tyto trendy s trendy mužských studentů, mezi nimiž byly změny v identifikaci LGBQ méně výrazné.

„Nedávné zprávy o rostoucí sebevražednosti mezi dospívajícími dívkami upoutaly naši pozornost, ale všimli jsme si, že diskuse plně nezohledňovaly důležitý demografický posun, ke kterému došlo současně – významný nárůst studentek identifikujících se jako LGBQ. Vzhledem k dobře zdokumentované vyšší míře sebevražd mezi LGBQ mládeží jsme chtěli prozkoumat, zda tyto paralelní trendy mohou být propojeny, vysvětlil autor studie Joseph Cimpian, profesor ekonomie a vzdělávací politiky na New York University.

K provedení své studie výzkumníci analyzovali data z národního průzkumu rizikového chování mládeže (YRBS) shromážděných v letech 2015, 2017, 2019 a 2021. YRBS je průzkum mezi studenty středních škol v 9. až 12. ročníku po celých Spojených státech, který shromažďuje údaje o rizikovém chování pro zdraví. Vzorek zahrnoval 22 562 studentek a 22 130 studentů, kteří odpovídali na otázky týkající se jejich sexuální identity a sebevražedných myšlenek a chování. Průzkum požádal studenty, aby identifikovali svou sexuální orientaci (heterosexuální nebo LGBQ) a zda v posledním roce zažili sebevražedné myšlenky, plánovali sebevraždu nebo se o ni pokusili.

Výzkumníci použili statistické metody k analýze dat a prozkoumali trendy v identifikaci LGBQ a sebevražednosti mezi studenty i studenty. Použili logistickou regresi k predikci identifikace LGBQ podle roku. Použili také logistickou regresi ke zkoumání výsledků sebevražednosti podle roku a testovali interakce mezi sexuální identitou a rokem.

Aby zjistili, zda by změny v identifikaci LGBQ mohly statisticky vysvětlit nárůst sebevražednosti mezi dívkami, upravili míru sebevražd tak, aby zohledňovala změny v identifikaci LGBQ v průběhu času. Použili také algoritmus k zohlednění potenciálně škodlivých odpovědí od studentů, kteří mohli poskytnout neplatná data. Nakonec se podívali na trendy odděleně pro bílé studenty a studenty barvy pleti, aby zjistili, zda existují různé vzory napříč rasovými a etnickými skupinami.

Vědci zjistili podstatný nárůst podílu středoškolských dívek identifikujících se jako LGBQ mezi lety 2015 a 2021. V roce 2015 se asi 15 % studentek identifikovalo jako LGBQ,

ale do roku 2021 toto číslo vzrostlo na 34 %. To představuje výrazný nárůst. Naproti tomu procento studentů, kteří se identifikují jako LGBQ, vykázalo pouze malý nárůst, ze 6 % v roce 2015 na 9 % v roce 2021.

Vědci také zjistili, že sebevražedné myšlenky, sebevražedné plány a pokusy o sebevraždu byly mezi studentkami v roce 2021 výrazně vyšší než v předchozích letech. Když však analyzovali data zvláště pro LGBQ a heterosexuální ženy, zjistili, že míra sebevražedných myšlenek a chování zůstala v každé skupině stabilní. LGBQ ženy konzistentně uváděly vyšší míru sebevražedných myšlenek a chování ve srovnání s heterosexuálními ženami, ale v průběhu času nedošlo k žádnému výraznému zvýšení nebo snížení těchto mír ve skupině LGBQ. To naznačuje, že nárůst celkové sebevražednosti mezi ženami byl způsoben především rostoucím počtem dívek identifikujících se jako LGBQ.

Když vědci upravili celkovou míru sebevražd tak, aby zohledňovaly změny v identifikaci LGBQ, významné rozdíly v míře sebevražd mezi ženami v roce 2021 ve srovnání s jinými roky zmizely. Jinými slovy, jakmile vědci zohlednili skutečnost, že v roce 2021 bylo více dívek označeno jako LGBQ, v průběhu let již nebyly mezi ženami významné rozdíly v míře sebevražednosti. Tyto vzorce zůstaly stejné i po zohlednění potenciálně škodlivých a neplatných odpovědí.

Byli jsme překvapeni, jak konzistentní je míra sebevražedných myšlenek a chování při pohledu pouze mezi heterosexuálními dívkami nebo pouze mezi LGBQ dívkami, uvádí *J. R. Cimpian*. To znamená, že často uváděné trendy zvyšující se sebevražednosti mezi dívkami jako celkem nelze nalézt, pokud se podíváme pouze na heterosexuální nebo pouze LGBQ dívky.

U mužů výzkumníci zjistili minimální změny v sebevražednosti po úpravě na identifikaci LGBQ. Jak se očekávalo, malý nárůst mužské identifikace LGBQ jen málo vysvětlil trendy v mužské sebevražednosti. Bílá i barevní studenti vykazovali podobné trendy, včetně rostoucí identifikace LGBQ a nedostatku významných sebevražedných rozdílů po zohlednění sexuální identity.

Zatímco celková sebevražednost žen mezi lety 2015 a 2021 vzrostla, zjistili, že míra zůstala stabilní jak v LGBQ, tak v heterosexuálních skupinách odděleně - což naznačuje, že celkový nárůst pochází z toho, že více studentů je součástí skupiny (LGBQ), která historicky zažila vyšší riziko sebevražd kvůli sociálním a strukturálním tlakům, vysvětluje *J. R. Cimpian*. Toto zjištění naznačuje, že řešení rostoucí sebevražednosti mezi dospívajícími dívkami vyžaduje zaměřit se konkrétně na podporu LGBQ mládeže, spíše než předpokládat, že všechny dívky se stávají sebevražednějšími.

Ale stejně jako u všech výzkumů existují určitá omezení, která je třeba vzít v úvahu. Údaje z průzkumu zahrnovaly pouze binární kategorie pohlaví (ženy a muži) a neměřily genderovou identitu. To znamená, že výzkumníci nemohli zkoumat žádné vzorce pro transgender mládež. Budoucí výzkum by mohl pokračovat ve sledování trendů sebevražednosti mezi LGBQ mládeží a zkoumat faktory, které přispívají k jejich zvýšenému riziku. Výzkumný tým doufá, že lépe porozumí způsobům, jakými školní politika a širší sociální klima přispívají k výsledkům duševního zdraví studentů s různými sexuálními identitami.

Máme v plánu prozkoumat, jak školní politika a zdroje ovlivňují výsledky LGBQ studentů, zvláště když mnoho států zvažuje legislativu ovlivňující LGBTQ+ mládež ve školách, zdůrazňuje *J. R. Cimpian*. "Také nás zajímá, jak protínající se identity a faktory školního klimatu ovlivňují pohodu studentů a výsledky duševního zdraví."

Další blokaci ve vývoji vzniklo v důsledku COVID-19 a je spojeno s trvalými poruchami mozku a těla u dospívajících. Generace adolescentů takto postižená se bude odlišněji chovat, mít trvale jiné způsoby reaktivního chování i zpracovávání i běžné sociální zátěže.

Nová studie publikovaná v časopise *Translational Psychiatry* 2025 zjistila, že adolescenti, kteří zažili pandemii COVID-19 a související lockdowny, vykazují ve srovnání se svými vrstevníky hodnocenými před pandemií významné rozdíly v biologických systémech

souvisejících se stresem. Nová zjištění naznačují, že narušení související s pandemií mohou mít trvalé účinky na vývoj adolescentů na více biologických úrovních. Pandemie COVID-19 byla akutním a dlouhodobým stresorem, který dramaticky změnil každodenní život. Zatímco dřívější výzkumy prokázaly prudký nárůst úzkosti a deprese u dospívajících během pandemie, mnohem méně se vědělo o tom, jak tento stres ovlivnil neurobiologický vývoj. Dospívání je kritickým vývojovým obdobím, které formuje to, kým se mladí lidé stanou v dospělosti, uvádí autor studie Justin Ping Yuan, pracovník v oboru zdravotnických věd v San Francisco Veterans Affairs Medical Center, který výzkum provedl jako doktorand spolupracující s Ianem Gotlibem ve Stanfordské laboratoři neurovývoje, afektu a psychopatologie. Pro celou generaci bylo toto období narušeno pandemií COVID-19 a souvisejícími lockdowny. Věděli jsme, že tyto zkušenosti negativně ovlivňují duševní zdraví teenagerů, ale nebylo jasné, zda měly dopad i na jejich tělo a mozek. To nás vedlo k prozkoumání tohoto tématu,“ Výsledky naznačují, že dospívající se po prožití stresu souvisejícího s pandemií mohli stát méně vnímavými k odměně a méně efektivními v regulaci emocí.

Zjištění naznačují, že teenageři prošli během pandemie hluboce stresujícím obdobím a zdá se, že to nepříznivě ovlivnilo jejich biologické fungování, včetně vývoje mozku, osy HPA a imunitního systému. Dlouhodobé sledování bude nezbytné. Autoři naznačují, že pandemie mohla změnit vývojovou trajektorii dnešních adolescentů způsoby, které dosud nejsou plně pochopeny.

Závěr

Pokud mluvíme o sociální pedagogice, nesmíme zapomínat na to, že se jedná o rovinu „sociální“, nikoliv individuální. Tj. sociální pedagogika se nemůže pouze soustředit na úzkou vrstvu určité generace. Neodkazuje akcent na fakt SOCIÁLNÍ dimenze na širší rozsah zájmu i odpovědnosti, než na pouze horizont školní pedagogiky?

A rovněž také povinnost odborníků v oblasti sociální pedagogiky být adresná tam, kde problémy vznikají, tedy nejen v rodinách. Uvádět lze stále novější výzkumy z posledních let, z různých států ale ukazují se obdobné výsledky. Lze si opakovaně položit otázku „co dál?“. Má smysl pouze poukazovat na negativní důsledky zmíněných technologií a stále zjišťovat obdobná fakta a snažit se minimalizovat prevenci a informovaností destruktivní vliv digitálních technologií na psychosociální vývoj dětí a mladistvých? Dodejme, že s minimálním úspěchem (jak ukazují uvedená data).

Nebo být aktivní a přímo proklamativně a adresně se přímo obracet na „vlastníky“ uvedených moderních technologií? Neměla by „sféra“ sociální pedagogiky mít odvahu obrátit se veřejně například na státní i soukromé televize s protestem proti nevhodnosti a negativním dopadům násilí v televizi, jejich pořadů?

Škola je zrcadlo společnosti. Krize autorit doma má dopady i na školský systém. Učitelé (nejen u nás) kteří byli kdysi respektováni jako autority, čelí oslabení svého postavení. Dnes jsou často vnímáni spíše jako poskytovatelé služeb než jako pedagogové. Ve školách neustále narůstá závažné verbální a fyzické násilí. Mnoho učitelů hlásí rostoucí neschopnost udržovat ve třídě pořádek. Někteří studenti se cítí oprávněni zpochybňovat rozhodnutí učitelů nebo školní pravidla.

Tuto ztrátu kontroly lze vysvětlit ideologickým posunem: například francouzské školství přijalo flexibilnější přístup, inspirovaný heslem z května 1968 „Zakazovat je zakázáno“. To vedlo k devalvací sankcí a horizontálnějšímu řešení konfliktů. Autorita se stala podezřelou, vnímána jako autoritářství a učitelé se potýkají s prosazováním pravidel v kontextu, kde je jakákoli forma disciplíny interpretována jako útlak. Reforma školského řádu z roku 2000, která omezila disciplinární pravomoci škol, je toho do očí bijícím příkladem.

Rodiče, kteří jsou sami bezmocní, pokud jde o jejich vlastní děti, jsou stále méně ochotni podporovat učitele, když vypukne konflikt. V důsledku toho se školy stávají bojištěm, kde

autorita již nemá žádná stabilní měřítka. Toto klima nedisciplinovanosti v konečném důsledku ovlivňuje kvalitu učení. V roce 2022 výsledky mladých Francouzů v testu PISA, který hodnotí dovednosti studentů v zemích OECD, nadále klesaly . Nedostatek respektu k autoritě ve třídě škodí soustředění a efektivitě výuky.

Krise autorit sahá daleko za hranice rodinného nebo školního prostředí a má dopady na celou společnost. Děti vychovávané bez jasných rámců a hranic se často v dospělosti potýkají s adaptací na požadavky profesního světa. Nedostatek disciplíny, získaný v dětství, má za následek větší potíže s přijímáním pravidel a zvládáním stresu. To se projevuje sníženou schopností zvládat tlak nebo vytrvat tváří v tvář výzvám. To ztěžuje integraci do strukturovaného prostředí, omezuje možnosti a kariérní postup.

Kromě práce má úpadek autority dopad i na život v komunitě. Pravidla zdvořilosti, respektu k druhým a sociální soudržnosti, která kdysi učili rodiče a učitelé, se postupně vytrácejí. Mladí lidé, vystavení nadměrnému individualismu, se jen s obtížemi začleňují do kolektivní dynamiky. Tento jev je patrný na veřejných prostranstvích, kde se nezdvořilost a neuctivé chování vůči dospělým stávají stále častějšími.

Mediálně permanentní denotace slov je dalším problémem, který znevažuje mezilidské kontakty, komunikaci, což by bylo dobré nezapomínat, protože se jedná o cílenou, záměrnou manipulaci. Komunikace, tj. chování, přestala být „poselstvím“, ztratila odpovědnost a adresnost, smysluplnost sdělování.

Literatura

Sloterdijk, P *In: WDR Fernsehen, 30. června 2025*)

Yuan, J. P., Borchers, L. R., Lee, Y., Buthmann, J. L., Coury, S. M., Joachimsthaler, J., ... & Gotlib, I. H. (2025). The effects of the COVID-19 pandemic on neurobiological functioning in adolescents. *Translational Psychiatry*, 15(1), 276.

Cimpian, J. R., & McQuillan, M. T. (2025). An overlooked explanation for increasing suicidality: LGBTQ stressors felt by more students. *Educational Researcher*, 54(1), 56-60.

Fotouhi, B., Tohidi, A., Touserani, R., & Bushman, B. J. (2025). Trends of Violence in Movies During the Past Half Century. *JAMA pediatrics*, 179(3), 346-348.

UNICEF-Befragung: *Jugendliche blicken pessimistisch auf die Zukunft Deutschlands und der Welt*

Themen wie Kinderarmut, *Schulen, mentale Gesundheit, Sicherheit und Zukunftschancen von Kindern weltweit haben für Jugendliche hohe Priorität* . Köln • Donnerstag, 27. März 2025

Adresa autora:

PhDr. Jiří Kučírek, Ph.D.

Univerzita Hradec Králové

Rokitanského 62

50003 Hradec Králové

Česká republika

Email: jiri.kucirek@uhk.cz

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4976-2105>

ETICKÝ ROZMER FENOMÉNU SOCIÁLNYCH MÉDIÍ V SPOLOČNOSTI

Elena Kenderešová, SK, Vladimír Noga, SK

Abstrakt:

Problematika sociálnych médií v spoločnosti je čoraz viac komplikovanejšia a spôsobuje množstvo rôznych dôsledkov. Neslúžia len na osobné účely, ale výrazným spôsobom ovplyvňujú aj oblasť etiky, politiky, žurnalistiky a marketingu. So sociálnymi médiami sa viažu nové sociálne javy, na ktoré musí spoločnosť nájsť adekvátne a najmä adresné riešenia. Cez užšiu špecifikáciu jednotlivých subjektov používajúcich sociálne média, ich priestorové rozloženie, vekové ohraničenie, poukážeme na vzrastajúci trend posilňovania sociálnych médií.

Kľúčové slová: sociálne média, používatelia, dôsledky, etika a politika, nové sociálne javy.

Abstract:

The issue of social media in society is increasingly complicated and causes many different consequences. They serve not only for personal purposes, but also significantly influence the field of ethics, politics, journalism and marketing. New social phenomena are associated with social media, for which society must find adequate and especially targeted solutions. Through a narrower specification of individual subjects using social media, their spatial distribution, and age restrictions, we will point out the growing trend of strengthening social media.

Key words: social media, users, consequences, ethics and politics, new social phenomena.

Úvod

Sociálne média majú multifunkčný význam v spoločnosti, pretože prepájajú ľudí, uľahčujú komunikáciu, šíria informácie a ovplyvňujú rôzne aspekty života v spoločnosti od osobných, medziľudských vzťahov, až po globálne dianie. Svojím pôsobením zasahujú do viacerých oblastí vrátane sociálnej interakcie, vzdelávania, ekonomiky, politiky, kultúry a pod. Vďaka rozličným platformám môžu jednotlivci udržiavať kontakt s inými jednotlivcami, sociálnymi skupinami bez ohľadu na geografickú vzdialenosť. Umožňuje to rýchly tok informácií, vedomostí, skúseností, ktorý je možné využívať v oblasti vzdelávania. Sociálne média majú obrovský ekonomický význam nakoľko podporujú podnikanie, marketing a reklamu. V politickej sfére sa sociálne média stali nástrojom pre šírenie informácií, politickú angažovanosť a mobilizáciu verejnosti. Na druhej strane sociálne média prinášajú aj určité riziká, ktoré spájame s dezinformáciami, manipuláciou verejnej mienky a šírením propagandy, čo môže mať určitý dopad na demokratické procesy. V spoločenskej a kultúrnej oblasti sú prostriedkom, cez ktorý sa šíri umenie, hudba, filmy, ale aj literatúra. Oslovujú sa masy ľudí, respektíve môžeme hovoriť o globálnom publiku. Prostredníctvom sociálnych médií sa otvárajú témy z oblasti ľudských práv, ekológie, duševného zdravia. Keď ich ľudia nevyužívajú zodpovedne a neprístupujú k nim kriticky začnú prevládať negatíva vo forme šírenia dezinformácií, objavuje sa kyberšikana, strata súkromia, ale aj závislosť od virtuálneho, digitálneho sveta a nárast osamelosti. Rozšírenie využívania sociálnych médií podnietila aj pandémia COVID-19. Celý svet sa presunul do online priestoru. Barkasi (2022, s. 48) k tomu dodáva, „že opatrenia, ktoré boli v tomto období prijaté z dôvodu zníženia rizika prenosu tohto ochorenia, mali negatívny vplyv na zdravie a životný štýl populácie na celom svete“.

Žijeme v ére označovanej aj storočie internetu, v ktorej sa vývoj neustále zrýchľuje, a pre obyčajného človeka to predstavuje rad nových deformít a požiadaviek. Technológie neustále menia rôzne prostredia od sociálneho, podnikateľského, až po kultúrne. Subjekty na

jednotlivých trhoch čelia špecifickým výzvam a k tomu je nevyhnutné lepšie porozumieť ich podstate. Technologické prúdy zmenili charakter a tým sa menia aj odvetvia. Ak sa pozrieme na internet, tak ten priniesol informácie zadarmo už skoro všade. Umožnil aby sa tieto informácie kopírovali, lebo všetky nadobudli online charakter. Po druhé vyzdvihnime mobilné zariadenia, ktoré umožňujú prístup na internet všade tam, kde je pokrytie signálom. Po tretie, sú to sofistikované nástroje a aplikácie aj napriek tomu, že súčasný trend ešte neznamená prístup k týmto technológiám pre bežnú populáciu, ale očakávania predpokladajú zmenu. Tieto veci už vôbec neprekvapujú a to z dôvodu že sú nesmiernie žiadúce a slúžia na uľahčenie života, spájanie a majú nesmierny vplyv na sociálnu sféru. Naša každodennosť je ovplyvňovaná práve týmito inováciami s nesmiernou rýchlosťou (Schmidt, Rosenberg, 2015).

M. Marcelli (2018, s. 31) upozorňuje na „*naliehavosť, s akou veľký svet sociálnych zoskupení a organizácií vstupuje do malých svetov priateľských spoločností, vykazuje ich na pridelené miesto a reglementuje ich činnosť, skoro nevyhnutne vyvoláva ambivalentné pocity*“. Život pod vplyvom týchto technológií je na jednej strane plný veľkého optimizmu, na druhej strane aj veľkej úzkosti z toho, že rýchlosť zmien spôsobených technológiami je oveľa väčšia a priepastnejšia ako schopnosť školiť na ne ľudí. Zdravé ekonomiky sú vystavané na stabilných zamestnaniach stredných tried, ktoré sa presúvajú do rozvojových krajín, alebo s najväčšou pravdepodobnosťou zakotvujú v online priestore v tom lepšom prípade. Naznačuje sa aj trend vymiznutia určitých zamestnaní (Schmidt, Rosenberg 2015).

Svet nových platforiem, ktoré vystupujú ako „vzývateľia“ korporácii vyvoláva polemiky a otázky o digitálnej infraštruktúre, ktorá je nevyhnutná a bude ovplyvňovať aj rôzne oblasti. Neustály rozmach umelej inteligencie a digitálnych komunikácií vyvoláva skôr obavy zo zvládnutia a prispôbenia sa. Práve myslenie vo veľkom je najnaliehavejšie ako kedykoľvek predtým najmä v hľadaní sociálnych foriem. „*Kolektívnu inteligenciu treba zavádzať, kultivovať a upevňovať radom cieľavedomých a inteligentných opatrení. Pri všetkých z nich by sme mali vychádzať z niekoľkých jednoduchých zásad: inteligencia nie je vyhradená jednotlivcom, rozvíja sa aj v niektorých skupinách, emocionálne a sociálne schopnosti členov kolektívu sú dôležitejšie než ich IQ, dobré vzájomné poznanie schopností je predpokladom úspechu skupiny, prítomnosť žien je výhodou*“ (Marcelli, 2018, s. 85-86).

1.1 Fenomén sociálnych médií a sociálnych sietí

Internet je zložený z dvoch rovín. Jedna rovina predstavuje technosociálny systém. Druhá rovina je tvorená sociotechnickým systémom. V podstate by sme pri pojme internet mohli použiť synonymický pojem sieť v sieti, ktorý tvorí technická infraštruktúra (technický podsystém) a ľudské subjekty (sociálny podsystém). Ľudskú činnosť uľahčuje svojim spôsobom práve technická štruktúra, ktorá je médiom a najmä je výsledkom individuálnej slobody človeka. Túto individuálnu slobodu vo svete výrazného liberalizmu by sme mohli označiť aj za schopnosť človeka svojim spôsobom cez vlastné uváženia spôsobovať zmenu a mať vplyv vo svete sociálnych interakcií. Každé sociálne konanie (poznanie a spolupráca) je zhmotnené v tejto technickej štruktúre. Ako tvrdí Allmer (2019, s. 97) ide o „*vzájomné spolupôsobenie techniky na jednej strane a spoločnosti na strane druhej, pričom techniku a človeka spája komplexná väzba, produkujú a reprodukujú jeden druhého, aj keď sa súčasne teší relatívnej autonómii. Sociálny software je software, ktorý uľahčuje sociálnu interakciu, spoluprácu a výmenu informácií, poprípade môže v závislosti na činnosti skupín užívateľov posilňovať komunity. Sociálny software zahrňuje softwarový nástroj, ktorý slúži k združovaniu a podporuje skupinovú interakciu*“. V zdravotníckom prostredí sa sociálny a komunikačný softvér využíva na konzultácie, edukáciu a koordináciu starostlivosti; tieto nástroje sú dnes integrovanou súčasťou práce zdravotníkov (Popovičová, 2019).

Aj napriek týmto moderným technickým výdobytkom a prepojenosti v online priestore sa častokrát ocitáme v bode, že väčšina ľudí má len povrchové informácie o tom, ako naozaj

fungujú veci vo svete a na akých základoch boli založené. Mnoho odborníkov tento stav pripisuje zložitostiam, ktoré sú produkciou moderného sveta. Ľudia, bez pochopenia toho čo sa odohráva vo vnútri, využívajú so všetkou ľahkosťou technické zariadenia. Modernita produkuje svet s deficitom porozumenia. „*Vysvetlenie tohto deficitu porozumenia však spočíva v čomsi viac ako len ťažkaní si na to, že rozmach nášho poznania vyžaduje špecializáciu, čo na druhej strane znamená čoraz plytkejšie porozumenie základným veciam, ba neraz ich úplnú neznalosť. Väčšina moderných obyvateľov miest je tak oddelená nielen od spôsobov, akými konštruujeme a montujeme stroje a zariadenia, a rastúca mechanizácia všetkej výrobnnej činnosti znamená, že len veľmi malý diel globálnej populácie v súčasnosti pôsobí vo sfére zabezpečovania našej civilizácie energiou a materiálmi, ktoré spoluvytvárajú moderný svet*“ (Smil, 2022, s. 9).

Sociálne médiá považujeme za súbor digitálnych interaktívnych nástrojov, ktoré umožňujú používateľom vytvárať, šíriť a ďalej zdieľať obsah. Prešli sme od dlhej analógovej éry vývoja sociálnej komunikácie do fázy, v ktorej sa nekomunikuje len autorizovaný obsah, ktorý vytvorila určitá skupina autorov. Sociálne médiá doslova prevalcovali dovtedy poznané médiá a medzi užívateľmi sa stali veľmi obľúbené. Naopak, obsah sociálnych médií generuje a edituje nespočetné množstvo prispievateľov. Túto zásadnú zmenu paradigmy komunikácie presne vystihuje anglický termín "many-to-many", ktorý označuje komunikáciu smerujúcu od mnohých autorov k mnohým recipientom. Okrem toho sociálne médiá disponujú otvorenou povahou (angl. open-ended nature) (Atherton, 2022). Aby sme mohli považovať online médium za sociálne musí spĺňať niekoľko charakteristík. Medzi prvú charakteristiku sociálneho média patrí participatívnosť, podpora pre vznik a šírenie príspevkov, spätná väzba a stieranie hraníc medzi médium a publikom. Taktiež je potrebné, aby sociálne médium poskytovalo určitý druh okamžitej spätnej väzby, na ktorú dokáže tvorca reagovať. Ďalšou charakteristikou týchto médií je otvorenosť, keďže vo webovom prostredí vytvárajú možnosť slobodného využívania obsahu a zdieľania informácií. Sociálne médiá majú tiež konverzačnú povahu a podporujú vytváranie komunít. Medzi základné druhy sociálnych médií patria sociálne siete, blogy (mikroblogy), wiki stránky, podcasty, diskusné fóra a komunity zdieľajúce alebo spolu vytvárajúce obsah, známe ako peer-to-peer content communities alebo peer-to-peer information sharing communities (Regec, 2020).

Podľa Adámika (2024) medzi základné platformy sociálnych médií radíme:

- *sociálne siete* – zamerané na vzájomnú interakciu medzi používateľmi. Líšia sa svojim zameraním a pôsobením (napr. kombinácia spotrebiteľského a biznis prostredia, alebo oddelene)
- *sociálne poradenstvo* – zaraďujeme tu online noviny a magazíny prostredníctvom ktorých sa vyjadrujú postoje a názory (napr. diskusné fóra a komentáre)
- *blogy* – rôzne oblasti zamerania (ale aj odbornú stránku)
- *sociálny zákaznícky servis* – vytvorenie priestoru resp. fóra, kde by používatelia mohli klásť svoje otázky, pripomienky a dotazy.
- *sociálny streaming* – nosným pilierom sú videá, fotky, podcasty.
- *sociálne vzdelávanie* – užívatelia sa na ne obracajú, ak potrebujú získať informácie, vyriešiť nezodpovedané otázky. Na druhej strane je tu výrazný podnikateľský potenciál.
- *sociálne vyhľadávanie*
- *sociálny obchod*

Regec (2020) považuje sociálne siete za špecifický typ sociálneho média. Sociálne siete treba chápať ako podradené sociálnym médiám. Sociálne siete definujeme ako webové služby, ktoré umožňujú jednotlivcom budovať verejný (aj poloverejný) profil v rámci ohraničeného systému; formulovať zoznam ďalších používateľov, s ktorými zdieľajú prepojenie; prezerat' a prechádzať zoznamom prepojení, ktoré vytvorili iní v rámci systému; prezerat' a prechádzať. Sociálne siete vyjadrujú dynamiku nevyhnutne prítomnú (jej používateľ musí byť aktívny).

Sociálne médiá spolu so sociálnymi sieťami už niekoľko rokov významne ovplyvňujú trendy v oblasti komunikácie a online marketingu takmer na celom svete. Tieto oblasti sú založené na fungovaní online prostredia internetu, kde dochádza k interakcii používateľov s obsahom. Okrem toho sociálne médiá a sociálne siete poskytujú efektívny a priamy spôsob, ako zasiahnúť cieľovú skupinu zákazníkov prostredníctvom médií. Neodmysliteľnou súčasťou sociálnych médií a sociálnych sietí je internet a zdieľanie online. Práve internet zmenil svet do podoby, ktorá je pre súčasných mladých ľudí samozrejmosťou a nedokážu si svet bez internetu predstaviť. Samotný internet spojil ľudí z celého sveta a poskytol im mnohé možnosti interakcií. Okrem rôznych výhod však internet priniesol aj niekoľko rôznych nevýhod, s ktorými sa musí vysporiadať dnešná, ale aj budúca spoločnosť.

Používanie sociálnych médií je jednou z najpopulárnejších online aktivít. V minulom roku 2024 používalo sociálne médiá na celom svete viac ako 5 miliárd ľudí a predpokladá sa, že toto číslo v roku 2028 vzrastie na viac ako 6 miliárd. V januári 2023 bola celosvetová miera používania sociálnych médií na úrovni 59 percent. Predpokladá sa, že toto číslo bude v nasledujúcich rokoch rásť, keďže menej rozvinuté digitálne trhy dobiehajú ostatné regióny, pokiaľ ide o rozvoj infraštruktúry a dostupnosť lacných mobilných zariadení. V skutočnosti je väčšina globálneho rastu sociálnych médií poháňaná rastúcim používaním mobilných zariadení. Východná Ázia svojím zameraním na mobilné technológie sa umiestnila na čele globálneho rebríčka penetrácie mobilných sociálnych sietí, za ktorou nasledujú etablované digitálne giganty, ako sú Amerika. Sociálne médiá sú neoddeliteľnou súčasťou každodenného používania internetu. Používatelia internetu trávia v priemere 150 minút denne na sociálnych sieťach a v aplikáciách na posielanie správ, čo predstavuje nárast o 40 minút denne od roku 2015. Používatelia internetu v Latinskej Amerike mali v priemere najvyšší priemerný čas strávený denne na sociálnych sieťach. Facebook sa stal prvou sociálnou sieťou, ktorá prekonalala 1 miliardu registrovaných účtov a v súčasnosti má približne 2,9 miliárd aktívnych mesačných používateľov, čo z neho robí najpopulárnejšiu sociálnu sieť. V júni 2023 patrili medzi najpopulárnejšie aplikácie sociálnych médií v App Store mobilné aplikácie na posielanie správ WhatsApp a Telegram Messenger, a populárna verzia aplikácie Facebook (Statista, 2025). V súčasnosti miera penetrácie sociálnych sietí na celom svete dosahuje úroveň 62,3 percenta. Severná Európa mala mieru penetrácie sociálnych médií 81,7 percenta, čo je na vrchole používania sociálnych médií podľa oblastí. Východná a Stredná Afrika uzavreli rebríček s dosahom používania 10,1 a 9,6 percenta (Statista, 2025).

1.2 Globálny vplyv sociálnych médií

Ľudia pristupujú k sociálnym médiám z rôznych dôvodov – hľadajú zábavný obsah, nadväzujú nové kontakty, zdieľajú fotografie a videá s priateľmi, získavajú informácie o aktuálnom dianí a pod. Sociálne médiá majú rozsiahly a významný vplyv na aktivity, ktoré sa odohrávajú v online prostredí, ale v konečnom dôsledku zasahujú do každodenného života spoločnosti. V zdravotníctve to umožňuje personalizovať edukačný obsah, monitorovať potreby pacientov a efektívnejšie plánovať ošetrovateľské intervencie (Popovičová, 2019).

Na akademickej a vedeckej pôde sa v súvislosti so sociálnymi sieťami otvára niekoľko kľúčových línií výskumu:

- *sociálne aspekty* – transformácia medziľudských vzťahov a vznik nových foriem priateľstiev a partnerstiev, ale aj fenomén kyberšikany v online priestore (Pášová, 2014),
- *psychologické aspekty* – vzťah medzi používaním sociálnych sietí, úzkosťou, depresiou či FOMO (Kuss & Griffiths, 2015),
- *spoločenské aspekty* – úloha sociálnych sietí pri šírení informácií a mobilizácii spoločenských hnutí (Castells, 2009; Keller, 2020),

- *kultúrne aspekty* – globalizácia trendov, šírenie subkultúr a redefinícia identity v digitálnom prostredí (Petranová, D. a kol., 2013).

Súčasný stav skúmanej problematiky teda ukazuje, že sociálne siete nie sú len technickým nástrojom komunikácie, ale zásadne formujú spôsob, akým jednotlivci a spoločnosť fungujú. Vedecká diskusia preto smeruje k hľadaniu rovnováhy medzi pozitívnymi prínosmi (prístup k informáciám, posilňovanie sociálnych väzieb, občianska participácia) a rizikami (závislosť, dezinformácie, strata súkromia).

Ako upozorňuje Zvara (2021) pri používaní sociálnym médií treba myslieť na:

- *sledovanie a hlásenie* – problematika súvisiaca s osobnými informáciami konkrétnej osoby,
- *zábavu* – hlavná podstata pre prilákanie jedincov,
- *prístup* – žijeme v epoche, ktorá umožňuje expresné šírenie dezinformácií. Potreba kritického myslenia a selekcie pravdy od nepravdy skrz relevantné overovanie,
- *vplyv* – obsah uverejňovaný na sociálnych médiách má výrazný vplyv na vzájomné porovnávanie sa a následne na vznik depresii a negatívnych pocitov,
- *tvorbu obsahu* – online priestor je otvorený pre každého a to spôsobuje, že tam existuje veľké množstvo nie len falošných informácií, ale aj veľa falošných účtov. Rozlíšiť, či sa jedná o falošný účet, alebo o falošnú stránku je pre laika často problematické.

Dôvod predostretia týchto faktov nás vedie k tomu, že informácie, ktoré získame cez sociálne siete nás nútia vyhodnocovať ich cez našu predstavivosť, ktorá je úplne odlišná od skutočnej reality, ktorú musíme precítiť resp. prežiť všetkými zmyslami. Psychológ Gubiš (2015) o tomto fenoméne hovorí ako o tichom prijatí informácií, lebo sa v podstate uspokojíme s našou predstavivosťou, aj napriek tomu, že sa častokrát jedná o nespoľahlivý zdroj. Spojené je to s množstvom problémov, ktoré sa viaže na používanie hneď po pripojení. Online priestor je typický svojou kvantitou informácií a zdrojov, ktoré nám ponúka. Naš mozog nemá možnosť rozhodovať sa z dostatočného počtu zmyslových impulzov, lebo ich množstvo je značne odsunuté na minimálnu úroveň. Postoj, ktorý si človek takto utvorí, formuje aj jeho následné konanie voči určitým subjektom. Na druhej strane tu máme pocity menejcennosti a nízkeho sebahodnotenia. Ako uvádza Gubiš (2015) pri správnom ohodnotení seba samého a správnom vnútornom nastavení nám to dokáže zlepšiť kvalitu života až o 80 percent. Prípady psychických ťažkostí plynúce z online priestoru sa objavujú čoraz častejšie a jedinci to zvyknú riešiť svojimi obrannými mechanizmami. Ideál vlastného života, kde jedinci skrývajú svoje nedostatky, približujú sa stále viac k dokonalosti, je pravým opakom skutočnej reality. Tieto dva opačné svety naše mozgy nedokážu prijať a to spôsobuje rôzne formy deprivácie. Takže môžeme hovoriť o virtuálnej realite ako o priestore ideálov.

Evans (2022) uvádza niekoľko nevýhod internetu a s ním spojených sociálnych médií:

- *Dezinformácie* – hoci sa internet považuje za hlavný zdroj informácií, niektoré webové stránky obsahujú nepresné a bezcenné informácie. Používatelia môžu mať niekedy problém rozlíšiť, čo je správny a čo nesprávny materiál.
- *Porucha závislosti od internetu* – závislosť od internetu poškodzuje nielen kondíciu, ale aj psychický stav. Mnohí ľudia trpia týmto problémom, pretože sú závislí od internetu a používajú svoje zariadenia bez toho, aby mysleli na čas, ktorý na zariadení premrhali.
- *Počítačová kriminalita* – kybernetická kriminalita môže viesť hackerské programy vírus, ktorý sa dostane do počítača a zničí cenné údaje. K osobným údajom používateľov, ako sú meno, adresa, hlavná karta, bankové údaje a iné informácie, sa páchatelia často dostanú pri používaní webu, čo vedie k značným ekonomickým stratám.
- *Sociálne odcudzenie* – čas strávený na internete plynie rýchlo a bez vedomia. Po zaujatí sa používateľ chytí do pasce, používatelia sú uväznení v „sieti“ a trávajú menej času s

ľuďmi v reálnom svete. Menej interakcie a komunikácie tvárou v tvár sa v skutočnosti môže skončiť znížením sociálnych schopností.

- *Spam* – o nepotrebných e-mailoch, reklamách atď. sa niekedy hovorí, že sú spamom, pretože potrebujú silu, ktorá brzdí systém a spôsobuje používateľom mnohé problémy. Intenzívne používanie internetu vedie k mnohým problémom, ako sú podvody s bankovými účtami, internetové podvody atď.
- *Vystavenie súkromia* – internet má významný vplyv na súkromie a osobné údaje ľudí. Mnohé webové stránky na internete sú nezabezpečené. Niektorí nepoučení používatelia internetu tieto webové stránky používajú a ich osobné údaje sú hacknuté neetickým spôsobom. Môže to mať aj širšie dôsledky na osobné záležitosti.
- *Kyberšikana* – *kyberšikanovanie* je online forma obťažovania. Najčastejšie sa vyskytuje na platformách hier a sociálnych médií. Ľudia sa o obetiach kyberšikanovania vyjadrujú znevažujúco alebo nenávisťne, čím ich ponížujú.
- *Zdravotné problémy* – hranie hier a trávenie príliš veľa času na monitoroch vedie k obezite a nezdravému životnému štýlu. Má to vplyv aj na zrak osoby, ktorá zariadenie dlhodobo používa. Má to veľmi vážne zdravotné problémy. „Následky obezity u mládeže môžeme pozorovať na rôznych systémoch človeka. Postihuje kostrový svalový systém, cievny systém, pečeň, kardiovaskulárny systém, respiračný systém, pohlavné ústrojenstvo, kožné zmeny a zmeny nastanú aj metabolizme (Nemčíková, Murgová, 2019. s. 38).
- *Plytvanie časom* – internet je jedným zo spôsobov, ktoré môžu viesť k plytvaniu časom. V súčasnosti sa to stáva takmer každému z nás, pretože začneme surfovať a neustále surfujeme a nevedomujeme si, koľko času strácame. To má za následok zvyšovanie času stráveného na obrazovke, a to vedie k strate pamäťovej kapacity.
- *Vírusy/malvér* – je to jedna z veľkých nevýhod používania internetu, pretože váš systém sa môže kvôli vírusom zaseknúť.
- *Ovplyvňujú sústredenie a trpezlivosť* – internet môže ovplyvniť sústredenie a trpezlivosť jednotlivca, čo môže odvieť pozornosť od dosiahnutia jeho životných cieľov, a to je jedna z nevýhod internetu.

Napriek tomu, že sociálne médiá môžu byť účinným nástrojom na udržiavanie kontaktov, existujú aj dôkazy, že môžu prispievať k pocitu osamelosti a sociálnej izolácii, najmä v prípade, ak sú používané nadmerne alebo pasívne. Významná je súvislosť medzi vysokým používaním sociálnych médií a zvýšeným vnímaním sociálnej izolácie u mladých dospelých. Tento účinok je výraznejší, keď sa používatelia venujú pasívnej konzumácii, napríklad prechádzaniu príspevkov (skrolovanie) bez interakcie, alebo zapojenia sa do komunikácie s ostatnými. Ďalším dôležitým faktorom, ktorý môže prehĺbiť pocit osamelosti u používateľov sociálnych médií, je strach zo zmeškania (FOMO). Oberst a kol. (2019) zistili, že jednotlivci, ktorí často prežívajú FOMO, častejšie uvádzajú vyššiu mieru osamelosti a nespokojnosti so svojim sociálnym životom. Platformy sociálnych sietí, ktoré často prezentujú idealizované verzie životov iných, môžu tieto pocity zosilniť tým, že používatelia majú pocit, že prichádzajú o dôležité sociálne zážitky, stretnutia a spoločenské akcie. Každý z nás je súčasťou spoločnosti, jedným z jej sociálnych elementov. Societa predstavuje organizmus, kde sa každý jednotlivec usiluje akceptovať stanovené sociálne normy a hodnoty. Ak však niekto nie je ochotný akceptovať spoločnosťou uznávané normy, odchyľuje sa od štandardizovaného konania a vtedy hovoríme o patologickom správaní (Dirgová, 2023).

Vplyv sociálnych médií na osamelosť a sociálnu izoláciu môže závisieť nielen od množstva stráveného času, ale aj od spôsobu, akým s nimi používatelia pracujú. Gentzler a kol. (2020) tvrdia, že aktívna angažovanosť ako komentovanie príspevkov, posielanie správ priateľom alebo účasť v online diskusiách, disponuje skôr tendenciou znižovať pocity osamelosti. Naopak, pasívna konzumácia ako je listovanie nástenky a prezeranie rôznych

profilov bez interakcie sa spája s nárastom pocitu osamelosti a sociálneho porovnávania. Jednotlivci, ktorí používajú sociálne médiá na udržiavanie zmysluplných vzťahov alebo hľadanie podpory, z nich môžu mať prospech, zatiaľ čo tí, ktorí ich používajú na pasívne prehliadanie a porovnávanie svojho života so životom niekoho druhého, môžu cítiť osamelosť a úzkosť. Vzťah medzi používaním sociálnych médií, osamelosťou a sociálnou izoláciou je veľmi zložitý a má mnoho perspektív. Hoci sociálne siete ponúkajú príležitosti na udržiavanie, posilňovanie a nadväzovanie kontaktov, najmä pre jednotlivcov, ktorí sú inak izolovaní, ich nadmerné používanie alebo pasívna konzumácia zhoršuje pocity osamelosti. Typ pripojenia sa a zapojenia sa do sociálnych médií, kvalita interakcií a individuálne charakteristiky človeka, zohrávajú kľúčovú úlohu pri definovaní toho či bude mať používanie sociálnych médií pozitívny alebo negatívny vplyv na sentiment jednotlivca.

Vansač (2023) uvádza, že mediálne a digitálne technológie majú tieto výhody:

- Stránky sociálnych médií poskytujú mladým ľuďom príležitosti spojiť sa s priateľmi a rodinou a rozvíjať technické a kreatívne zručnosti. Tieto stránky uľahčujú spojenie s rôznorodou a rozšírenou skupinou ľudí a poskytujú lepšie pochopenie globálnych problémov. Existujú tiež dôkazy, že médiá môžu mať pozitívny vplyv na sociálne zručnosti detí.
- Vzdelávanie je možné zlepšiť mnohými spôsobmi prostredníctvom rôznych mediálnych rozhraní. Študenti sa môžu napríklad zapojiť do samostatného učenia, spolupracovať na skupinových projektoch alebo si vymieňať nápady na domáce úlohy.

Aj keď je mediálna gramotnosť často opomínaná, nikdy nebola dôležitejšia ako práve v tomto období. Moderný svet informačných technológií spolu so spravodajským prostredím by skrz mediálnu gramotnosť umožnil občanom orientovať sa a prijímať rozhodnutia založené na preverovaní a informovanosti. Mediálna gramotnosť je pojem, ktorý v sebe zahŕňa zručnosť, ktorá súvisí s vedomím jednotlivca bez ohľadu na jeho vek. Digitálny vek je neoddeliteľnou súčasťou moderných demokracií. Európska komisia sa pričínala o vznik expertnej skupiny pre mediálnu gramotnosť, ktorá má jasne stanovené ciele. Prvým cieľom je zameranie sa na postupy v oblasti mediálnej gramotnosti (v prvom rade na ich identifikáciu). Druhým cieľom je vytváranie siete medzi viacerými subjektmi a ich následná spolupráca. Tretím cieľom je zameranie sa na koordinácie politik EÚ (Európska komisia, 2023).

Záver

Nové výzvy a budúcnosť nás nabádajú k tomu, aby sme pristúpili k transformácií nových informačných a komunikačných technológií, tým spôsobom, že začneme od samotného procesu konštruovania a vyhodnocovania. Je nevyhnutné, aby sa pracovalo na odstránení deštruktívnych zložiek a zamerali sme sa na konštruktívne zložky, ktoré predstavujú nové vlastnosti techniky. Tieto vlastnosti môžeme pozdvihnúť ešte na vyššiu úroveň, lebo sú vo svojej podstate len výsledkom dynamického procesu moderných spoločností. Technika vo svojich počiatkoch bola práve navrhnutá k tomu, aby zmiernila a eliminovala boj o existenciu. Všetka zmena je len prechodom do vyššieho štádia našej civilizácie (Allmer, 2019). Pri každej zmene, ktorej budeme vystavení musíme nutne myslieť na zachovanie ochrany každého jedinca, lebo len praxou a procesmi v každodennom živote sa nám budú odhaľovať všetky nástrahy technického pokroku. „*Technický proces by mohol slúžiť ako základ nového spôsobu slobodného rozvoja ľudskej osobnosti a podporovať schopnosti sociálnej oblasti a ekosféry*“ (Allmer, 2019, s. 309). Okrem toho je potrebné brať do úvahy aj psychologické a sociálne dôsledky, ktoré nadmerné používanie digitálnych technológií a sociálnych médií prináša, predovšetkým v súvislosti s rastúcim výskytom závislosti a ich dopadom na jednotlivca a spoločnosť. Patologické hráčstvo, ako špecifická forma závislosti, ukazuje, že digitálne prostredie môže vytvárať rizikové vzorce správania s výraznými negatívnymi dôsledkami na mentálne zdravie a sociálne fungovanie (Dávidová, 2020). Zároveň

výskum v oblasti poskytovania ošetrovateľskej starostlivosti v zariadeniach sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately poukazuje na potrebu multidisciplinárneho prístupu k riešeniu týchto výziev, keďže digitálne technológie a sociálne médiá ovplyvňujú aj výkon profesií, ktoré sú v priamom kontakte s ohrozenými skupinami (Dávidová et al., 2025).

Literatúra

- Adámik, R. *Sociálne médiá a ich platformy*. [online]. [cit. 2025. 09. 18]. Dostupné na internete: <<https://budmanazer.sk/socialne-media-a-ich-platformy-2/>>.
- Allmer, T. (2019). *Kritická teorie a sociální média. Mezi emancipací a komodifikací*. Praha: Filosofia
- Atherton, J. (2022). *Strategie sociálních médií*. Praha: Lingea
- Barkasi, D. (2022). Dopad pandémie COVID – 19 na životný štýl. In: *Dni praktickej obezitológie a metabolického syndrómu 2021*. Zborník vedeckých prác Belovičová, M., Makara, P., Popovičová, M. Collegium Humanum Warsaw Management University-. s. 48 – 69.
- Castells, M. (2009). *Communication Power*. Oxford: Oxford University Press
- Európska Komisia. (2023). *Mediálna gramotnosť*. [online]. [cit. 2025. 09. 25]. Dostupné na internete: <<https://digital-strategy.ec.europa.eu/sk/policies/media-literacy>>.
- Dávidová, M. (2020). *Patologické hráčství. Výskyt, diagnostika a léčba, komplexní pohled na problematiku*. 1. vyd. Praha: Grada Publishing.
- Dávidová, M.; Hardy, M.; Bachyncová Giertlová, D.; Briššáková, J. (2025). Súčasný stav a výzvy poskytovania ošetrovateľskej starostlivosti v zariadeniach sociálnoprávnej ochrany detí a sociálnej kurately. In: VANSÁČ, P. (ed.) *Zborník z XI. medzinárodnej vedeckej konferencie, Konvergencia poskytovania zdravotnej a sociálnej starostlivosti pre pacientov/klientov* (Michalovce, 15. 11. 2024). Warszawa: Wydawnictwo Katedry Filozofii AEH, s. 53 - 63.
- Dirgová, E. (2023) *Sociálna prevencia ako nástroj na elimináciu sociálno-patologických javov*. In: *Sociálno-zdravotnícke spektrum: vedecko-odborný časopis pre sociálnych pracovníkov*. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislava. ISSN (online) 1339-2379. č. 13. november (2023), s. 1-7.
- Evans, C. (2022). *Principles and Practices of the Internet of Things*. New York: Murphy & Moore Publishing,
- Gentzler, A. L., Oberhauser, A. M., Westerman, D., & Nadorff, D. K. (2020). Loneliness and social media use in college students: A developmental perspective. *Journal of Adolescence*, 79, 158-167.
- Gubiš, P. (2015). *Sociálne siete a ich vplyv na človeka*. [online]. [cit. 2025. 09. 20]. Dostupné na internete: <<https://blog.sme.sk/petergubis/spolocnost/socialne-siete-a-ich-vplyv-na-cloveka>>.
- Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2015). Social Networking Sites and Addiction: Ten Lessons Learned. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 12(3), 128–148. doi:10.3390/ijerph120301280.
- Marcelli, M. (2018). *Myslenie v sieti. Potreba myslenia „vo veľkom“ je dnes naliehavejšia než kedykoľvek predtým*. Bratislava: Absynt.
- Nemčíková, M. - Murgová, A. (2019). Úloha ošetrovateľstva v prevencii obezity mládeže. In Šupínová, M., Frčová, B. In *Zborník vedeckých prác. Multidimenzionalita v starostlivosti o dieťa. 2019*. Collegium Humanum – Szkoła Główna Menedżerska Warszawa 2019. s. 34-58. ISBN 978-83-952951-2-6.
- Oberst, U., Wegmann, E., Stodt, B., Brand, M., & Chamarro, A. (2017). Negative consequences from heavy social networking in adolescents: The mediating role of fear of missing out. *Journal of Adolescence*, 55, 51-60.

- Pášová, P. (2014). *Kamil Kopecký: Deti vnímajú sociálne siete ako svoju rozšírenú virtuálnu izbičku*. [online]. [cit. 2025-09-23]. Dostupné na internete: https://olomoucky.denik.cz/zpravy_region/kamil-kopeccky-deti-vnimaji-socialni-site-jako-svuj-rozsireny-virtualni-pokojik-2.html.
- Petranová, D. (2013). *Dotyk zla: Mediálna výchova a výchova médií – megatrendy a médiá*. Trnava: UCM,
- Popovičová, M. (2019). Využitie informačno-komunikačných technológií v práci sestry na Slovensku a v Čechách. In Zborník z medzinárodnej konferencie Ružomerské zdravotnícke dni 2019 – XIV. ročník (pp. 212–218). Ružomberok: VERBUM. ISBN 978-80-561-0699-0.
- Regec, M. (2020). Sociálne siete ako komunikačný a marketingový nástroj slovenských knižníc. In *ITlib*. [online]. 2020 [cit. 2025-09-23]. Dostupné na internete: <https://itlib.cvtisr.sk/wp-content/uploads/docs//2020/1_2020/4.pdf>.
- Schmidt, E., Resenberg, J. (2015). *Ako funguje Google*. Bratislava: Ikar.
- Smil, V. (2022). *Ako naozaj funguje svet. Vedcov sprievodca našou minulosťou, prítomnosťou a budúcnosťou*. Bratislava: Premedia.
- Statista, (2025). *Social media usage worldwide*. [online]. 2020 [cit. 2025-9-18]. Dostupné na internete: <<https://www.statista.com/topics/1164/social-networks/>>.
- Vansač P. (2023). *Opportunities and Pitfalls for Young People in the Online Space*, In: *Philosophy and Canon Law*, vol. 9(1) (2023), p. 1/10, ISSN 2451-2141.
- Zvara, E. (2021). *Sociálne médiá a siete*. [online]. [cit. 2025. 09. 20]. Dostupné na internete: <<https://www.unitedlife.sk/socialne-media-a-siete/>>.

Adresa autorov:

Mgr. Elena Kenderešová, PhD.

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, n. o.

Inštitút bl. Metóda Dominika Trčku Michalovce

Partizánska 23, 071 01 Michalovce

Email: kenderesova@vssvalzbety.sk

ORCID ID: 0000-0002-4644-0402

PhDr. Vladimír Noga, PhD.

Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety v Bratislave, n. o.

Inštitút bl. Metóda Dominika Trčku Michalovce

Partizánska 23, 071 01 Michalovce

Email: noga@vssvalzbety.sk

ORCID ID: 0000-0001-8485-2996.

METODICKÁ PRÍRUČKA V PREVENCII VYBRANÉHO RIZIKOVÉHO SPRÁVANIA V KONTEXTE INKLUZÍVNEJ EDUKÁCIE

Alexandra Kocianová, SK, Kristína Liberčanová, SK

Abstrakt

Príspevok sa zameriava na novonavrhnutú metodickú príručku prevencie rizikového správania v kontexte inkluzívnej edukácie pre sociálnych pedagógov, ako aj ďalších odborných zamestnancov. V príspevku sme sa zamerali na sociálne riziká na základných školách vyplývajúcich zo sociálnych interakcií medzi intaktnými žiakmi a žiakmi so zdravotným znevýhodnením. Príručka prináša základný prehľad k uplatňovaniu štandardu prevencie pre odborných zamestnancov so špecifickým zameraním na sociálnych pedagógov, odporúčania na ďalšie metodické zdroje, prehľad klasifikácií sociálnych rizík, s ktorými sa v praxi v inkluzívnej edukácii môžu stretnúť a praktickú ukážku celodenného preventívneho programu s možnosťou aplikovať ju ako peer preventívny program. Metodická príručka vznikla v rámci projektu KEGA 008TTU-4/2024 Podpora sociálnych interakcií žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inkluzívnom prostredí v autorskom kolektíve doc. PhDr. Ivana Šuhajdová, PhD., Mgr. Alexandra Kocianová, PhD., Mgr. Kristína Liberčanová, PhD.

Kľúčové slová: metodická príručka, sociálny pedagóg, prevencia, rizikové správanie, dieťa so zdravotným znevýhodnením, inkluzívna edukácia

Úvod

Prevencia rizikového správania patrí medzi kľúčové oblasti výchovno-vzdelávacieho procesu, najmä v prostredí, ktoré rešpektuje princípy inkluzívnej edukácie. Školské prostredie dnes čelí rôznorodým výzvam spojeným s narastajúcou rozmanitosťou žiakov, vrátane ich individuálnych potrieb, sociálneho zázemia či špecifických životných situácií. Pripravovaná metodická príručka predstavuje praktický nástroj v oblasti prevencie a preventívnych stratégií pre sociálnych pedagógov, ale aj iných odborných zamestnancov pracujúcich v školskom prostredí, ako sú školský psychológ či špeciálny pedagóg. Pre pedagogických zamestnancov môže byť pomôckou v kontinuálnom vzdelávaní, pretože prináša popisanie vybraných foriem rizikového správania a práve skorá diagnostika môže napomôcť v efektívnej prevencii a intervencií odborných zamestnancov v školskom prostredí.

Metodická príručka sa člení na tri kapitoly, pričom prvá kapitola je venovaná teoretickým východiskám prevencie v kontexte inkluzívnej edukácie žiakov so zdravotným znevýhodnením. Rovnako tak prináša dôležité poznatky o potrebe úpravy stratégií, techník a metód prevencie v prostredí základných škôl, pričom sa odvoláva na už existujúce a aktuálne metodiky, podporné dokumenty a praktické materiály, ktoré sú v teoretickej časti prístupné cez hypertextové prepojenia. Druhá kapitola sa orientuje vo vybraných formách rizikového správania detí v prostredí základných škôl. Jednotlivé formy rizikového správania boli vybrané na základe aktuálnych výskumných a štatistických údajov o výskyte nie len v školskom prostredí, ale medzi deti a mládežou v školskom veku, ale pre zohľadnenie miery rizikovosti skupiny detí so zdravotným znevýhodnením. Pri skúmaní viacerých foriem rizikového správania sa práve táto skupina ukázala ako významným rizikovým faktorom v kontexte sociálnych interakcií. Tretia kapitola metodickej príručky predstavuje praktickú ukážku peer preventívneho programu zameraného na prevenciu násillia a predsudkov, ktorý sa skladá z troch blokov (úvodného, praktického a záverečného bloku). Táto časť prináša aj prepojenie preventívneho programu s inkluzívnou edukáciou a možnosťami úpravy pre prácu so žiakmi so zdravotným znevýhodnením.

Metodická príručka bude dostupná na webovej stránke Pedagogickej fakulty Trnavskej univerzity v Trnave, v sekcii elektronická knižnica.

1.1. Východiská metodickéj príručky

Vznik metodickéj príručky orientovanej na preventívnu činnosť sociálneho pedagóga zameranú na vybrané formy rizikového správania v procese inkluzívnej edukácie žiakov so zdravotným znevýhodnením považujeme v súčasnej dobe za veľmi podstatnú a prínosnú. Jedným zo základných východísk je práve samotná inkluzívna edukácia a potreba zavádzania inkluzívnych stratégií do základných škôl. To prezentujú aj aktuálne reprezentatívne štatistické údaje Štátnej školskej inšpekcie (2022/2023), ktoré uvádzajú, že vo vybraných základných školách v Slovenskej republike (n=84) sa vyučuje 10,6% žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, čo je približne 1 838 žiakov. Z daného počtu žiakov je 1 535 žiakov so zdravotným znevýhodnením, 236 žiakov zo sociálne znevýhodňujúceho prostredia a 67 žiakov so všeobecným intelektovým nadaním. Zároveň však musíme poukázať na skutočnosť, že práve žiaci so zdravotným znevýhodnením (n = 1 535), sú označovaní za rizikovú skupinu v rámci faktorov vzniku rôznych foriem rizikového správania sa v školách. (Kusá 2016; Vorlíček 2018; Finnvold 2021). Preto si myslíme, že práve prevencia rizikového správania v je pri danej cieľovej skupine nevyhnutná.

Prevencia rizikového správania v školskom prostredí je veľmi úzko prepojená na inkluzívnu edukáciu z hľadiska vytvárania bezpečného prostredia v škole. Inkluzívnu edukáciu môžeme chápať ako výchovu a vzdelávanie všetkých žiakov na škole bez ohľadu na ich schopnosti, vedomosti a zručnosti, pričom primárnym cieľom je zabezpečenie rovnakej kvality vzdelávania a výchovy pre všetkých žiakov. V kontexte sociálnych interakcií môžeme vnímať základné princípy inkluzívnej edukácie najmä v rovnocennom prístupe ku všetkým, v pomoci pri budovaní bezpečnej triednej klímy a pocitu spolupatričnosti, vo zvyšovaní miery zapojenia žiakov so zdravotným znevýhodnením do školských a mimoškolských aktivít a do aktívnej participácie na kultúre triedy a školy, obmedzenie vylúčenia, diskriminácie, násilia, agresivity, šikanovania v školskom prostredí či v pestovaní sociálnych interakcií medzi školou a okolitými komunitami. (Booth, Ainscow, 2019). Sociálne interakcie ako interpersonálne interakcie prebiehajúce podľa určitého vzoru (Kalina, 2023) možno chápať ako stavebný kameň samotnej inkluzívnej edukácie detí so zdravotným znevýhodnením, pretože práve prostredníctvom preventívnej činnosti môže sociálny pedagóg podporiť inkluzívne prostredie a pozitívne sociálne interakcie medzi žiakmi so zdravotným znevýhodnením a intaktnými žiakmi a tým zároveň predchádzať vzniku rizikového správania detí.

Ďalšími východiskami metodickéj príručky pre sociálny pedagógov bolo stretnutie fokusovej skupiny s expertami z praxe, sociálnymi pedagógmi, ktorý pôsobia na rôznych základných školách. Keďže príručka je vytvorená najmä pre odborníkom z praxe, orientovali sme sa v rámci pološtrukturovaného rozhovoru na praktické skúsenosti respondentov s nešpecifickou a špecifickou formou prevencie v ich pôsobení, na jednotlivé formy, metódy a stratégie preventívnej činnosti. Participácia školského podporného tímu v jednotlivých stupňoch prevencie bola ďalšou časťou v zmysle prípravy školských stratégií a plánov a následnej spolupráce jednotlivých odborných zamestnancov, ale aj pedagogických zamestnancov. V neposlednom rade sme sa sústreďovali na limity, prípadné problémy, s ktorými sa experti vo fokusovej skupine stretávajú a aké podporné opatrenia v preventívnej činnosti im absentujú. Všetky tieto získané informácie sme následne zohľadnili v príprave metodickéj príručky.

1.2. Vybrané formy rizikového správania

Rizikovým správaním rozumieme také formy správania, pri ktorom predpokladáme možné negatívne následky na človeka, prípadne celú skupinu ľudí a ich okolie. Škála rizikového správania je pomerne veľká, pretože zahŕňa rôzne kategórie správania, od spoločensky prijateľného (napríklad extrémne športy, rôzne subkultúry detí a mládeže) až po závažné prejavy v správaní, ktoré môžu ohrozovať život a zdravie človeka. Za rizikové správanie môžeme určiť šesť hlavných kategórií (Martínez-Casanova, Molero-Jurado, Pérez-Fuentes, 2024):

- 1) experimentovanie a zneužívanie psychoaktívnych, návykových látok,
- 2) poruchy príjmu potravy,
- 3) suicidálne správanie a sebapoškodzovanie,
- 4) rizikové sexuálne správanie,
- 5) patologické zneužívanie digitálnych a informačných technológií a médií,
- 6) antisociálne správanie.

V rámci pripravovanej metodologickej príručky sa venujeme formám rizikového správania u detí a mládeže, ktoré sme diferencovali na základe kritérií, ako sú:

- vychádzajú zo sociálnych interakcií – jednotlivé formy rizikového správania sme vybrali na základe toho, že sociálne riziká sa nachádzajú v samotných sociálnych interakciách medzi žiakmi, ale zároveň sa sociálne interakcie konkrétnym rizikovým správaním narušujú. Pri výbere foriem sme zohľadnili aj mieru možného šírenia jednotlivých sociálnych rizík v kontexte sociálnych interakcií, (Kann, a kol., 2018),
- žiaci so zdravotným znevýhodnením predstavujú vyššiu mieru rizikovosti – pri výbere foriem rizikového správania sme zohľadnili aj faktor rizikovosti detí so zdravotným znevýhodnením v zmysle najmä rizikových faktorov vzniku jednotlivých sociálnych rizík. Práve žiaci so zdravotným znevýhodnením predstavujú skupinu detí s vyšším rizikom viktimizácie z dôvodu stigmatizácie, vstupovanie do kolektívu a sociálnych interakcií zo znevýhodnenej pozície a následná potreba kompenzácie môže vyvolávať rôzne formy rizikového správania sa (Bizová, 2024),
- ovplyvňujú školské prostredie na základnej škole – toto kritérium sme orientovali najmä na spojenie s primárnym východiskom fokusových skupín s odborníkmi z praxe, ktorý práve pôsobí na základných školách. Zároveň táto skutočnosť reflektuje pozíciu školského sociálneho pedagóga a aktuálnemu zaradeniu do školského podporného tímu, pre ktorého je metodická príručka primárne určená. V zmysle sociálnych interakcií sa zameriavame práve na tie formy rizikového správania, ktoré môžu ovplyvňovať školský kolektív, triedu,
- aktuálnosť na základe štatistických údajov miery výskytu – jednotlivé formy rizikového správania sme vybrali a porovnávali s aktuálnymi štatistickými údajmi najmä miery výskytu medzi deťmi a mládežou vo veku prvého až deviateho ročníka na základných školách a teda tými, ktoré sa najčastejšie vyskytujú. Následným kritériom bola analýza výskumov a foriem rizikového správania, ktoré sa vyskytujú ako najčastejšie a zároveň najzávažnejšie v školskom prostredí, ale aj v rodinnom prostredí, ktoré môže ovplyvňovať školské úspechy či zaradenie dieťaťa do kolektívu.

Na základe vyššie spomenutých kritérií sme vybrali formy rizikového správania sa detí a mládeže na základných školách.

Tabuľka č. 1 : Vybrané formy rizikové správania sa detí a mládeže v prostredí základných škôl.

| Kategória rizikového správania | Konkrétne formy rizikového správania | Kritéria výberu |
|---|--|--|
| Rizikové správanie v rodinnom prostredí | Narušenie funkcie a vzťahov v rodinnom prostredí | <ul style="list-style-type: none"> - sociálne interakcie v rodinnom prostredí, ktoré ovplyvňujú školské prostredie, školskú úspešnosť, - rizikové faktory spojené so zdravotným znevýhodnením žiaka, - ovplyvňuje sociálne interakcie žiaka v školskom prostredí, <ul style="list-style-type: none"> - aktuálne v štatistických údajoch. |
| | Syndróm CAN | |
| Rizikové správanie a impulzívne správanie | Sebapoškodzovanie | <ul style="list-style-type: none"> - aktuálnosť v štatistických údajoch a výskumoch, - narušenie sociálnych interakcií, možné šírenie patologického správania v školskom kolektíve, - žiaci so zdravotným znevýhodnením sú rizikovou skupinou v zmysle kompenzácie zvýhodnenia, potreby socializácie, - ovplyvňujú školské prostredie v školskej úspešnosti, socializácie, interakcií. |
| | Suicidálne správanie | |
| | Látkové závislosti | |
| | Poruchy príjmu potravy | |
| Rizikové správanie v kontexte násillia | Agresivita a agresia | <ul style="list-style-type: none"> - aktuálnosť v štatistických údajoch a výskumoch, - narušenie sociálnych interakcií, možné šírenie patologického správania v školskom kolektíve, |
| | Násillie | |
| | Šikanovanie | |

| | | |
|---------------------------|--------------------------------------|--|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - žiaci so zdravotným znevýhodnením sú rizikovou skupinou v zmysle kompenzácie zvýhodnenia, potreby socializácie, - ovplyvňujú školské prostredie v školskej úspešnosti, socializácie, interakcií. |
| Online rizikové správanie | Netolizmus | <ul style="list-style-type: none"> - aktuálnosť v štatistických údajoch a výskumoch, - narušenie sociálnych interakcií, možné šírenie patologického správania v školskom kolektíve, - žiaci so zdravotným znevýhodnením sú rizikovou skupinou v zmysle kompenzácie zvýhodnenia, potreby socializácie, - ovplyvňujú školské prostredie v školskej úspešnosti, socializácie, interakcií. |
| | Tvorba a zdieľanie nevhodného obsahu | |
| | Kyberšikanovanie | |
| | Grooming | |
| | Tvorba a zdieľanie dezinformácií | |

Zdroj: vlastné spracovanie.

Tabuľka č. 1 uvádza vybrané formy rizikového správania, ktoré sa nachádzajú v druhej časti metodologickej príručky zameranej na prevenciu. Kritéria výberu foriem rizikového správania sú zoradené podľa dôležitosti.

1.3. Aplikačná časť metodologickej príručky

Poslednú časť metodologickej príručky predstavuje ukážka preventívneho programu, ktorý sa využíva s malými obmenami už vyše dvadsať rokov v poradenskom zariadení, ktorý jeho aplikáciu ponúka pre žiakov 2. stupňa základných škôl na elimináciu násillia. Program odráža dnešné štandardy kladené na preventívnu činnosť (akými sú napr. Tvorba stratégie školskej prevencie a výber kvalitných programov a aktivít, obsahový štandard Odborná činnosť prevencia rizikového správania a výkonový štandard Výkon odbornej činnosti prevencia). Je koncipovaný do viacerých blokov, ktoré je vhodné realizovať v rámci jedného dňa alebo i jednotlivu. Program je vhodný pre žiacke kolektívy, v ktorých súčasťou sú i žiaci so špecifickými potrebami a umožňuje jeho absolvovanie žiakom, pre ktorých z katalógu podporných opatrení sa poskytujú podporné opatrenia z oblasti Prevencia na podporu fyzického

zdravia, duševného zdravia a prevencia výskytu rizikového správania v škole. Už pri vzájomnom zoznamovaní a stanovovaní pravidiel skupiny v rámci úvodného bloku programu možno monitorovať aktuálne vzájomné interakcie žiakov a ich potreby. Počas programu by mali žiaci zažiť bezpečné a prijímajúce prostredie, táto skúsenosť môže mať korektívnu funkciu, podobne ako každodenné ranné kruhy. V prvom bloku A, obsahovo zameranom na komunikáciu, si môžu spolužiaci uvedomiť, ako v ich triede prebieha komunikácia. Zvlášť efektívny je program ak ho realizujú peer dobrovoľníci, žiaci, ktorí sú metodicky na túto činnosť pripravovaní sociálnym pedagógom, ktorý sa stáva len facilitujúcim mentorom a supervízorom.

Pre pochopenie fenoménu násillia je potrebné, aby žiaci vnímali jeho výskyt v súvislosti s neefektívnym zvládaním konfliktnej situácie. Túto skúsenosť získajú v bloku B, v ktorom si prostredníctvom hier vyskúšajú ako na sami reagujú na konflikt a získajú možnosť vyskúšať efektívnejšie zvládacie stratégie (napr. nenásilná komunikácia, stratégia konsenzu), v ktorých sa neuplatňuje násilné správanie sa.

Následne v bloku C zameranom na práva a povinnosti v každodennom živote pomocou hrových aktivít kriticky zvažujú a spoznávajú základné právne dokumenty (Dohovor o právach dieťaťa, interný školský poriadok) v predstretých modelových situáciách.

Až približne v polovici peer preventívneho programu za v bloku D začína so žiakmi otvárať téma násillia. Je potrebné ich na problematiku postupne pripraviť a získané poznatky a spôsobilosti tak už zároveň dokážu samostatne a pohotovejšie aplikovať v nasledujúcich témach. Tento blok tvorí nosnú časť preventívneho programu. Žiaci získajú základné poznatky a osvoja si zručnosti v aktivitách zameraných na prenos a zrkadlenie emócií násilnom riešení konfliktov, na výskyt násillia v školskom prostredí, v oblasti násillia vyskytujúcim sa v domácom prostredí /syndróm CAN/, o príčinách, prejavoch a dôsledkoch vandalizmu, v nebezpečných situáciách a ich eliminácia /krádež, únos/. V pôvodnom programe neboli zaradené aktivity zamerané na násillie v kyberpriestore, ktoré je potrebné doplniť o inšpirácie od autorov, ktorí sa na ich prevenciu dnes špecializujú ako napr. občianske združenia DIGIQ, Zvoľ si info a pod.

Za zvlášť dôležité je nevynechať realizáciu aktivít z bloku E, prostredníctvom ktorých si môžu žiaci uvedomiť proces ako vznikajú predsudky a predchádzať ich výskytu, a to najmä v triedach, v ktorých sa vyskytujú žiaci s rozmanitými potrebami, na ktoré môžu žiaci s vyššou mierou úzkosti, či prebranými xenofóbnymi tendenciami napr. z rodinného prostredia môžu reagovať vysokým výskytom predsudkov. Je veľmi dôležité, aby lektor/sociálny pedagóg dokázal využiť preventívny program i ako priestor na monitoring, či až depistáž výskytu takýchto prejavov na strane žiakov a vedel ich komunikovať pedagogickým zamestnancom/koordinátorovi prevencie v škole a odporúčať ďalšie intervenčné kroky pre kontinuálnu a dlhodobú prevenciu. Táto včasná intervencia môže zabrániť prehľbovaniu viacerých sociálnych ohrození (šikanovanie žiakov so špecifickými potrebami prípadne ich prioritizácia, grooming apod.).

V závere programu (minimálne 6 hodín) získavajú realizátori reflexiu, hodnotenie a spätnú väzbu, na základe ktorých dokážu vytvoriť hodnotnú záverečnú správu z pozorovania sociálnych interakcií žiakov jednej triedy/skupiny, ktorá predstavuje dôležitý východiskový pod pre činnosť ďalšiu pedagogickú a odbornú intervenciu. Preventívny program býva odporúčaný i ako forma adaptačného preventívneho stretnutia pre žiakov primy (osemročných gymnázií) a žiakov 5. ročníka základnej školy, v ktorých dochádza k novému formovaniu žiackych kolektívov. Najefektívnejšou formou pre jeho realizáciu je z pozície interného odborného zamestnanca sociálneho pedagóga (Baranovská, A. - Liberčanová, 2023), ktorého hlavnou kompetenciou je prevencia, ale vzhľadom na to, že ešte stále profesia nie je súčasťou väčšiny školských podporných tímov, stále pretrváva možnosť, osloviť tohto odborníka

z pozície externého odborného zamestnanca z centra poradenstva a prevencie. Tak ako to bolo i v prípade realizácie peer preventívneho programu priblíženého v tejto metodike.

Na základe evalvácie a výskumu z doterajšej aplikácie preventívneho programu (Janíková, 2008) možno konštatovať, že predstavuje účinný preventívny nástroj, ktorého efektivita sa zvyšuje, ak je aplikovaný ako peer program.

Súčasťou metodiky je i príručka formou tzv. Sprievodcu peer dobrovoľníka (www.mypeer.wbl.sk). Slúži pre potreby lektora na metodickú prípravu „peerákov“, dobrovoľníkov, ktorý majú záujem o participáciu na realizácii preventívneho programu. Títo predstavujú prirodzených „inmediátorov“ pre rovesníkov absolvujúcich preventívny program. Dobrovoľníci sú pozývaní pre dobrovoľnícku činnosť peer preventistu odborným zamestnancom dostatočne včas na to, aby sa stihli metodicky pripraviť na participáciu. S dlhoročných skúseností sa osvedčuje, ak je dobrovoľníctvo ponúkané všetkým žiakom bez rozdielu, bez kladenia podmienok, či očakávaní vhodných predispozícií zo strany lektorov (ako napr. výborný prospech, komunikačné zručnosti, obľúbenosť v triede). Naopak, k tejto ponuke má lektor pristupovať na základe princípov inkluzívnej prevencie, pretože každý dobrovoľník má čo ponúknuť, len s rôznymi individuálnymi predispozíciami. Zvlášť účinné je pre peer dobrovoľnícku činnosť osloviť žiaka so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami, ktorý tak môže rozvíjať a objavovať vlastné dispozície v službe ostatným. Zároveň táto skúsenosť učí ostatných žiakov, že každý tak dostáva rovnakú príležitosť a môže prijať výzvu a rozvíjať sa. Pre prípravu dobrovoľníkov zväčša slúžia peer klub, ktoré je možné zakladať disponovanými lektormi/pedagogickými i odbornými zamestnancami/. ako na základných a stredných školách, tak i v poradenských zariadeniach.

Záver

Metodická príručka v prevencii vybraného rizikového správania v kontexte inkluzívnej edukácie sa zameriava na vybrané formy rizikového správania, ktoré vychádzajú zo sociálnych interakcií v prostredí materskej školy medzi žiakmi so zdravotným znevýhodnením a intaktnými žiakmi. Preventívna činnosť ako neoddeliteľná súčasť inkluzívnej edukácia je v metodike popisovaná na základe aktuálnych a dostupných metodík, podporných opatrení z Ministerstva školstva a Výskumného ústavu detskej psychológie a patopsychológie, pričom uvádza špecifikácie potrebné pre inkluzívnu edukáciu. Rovnako tak sa venuje prevencii vybraných foriem rizikového správania, pri ktorých sú žiaci so zdravotným znevýhodnením rizikovou skupinou nie len z pohľadu zdravotných špecifik, ale aj problémov spojených so socializáciou do triedneho kolektívu, s komunikáciou so spolužiakmi alebo napríklad školskou úspešnosťou.

Jednotlivé formy rizikového správania boli vybrané na základe toho, či vychádzajú zo sociálnych interakcií, v rizikových faktoroch sa objavuje žiak so zdravotným znevýhodnením, na základe aktuálnosti vo výskumoch a štatistikách a toho, či sa prejavuje v prostredí základnej školy. Vybrané štyri kategórie rizikového správania sa zameriavajú na rodinné prostredie presahujúce do školského prostredia, rizikové správanie v kontexte násillia na základnej škole, impulzívne a rizikové správanie v spojitosti so závislostným správaním, kultom tela, sebapoškodzovaním a suicidálnym správaním a online rizikovým správaním presahujúcim do školského prostredia v rámci vzťahov v triede.

Tretia časť metodiky je venovaná aplikačnej časti a je špecifická uvedením príkladu peer preventívneho programu zameraného na násillie a šikanovanie v školskom prostredí. Samotný program bol aplikovaný v praxi, v metodickej príručke sa nachádzajú uvedené špecifikácie peer preventívneho programu vzhľadom na inkluzívnu edukáciu.

Cieľom metodickej príručky bolo priblíženie preventívnej činnosti vybraných foriem rizikového správania v prostredí základných škôl s ohľadom na inkluzívnu edukáciu detí so zdravotným znevýhodnením, ktorých v triedach pribúda. Metodická príručka je cielená pre

školských sociálnych pedagógov, avšak môže byť využitá v odbornej činnosti iných odborných a pedagogických zamestnancov v školskom prostredí.

Tento príspevok je parciálnym výsledkom projektu KEGA 008TTU-4/2024 Podpora sociálnych interakcií žiakov so špeciálnymi výchovno-vzdelávacími potrebami v inkluzívnom prostredí.

Literatúra

- Baranovská, A. – Liberčanová, K. (2023). *Career training of social educators in prevention and intervention of social threats among young people in Slovakia*. International Technology, Education and Development Conference. Valencia.
- Bizová, N. (2024). Sociálne interakcie žiakov v inkluzívnom prostredí. Direktor. [online]. <https://www.direktor.sk/sk/casopis/manazment-skoly-v-praxi/socialne-interakcie-ziakov-v-inkluzivnom-prostredi.m-1909.html>.
- Booth, T., Ainscow, M. (2019). *Index inklúzie: príručka na rozvoj škôl s dôrazom na inkluzívne hodnoty*. Cambridge: Index for inclusion Network. ISBN 978-0-9935122-0-9.
- Cintulová, K. (2004) *Regionálny projekt Ako na to!* PPP Myjava. Dostupné na: <https://mypeer.wbl.sk/Projekt-AKO-NA-TO.html?flash=ne>.
- Eretová, Z. et al. (2023). *Stav a úroveň pedagogického riadenia, podmienok výchovy a vzdelávania a materiálno-technického zabezpečenia výchovno-vzdelávacieho procesu v základnej škole v školskom roku 2022/2023*. Bratislava: Štátna školská inšpekcia.
- Finnvold, J. E. (2021). Integrating Students with Disabilities in Schools. *Lessons from Norway*. Palgrave Pivot, Cham.
- Janíková, K. (2008). *Prevenca sociálno-patologických javov - peer dobrovoľníctvo*. Dizertačná práca. Filozofická fakulta UK Bratislava.
- Kalina, A. (2023). *Diagnostika sociálnych vzťahov*. Bratislava: VÚDPAP.
- Kann, L. et al. (2018). Youth Risk Behavior Surveillance — United States. *Surveillance Summaries*. 2018 / 67(8);1–114. DOI: <http://dx.doi.org/10.15585/mmwr.ss6708a1>.
- Kusá, Z. (2016). *Škola nie je pre všetkých*. Bratislava : Sociologický ústav SAV. ISBN 978-80-85544-98-5.
- Martinéz-Casanova, E., Molero-Jurado, M., Pérez-Fuentes, M. (2024). Self-Esteem and Risk Behaviours in Adolescents: A Systematic Review. *Behavioral Sciences*. 2024; 14(6):432. DOI: <https://doi.org/10.3390/bs14060432>.
- Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. (2025) Výkonový štandard *Výkon odbornej činnosti prevencia*. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/134/33945.fb1899.pdf>.
- Papp, E. - Sajková, M. - Kudjaková, A. – Vojtová, Z. et al. (2024) *Tvorba stratégie školskej prevencie a výber kvalitných programov a aktivít*. Metodická príručka k tvorbe kvalitnej preventívnej stratégie školy. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky.
- Tichý, Ľ. – Vojtová, Z. – Božík, M. - Kříž, T. (bez uvedenia roku). *Odborná činnosť prevencia rizikového správania*. Ministerstvo školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky. Dostupné na: <https://www.minedu.sk/data/att/c90/27187.6c65c6.pdf>.
- Vorlíček, R. (2019). *Jak se daří inkluzi u nás a na Slovensku. Pohled do konkrétních škol*. Hradec Králové: UHK, ISBN 978-80-7465-387-2.

Adresa autorov:

Mgr. Alexandra Kocianová, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave

Email: alexandra.kocianova@truni.sk
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2090-6737>

Mgr. Kristína Liberčanová, PhD.
Katedra pedagogických štúdií
Pedagogická fakulta
Trnavská univerzita v Trnave
Email: kristina.libercanova@truni.sk
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0687-770>

SEXUÁLNE ZNEUŽÍVANIE DETÍ – SKÚSENOSŤ RODIČOV S VÝSKYTOM A PREVENCIOU JAVU

Anna Masariková, SK

Abstrakt: Cieľom príspevku je poukázať na skúsenosť rodičov s výskytom sexuálneho zneužívania detí a ich skúsenosť s prevenciou tohto javu. Zber dát prebiehal prostredníctvom pološtruktúrovaných rozhovorov s 15 rodičmi. Analýza dát prebiehala obsahovou analýzou pomocou otvoreného, axiálneho a selektívneho kódovania v programe Atlas.ti. 8. Zistenia poskytujú pohľad na informovanosť rodičov o výskyte javu a kontext ich skúsenosti so sexuálnym zneužívaním detí. Je to dôležité pre tvorbu budúcich preventívnych programov.

Kľúčové slová: sexuálne zneužívanie detí, prevencia, prevalencia javu, rodičia detí, program

1. Úvod

Sexuálne zneužívanie detí (CSA) je závažný globálny sociálno-patologický jav a trestný čin (Trestný zákon 300/2005, §201, §202, §368). Pod sexuálnym zneužívaním rozumieme nepatričné vystavenie dieťaťa sexuálnemu kontaktu, činnosti či správaniu. Svetová zdravotnícka organizácia toto správanie konkretizuje ako „zapojenie závislých, vývinovo nezrelých detí a dospelých do sexuálnych aktivít, ktorým plne nerozumejú, ku ktorým nie sú schopné dať súhlas, alebo ktoré porušujú sociálne tabu rodinných rolí“ (WHO, 1999, s.15). Podľa odhadov zažije 1 z 5 detí v Európe nejakú formu sexuálneho násillia pred dosiahnutím dospelosti, na čo poukazuje aj kampaň 1in5 realizovaná Radou Európy (Council of Europe, 2007). Na základe správy "European report on preventing child maltreatment" od Svetovej zdravotníckej organizácie (WHO, 2013) je celková prevalencia CSA v Európe 9,6 % (u dievčat 13,4 % a u chlapcov 5,7 %).

Na Slovensku bolo realizovaných niekoľko výskumov v oblasti zisťovania prevalencie CSA. Inštitút pre výskum práce a rodiny v roku 2013 zbieral dáta a v roku 2017 vytvoril finálnu správu z dát o prevalencii CSA na výskumnom súbore 1560 detí. Deti boli žiakmi 8. a 9. ročníkov základných škôl. Akúkoľvek formu CSA zažilo 24 % detí zo sledovanej vzorky čo predstavuje počet 374 detí. Z tohto počtu urážanie sexuálnymi poznámkami, týkajúcimi sa postavy alebo vzhľadu, reflektovalo 16,8 % z tejto skupiny detí; dotykové formy uviedlo 4,5 %; nútenie zo strany dospelého k pohlavnému styku uviedlo 0,8 % a závažné sexuálne násillie zažili 3 % detí. Ako uvádza Fico: „Prostredím, kde k tomuto typu násilliu dochádza, je najmä internet, domácnosť dieťaťa alebo škola. Takúto skúsenosť môže mať 2 300 – 3 500 detí“ (Fico, 2017). Ďalší kľúčový výskum o prevalencii CSA realizovali Karkošková a Ropovik (2018), ktorých výskumný súbor tvorilo 2186 študentov v poslednom ročníku strednej, s priemerným vekom 18,6 roka. Výskum skúmal skúsenosť pred 18. rokom veku dieťaťa priamo u mladých ľudí. Z výskumu vyplýva, že 47,3 % dievčat a 22 % chlapcov zažilo akúkoľvek formu CSA pred 18. rokom veku. Nekontaktné formy CSA zažilo 40,6 % dievčat a 17,7 % chlapcov; CSA s fyzickým kontaktom (bez penetrácie) zažilo 30,2 % dievčat a 11,6% chlapcov a CSA s penetráciou 5,6% dievčat a 1,3% chlapcov. Z uvedeného výskumu nám vyplýva, že dievčatá mali viac ako dvojnásobne vyššie riziko (OR=2.2) zažiť akúkoľvek formu CSA v porovnaní s chlapcami. Holdoš et al. (2023) realizovali výskum, ktorý sa uskutočnil na výskumnom súbore 1932 detí a dospelých vo veku 9 – 18 rokov zo základných a stredných škôl na Slovensku. Otázky zamerané na problematiku CSA sa položili vekovej skupine 13+ (N=1344). Zistenia výskumu poukazovali na to, že 5 % (67) dospelých zažilo skúsenosť s tým, že ich niekto nútil pozerat' rôzne obsahy (obrázky, videá a pod.) so sexuálnou tematikou, a to napriek tomu, že to nechceli vidieť; 20 % (269) dospelých zažilo skúsenosť s tým, že im niekto ukázal svoje intímne partie a to napriek tomu, že to nechceli; 9 % (121) dospelých malo skúsenosť

s tým, že ich niekto nútil ukázať mu svoje intímne partie; 14 % (188) dospelých malo skúsenosť s tým, že sa niekto dotkol ich intímnych partií, alebo ich donútil dotýkať sa intímnych partií niekoho iného; 5 % (67) dospelých zažilo situáciu, že niekto použil vyhrážky (vydieranie, zastrašovanie) na to, aby ich prinútil mať s nimi sex alebo akúkoľvek sexuálnu aktivitu; 3 % (40) dospelých má skúsenosť s tým, že s nimi mal niekto sex, napriek tomu, že to nechceli. Napriek vyššie uvedeným štatistikám, sa o mnohých prípadoch násilia oficiálne orgány nikdy nedozvedia (Masariková&Kohútová, 2023). Vzhľadom na významnú prevenciu CSA na Slovensku, vnímame za potrebné venovať zvýšenú pozornosť prevencii tohto javu.

1. 1 Postavenie rodiča v prevencii CSA

Podľa Karkoškovej (2022) prevencia CSA môže byť zameraná na troch aktérov prevencie: deti, rodičov a opatrovníkov detí a napokon odborníkov, ktorí prichádzajú s dieťaťom do kontaktu. Zapájanie všetkých troch aktérov do prevencie sa ukazuje ako efektívna stratégia. Náš príspevok je zameraný na rodiča ako kľúčového preventistu. Rodič má významnú úlohu v oblasti prevencie sexuálneho zneužívania detí, pretože predovšetkým on môže vytvoriť bezpečné a dôverné rodinné prostredie, v ktorom sa dieťa naučí zdravým osobným hraniciam, pomenovaniu súkromných častí tela a pravidlám, že "zlé tajomstvá" sa nemusia dodržať, čo sú kľúčové faktory pre včasné odhalenie. Tým sa minimalizuje dlhodobá trauma a dieťa dostane nástroje pre ochranu skôr, ako vstúpi do širšieho sociálneho prostredia. Tam iní dospelí (profesionáli ako učitelia, pediatri, sociálni pedagógovia, sociálni pracovníci a i.) len podporujú a dopĺňajú už zavedené primárne preventívne návyky resp. supľujú rolu rodiča, ak rodič v tejto roli zlyháva. Napríklad v prípade rodiča páchatel'a či podporovateľ'a páchania CSA. Odborníci upúšťajú od modelu rodiča, ktorý dieťaťu predáva ako pedagóg špecifické informácie, napríklad vybrané témy zamerané na prevenciu CSA, akými sú napríklad „dobré a zlé dotyky“, „pravidlo povedať nie“ či „dobré a zlé tajomstvá“. Omnoho viac sa uprednostňuje prístup „ochranárskeho rodičovstva“. Zistilo sa, že ochranárske rodičovstvo realizované aktivitami ako je monitorovanie, dohľad a starostlivosť cez láskyplný vzťah, je spojené s nižšou mierou skúsenosti s CSA, v porovnaní len s priamou rodičovskou edukáciou o CSA. V širšom kontexte je presadzované, že silná rodinná podpora a kompetentné rodičovstvo sú ochranné faktory, ktoré znižujú riziko všetkých foriem zneužívania (Rudolph, et al., 2022; Hughes et al., 2019; Mendelson & Letourneau, 2015).

2. Metodika

2. 1 Výskumný problém a ciele výskumu

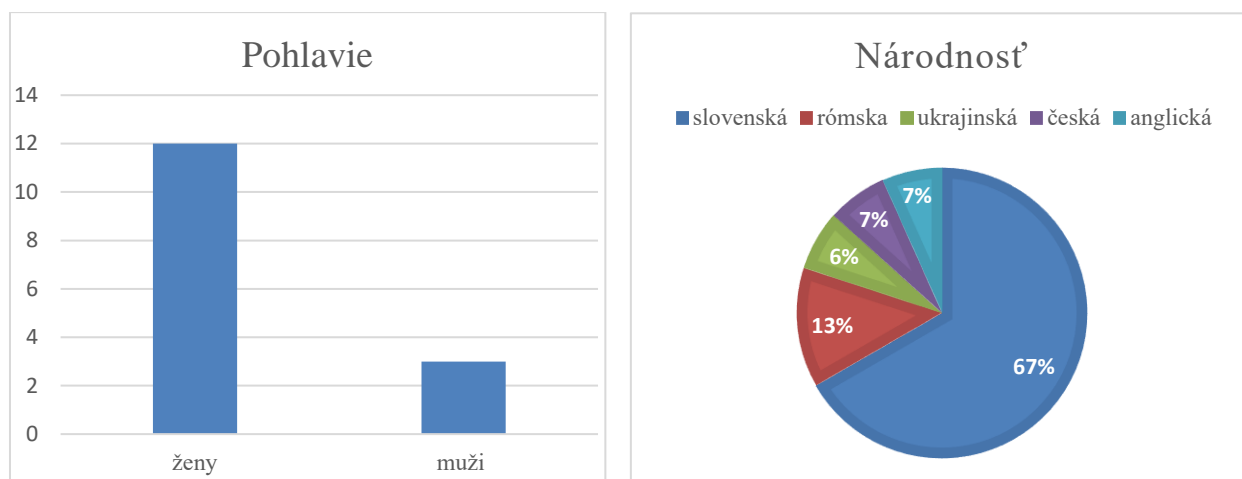
Na Slovensku chýbajú špecifické programy určené rodičom, ktoré by ich podporili v oblasti prevencie CSA. Je vyššia pravdepodobnosť, že rodičia budú aplikovať v praxi preventívny program, na ktorého tvorbe sa zúčastnili, respektíve, ktorý vychádza z potrieb rodičov a odhaľuje ich obavy v komunikácii takejto citlivej témy. Táto publikácia vznikla za podpory Plánu obnovy a odolnosti Slovenskej republiky v rámci projektu č. 09I03-03-V05 - Early stage grants, konkrétne projektu s názvom „Tvorba programu zameraného na prevenciu sexuálneho zneužívania detí určeného pre rodičov detí“ (IG-2024-10-PD). Hlavný projekt sleduje päť čiastkových cieľov. Avšak, z dôvodu obmedzeného rozsahu príspevku a s cieľom detailne preskúmať základné východiská, sa tento článok zameriava výlučne na prvé dva čiastkové ciele:

ČC1: Zistiť skúsenosť rodičov s výskytom CSA (či sa stretli, v akom kontexte).

ČC2: Zistiť názor rodičov na potrebnosť preventívnych programov CSA a ich doterajšiu skúsenosť s nimi.

2. 2 Výskumný súbor

Výskumný súbor tvorilo 15 rodičov, kritériom výberu boli kategórie „vek“ a „bydlisko“. Jednalo sa o rodičov, ktorí majú deti vo veku do 18 rokov a žijú na území Slovenska. Výber bol realizovaný na základe dostupného výberu a metódou snehovej gule s prisľúbením odmeny vo forme distribúcie vytvoreného preventívneho materiálu. Na jeho tvorbe sa rodičia, svojou ochotou zapojiť sa do výskumu, podieľali. Priemerný vek rodičov bol 36 rokov, najmladší rodič mal 24 rokov a najstarší 56. Dokopy mali rodičia 35 detí, z toho 18 detí bolo mužského pohlavia a 17 detí ženského pohlavia. Priemerný vek detí je 9 rokov. Participantov budeme kvôli zachovaniu anonymity označovať ako Participant 1 (P1) – Participant 15 (P15).



2. 3 Výskumné metódy

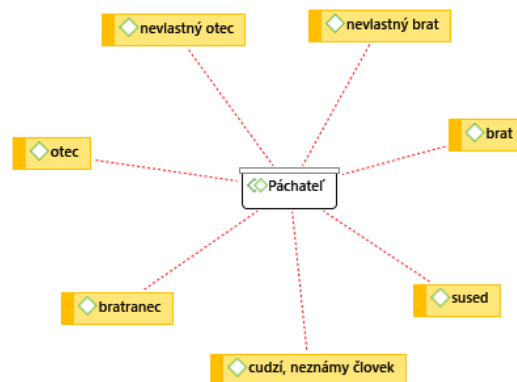
Jednalo sa o kvalitatívny dizajn výskumu. Dáta boli získavané prostredníctvom pološtrukturovaných rozhovorov. Priemerná dĺžka jedného rozhovoru bola 40 minút. Najkratší rozhovor trval 16 minút a najdlhší 1 hod. 14 minút. Metódou analýzy dát bola obsahová analýza rozhovorov prostredníctvom otvoreného, axiálneho a selektívneho kódovania v programe Atlas.ti 8.

3. Výsledky

ČC1 Zistiť skúsenosti rodičov s výskytom CSA (či sa stretli, v akom kontexte)

Prekvapivým a smutným zistením bolo, že z 15 opýtaných rodičov až 6 z nich (40%) uviedlo, že mali v detstve osobnú skúsenosť s CSA. 5 participantov zažilo kontaktnú formu CSA a jedna participantka bezkontaktnú. Obeťami CSA bolo 5 žien a 1 muž. Páchateľmi boli muži, ktorí boli v rozličnom vzťahu k participantom (viď Obrázok 1) .

Obrázok 1 Páchatelia zneužívania vo vzťahu k participantom



Niektorí participanti uviedli, že boli zneužívaní počas života viacerými páchatelmi (P2, P5, P8). Vyberám z ich výpovedí: P2: „Bola som u neho doma, zlákal ma tam. Naši sa dozvedeli čo sa stalo, vzali ma k doktorovi. Ten zhodnotil, že ak by k niečomu došlo (penetrácia), neprežila by som to vzhľadom na môj vek a stavbu tela. Rodičia na mňa tlačili, aby som im povedala, čo presne sa stalo. Nevedela som to povedať, bola som malá (3 roky). No dotýkal sa ma. Ocko bol z toho taký nervózny, že mi strelil facku: „čo nič nevravíš?!“ kričal na mňa. P2: „Aj brat sa o niečo snažil, a to bolo ešte horšie“; P5: Bolo to u nás doma. Keď som mala asi tak 6 či 7 rokov. Je to komplikované o tom rozprávať, lebo neviem ako to brať, lebo som bola iba dieťa. Trvalo to asi dva-tri roky. Aj on bol dieťa, ale staršie, vedel o tom čo sa deje, viac.“; P5: „Na detskom tábore sa to stalo, boli to chlapci starší odo mňa možno o 5 rokov. Ja som sa neviem ako dostala do ich izby a oni to využili, že čom tam bola sama na toľkých“.

Vek v ktorom sa stali obeťami CSA sa pohyboval od 3-14 rokov. Títo participanti uvádzali, že ich vlastná negatívna osobná skúsenosť s CSA ich viedla k tomu, aby sa snažili aktívne predchádzať sexuálnemu zneužívaniu ich detí.

Participantov sme sa pýtali, či poznajú niekoho, kto bol obeťou CSA. Iba traja participanti uviedli, že nepoznajú žiadnu obeť CSA, zvyšných dvanásť uviedlo, že pozná aspoň jednu obeť. Niektorí uviedli, že im to obeť sami povedali, iní zas, že sa to dozvedeli od iných ľudí, alebo to bola verejne známa vec: „vedeli o tom všetci, len to nikto neriešil“. Kontext, v ktorom respondenti popisovali svoju skúsenosť, bol rozdelený do troch kategórií: a) profesijné prostredie, b) rodinné prostredie (rodina a rodinní príslušníci), c) blízki ľudia, priatelia. V nasledujúcom texte stručne uvádzame vybrané výpovede participantov, ktoré ilustrujú každú z týchto kategórií:

a, profesijné prostredie

„Bezkontaktné formy, to je už pomaly normálna vec, to je niečo, čo do počtu 20 ľudí ani nerátam. Tých 20 ľudí to sú osoby, ktoré spomínali osakávanie a iné. Pracujem na mieste, kde ako pomáhajúci profesionál pomáhám ľuďom, preto je tento počet taký vysoký; väčšinou to bol (páchatel) niekto blízky, nebola to vždy rodina, ale trebárs nejaký ujo, veľmi milý, čo mu niekto dôveroval alebo nejaký milý úctyhodný učiteľ, ktorý chodil na návštevu. Alebo to bol strýko, lebo rodičia mali málo času, tak dali dieťa na leto niekomu na starosť. Takmer vždy to bol niekto koho poznali a mal dôveru dieťaťa“ (P1).

„Dochádzalo dokonca aj k pohlavnému styku dievčat do 15 rokov. Prípady, ktoré sme riešili.. bolo ich asi 10 -12 za moju prax, lebo veľa sa o tom nehovorilo. Keď som nastúpila do práce, bola to tabuizovaná téma resp. neboli metodické usmernenia pre pracovníkov, ktorí pracujú s deťmi a mládežou. Až postupne časom, sa to začalo kontrolovať, či sa plní oznamovacia povinnosť. Keď sa personálne zvýšil počet odborníkov, tak sa zvýšil aj počet informácií, že sa dieťa môže zdôveriť a akoby narástol počet prípadov. Možno by tých prípadov

bolo aj viacej ako som uvádzala, lebo to bolo častokrát uvádzané aj ako súčasť anamnézy dieťaťa, ktoré sme prijímali“ (P10).

b, rodina a rodinní príslušníci

„Moja sesternica bola telesne a psychicky postihnutá. Od narodenia bola invalidná, nechodila, musela skákať. Vedelo sa, že ju zneužíval jej nevlastný otec“; „O bratovi mi potom aj moja mladšia sestra povedala, že zneužíval aj ju“ (P2)

c, blízki ľudia, priatelia

"Spomínam si aj na svoju kamarátku. Hovorila, že (počas zneužívania) jej telo sa vypína, jej mozog sa vypol na ten čas, akoby nejaké nebezpečie zažila a prežila. Plakala, mala strach, aby sa jej niekto nedotkol. Keď aj niekto cudzí prišiel, tak ona utekala von, bála sa, že sa jej to stane zas" (P2).

Participant uvádzali aj výpovede zdôrazňujúce ich pranie, aby táto téma nebola pravdivá, nediala sa: *„Po pravde je to taká téma, že je mi lepšie veriť, že sa niečo také nedeje, alebo aspoň nie tu v obci XY. Pripadá mi to ako niečo viac vzdialené odo mňa (P4)“.*

ČC2: Zistiť názor rodičov na potrebnosť preventívnych programov CSA a ich doterajšiu skúsenosť s nimi.

Všetkých 15 participantov sa zhodlo, že považujú za potrebné aby boli realizované preventívne programy zamerané na CSA. Popis skúsenosti s preventívnymi programami sa na základe odpovedí participantov delila na tri kategórie: a) vlastná skúsenosť s realizáciou prevencie v rodine, škole a cirkvi; b) skúsenosť detí s preventívnymi programami v škole; c) vedomá edukácia rodičov o dostupných preventívnych programoch. Kategórie ilustrujeme vybranými výpoveďami participantov:

a) vlastná skúsenosť s realizáciou prevencie v rodine, škole a cirkvi

Púšťali nám v škole dokumentárny film „Mne sa to stať nemôže (P6)“. Film sa zaoberá sexuálnym vykorisťovaním v rámci obchodovania s ľuďmi. Bol vytvorený Medzinárodnou organizáciou pre migráciu (IOM). *„Nenazvala by som to prevenciou zneužívania, skôr prevenciou otehotnenia. Naučili sme sa tam (v škole), aké časti tela máme, ako biologicky fungujeme (P11) ; „určite sme na základnej škole mali nejakú takúto prednášku všeobecnú, niekedy vo vyšších ročníkoch, no na nič konkrétne si nespomínam (P9)“; „Najprv by sa u nás doma malo začať hovoriť o sexe a sexualite, až potom by sme sa mohli presunúť na vyššiu úroveň prevencie. Najprv musíme ísť na prvotnú látku. O porne sa vôbec nehovorilo, iba som vedela, že moji rodičia majú sex, ale nič osobné. Nebolo to úplne tabu, ale niektoré témy doma chýbali, nebolo to na deti smerované (P6)“.*

b) skúsenosť detí s preventívnymi programami v škole

„Nepočula som, že by nejaký taký bol a neviem o tom, že by sa ho zúčastnili moje deti. Ale keby som o takomto programe vedela, bolo by zaujímavé, keby v ňom boli moje deti (P8)“.

c) vedomá edukácia rodičov o dostupných preventívnych programoch

Iba polovica participantov (7) aktívne vyhľadala aspoň jeden preventívny program s ktorým sa oboznámili. Rodičia uvádzali nasledovné preventívne programy, vďaka ktorým sa dozvedeli viac o problematike CSA: film z roku 2020 natočený ako sociálny experiment s názvom „V sítí“ od režisérov Barbory Chalupovej a Víta Klusáka. Krátke video „Kiko a ruka“ ukážka z realizácie preventívneho programu v materských školách ktorého autorkou je Jaroslava Majáková. Podcast s názvom „Profil zločinu“ z produkcie ZAPO ktorým sprevádza Kristína Kövešová. Detská knižka „Moje telo patrí mne!“ od autorky Jayneen Sanders: *„ono je to tak, že ak bude v knihkupectve nejaká zaujímavá knižka na túto tému, tak určite bude do pár mesiacov aj v našej domácnosti (P7)“.* Povzbudivé bolo, že participantka (P12) uviedla, že bola k pozeraniu preventívnych materiálov motivovaná sociálnou pedagogičkou. Vďaka jej vplyvu zaradila do výchovy svojich detí preventívne prvky.

4. Diskusia

Zistená prevalencia CSA u rodičov v našej vzorke predstavuje závažný a alarmujúci nález. Kým všeobecné európske dáta (Rada Európy, 2007) naznačujú, že minimálne jedno z piatich (20 %) detí v Európe je obeťou CSA, v našom výskume bola zaznamenaná podstatne vyššia miera. Z 15 rodičov, ktorí participovali na výskume uviedlo 6 (40 %), že bolo v detstve (do 14 rokov) obeťou CSA. Zistená miera tak prekračuje všeobecné odhady prevalencie. Ak by sme vychádzali z očakávaného (20 % = 3 z 15), zistili sme dvojnásobný počet (6 z 15). Tento náš nález môže signalizovať, že reálna situácia v populácii je vážnejšia (zistená prevalencia je 2 z 5 respondentov). Sme si vedomí limitov nášho výskumu a to, že náš výskumný súbor nebol dostatočne reprezentatívny a vyžadovalo by si to ďalšie výskumné skúmanie. Každopádne, toto zistenie podčiarkuje vysokú latenciu tohto javu a naliehavú potrebu jeho riešenia. Zaujímavým zistením nášho výskumu bolo, že vnímaná vyššia informovanosť o prevalencii CSA u respondentky korelovala so zlepšením spoločenských a inštitucionálnych podmienok pre obeť. K tomuto nárastu vnímanej informovanosti zrejme prispelo najmä posilnenie systému starostlivosti o obeť, a to prostredníctvom: zvýšenia počtu kvalifikovaných odborníkov, cielenejšieho vzdelávania pomáhajúcich profesií a prijatia legislatívnych zmien (napr. podpora oznamovacej povinnosti). Tieto faktory spoločne viedli k vytvoreniu bezpečnejšieho prostredia, vďaka čomu začali obeť otvorenejšie hovoriť o svojich skúsenostiach s CSA. Je to v zhode s tvrdením Karkoškovej (2021), že pri objasňovaní sexuálne motivovanej trestnej činnosti páchanej na deťoch je vážnym problémom nedostatočná odborná pripravenosť osôb participujúcich na tomto procese.

5. Záver

Zistenia potvrdzujú vysokú latentnú mieru výskytu CSA, keďže 40 % z opýtaných rodičov uviedlo vlastnú osobnú skúsenosť s CSA z detstva. Tento nález výrazne prekračuje bežne uvádzané štatistické odhady, čo signalizuje, že reálna prevalencia javu v spoločnosti môže byť podstatne vyššia, než naznačujú oficiálne dáta. Kontext zneužívania v skúmanej vzorke navyše poukázal na to, že prevažná väčšina páchatel'ov pochádza z okruhu rodiny alebo blízkych známych, čo zdôrazňuje, že prevencia musí byť primárne zameraná na vzťahy blízke dieťaťu. Všetci respondenti vnímali potrebu preventívnych programov ako naliehavú. Ich skúsenosť však odhalila systémové medzery v dostupnosti a obsahu prevencie: väčšina rodičov nemá informácie o dostupných programoch, pričom tí, ktorí ich vyhľadali, sa museli spoľahnúť na vlastnú iniciatívu a neformálne zdroje (podcasty, filmy, knihy).

Vnímaná informovanosť a otvorenosť obetí hovoriť o CSA koreluje so zlepšením inštitucionálnej starostlivosti (viac odborníkov a lepšia legislatíva), čo potvrdzuje kľúčovú rolu štátu pri vytváraní bezpečného prostredia pre oznamovanie.

Na základe týchto poznatkov je nutné apelovať na systémovú zmenu v prevencii CSA na Slovensku. Budúce preventívne programy pre rodičov by mali byť: a) ľahko dostupné a adresné, aby prekonal bariéru neinformovanosti; b) založené na prístupe "ochranného rodičovstva" a budovaní dôvery, nie len na mechanickom predávaní informácií o "zlých dotykoch"; c) implementované v úzkej koordinácii medzi štátnymi inštitúciami a komunitnými/školskými prostrediami s cieľom podporiť rodičov v ich kľúčovej preventívnej roli.

Literatúra

Council of Europe. (2007). Council of Europe Convention on the Protection of Children against Sexual Exploitation and Sexual Abuse (ETS No. 201). <https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/201>.

- Fico, M. (2017). Prevalencia násilia páchaného na deťoch 8. a 9. ročníkov. Inštitút pre výskum práce a rodiny.
- Holdoš, J., Izrael, P., Almašiová, A., & Kohútová, K. (2023). Vybrané formy rizikového správania detí a mládeže v roku 2023 (Výskumná správa). Katolícka Univerzita v Ružomberku.
- Hughes, K., Bellis, M. A., Sethi, D., Andrew, R., Yon, Y., Wood, S., Ford, K., Baban, A., Boderšcova, L., Kachaeva, M., Makaruk, K., Markovic, M., Raleva, M., Terzic, N., Veleminsky, M., Włodarczyk, J., & Zakhozha, V. (2019). Adverse childhood experiences, childhood relationships and associated substance use and mental health in young Europeans. *European Journal of Public Health*, 30(1), 144–153. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckz037>.
- Karkošková, S. (2021). Sexuálne zneužívanie detí vo svetle výskumných poznatkov. Justičná akadémia Slovenskej republiky.
- Karkošková, S. (2022). Safeguarding: koncepcia ochrany detí pred násilím v inštitúciách a organizáciách pracujúcich s deťmi (so zameraním na problematiku sexuálneho zneužívania detí). Národné koordinačné stredisko pre riešenie problematiky násilia na deťoch.
- Karkošková, S., & Ropovík, I. (2018). The prevalence of child sexual abuse among Slovak late adolescents. *Journal of Child Sexual Abuse*, 28(4), 452–471. <https://doi.org/10.1080/10538712.2018.1553224>.
- Masariková, A., & Kohútová, K. (2023). Subjektívna percepcia sekundárnej viktimizácie u obetí sexuálneho zneužívania. *Sociální práce/Sociálna práca*, (5).
- Mendelson, T., & Letourneau, E. J. (2015). Parent-focused prevention of child sexual abuse. *Prevention Science*, 16(6), 844–852. <https://doi.org/10.1007/s11121-015-0553-z>.
- Rudolph, J. I., Walsh, K., Shanley, D. C., & Zimmer-Gembeck, M. J. (2022). Child sexual abuse prevention: Parental discussion, protective practices and attitudes. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(23–24), NP22375–NP22400. <https://doi.org/10.1177/08862605211072258>.
- Trestný zákon č. 300/2005 Z. z. Zbierka zákonov Slovenskej republiky.
- World Health Organization. (1999). Report of the consultation on child abuse prevention (Správa z konzultácie o prevencii zneužívania detí). World Health Organization.
- World Health Organization. Regional Office for Europe. (2013). European report on preventing child maltreatment. World Health Organization, Regional Office for Europe. https://mzd.gov.cz/wp-content/uploads/wepub/8350/18822/ERPCM_finalreport_web.pdf.

Adresa autorky:

PhDr. Mgr. Anna Masariková, PhD.
Katolícka univerzita v Ružomberku,
PF KSP, Hrabovská cesta 1, 034 01, Ružomberok
Email: anna.masarikova@ku.sk,
ORCID ID: 0009-0003-5440-7228

AGRESIA A NÁSILIE V DIGITÁLNYCH HRÁCH A DOPAD NA SPRÁVANIE DETÍ ŠKOLSKÉHO VEKU – KOMPARATÍVNA ŠTÚDIA A VYBRANÉ ZISTENIA

Annamária Šimšíková, SK, Mária Karasová, SK

Abstrakt

V teoreticko-empirickej štúdii sa zaoberáme problémom rizikového správania detí školského veku vzhľadom na používanie digitálneho zariadenia. Parciálnym cieľom výskumu je identifikovať obľúbené digitálne hry s prvkami agresie a násilia u detí školského veku a analyzovať faktory hrania digitálnych hier deťmi mladšieho a staršieho školského veku. Komparujeme výskumné zistenia z roku 2021, 2024, 2025. Za účelom zberu dát a významov sme využili pološtruktúrované interview, dotazník vlastnej proveniencie, škálu problematického a rizikového používania internetu (PRIUSS) od Jelenchick et al. (2014). Výskumu sa zúčastnilo 199 respondentov vo veku 8-12 rokov a 6 respondentiek z pedagogických a odborných zamestnancov. Hry s násilnou tematikou predstavujú základný repertoár hier na digitálnych zariadeniach u detí mladšieho aj staršieho školského veku. Vek hrania vybraných násilných online hier sa u detí školského veku znižuje. Deti staršieho aj mladšieho školského veku využívajú hru s prvkami násilia ako copingovú stratégiu eliminácie negatívneho emocionálneho stavu.

Kľúčové slová: PRIUSS, agresia, násilie, digitálne hry, deti mladšieho a staršieho školského veku

Abstract

In this theoretical-empirical study, we address the issue of risk behaviour among school-aged children related to the use of digital devices. A partial objective of the research is to identify popular digital games that incorporate elements of aggression and violence among school-aged children and to analyse the factors influencing gameplay among younger and older school-age children. We compare research findings from 2021, 2024, and 2025. To collect data and gather meanings, we employed semi-structured interviews, an original questionnaire, and the Problematic and Risky Internet Use Scale (PRIUSS) by Jelenchick et al. (2014). The study sample consisted of 199 child respondents aged 8–12 years and 6 female participants from the ranks of pedagogical and professional staff. Violent-themed games constitute a core repertoire of digital device-based play among both younger and older school-aged children. The age at which children engage with selected violent online games is decreasing. Children across both age groups utilize games with violent content as a coping strategy to mitigate negative emotional states.

1. Teoretické vymedzenie problematiky

Podľa rodičov detí v predškolskom veku, 8 z 10 3-4 ročných detí používalo v r. 2020 tablet a štvrtina z nich sociálne médiá alebo aplikácie na posielanie správ. Youtube patrí medzi najobľúbenejšie aplikácie u detí od 7 rokov (OFCOM, 2021). Digitálne hry sú v súčasnosti považované za dominantnú formu zábavy. Nadväzujúc na predchádzajúce publikácie a výskum Karasovej, Koperdanovej (2021) používame pojem digitálne hry, pretože v súčasnosti sa preferuje pojem videohry, ktorý ale nemusí spĺňať kritériá počítačových hier. Avšak z terminologického hľadiska nastáva problém pri používaní pojmu počítačové hry, keďže deti v súčasnosti využívajú na hranie hier najčastejšie tablet a iné prenosné zariadenia. Hranie videohier je doménou chlapcov vo veku 10-12 rokov (Molina et al., 2016). Súhlasné zistenia prinášajú Durkee et al. (2012), ktorí zaznamenali výrazne vyššiu mieru hrania hier u mužov a

používanie sociálnych sietí u žien. U detí vo veku 7-12 rokov sa zaradzujú medzi obľúbené digitálne hry na platforme Roblox, Minecraft, Pokémon GO, Candy Crush (OFCOM, 2021). Digitálne hry ako sociokultúrny produkt môžu mať vzdelávací potenciál. V starších hrách bol menej výrazným prvkom sociálny aspekt, dnes sa preferujú hry orientované na kooperáciu a rozvoj sociálnych zručností. Deti sa učia ovládať počítačové hry prostredníctvom interakcie s rovesníkmi, či dospelými ľuďmi. Relatívne pozitívnym aspektom je, že deti môžu v hrách s multiplayer módom rozvíjať komunikáciu a socializáciu. Deti vo veku 8-11 rokov navzájom komunikujú pri hraní hier ako Roblox, Minecraft a Fortnite, tie sa vyvinuli do sociálnych ekosystémov umožňujúcich bezprecedentnú úroveň zdieľania (McCrinkle In IMD, 2023).

Digitálne hry môžu mať aj škodlivý potenciál, existuje viacero negatívnych aspektov, ktoré sa spájajú s účinkami digitálnych hier. Na jednej strane sa zdôrazňujú pozitívne vzdelávacích počítačových hier, dokonca aj násilných v prospech kooperácie a rozvíjania sociálnych zručností (Stanojević et al., 2025), na druhej strane odborníci skúmajúci riziká a vychádzajúci z negatívnych následkov, ktoré identifikovali v rámci praxi, sú opatrní vo vyvodzovaní rýchlych záverov v prospech počítačových hier (Kol, Topgul, 2022). Vo všeobecnosti obsahy sprostredkované médiami môžu predstavovať riziko, ako je napríklad kontakt s násilím a agresiou. Priemerné americké dieťa len v televízii uvidí najmenej 40 000 simulovaných vražd a 200 000 násilných činov Martins & Riddle (2021). Pre deti (10 – 15 rokov) je najväčším motívom hranie zábavných hier, aj napriek tomu si neuvedomujú negatívne aspekty hrania daných hier (Groš et al., 2023). Napríklad hranie online hier s neznámymi hráčmi po sieti zvlášť u detí je spojené so zvýšeným rizikom kybernetického násillia. Výskum Kol, Topgul (2022) ukazuje, že čím viac času deti trávia online, tým sa zvyšuje riziko kontaktu s neznámymi osobami a potencionalneho násillia.

Nagata et al. (2022), zistili, že už deti vo veku 9-10 rokov trávia hraním videohier 1,06 hodiny, pričom chlapci vo veku 9-10 rokov trávia čas pred obrazovkami o 0,75 hodín viac z priemerného denného času 3,99 hodín ako dievčatá, primárne v dôsledku hrania videohier. Hry sa líšia z tematického a hrateľného hľadiska, majú však spoločnú schopnosť vyvolávať emocionálne stavy v priebehu hrania. Jedným z negatívnych dôsledkov alebo spôsobov ako jedinec zvláda emocionálne stavy predstavuje excesívne hranie hier. Riziko teda súvisí s nadmerným časom stráveným hraním digitálnych hier. Od roku 2000 patrí medzi behaviorálne závislosti (nutkavé činy/skutky, ktorým ľudia nevedia zabrániť a je ich ťažké prestať vykonávať) aj závislosť od počítačových hier. Tá je podtypom internetovej závislosti a výrazne sa rozšírila najmä počas pandémie Covid-19. Je nutné poznamenať, že zatiaľ neexistuje konsenzus v prípade používania pojmu internetová závislosť. Preferujú sa pojmy ako porucha internetovej závislosti, nadmerné či patologické používanie internetu. Je však zrejmé, že ide o návykové správanie (Kol, Topgul, 2022). Vzhľadom na našu vekovú kategóriu, je preferovaný pojem excesívne používanie internetu (Holdoš, Šavrchonová, Almášiová, 2020) a napriek nižšiemu veku detí (v nami skúmanej vekovej kategórii 6 – 10 rokov) v komplexe všetkých možných dopadov na správanie sa detí a predispozícií možno konštatovať, že nadmerným trávením času na internete, u detí osobitne hraním počítačových hier sa zvyšuje riziko vytvorenia neprimeraného návyku, ktorý v neskoršom veku môže podnietiť vznik závislosti. Vo výskume sa zameriavame na agresiu a násilný obsah v digitálnych hrách. Pre hry sprostredkované digitálnymi zariadeniami existujú rámce, tieto majú preventívny charakter. Hry pre deti a mládež sú hodnotené systémami PEGI a Entertainment Software Rating (ESRB) (www.esrb.org, 2025). Určujú vekovú vhodnosť a príklady explicitného obsahu. Napriek ochranným mechanizmom existujú riziká:

- Niektoré hry sú na portáloch poskytované bez overenia veku hráča a obsahujú násillie a agresívne prvky.
- Hry s explicitným obsahom a obsahom nevhodným pre danú vekovú kategóriu detí sú napriek verejne dostupnému upozorneniu deťmi vyhľadávané. Podľa výskumu American

Academy of Pediatrics (2009) deti v 4. až 8. ročníku si často vyberajú videohry odmeňujúce páchanie násilia voči iným. Približne 7 z 10 detí v 4. až 12. ročníku uviedlo, že hrali hry s hodnotením M (pre dospelých). Asi 78 % chlapcov vlastnilo populárne hry s hodnotením M a 21% z týchto hier zahŕňalo násilie páchané na ženách. To podnietilo vedeckú obec zaoberať sa úrovňou mediálnej expozície detí a identifikovať zdravotné riziká súvisiace s médiami. Groš et al. (2023) špecifikujú, že deti sa rozhodujú samostatne pri výbere konkrétnej hry a ignorujú varovania či vekové odporúčania.

Medzi populárne hry, obsahujúce prvky násilia a agresie možno zaradiť:

- *Minecraft* - v survival móde hráč bojuje proti príšerám (napr. zombíkom), násilie je veľmi abstraktné a neagresívne.
- *Granny* – ide o hororovú hru s prvkami násilia a efektom krvi (Karasová, Koperdanová, 2021).
- *Among Us* – kreslená hra, cieľom je zabitie hráčov navzájom – akt je zobrazovaný komicky (napr. animácia s kostrou).
- *Roblox* – predstavuje platformu s tisíckami hier od používateľov s možnosťou tvorby vlastnej hry. Závisí od konkrétnej hry, ktorá obsahuje násilie, alebo krv (napr. „Survive the Killer“).
- *Fortnite* – eliminovanie druhého hráča pomocou zbraní, s efektami bez krvi.
- *Overwatch* – tímová strieľačka s rôznymi hrdinami a zbraňami s efektami bez krvi.
- *GTA* - (Grand Theft Auto) – obsahuje intenzívne násilie, jedná sa o agresívnu hru, hráč disponuje realistickými zbraňami, s efektami krvi. Súčasťou je mučenie, kriminálne činy, vulgarizmy a násilie voči civilistom (Karasová, Koperdanová, 2021).

Násilný obsah má na deti negatívny dopad. Existuje korelácia medzi násilím v médiách a agresiou. Sledovanie násilných médií nie je jediným faktorom, ktorý spôsobuje agresiu, ale dôležitým faktorom (Bushman, & Huesmann, 2001). Podľa American Academy of Pediatrics (2025) má násilný obsah na deti negatívny dopad, pričom chápanie násilia v médiách a vplyv na dieťa závisí od typu obsahu, ide o nasledovné faktory:

1. Povaha osoby spôsobujúcej násilie: podľa sociálnej kognitívnej teórie je pravdepodobnejšie, že deti budú kopírovať násilné správanie osoby, ktorú považujú za zaujímavú, atraktívnu či podobnú sebe.
2. Predvádzanie zbraní: predpokladá vyššiu pravdepodobnosť, že deti budú premýšľať, alebo sa správať agresívne.
3. Explicitný obsah: zahŕňa realistické scény s krvou, zobrazuje násilie zblízka, pričom spôsobuje, že danému obsahu deti venujú výraznejšiu pozornosť.
4. Odmeňovanie za násilie: namiesto otvoreného trestania vedie dieťa k vedomiu, že je v poriadku konať agresívne.
5. Zmes humoru a násilia: môže spôsobiť desenzibilizáciu na škodlivé účinky násilia.

Na druhej strane existujú koncepty, že konzum agresívnych a násilných obsahov môže mať pozitívny dopad:

1. Zobrazenie bolesti obeť môže spôsobiť, že deti ľutujú obeť, budú sa správať menej agresívne a vybudujú si empatiu (American Academy of Pediatrics, 2025).
2. Môže súvisieť aj s copingovou stratégiou. Je to náhrada za realizáciu násilia v realite.
3. Predstavuje priestor pre únikovú formu agregácie videného násilia – symbolickú katarziu. Koncept obhajuje prirodzenú potrebu agresívneho konania. Producenti násilných počítačových hier tvrdia, že produkty sú katarzné. *Sega Soft* vytvorila online sieť násilných hier, používateľom má poskytnúť priestor pre „prvotnú ľudskú túžbu zabíjať“. V propagačných materiáloch pre fiktívne hnutie *CyberDivision* uvádza, že agresívne nutkania a impulzy sa dajú zbaviť hraním násilných videohier (Bushman and Phillips, n.d.). Koncept katarzie je vo vedeckej sfére právom spochybňovaný, veda sa prikláňa k opačnému názoru.

K povahe osoby spôsobujúcej násilie sa zmieňujeme, že inšpirácie a taktiky hrania hier s agresívnym a násilným prvkom nachádzajú detskí hráči na Slovensku na platforme Youtube, kde ich postujú obľúbení, či top Youtuberi a vlogeri, ako napríklad: Duklock, GoGoManTV, Expl0ited, Asimister, Menameselassie, GejmR, Stejk.

2. Metodológia

Predmetom výskumu je rizikové správanie detí školského veku vzhľadom na používanie digitálnych zariadení. Špecificky sa zameriavame na digitálne hry s agresívnou a násilnou tematikou. Parciálnym cieľom výskumu je identifikovať obľúbené digitálne hry s prvkami agresie a násilia u detí školského veku a analyzovať faktory hrania digitálnych hier deťmi mladšieho a staršieho školského veku. Komparujeme výskumné zistenia z rokov 2021, 2024, 2025. V roku 2021 bol realizovaný výskum Karasová, Koperdanová zameraný na zisťovanie aktuálnych návykov detí mladšieho školského veku s hraním digitálnych hier a možný vplyv na správanie s akcentom na hry s agresívnymi prvkami. V roku 2024 bola predmetom výskumu prevencia online rizikového správania u žiakov II. stupňa základných škôl v Slovenskej republike. Parciálnym cieľom výskumu bolo zistiť a analyzovať názory a postoje žiakov II. stupňa základných škôl k vybraným formám online rizikového správania v preteste a posteste a tak identifikovať zmenu v správaní (v názoroch, v postoji) žiakov. V roku 2025 prebieha výskum zameraný na dopad – potenciálne rizikové správanie súvisiace s konzumáciou digitálnych obsahov deťmi mladšieho školského veku.

Metódy zberu a analýzy

Za účelom získania dát a významov boli využité metódy: pološtruktúrované interview, rozhovory, dotazník vlastnej proveniencie obsahujúci škálu problematického a rizikového používania internetu (PRIUSS) od Jelenchick et al. (2014).

Vo výskume v roku 2021 bolo realizované skupinové interview (56 žiakov tretieho a štvrtého ročníka), ktoré malo charakter pološtruktúrovaného interview a tiež doplňujúce individuálne interview (30 žiakov) spojené s pozorovaním. V roku 2024 boli realizované pološtruktúrované interview s pedagogickými (2) a odbornými (4) zamestnancami v Centrách poradenstva a prevencie (CPP) a na základných školách. Na zisťovanie prítomnosti online rizikového správania bol použitý štandardizovaný nástroj - skríningovú škálu problematického a rizikového používania internetu (PRIUSS), ktorú zostavili Jelenchick et al. (2014). Výskumný súbor predstavovali žiaci 2. stupňa základných škôl (N=90; AM=11,94). Aktuálne prebieha zber významov prostredníctvom hĺbkových interview.

Interview boli spracované metódou obsahová analýza a v programe *Atlas*. Pri kategorizovaní hier sme vychádzali z kritérií podľa Karasovej, Koperdanovej (2021). Dáta kvázi-experimentálneho overenia boli spracované inferenčnou štatistikou v štatistickom programe *SPSS 2022*.

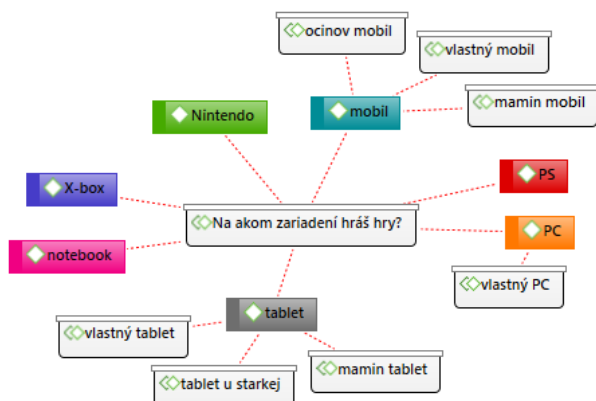
Charakteristika výskumného súboru

V aktuálne prebiehajúcim výskume v prvej fáze súbor predstavuje 23 respondentov vo veku 8 – 11 rokov, čo predstavuje žiakov 3. a 4. ročníka základnej školy.

3. Zistenia

Deti mladšieho školského veku najčastejšie používajú na hranie digitálnych hier tablet a mobilné zariadenie – smartfón, čo ilustruje Obrázok č. 1.

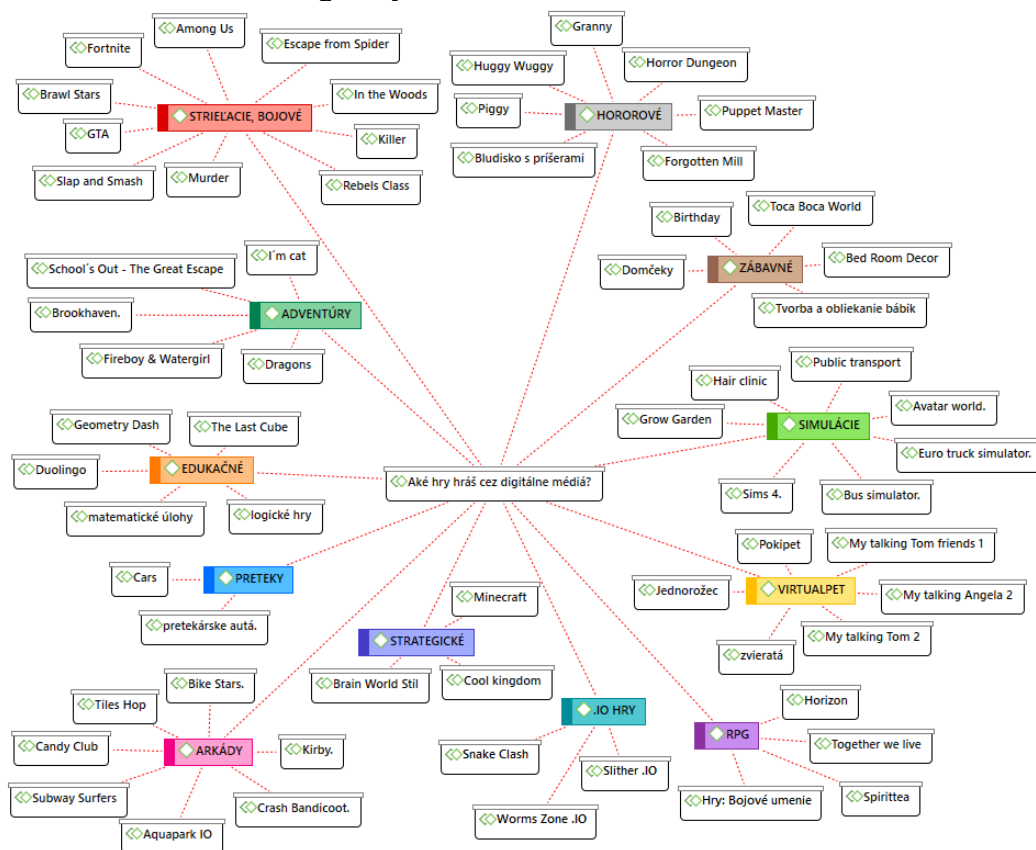
Obrázok 1: Používanie digitálnych zariadení na hranie hier u detí mladšieho školského veku.



Zdroj: vlastné spracovanie

Deti často využívajú zariadenie, ktoré zároveň aj vlastnia. V niektorých prípadoch majú súrodenci spoločný tablet, alebo prístupujú k digitálnym hrám prostredníctvom počítača, ktorý patrí rodičom alebo starým rodičom. K hrám prístupujú prostredníctvom internetového prehliadača (portály Poki, Roblox a pod.), sťahujú ich cez Obchod Play, Apple Store, CrazyGames, PPSSPP (pre PS1a PS2), The Steam Store, prípadne hrajú offline už stiahnuté hry. U respondentov sme zisťovali preferencie hier s akcentom na agresívne a násilné prvky.

Obrázok 2: Preferencie digitálnych hier deťmi mladšieho školského veku



Zdroj: vlastné spracovanie

Deti mladšieho školského veku uvádzali najfrekventovanejšie digitálne hry: hry na platforme *Roblox* (12 respondentov), *Minecraft* (7), *Granny* (6), *Fortnite*, *GTA* (4) a *Brawl Stars*. Zo zistení vyplýva, že najobľúbenejšie hry obsahujú prvky násilia a agresie.

Ďalej sme sa zamerali na komparáciu frekvencie výskytu násilných hier u detí vo veku 8 do 15 rokov. Zistenia ilustruje tabuľka č. 1.

Tabuľka 1: Obľúbené hry s násilnou tematikou vzhľadom na vek respondentov podľa výskumných zistení z rokov 2021, 2024, 2025.

| Alternatívy | Hodnotenie | | Respondenti | | |
|-------------------|------------|--|-------------------|-------------------|-------------------|
| | PEGI | ESBR rating | 3-4 ročník (2021) | 6-8 ročník (2024) | 3-4 ročník (2025) |
| Fortnite | PEGI 12 | ESRB T: násilie | x | * | * |
| Overwatch | PEGI 12 | ESRB T: násilie | x | * | * |
| Minecraft | PEGI 7 | ESRB E10+: mierne fantasy násilie | * | * | * |
| GTA | PEGI 18 | ESRB M: vysoká miera násilia, nevhodného obsahu ESRB E10+: mierne násilie | * | * | * |
| Roblox | PEGI 7+ | rodičovský dohľad je veľmi odporúčaný. | * | * | * |
| Among us | PEGI 7 | ESRB E10+: mierne kreslené násilie | x | x | * |
| Granny | PEGI 12 | ESRB E: mierne karikatúrové násilie. | * | x | * |
| Plants vs Zombies | PEGI 7 | ESRB E10+: mierne fantasy násilie | * | * | x |

Legenda: E (Everyone) – všetci (6+) Obsahuje mierne kreslené násilie; E10+ (10+). Obsahuje mierne násilie a narážky; T(Teen) – (13+). Obsahuje násilie a vulgarizmy; M (Mature) – (17+). Obsahuje krv, sexuálny obsah silný jazyk; AO (Adult only) – len dospelý (18+). Obsahuje extrémny obsah.

Z aktuálnych zistení vyplýva, že veková hranica hrania hier s násilnou tematikou sa znižuje. Z interview vyplynulo, že deti mladšieho školského veku mali skúsenosť napr. s hrou *Granny* už v prvom ročníku, pričom konštatovali, že vtedy sa jej báli, v súčasnosti (4. ročník) sa jej už neboja.

V interview sme tiež zistovali prejavy agresie počas a po hraní hier s násilnou tematikou. Zistili sme, že medzi časté prejavy patria:

1. fyzické voči sebe – búchanie si hlavy o stôl, škrabanie si rúk, nutkanie dať si facku,
2. fyzické voči predmetom z vonkajšieho okolia – kopanie (do stola), búchanie (o stôl, do vankúša), hádzanie mobilu o zem (až zničenie obalu na mobil), ukazovanie vulgárneho gesta, trhanie servítok a pod..
3. psychické – nervozita, výbuchy hnevu, kričanie, chuť všetko zničiť, vulgarizmy.

Ďalšou zisťovanou oblasťou bola asociácia hrania hier s násilným obsahom a emocionálneho rozpoloženia detí školského veku.

Tabuľka 2: Rozdiel hodnôt posttestu pre dimenziu emocionálne oslabenie vzhľadom na skupinu v závislosti od poskytnutej intervencie; (N=80)

| Dimenzia | Skupina kontrolná posttest (n=18) | | | Skupina experimentálna posttest (n=62) | | | Mann Whitneyho U-test | | |
|-----------------------|-----------------------------------|-------------|------------------|--|-------------|------------------|-----------------------|----------------|--------------|
| | Mdn | SD | Mea n Rank | Mdn | SD | Mea n Rank | U-test | Z | p |
| Emocionálne oslabenie | 3,000 0 | 3,0529 1 | 49,83 | 1,000 0 | 4,1604 5 | 37,79 | 390,00 0 | - 1,97 8 | 0,048 |

Legenda: n-počet; Mdn-medián; SD-štandardná odchýlka; U-test a Z – hodnoty Mann Whitneyho U-testu; p-štatistická významnosť, hladina významnosti $p \leq 0,05$.

Medzi experimentálnou a kontrolnou skupinou v hodnote posttestu v dimenzii emocionálne oslabenie existuje štatisticky významný rozdiel ($p=0,048$). Dopĺňame, že respondenti kontrolnej skupiny dosiahli v meraní posttestu v dimenzii emocionálne oslabenie horšie - vyššie skóre (49,83) ako respondenti experimentálnej skupiny, ktorí dosiahli lepšie – nižšie priemerné skóre (37,79). Veľkosť efektu - vecná významnosť rozdielu hodnôt emocionálneho oslabenia ($r \approx -0,221$) na základe stanovenej hranice významnosti $r \leq 0,3$ naznačuje, že išlo o malý efekt.

Asociácie hrania hier s násilnou tematikou a emocionálnym prežívaním sme rovnako zistovali u žiakov mladšieho školského veku. Z emocionálnej stránky sa k hraniam hier s násilnou tematikou asociovali hlavne nuda a uvoľnenie napätia. V prípade niektorých respondentov bolo uvádzané paradoxne pozitívne psychické prežívanie počas a po hraní hier s násilnou tematikou, a to adrenalín, radosť, šťastie, uvoľnenie a nadšenie. Respondentka 4. ročníka uviedla: „Po hraní takej hry sa cítim výborne“.

4. Diskusia

Existujú rozličné názory na hranie násilných videohier. Agresivita sa považuje za prirodzený, dokonca nevyhnutný aspekt chlapčenskej hry a poskytuje príležitosť pokúsiť sa vyrovnať s vojnou, násilím a smrťou (Goldstein, 1998; Bensley & Van Eenwyk, 2001). Agresívna hra sa odlišuje od skutočnej agresivity tým, že nezahŕňa pokus niekoho zraniť (Goldstein, 1998). Zistili sme, že hranie hier s násilnou tematikou je doménou nielen chlapcov, ako uviedli Molina et al. (2016), ale aj dievčat. Počas preventívneho pôsobenia sme zistili, že medzi najobľúbenejšie hry pubescentov patria „strielačky“. Respondenti asociovali agresivitu s inými incentívami:

1. Trend hrať „strielačky“ bol prekvapivo výrazný u dievčat 8. ročníka, pričom žiačky uviedli dôvod hrania uvedeného typu hry zábavu a relax. Respondentka zo 6. ročníka sa vyjadrila k hraniam hry na *Roblox* - *Murder Mystery*. Hru hrám „pretože ju považujem za hravú a baví ma skúmať“. Stotožňujeme sa s myšlienkou Ferguson & Olson (2012), že deti vo veku 10 – 14 rokov sú motivované k hraniam násilných hier a strielačiek za účelom zábavy, predstavujú pre nich výzvy. Olson et al. (2008) dopĺňajú možnosť skúmať vzrušujúce prostredie.
2. Žiaci mladšieho školského veku uviedli primárny motív hrania násilnej hry nuda a uvoľnenie napätia.
3. Žiaci staršieho školského veku argumentovali hranie hier s násilnou tematikou poklesom emocionálneho prejavu v reálnom živote (absencia asertívneho prejavu a spokojnosti v živote). Hry s násilnou tematikou predstavovali saturáciu nedostatočného emocionálneho vybitia a copingovú stratégiu filtrovania stresu,

napätia, hnevu, nudy a nesúhlasu s autoritami. Potvrdili sa zistenia Olson et al. (2008), Ferguson & Olson (2012), že násilné hry napomáhajú deťom eliminovať stres. Prikláňame sa k teórii „drive-reduction“, podľa ktorej násilné videohry môžu napomôcť pri zvládaní agresie, veľmi vystresovaným a frustrovaným jedincom napomôcť nastoliť emocionálnu rovnovahu prostredníctvom vzrušenia a zrelaxovania (Rubin, 1994).

4. U žiakov mladšieho školského veku je motívom hrania hry s násilnou tematikou aj rovesnícky vplyv a vplyv obľúbeného Youtubera. Danou oblasťou sa venujeme v inej práci.

Z výskumov vyplýva, že negatívne emocionálne rozpoloženie detí je saturované aj negatívnymi náhradami vo virtuálnom prostredí. Žiaci zažívajú napätie a frustráciu a používajú rovnako intenzívny negatívny podnet – agresiu v hre, ako regulovanú copingovú stratégiu, aby došlo k uvoľneniu negatívnych emócií.

Madary (In Surová, 2020) konštatuje, že to, čo jedinec robí vo virtuálnom svete, rovnako mení jeho správanie v realite. Hranie násilných hier predstavuje viacero potenciálnych rizík pôsobiacich cez kognitívnu a afektívnu rovinu s negatívnym dopadom v konatívnej rovine:

1. Hranie násilných digitálnych hier môže viesť k regresu správania - negatívne vplývať na vývin správania žiakov vo viacerých oblastiach. Kinčík (2020; In Karasová, Koperdanová, 2021) poukázal na problém, že už deti prichádzajúce do 1. ročníka prejavujú agresívne správanie a so zbraňou chcú všetko vystrieľať. Výskum s 346 respondentmi vo veku 7-14 rokov potvrdil, že násilné videohry sú rizikovými faktormi agresívneho správania detí v ranej adolescencii (Milani et al., 2015). U žiakov mladšieho školského veku boli identifikované prejavy agresie počas a po hraní hier s násilnou tematikou a to: fyzické voči sebe, alebo predmetom z vonkajšieho okolia a psychické. Prítomnosť pasívnej agresie bola identifikovaná u respondenta 6. ročníka. Žiak uviedol ako záľubu dve online hry, ktorých cieľom je zamedzenie pohybu, eliminácia osoby, ublíženie na zdraví a smrť privedená násilným spôsobom. Žiak upresnil, že v jednej z hier sa jedná o zabíjanie ľudí, ktoré je realizované špecifickým spôsobom, a to tak, že je vražda vykonaná spôsobom, aby bolo okolité prostredie čo najmenej zasiahnuté a znečistené krvou. Tu je potrebné doplniť, že digitálne hry môžu byť vytvorené na základe reálnych scenárov násillia z fyzického sveta. Niektoré detské hry umožňujú násillie spôsobom analogickým s výcvikovým programom používaným armádou a políciou, uvádza profesor v odbore vojenskej vedy Grossman (1995). Násillné videohry boli navrhnuté ako faktor prispievajúci k školským streľbám zo strany dospievajúcich, ktorí hrali násillné hry (Anderson & Dill, 2000).

1. Dlhodobé hranie násillných hier a závislosť od počítačových hier zvyšuje sklon k násilliu offline (Çevik et al., 2020).
2. Podľa primingovej teórie a modelu spracovania informácií môže jedinec vyjadriť v realite rovnaké agresívne správanie pri spracovaní vstupných informácií, ako sa to deje pri násillných videohrách, kedy sa tvorba kognitívnych štruktúr spája s násillím (Kirsh, 1998; Anderson & Dill, 2000).
3. Pri hre, kde je násillné správanie podmienkou progresu v hre sa násillie stáva súčasťou systému odmien a trestov (Květon, 2020).
4. Calvert & Tan, (1994) opierajúc sa o teóriu sociálneho učenia (Bandura, 1994) poukázali na skutočnosť, že agresívne postavy z videohier môžu slúžiť ako model agresívneho správania.
6. Agresívny výcvik a situačná provokácia ako uvádza Juszczyk (2017; In Karasová, Koperdanová, 2021) predstavujú faktory, ktoré detský konzument uchopuje priamo cez psychologické mechanizmy ako modelovanie cez pozorovanie a napodobňovanie, čo vedie k stimulácii a generovaniu negatívnych vzorov správania a desenzitivizácii – znečitliveniu.

7. Negatívne následky sa môžu vyskytnúť aj na neurofyziologickej úrovni.: Hry násilného charakteru môžu u zdravej mužskej populácie pozmeniť mozgové funkcie už po týždni hrania, zmeny sa týkajú potlačenia mozgovej aktivity súvisiacej s emočnou kontrolou (Stoffová, 2016; In Karasová, Koperdanová, 2021). V dôsledku neschopnosti regulovať vlastné emócie sa môže rozvinúť emocionálna dysregulácia. Radesky et al. (2023) apelovali na skutočnosť, že používanie digitálnych zariadení na odvrátenie pozornosti od nepríjemného a rušivého správania, ako sú záchvaty hnevu, je spojené s väčšou emocionálnou dysreguláciou už u detí v ranom detstve.

Odporúčania v kontexte primárnej prevencie

Preventívne pôsobenie je vhodné koncipovať holisticky a súbežne sa zamerať na rozvoj osobnosti a odolnosti voči patologickým javom.

1. V smere prevencie rizikového používania digitálnych zariadení je kľúčové sa zamerať na rozvoj kritického myslenia, schopnosti vyhodnocovať poskytnuté obsahy a sebareflexiu. Pri komunikácii patologických ukazovateľov v správaní žiakov (napríklad záľuba v hraní násilných hier) je potrebné poskytnúť priamu spätnú väzbu nadobudnutej zručnosti dieťa vo virtuálnom prostredí, komunikovať o potenciálnych negatívnych dopadoch na život jedinca a okolie v prípade, že by bola prevedená do reálneho prostredia.
2. Zároveň je potrebné rozvíjanie sebapoznania v oblasti emocionálnej sebaregulácie. Nevyhnutná je práca s emóciami a poskytnutá emocionálna podpora. Prenášanie sa do virtuálneho sveta predstavuje kognitívno-emocionálny prostriedok regulácie emócií (Casale et al., 2016). Vzťah medzi emóciami a nutkavým online správaním zachytil Caplan (2010). Deficit regulovania emócií spojený s problematickým používaním internetu potvrdili Yu, Kim, & Hay (2013). Únik môže byť spôsobený jednoducho neakceptovaním vlastných emócií. Virtualita ako forma úniku môže viesť k problematickému používaniu digitálneho zariadenia vtedy, keď neexistujú alternatívne a adaptívnejšie emocionálne regulačné stratégie pre zmiernenie emocionálneho stresu, teda v prípade, keď má jedinec obmedzené stratégie regulácie emócií (Casale et al., 2016).

5. Záver

V štúdiu predstavujeme komparáciu zistení nami realizovaných výskumov z roku 2021, 2024 a aktuálne prebiehajúceho výskumu v roku 2025. Hry s násilnou tematikou patria medzi základný repertoár digitálnych hier u detí mladšieho aj staršieho školského veku. Vek hrania vybraných násilných online hier sa u detí školského veku znižuje. Deti staršieho aj mladšieho školského veku využívajú hru s prvkami násilia na saturovanie nudy, napätia, stresu, teda ako copingovú stratégiu pri eliminácii negatívneho emocionálneho stavu. Diskutujeme tiež zistenie, že správanie detí v reálnom živote obsahuje prvky agresivity počas a po hraní násilnej hry na digitálnom zariadení.

Afiliácia: Tento výstup vznikol v rámci projektu „Preventívny program ROTZA I. pre deti mladšieho školského veku“ (interné číslo projektu KU: IG-2024-08-PD) podporeného z výzvy Early Stage Granty (ESG) v rámci Plánu obnovy a odolnosti SR. Projekt je financovaný z mechanizmu na podporu obnovy a odolnosti prostredníctvom Výskumnej agentúry na základe Zmluvy č. 09I03-03-V05-00019.

Literatúra

American Academy of Pediatrics (2009). Media violence. *PEDIATRICS*, 124(5), 1495–1503. <https://doi.org/10.1542/peds.2009-2146>
American Academy of Pediatrics (21.1.2025) *Kids and Horror Content* <https://www.aap.org/en/patient-care/media-and-children/center-of-excellence-on-social->

[media-and-youth-mental-health/qa-portal/qa-portal-library/qa-portal-library-questions/kids-and-horror-content/](#)

Anderson, C.A., Dill, K.E., (2000). Video games and aggressive thoughts, feelings, and behavior in the laboratory and in life. *J Pers Soc Psychol*. 2000 Apr;78(4):772-90. doi: 10.1037//0022-3514.78.4.772. PMID: 10794380.

Bandura, A. (1994). The social cognitive theory of mass communication. In: J. Bryant, D. Zillman (eds). *Media Effects: Advances in Theory and Research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 61–90.

Bensley, L., & Van Eenwyk, J. (2001). Video games and real-life aggression: review of the literature. *Journal of Adolescent Health*, 29(4), 244–257. [https://doi.org/10.1016/s1054-139x\(01\)00239-7](https://doi.org/10.1016/s1054-139x(01)00239-7)

Bushman B.J, Phillips, C.M (n.d). Catharsis Theory and Media Effects In: *Encyclopedia of Communication and Information*. "Catharsis Theory and Media Effects ." Retrieved August 24, 2025 from Encyclopedia.com: <https://www.encyclopedia.com/media/encyclopedias-almanacs-transcripts-and-maps/catharsis-theory-and-media-effects>

Bushman, B. J., & Huesmann, L. R. (2001). Effects of televised violence on aggression. In D. G. Singer, & J. L. Singer (Eds.) *Handbook of children and the media*. (pp. 223-254). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

Calvert, S.L., Tan, S-L. (1994). *Impact of virtual reality of young adults' physiological arousal and aggressive thoughts: Interaction versus observation*. *J Appl Develop Psychol* 15:125–39

Caplan, S. E. (2010). Theory and measurement of generalized problematic Internet use: A two-step approach. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1089–1097. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.012>

Casale, S., Caplan, S. E., & Fioravanti, G. (2016). Positive metacognitions about Internet use: The mediating role in the relationship between emotional dysregulation and problematic use. *Addictive Behaviors*, 59, 84–88. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.03.014>

Çevik, C., Örsal, Ö., Ciğerci, Y., & Özyürek, P. (2020). 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin bilgisayar oyun bağımlılığı ile şiddete eğilimleri arasındaki ilişki. (Investigation of relationship between computer game addiction and Violence trends of primary students). *HEAD*, 17(4):322-7.

Durkee, T., Kaess, M., Carli, V., Parzer, P., Wasserman, C., Floderus, B., Wasserman, D. (2012). Prevalence of pathological internet use among adolescents in Europe: demographic and social factors. *Addiction*, 107(12), 2210–2222. doi.org/10.1111/j.1360-0443.2012.03946.x

Ferguson, C. J., & Olson, C. K. (2012). Friends, fun, frustration and fantasy: Child motivations for video game play. *Motivation and Emotion*, 37(1), 154–164. <https://doi.org/10.1007/s11031-012-9284-7>

Goldstein, J. (1998). *Immortal Combat: War toys and violent video games*. In: Goldstein J (ed). *Why We Watch: The Attractions of Violent Entertainment*. New York: Oxford University Press, 53–68.

Grossman, D. (1995). *On Killing: The Psychological Cost of Learning to Kill in War and Society*. New York: Little, Brown

Groš, N., Bernik, A., Radošević, D. (2023). Attitude Comparison Between Parents and Primary and Secondary School Children Regarding Computer Games and Its Influences. In Arai, K. (Ed.) *Intelligent Computing Proceedings of the 2023 Computing Conference, Volume 2*. Switzerland: Springer. ISBN 978-3-031-37963-5. https://doi.org/10.1007/978-3-031-37963-5_s.786-800.

Holdoš, J., Šavrchonová, M., Almášiová, A., (2020). *Excesívne používanie internetu u adolescentov na Slovensku*. Banská Bystrica: Belianum. 176 s. ISBN 978-80557-1798-2

IMD. (2023, Dec. 20). Organizácie potrebujú pochopiť novú a čoraz komerčne vplyvnejšiu generáciu detí a mladých ľudí. IMD hovorí s Markom McCrindlom o tom, ako

- Alfy zmenia svet In *IMD*. (rozhovor) <https://www.imd.org/ibyimd/human-resources/generation-alpha-takes-the-reins/>
- Jelenchick, L. A., Eickhoff, J., Christakis, D., Brown, R. L., Zhang, C., Benson, M., & Moreno, M. A. (2014). The Problematic and Risky Internet Use Screening Scale (PRIUSS) for adolescents and young adults: *Scale development and refinement*. *Computers in Human Behavior*, 35, 171–178. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.01.035>
- Karasová, M., Koperdanová, E. (2021). *Počítačové hry vo svete detí*. Ružomberok: VERBUM. 145 s. ISBN 978-80-561-0941-0
- Kirsh, S.J. (1998). Seeing the world through Mortal Kombat-colored glasses: Violent video games and the development of a shortterm hostile attribution bias. *Childhood: Global J Child Res* 5:177–84.
- Kol, E., Topgul, S. (2022). Internet Addiction as a behavioral Addiction: The Effect of Computer Games on Children and Cyber Violence. Chapter 17. In *Digital Violence and Discriminatioion Studies*. Turkey: Akdeniz University. ISBN 9781799891871. s. 352-368. <https://www.igi-global.com/gateway/chapter/296093>
- Květon, P. (2020). *Hraní videoher v dětství a dospívání*. Praha: GRADA, 176 s. ISBN: 978-80-271-2887-7.
- Martins, N., & Riddle, K. (2021). Reassessing the risks: an updated content analysis of violence on U.S. children’s primetime television. *Journal of Children and Media*, 16(3), 368–386. <https://doi.org/10.1080/17482798.2021.1985548>
- Milani, L., Camisasca, E., Caravita, S. C. S., Ionio, C., Miragoli, S., & Di Blasio, P. (2015). Violent video games and children’s aggressive behaviors. *SAGE Open*, 5(3), 215824401559942. <https://doi.org/10.1177/2158244015599428>
- Molina, J. A., Campaña, J. C., & Ortega, R. (2016). Children’s interaction with the Internet: time dedicated to communications and games. *Applied Economics Letters*, 24(6), 359–364. <https://doi.org/10.1080/13504851.2016.1192270>
- Nagata, J. M., Ganson, K. T., Iyer, P., Chu, J., Baker, F. C., Gabriel, K. P., Bibbins-Domingo, K. (2022). Sociodemographic Correlates of Contemporary Screen Time Use among 9- and 10-Year-Old Children. Online. *The Journal of Pediatrics*. 240, 213-220.e2. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2021.08.077>
- OFCOM. (2021). *Online Nation. 2021 report*. Dostupné na: <https://www.ofcom.org.uk/siteassets/resources/documents/research-and-data/online-research/online-nation/2021/online-nation-2021-report.pdf?v=326530>
- Olson, C. K., Kutner, L., & Warner, D. E. (2008). The role of violent video game content in adolescent development. *Journal of Adolescent Research*, 23(1), 55–75. <https://doi.org/10.1177/0743558407310713>
- Radesky, J., Kaciroti, N., Weeks, H. M., Schaller, A., & Miller, A. L. (2023). Longitudinal associations between use of mobile devices for calming and emotional reactivity and executive functioning in children aged 3 to 5 years. *JAMA Pediatrics*, 177(1), 62. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2022.4793>
- Rubin, A. M. (1994). Media uses and effects: A uses-and-gratifications perspective. In J. Bryant & D. Zillmann (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 417–436). Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Stanojević, A., Stanisavljević Petrović, Z., Marković, M. (2025). Percepcija vaspitača o efektima edukativnih računarskih igara u oblasti socio-emocionalnog razvoja dece predškolskog uzrasta. In *Norma*. Vol. 30, č. 1, s. 23-38.
- Surová, S. (2020, Jul, 6.). Filozof: Virtuálna realita dokáže meniť naše správanie, treba si dať pozor na jej zneužitie. In *dennikn.sk*. <https://dennikn.sk/1957409/filozof-virtualna-realita-dokaze-menit-nase-spravanie-treba-si-dat-pozor-na-jej-zneužitie/www.esrb.org>, (2025). *Search ESRB Game Ratings*. <https://www.esrb.org>

Yu, J. J., Kim, H., & Hay, I. (2013). Understanding adolescents' problematic internet use from a social/cognitive and addiction research framework. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2682–2689. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.06.045>

Adresa autorov:

Mgr. Annamária Šimšíková, PhD.
Hrabovská 1, 034 01 Ružomberok
Katolícka Univerzita v Ružomberku
Fakulta Pedagogiky
Slovenská republika
Email: annamaria.simsikova@ku.sk
ORCID ID: 0000-0002-2970-3151

PaedDr. Mária Karasová, PhD.
Hrabovská 1, 034 01 Ružomberok
Katolícka Univerzita v Ružomberku
Fakulta Pedagogiky
Slovenská republika
Email: maria.karasova@ku.sk
ORCID ID: 0000-0002-0126-0862

POZNANIE A REALIZÁCIA NEBEZPEČNÝCH ONLINE VÝZIEV U DETÍ MLADŠIEHO ŠKOLSKÉHO VEKU – VYBRANÉ ZISTENIA

Annamária Šimšíková, SK, Zdenka Zastková, SK

Abstrakt

V teoreticko-empirickej štúdií sa zameriavame na problematiku poznania a realizácie online-výziev u detí mladšieho školského veku. Parciálnym cieľom prebiehajúceho výskumu je zistiť aký je kontakt detí mladšieho školského veku s nebezpečnými online výzvami, aké sú formy sprostredkujúce kontakt s nebezpečnými online výzvami a úroveň angažovania sa vzhľadom na nebezpečné online výzvy. Ústrednou metódou zberu dát je polo-štruktúrovaný dotazník vlastnej proveniencie. Výskumný súbor predstavuje 82 respondentov vo veku (AM= 9.94) rokov z vybraných základných škôl v Žilinskom kraji. Zistili sme, že žiaci majú vedomosť o nebezpečných online výzvach, realizujú ich, pričom hlavnými faktormi poznania a realizácie je používanie sociálnych sietí, platforiem zobrazujúcich námety a rovesnícka skupina.

Kľúčové slová: deti mladšieho školského veku, online výzvy, rizikové správanie, sociálne siete, sociálne platformy

Abstract

In a theoretical and empirical study, we focus on the issue of knowledge and implementation of online challenges among younger school-aged children. A partial objective of the ongoing research is to examine the extent of contact between younger school-aged children and dangerous online challenges, to identify the forms through which such contact is mediated, and to assess the level of engagement with these dangerous online challenges. The primary method of data collection in this study is a semi-structured questionnaire, which was designed by our team. The study involved 82 respondents aged (AM=9.94) years from selected elementary schools in the Žilina region. We found that students are aware of dangerous online challenges, engage in them, and that the main factors influencing their knowledge and implementation are the use of social networks, platforms that display ideas, and peer groups.

1. Teoretické východiská problematiky online výziev

Deti mladšieho školského veku patria v súčasnosti medzi používateľov sociálnych sietí a platforiem. Podľa výskumu Izraela a kol. (2022b) takmer tretina detí na Slovensku vo veku 9 – 10 rokov používa sociálne siete, pričom denne, alebo takmer denne ich využíva 18,8% detí a niekoľkokrát, alebo každý deň 7,9% detí.

Jedným z námetov rozširovaných globálnou komunitou používateľov prostredníctvom sociálnych sietí a platforiem sú online výzvy - *Online challenge*. Jedná sa o realizovanie potravinových, fyzikálnych, vírusových, desivých a zábavných výziev. Online výzvy tvoria na sociálnych sieťach prispievatelia rôzneho veku, napríklad spontánne ju v komunite mladých tvoria deti, tínedžeri, skupiny rovesníkov, ďalej influenceri a tvorcovia obsahu za účelom zábavy, virálneho šírenia, či budovania značky. Sú impulzom pre masové napodobňovanie. Aktéri po zrealizovaní aktivity označia, či vyzvú na sociálnej sieti ďalších používateľov, ktorí majú vo výzve pokračovať a po zrealizovaní výzvy opäť rozposlať návrh.

Rizikové správanie (Širůček a kol., 2007, s. 477) charakterizujú ako „rozmanité formy správania, ktoré nemusia byť nutne taxatívne vymedzené. Sú však identifikované ako tie, ktoré spôsobujú zdravotné, sociálne alebo psychologické ohrozenie jedinca samotného alebo jeho sociálneho okolia, pričom ohrozenie môže byť reálne alebo predpokladané. Existujú novodobé formy rizikového správania súvisiace s používaním technológií (Lichner, Šlosár, 2017), špecificky moderných informačno-komunikačných technológií. Pri niektorých z online výziev

možno hovoriť o rizikovitom správaní, nakoľko realizovanie je často spojené s rizikom reálneho ohrozenia telesnej schránky, potenciálneho zdravotného rizika, môže viesť k vážnemu, či trvalému poškodeniu zdravia, priamemu ohrozeniu života, v hraničnej podobe k navodeniu smrti.

Na rizikové výzvy uverejňované na sociálnych sieťach poukazoval už Kopecký (2019), následne Kopecký et al. (2020) informovali, že v súvislosti s realizovaním výziev sa celosvetovo registrujú úmrtia detí a mladistvých ľudí. Podľa Židovej a kol. (2022) sú online výzvy formou rizikového využívania sociálnych sietí, ktoré predstavuje jeden z typov online rizikového správania. Na skutočnosť, že online výzvy predstavujú aktuálne trendy rizikového online správania detí mladšieho školského veku poukázala v teoretickej rovine Vagaská (2022). Prieskum Madro et al. (2023) naznačuje, že online výziev sa zapája už 4,1% 10 ročných detí. Medzi nebezpečné výzvy s využitím látok a predmetov patria: *Eyeballing Challenge* (nalievanie alkoholu do očí); *Cinnamon Challenge* (prehltnutie mletej škorice bez zapitia vodou); *Salt and Ice Challenge* (soľ a ľad na koži spôsobujúce popáleniny); *Tide Pod Challenge* (konzumácia kapsule do práčky alebo umývačky riadu); *Ghost Pepper Challenge* (konzumácia extrémne pálivých papriek); či užívanie tabliet bez lekárskeho dozoru. Ďalšie riziká predstavujú *Hot/Cold Water Challenge* (oblievanie vriacou alebo ľadovou vodou); *Choking Challenge* (škrtenie do odpadnutia); *Snorting Challenge* (vdychovanie predmetov nosom); *Duct Tape Challenge* (prilepenie na stenu); *Outlet Challenge* (zasúvanie mincí a kovových predmetov do zásuvky); *Tripping/Skull breaker prank* (podkopnutie nôh) alebo *Kylie Jenner Lip Challenge* (zväčšovanie pier podtlakom). Psychologické a manipulatívne výzvy predstavujú napríklad *Blue Whale Challenge* (séria úloh vedúcich k samovražde); *Momo Challenge* (Momo hovor) šíriaca sa cez platformu WhatsApp, nabádajúca k sebapoškodzovaniu (Kopecký, 2018). Využitá bola skôr k panike a kyberšikane. Menej nebezpečné sú *Try Not to Laugh Challenge* ide o snahu udržať vodu v ústach pri sledovaní vtipných videí bez vyprsknutia. Existujú aj sezónne a situačné výzvy, ako *Sunburn Art* (spálenie kože od slnka nepokrytím časti tela krémom); *Planking Challenge* (cvičebný úkon realizovaný na nebezpečnom mieste); *Corona Virus Challenge* (olizovanie miesta s vysokým predpokladom výskytu vírusu, či baktérií, ako napríklad záchodová doska, kľučky dverí, či budovy); súčasným trendom je aj *prebehovanie cez frekventovanú cestu* a iné...

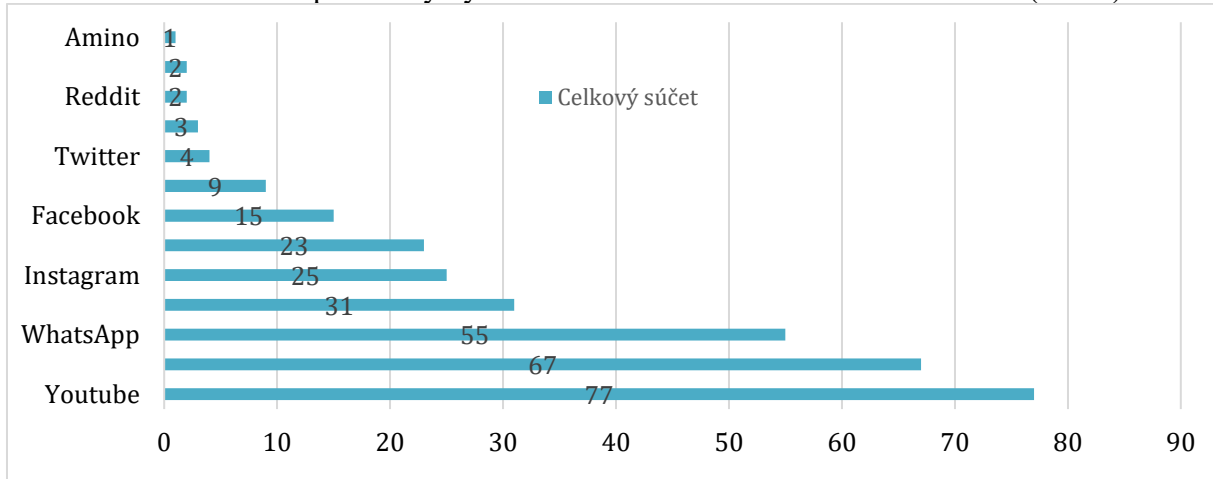
2. Metodológia

Parciálnym cieľom prebiehajúceho výskumu je zistiť aký je kontakt detí mladšieho školského veku s nebezpečnými online výzvami, aké sú formy sprostredkujúce kontakt s nebezpečnými online výzvami a úroveň angažovania sa vzhľadom na nebezpečné online výzvy. Existuje merací nástroj VICH-S (Ortega-Barón, Machimbarrena, Montiel, 2023) zameraný na zisťovanie príčin realizovania online výziev, je určený deťom staršieho školského veku od 10 rokov. Za účelom zistenia prvotného kontaktu detí mladšieho školského veku s online výzvami a ich realizácie sme z toho dôvodu vytvorili vlastný súbor otázok. Dotazník obsahoval námety online výziev uvedených v teórii, pričom z dôvodu primárnej prevencie a zachovania bezpečnosti sme sa respondentov na výzvy nepýtali priamo podľa názvu, ale na základe prostriedkov, ktoré sa pri ich realizácii využívajú. Predpokladáme, že žiaci ktorí sledovali online výzvu, alebo majú s ňou so skúsenosťou, rozpoznajú výzvu podľa prostriedkov, ktoré sa pri jej realizácii využívajú. Otázky tvorili súčasť nástroja dotazníka, ten sme distribuovali fyzicky v troch základných školách v Žilinskom kraji. Vo výskume sa zameriavame na cieľovú skupinu žiakov 4. ročníka. Výskumný súbor predstavuje 82 respondentov vo veku (AM=9.94) rokov.

3. Hlavné zistenia

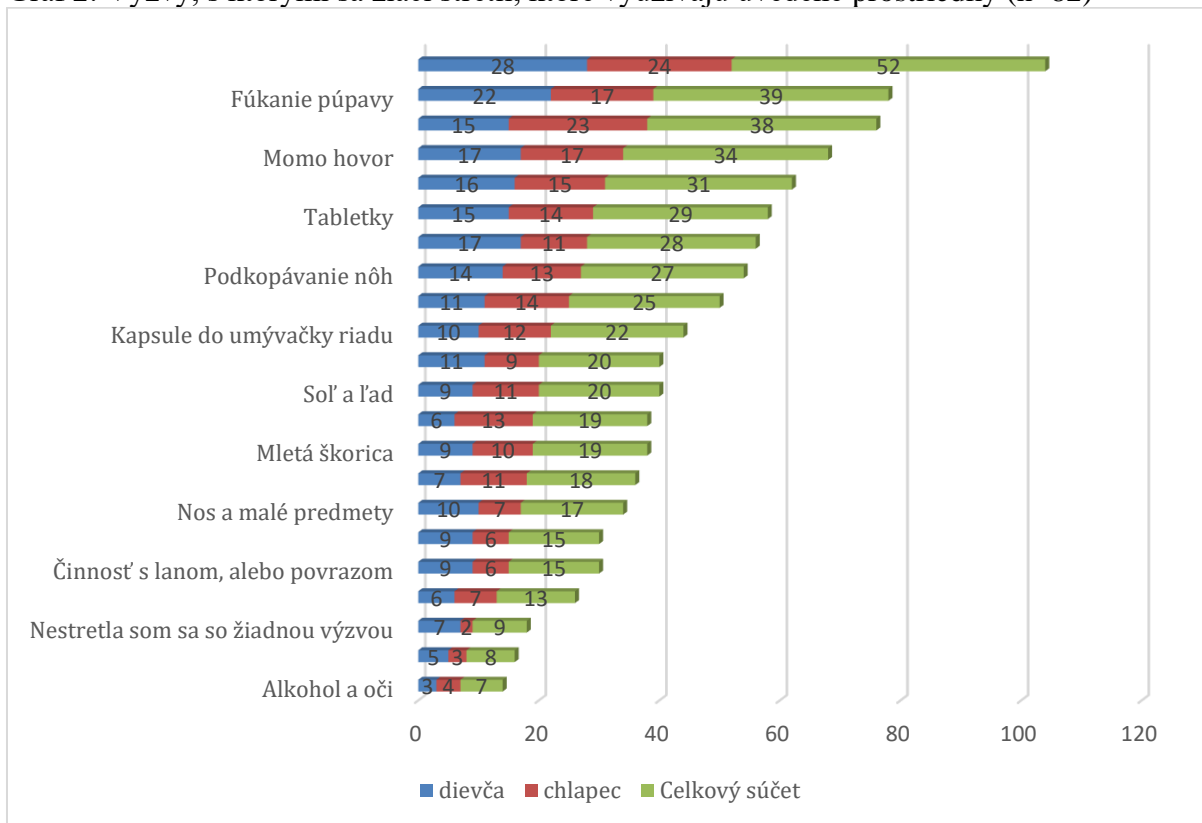
Vo výskume nás zaujímalo, aké platformy a sociálne siete deti mladšieho školského veku využívajú, čo je priamym predpokladom kontaktu s online výzvami, ktoré sú na nich rozširované.

Graf 1: Sociálne siete a platformy využívané žiakmi mladšieho školského veku (N=82)



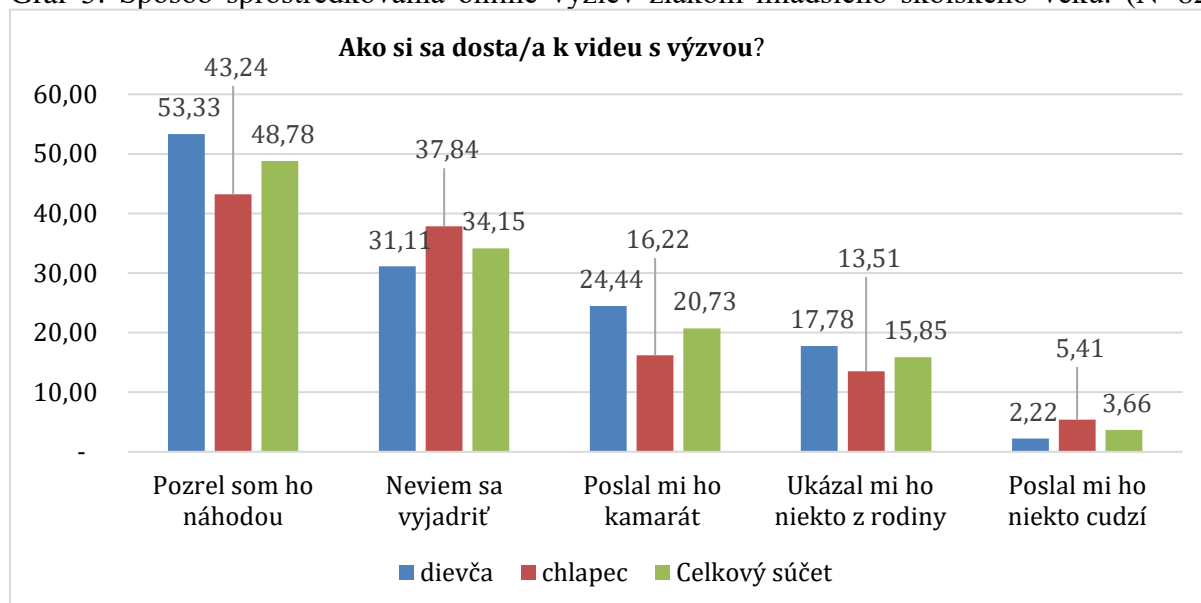
Z dát vyplýva, že najviac navštevovanou platformou u detí mladšieho školského veku (N=82) kde sa možno stretnúť s nebezpečnými výzvami je platforma Youtube, využíva ju (n=77; 93,90%) respondentov, ďalej komunikačná platforma WhatsApp (n=55; 67,07%) a Snapchat (n=31; 37,80%). Rovnako nás zaujímalo, s ktorými online výzvami sa žiaci stretli.

Graf 2: Výzvy, s ktorými sa žiaci stretli, ktoré využívajú uvedené prostriedky (n=82)



Zisťujeme, že najčastejšie sa respondenti stretávajú s výzvami ako Try Not to Laugh challenge, čo uviedlo (n=52) respondentov, následne s výzvou fúkania púpavy do otvorených úst, čo uviedlo (n=39) respondentov, Ghost pepper challenge (n=38) respondentov a Momo prank call challenge (n=34) respondentov. Zaujímala nás tiež spôsob sprostredkovania online výzvy detským konzumentom online obsahov.

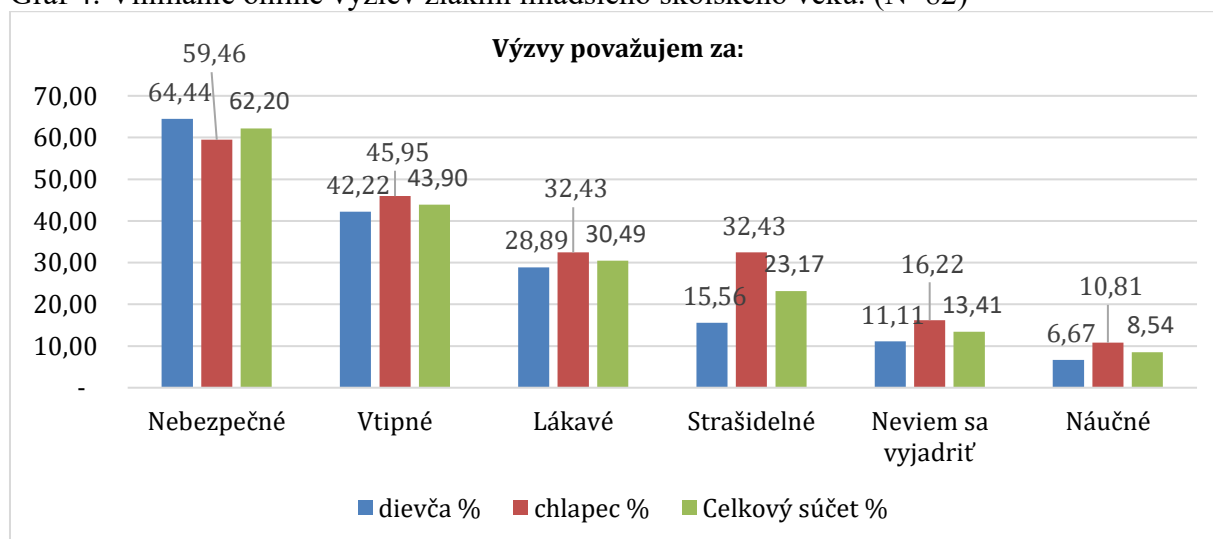
Graf 3: Spôsob sprostredkovania online výziev žiakom mladšieho školského veku. (N=82)



Legenda: Vyjadrené v %

Z empirických dát vyplýva, že respondenti (n=40; 48,78%) najčastejšie videá s online výzvami zhladnu náhodne, (n=28; 34,15%) respondentov sa nevie vyjadriť, (n=17; 20,73%) respondentom video s výzvami pošle kamarát, (n=13; 15,85%) respondentom ho ukáže rodinný príslušník a (n=3; 3,66%) respondentom ho pošle niekto cudzí. Rovnako nás zaujímalo, ako deti mladšieho školského veku vnímajú online výzvy.

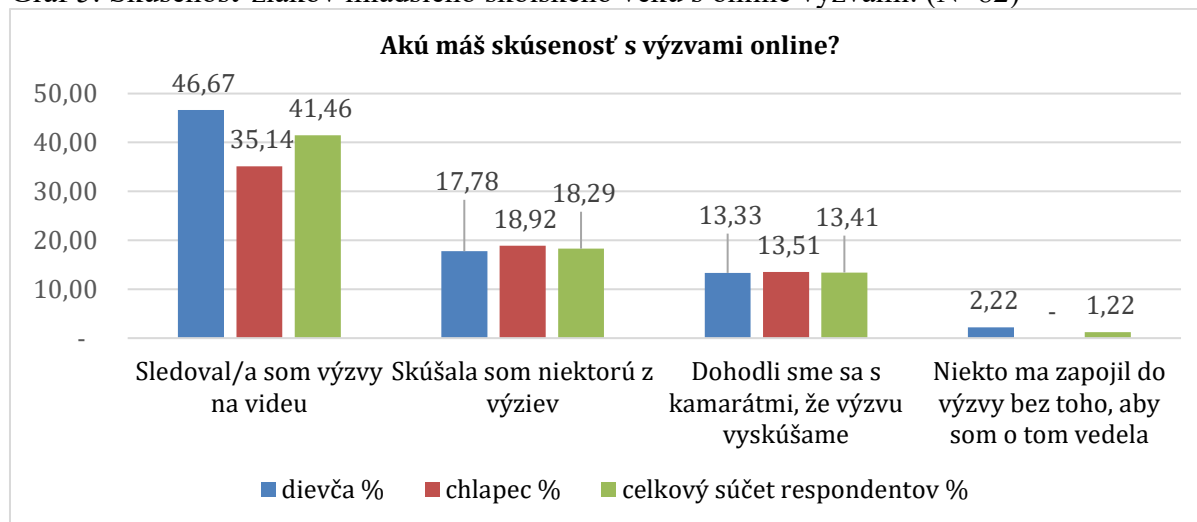
Graf 4: Vnímanie online výziev žiakmi mladšieho školského veku. (N=82)



Legenda: Vyjadrené v %

Empirické dáta naznačujú, že (n=51; 62,20%) respondentov považuje online výzvy za nebezpečné, (n=36; 43,90%) respondentov ich považuje za vtipné, (n=25; 30,49%) respondentov za lákavé, (n=19; 23,17%) za strašidelné. Ďalej (n=11; 13,41%) respondentov sa nevie vyjadriť k povahe online výziev a (n=7; 8,54%) respondentov ich považuje za náučné. Z doplnujúcich informácií od respondentov zisťujeme, že online výzvy sú vnímané pozitívne, napríklad uviedli: „prebehovanie cez cestu - páčilo sa mi to“ ... musela som sa zastaviť, mne sa to páčilo“. Ďalej nás zaujímalo, či sa vedomosť - kognitívna stránka a afektívna stránka - vnímanie javu u žiakov posunula do konatívnej úrovne, a teda žiaci realizovali online výzvu, čím získali prvú skúsenosť.

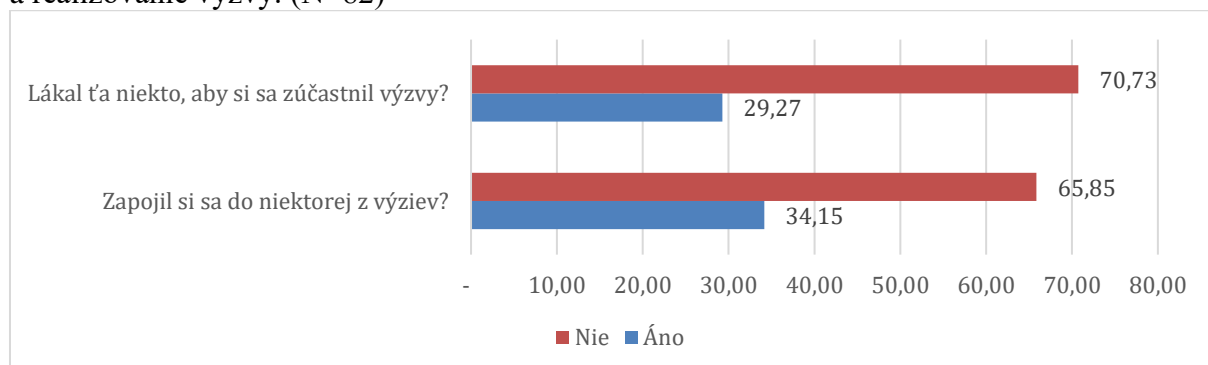
Graf 5: Skúsenosť žiakov mladšieho školského veku s online výzvami. (N=82)



Legenda: Vyjadrené v %

Dáta naznačujú, že (n= 34; 41,46%) respondentov vo veku 10 rokov vzhľadom na výzvu na videu, (n=15; 18,29%) realizovalo niektorú z výziev, (n=11; 13,41%) respondentov realizovalo výzvu po dohode s kamarátom a (n=1; 1,22%) respondent/ka bo/a zainteresovaná do výzvy bez informovania, že ide o výzvu. V nadväznosti na skúsenosť žiakov mladšieho školského veku s online výzvou nás zaujímalo, akým spôsobom prišlo k zapojeniu sa do výzvy.

Graf 6: Navádzanie žiakov mladšieho školského veku k online výzve inou osobou a realizovanie výzvy. (N=82)



Legenda: Vyjadrené v %

Empirické dáta naznačujú, že (n=24; 29,27%) respondentov bolo navedených k realizovaniu výzvy zo strany inej osoby. Ďalej zisťujeme, že (n=28; 34,15%) respondentov sa zapojilo do realizovania niektorej z výziev. Doplnujúcou otázkou sme od respondentov

zistovali, o čo išlo vo výzve do ktorej sa zapojili. Najčastejšou odpoveďou (n=11) bolo „sledovanie vtípných videí s vodou v ústach“. Respondenti uvádzali ďalšie námety: „Momo hovor... mala som vypiť celý Sprite a negrnúť si ..., dať pokrčený prázdny balík do mikrovlnnej rúry..., prebehovanie cez cestu..., nemohli sme sa za 5 minút hýbať..., musela som sa zastaviť..., ješť štiplavé chipsy Carolina Reaper..., skočiť zo 7 schodov so susedou..., zadržanie dychu...“

4. Diskusia

Z výskumu vyplynulo, že žiaci si medzi sebou tvoria vlastné výzvy, ktoré nemusia byť explicitne nebezpečné. Napríklad respondentky uviedli „preteky na plavárni... skočiť zo 7 schodov so susedou“. Tri respondentky uviedli „kamoška mi povedala, že sa mám ísť opýtať, že koľko je hodín.“ Činnosť možno vysvetliť pomocou vývinovej motivačnej teórie - teórie kompetencie (Harter, 1978). Deti prirodzene vyhľadávajú oblasti, kde sa cítia schopné, výzvy vytvárajú medzi sebou z potreby ukázať zdatnosť a získať sociálne potvrdenie o zdatnosti.

Realizovanie aktivít medzi deťmi, ktoré možno zaradiť medzi výzvy možno tiež vysvetliť na základe teórie sociálneho správania - sociálnej porovnávacej teórie (Festinger, 1954), podľa ktorej sa deti porovnávajú s rovesníkmi, aby si overili svoje schopnosti a hodnotu.

Dostupnosť žiakov k online výzvam je zabezpečená na základe prístupu k platformám a sociálnym sieťam. Zistili sme, že z (N=82) respondentov mladšieho školského veku bežne navštevuje platformy ako sú: Youtube, čo predstavuje (n=77; 93,90%) respondentov, WhatsApp (n=52; 67,07%) a Snapchat (n=31; 37,80%), či sociálne siete ako Instagram, Tik-Tok, Facebook a iné. Ofcom (2022) upozornili na skutočnosť, že takmer 80% 12-ročných detí má účty na sociálnych sieťach, Izrael a kol., (2022b) upozorňujú, že na Slovensku z (n=296; 29,6%) detí vo veku 9-10 rokov smie používať sociálne siete, 37,7% detí ich nesmie používať. Používatelia sa nachádzajú podľa platnej legislatívy pod stanovenou vekovou hranicou 13 rokov. Paradoxne práve vďaka nim prichádzajú do kontaktu s nebezpečnými online výzvami. Stanovená hranica sociálnych sietí má opodstatnenie, Graber (2022) uvádza, že deťom trvá aspoň 12 rokov, kým sa im plne vyvinie kognitívne chápanie následkov svojich činov. Kvôli tomu vzniká riziko, že sú deti náchylné robiť veci, ktorým úplne nerozumejú.

Zisťujeme, že respondenti mali kontakt so širokou paletou výziev, najčastejšie sa jedná o Try Not To Laugh Challenge, fúkanie púpavy do otvorených úst, Ghost Pepper Challenge a Momo Prank Call Challenge. Predstavuje to zmenu v rebríčku populárnych výziev u detí mladšieho školského veku v porovnaní s výskumom Strílkovej, (2020, s. 18), kde najvýraznejšie výzvy predstavovali Modrá veľryba, bola známa (59,9%) respondentom, Cinnamon Challenge (46%) respondentom, Salt and Ice Challenge (37,8%) respondentom, Kylie Jenner Challenge (33,8%) respondentom a Ghost Pepper Challenge (27,2%) respondentom.

Ďalej sme sa zamerali na spôsob sprostredkovania online výziev deťom mladšieho školského veku. Respondenti najčastejšie videá s online výzvami zhliadnu náhodne (n=28; 34,15%). Existuje niekoľko vysvetlení. Do kontaktu s online výzvami sa deti mladšieho školského veku dostanú jednoduchým spôsobom vďaka odporúčacím systémom sociálnych sietí. Algoritmus generuje personalizované odporúčanie - obsah je používateľovi zobrazený na základe správania. Následne realizuje prediktívne odporúčanie, kedy odhaduje záujem používateľa a zobrazuje analogický obsah prednostne. Algoritmy tak navrhujú obsah podobný tomu, ktorému je používateľ zvyčajne vystavený. Pri častom zhliadaní obsahu, ktorý je najpravdepodobnejšie kliknutý, kedy má vysokú interakciu, nastáva algoritmická amplifikácia, čo znamená, že algoritmus zosilňuje dosah obsahu a uprednostňuje ho pri generovaní námetov na zhliadanie bez ohľadu na jeho kvalitu či bezpečnosť. Tento proces je automatizovaný a neviditeľný, čo komplikuje prevenciu rizikového správania u detí.

Ďalej zisťujeme, že (n=17;20,73%) respondentov sa nevedelo vyjadriť k spôsobu sprostredkovania online výzvy.

Z empirických dát vyplynulo, že (n=13; 15,85%) respondentom ukáže video rodinný príslušník. Čerešník & Banárová (2021) poukazujú na skutočnosť, že rodinné prostredie zásadne ovplyvňuje vývin dieťaťa a rizikové správanie detí a mládeže môže byť podporený rodinným, faktorom.

Vyskytli sa prípady (n=3; 3,66%), kedy respondentom video s online výzvou poslal niekto cudzí. V tomto prípade realizovanie online výziev obchádza koncept sociálnej porovnávacej teórie, špecificky v danosti preferencií podobnosti, ako uviedol Festinger (1954). Podľa teórie je porovnávanie najvýznamnejšie v skupinách, kde sú ostatní podobní vekovo, zručnosťami a statusom. Online výzvy sú však navrhované, rozosielené a realizované ľuďmi rôzneho veku. Riziko predstavuje, že výzva, ktorá mohla byť určená ľuďom vyššej vekovej kategórie je bežne dostupná, či sprostredkovaná aj deťom mladšieho školského veku. Vzniká tak potenciál pre neúmyselné zapojenie sa do nebezpečných trendov.

Ohľadom vnímania výziev deťmi mladšieho školského veku sme zistili, že 62,20% respondentov považuje online výzvy za nebezpečné. Podobne Střílková (2020) uviedla, že z n=16990 respondentov vo veku 12-19 rokov si až 93,4% myslí, že pri plnení výzvy sa môže stať niečo nebezpečné. Ďalej vo výskume zisťujeme, že 43,90% respondentov považuje výzvy za vtipné, 30,49% za lákavé, 23,17% za strašidelné, 13,41% respondentov sa nevie vyjadriť k povahe online výziev. Střílková (2020) uviedla, že 4,2 % respondentov si nemyslí, že by sa mohlo stať niečo nebezpečné a 0,7 % respondentov nevie čo sa môže stať. Vo výskume tiež zisťujeme, že 8,54% respondentov výzvy dokonca považuje za náučné. Konštatujeme, že pri vnímaní a postoji vzhľadom k realizovaniu online výziev existuje riziko selektívnej expozície. Podľa Bakshy et al., (2015) ide o psychologický jav, pri ktorom jedinec cieľavedome vyberá informácie potvrdzujúce jeho existujúce názory – „*confirmation bias*“, hodnotu, presvedčenie a zároveň ignoruje, či sa vyhýba informáciám, ktoré by mohli názory sponchybníť. V digitálnom prostredí algoritmická personalizácia obsahu efekt ešte znásobuje. V prípade, že je nebezpečná online výzva vnímaná pozitívne, teda ako zábavná, či neškodná môže mať realizátor tendenciu prehliadať varovania či kritické názory k výzvam.

Kognitívnu skúsenosť s výzvami, teda v rovine zhliadnutia na videu má (n=34; 41,46%) respondentov vo veku 10 rokov. Podľa Střílkovej (2020, s. 18) 24% respondentov videlo plnenie výzvy na vlastné oči.

Ďalej zisťujeme, že (n=15; 18,29%) respondentov posunulo činnosť do konatívnej roviny, čiže skúsili niektorú z online výziev dobrovoľne. Analogicky podľa Střílkovej (2020, s. 18-19) sa do výziev zapojilo 17,5% respondentov vo veku 12-19 rokov a 40 % respondentov pozná niekoho, kto plnil internetovú výzvu. Najčastejšie išlo o realizáciu výziev Cinnamon Challenge, Ice Bucket Challenge, Kylie Jenner Lip Challenge, Salt and Ice Challenge a Chubby Bunny Challenge.

Taktiež sme zisťovali, či boli žiaci oslovení, alebo nominovaní na realizovanie výzvy zo strany inej osoby a či sa zapojili do niektorej z výziev. Z výskumu vyplýva, že 70,73% respondentov nikto nelákal, podobne podľa Střílkovej (2020, s. 17) väčšinu (n=2419; 94%) respondentov nikto nenavádzal k napodobňovaniu správania z internetu. Empirické dáta výskumu ďalej naznačujú, že (n=24; 29,27%) respondentov bolo navedených k realizovaniu výzvy zo strany inej osoby. Najčastejšie to bol Try Not to Laugh Challenge, čo uviedlo (n=11) respondentov, následne Momo prank Call (n=6), Freeze Challenge (n=3), či zadržanie dychu. Respondenti realizovali aj ďalšie rizikové výzvy ako pitie Sprite, vkladanie pokrčeného prázdneho balíku do mikrovlnnej rúry, prebehovanie cez cestu, Ghost Pepper Challenge. Podľa Střílkovej (2020, s. 17) len 5,52% respondentov bolo navádzaných, pričom išlo aj o nebezpečné výzvy ako Cinnamon Challenge, Ghost Pepper Challenge a Modrá veľryba.

Rovesnícka skupina zohráva podstatnú úlohu vo vzájomnom zdieľaní online výziev, (n=17;20,73%) respondentom video s výzvami poslal kamarát. Po dohode s kamarátom realizovalo výzvu (n=11; 13,41%) respondentov. Kopecký et al. (2020), konštatujú, že

motiváciou zapojenia detí do výziev, a to aj nebezpečných je potreba spoločenského uznania, porovnávanie sa, súťaživosť, či túžba byť výnimočným. Podľa Střílkovej (2020) je u detí vo veku 10-19 rokov motívom realizovania výzvy túžba po zviditeľnení, snaha byť „in“ a zaujímavý, nuda, napodobňovanie priateľov, zábava, túžba zažiť adrenalín, či prekonanie vlastných možností. Sword (2021) uvádza realizovanie výzvy v snahe socializovať sa, v dôsledku tlaku rovesníkov, rebélie proti rodičom, či v snahe byť kreatívnym.

Vyskytol sa však aj prípad, kedy bola respondentka zapojená do výzvy bez informovania, že ide o výzvu. Konštatujeme, že k ohrozeniu žiakov môže dôjsť aj zo strany rovesníkov, ktorí nedostatočne kriticky vyhodnotia vlastné správanie, alebo si neuvedomujú dopad konkrétneho správania.

Zaujímavé je zistenie, že niektoré rizikové online výzvy dominujú v rámci prostredia školských tried. Každá trieda disponuje vybraným obsahom o ktorom komunikuje a rozširuje ho. Napríklad u žiakov ZŠ Zarevúca sa v jednej triede šesťkrát objavila výzva Momo Prank Call, pričom v ZŠ Bystrická cesta sa táto výzva nebola zaznamenaná. Ďalej konštatujeme, že virálny fenomén Momo bol v danej triede spozorovaný v inom nami realizovanom výskume z decembra 2024, pričom aktuálne zistenia napovedajú, že skupina so strašidelno-fascinujúcim konceptom naďalej pracuje a trend sa rozšíril na realizovanie Momo Prank Call Challenge. Skutočnosť možno podporiť teóriou sociálneho učenia (TAS) Banduru (1994), podľa konceptu triadickej recipročnej kauzality sa osobné faktory, správanie a prostredie navzájom ovplyvňujú. Jednotlivec je aktívnym tvorcom aj produktom svojho prostredia. Prostredie (napr. sociálne médiá) ovplyvňuje správanie – reakciu človeka a späť jeho správanie môže meniť prostredie – zdieľa obsahy, ktoré čo sa stávajú populárne. Osobné presvedčenie paralelne formuje reakciu na prostredie – sú naďalej motivovaní. Reakcia – správanie prostredia posilní osobné presvedčenie („som populárny, budem to robiť častejšie“).

Motívom realizovania výzvy u detí vo veku 10-19 rokov je podľa Střílkovej (2020) aj túžba napodobňovať vzory. Analogicky Jurinová a kol. (2022) špecifikujú, že na Slovensku sú na sociálnych sieťach mladí ľudia ovplyvňovaní názormi a životným štýlom „novodobých kráľov“. Konštatujeme, že deti a mládež tak môžu zrealizovať výzvu pretože ju prezentoval obľúbený Youtuber, ako napríklad GoGo (GoGoManTV, 2013) s Cinnamon Challenge. Motív je podporený sociálnou porovnávacou teóriou, teda skutočnosť, že sa môže pridružovať aj sociálny tlak. Porovnávanie podporuje konformitu – jedinci sa snažia priblížiť schopnosti iným jedincem, ktorí sú považovaní za „štandard“ (Festinger, 1954).

V smere bezpečnosti maloletých vzhľadom k používaniu online digitálnych zariadení špecificky sociálnych sietí a platforiem sa zo strany štátov EU zavádzajú v rámci univerzálnej prevencie opatrenia. Napríklad v dôsledku smrti 10 ročného dievčaťa v Taliansku za realizáciu online výzvy bolo štátom nariadené rozhodnutie pre sociálnu sieť Tik-Tok celoplošné opatrenie, a to blokovanie účtov, ktoré nie je možné overiť (Garante per la protezione dei dati personali, 2021). Členské štáty EU, vrátane Slovenska sa následne zaviazali od roku 2023 k zavádzaniu opatrení na ochranu maloletých používateľov na základe usmernenia v rámci *Nariadenia o digitálnych službách* - (DSA) pre technologické platformy, týkajúce sa vekovej verifikácie používateľov, veku pri nastavovaní personalizovaného obsahu, ochrany súkromia, transparentnosti algoritmov. Najprísnejšie pravidlá sa týkajú online služieb z kategórie VLOP, spadajú sem: YouTube, TikTok, Snapchat, Twitter, Facebook, Instagram (<https://digital-strategy.ec.europa.eu/>, 2023).

V školskom prostredí je v smere primárnej prevencie rizikových online výziev u detí mladšieho školského veku vhodné realizovať prevenciu v troch smeroch:

a) ako osvetovú činnosť o rizikových výzvach pre rodičov detí. V prípade reálneho ohrozenia by sa totiž podľa Střílkovej (2020) obrátilo na rodiča a zverilo o situácii 38% respondentov. Rodičov a učiteľov možno rýchlo informovať prostredníctvom infografiky, či letákov (Centrum prevence rizikové virtuální komunikace, 2017).

b) primárnu prevenciu so zapojením peer-rovesníckych skupín. Pri negatívnej skúsenosti online má až 100% detí vo veku 9-10 rokov tendenciu zdôveriť sa s udalosťou s kamarátom približne v ich veku (Izrael a kol., 2022a). V prípade priameho nebezpečenstva počas plnenia výzvy by sa na kamaráta obrátilo 43,4% respondentov (Madro et al., 2023), v krízovej situácii by sa Střílkovej (2020) obrátilo na kamaráta 30,6 % respondentov.

c) univerzálnej prevencie, nakoľko je potrebné rátať so skutočnosťou, že nie všetky deti komunikujú zážitky online s dospelou autoritou. Střílková (2020) potvrdila, že nikomu by sa nezverilo necelých 5 % respondentov. Ministerstvo školstva odporúča systematicky rozvíjať mediálnu gramotnosť detí pred zavedením regulácie DSA (Zachar, 2025) Tu je vhodné pracovať s kritickým myslením používateľa sociálnych sietí a zabezpečením zariadenia v smere prediktívnych algoritmov. Stotožňujeme sa s názorom Bakshy et al. (2015), že voľby jednotlivcov zohrávajú silnejšiu úlohu pri obmedzovaní vystavenia prierezovému obsahu než samotné algoritmické hodnotenie.

5. Záver

Aj keď online prostredie zahŕňa výzvy s pozitívnym či prosociálnym obsahom, predmetom nášho výskumu boli rizikové výzvy, ktoré môžu viesť k fyzickému alebo psychickému ohrozeniu detí mladšieho školského veku. Zistenia ukazujú, že online výzvy sú prirodzenou súčasťou digitálneho sveta detí, pričom nesú v sebe prvky zábavy, sociálnej interakcie aj potenciálneho ohrozenia. Ambivalentná povaha výziev zdôrazňuje potrebu systematickej prevencie a rozvoja kritického myslenia, s akcentom na rozvoj schopnosti detí hodnotiť obsah, rozlišovať riziká a prijímať bezpečné rozhodnutia.

Afiliácia: Tento výstup vznikol v rámci projektu „Preventívny program ROTZA I. pre deti mladšieho školského veku“ (interné číslo projektu KU: IG-2024-08-PD) podporeného z výzvy Early Stage Granty (ESG) v rámci Plánu obnovy a odolnosti SR. Projekt je financovaný z mechanizmu na podporu obnovy a odolnosti prostredníctvom Výskumnej agentúry na základe Zmluvy č. 09I03-03-V05-00019.

Literatúra

- Bakshy, E., Messing, S., & Adamic, L. A. (2015). Political science. Exposure to ideologically diverse news and opinion on Facebook. *Science (New York, N.Y.)*, 348(6239), 1130–1132. <https://doi.org/10.1126/science.aaa1160>
- Bandura, A. (1994) The social cognitive theory of mass communication. In: J. Bryant, D. Zillman (eds). *Media Effects: Advances in Theory and Research*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 61–90
- Centrum prevence rizikové virtuální komunikace, (2017) *nebezpečne_vyzvy_2017c_ostrava_oprava_stupnu.cdr*
- Čerešník, M., & Banárová, K. (2021). *Rizikové správanie, blízke vzťahy a osobnostné premenné dospievajúcich v systéme nižšieho sekundárneho vzdelávania*. <https://doi.org/10.5507/ff.21.24459370>
- Designation decisions for the first set of Very Large Online Platforms (VLOPs) and Very Large Online Search Engines (VLOSEs)*. (20 december. 2023). *Shaping Europe's Digital Future*. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/designation-decisions-first-set-very-large-online-platforms-vlops-and-very-large-online-search>
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117–140. <https://doi.org/10.1177/001872675400700202>
- Garante per la protezione dei dati personali. (2021). *Provvedimento del 22 gennaio 2021 [9524194] Registro dei provvedimenti n. 20*. <https://www.gpdp.it/web/guest/home/docweb/-/docweb-display/docweb/9524194>

GoGomanTV (19. Novemer. 2013) Challenge In *Youtube* GoGo's Challenge Week - Deň 2 - CINNAMON CHALLENGE! w/MaťoMišo - YouTube

Graber, D. (2022, September 22). Three reasons social media age restrictions matter. *Cyber Civics*. <https://www.cybercivics.com/single-post/three-reasons-social-media-age-restrictions-matter>

Harter, S. (1978). Effectance motivation reconsidered: Toward a developmental model. *Human Development*, 21(1), 34–64. <https://doi.org/10.1159/000271574>

Izrael, P., Holdoš, J., Ďurka, R., Hasák, M. (2022a) Skúsenosť slovenských detí a mládeže so šikanovaním a sexuálnymi obsahmi na internete. s.6-59 In: J. Holdoš. *EU Kids Online Slovensko - správy z výskumu (odborný zborník)*. 1. vyd. Ružomberok: Verbum. Vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2022. 139 s. ISBN 978 – 80 – 561 – 0957 – 1

Izrael, P., Holdoš, J., Ďurka, R., Hasák, M. (2022b) Sociálne siete a excesívne používanie internetu a sociálnych médií. s.102-139 In: J. Holdoš. *EU Kids Online Slovensko - správy z výskumu (odborný zborník)* 1. vyd. Ružomberok: Verbum. Vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2022. 139 s. ISBN 978 – 80 – 561 – 0957 – 1

Jurinová, M., Vanková, L., Matuščáková, Z. (2022. Aug., 5.). Králi internetu Top influenceri na sociálnych sieťach. *Forbes*, <https://www.forbes.sk/top-influenceri/#hello>

Kopecký, K. (16. Sept. 2019). Rizikové výzvy v online prostredí (fenomén online challenges) In www.e-bezpeci.cz. (online). <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/rizikove-jevy-spojene-s-online-komunikaci/socialni-site/1618-rizikove-vyzvy-v-online-prostredi-fenomen-online-challenges>

Kopecký, K. (26. August, 2018). MOMO Challenge - nový druh rizikové výzvy. www.e-bezpeci.cz Dostupné na: MOMO Challenge - nový druh rizikové výzvy - E-Bezpečí

Kopecký, K., Střílková, P., Szotkowski, R., & Romero-Rodríguez, J. (2020). Dangerous challenges on the internet. *Pediatric Pro Praxi*, 21(2), 85–89. <https://doi.org/10.36290/ped.2020.016>

Lichner, V. a Šlosár, D. (2017). *Problematické používanie internetu u adolescentov v kontextoch teórie a praxe sociálnej práce*. 1. vyd. Košice: Filozofická fakulta UPJŠ, 92 s.

Madro, M., Juránková, Z., Kohútová, V., Katrušín, B. (15. Jan., 2023) Online výzvy – výsledky prieskumu (Marek Madro, Zuzana Juránková, Veronika Kohútová, Boris Katrušín) In ipcko.sk. <https://ipcko.sk/clanky/prieskum-online-vyzvy/>

Ofcom (30. March 2022) Children and parents: media use and attitudes report 2022. Welsh: [online], pdf. 80 p. <https://www.ofcom.org.uk/siteassets/resources/documents/research-and-data/media-literacy-research/children/childrens-media-use-and-attitudes-2022/childrens-media-use-and-attitudes-report-2022.pdf?v=327686>

Ortega-Barón, J., Machimbarrena, J.M., Montiel, I. *et al.* Viral internet challenges scale in preadolescents: An exploratory study. *Curr Psychol* 42, 12530–12540 (2023). <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02692-6>

Střílková, P. (2020). *Nebezpečné internetové výzvy pohľadom českých detí (výzkumná zpráva)*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci Centrum prevence rizikové virtuální komunikace. 28 s. Dostupné na: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/142-nebezpecne-internetove-vyzvy-2020/file>

Sword, R. (30. Apr., 2021). How to respond to dangerous online challenges: Guidance for schools. *The Hub/ High Speed Training*. <https://www.highspeedtraining.co.uk/hub/how-to-respond-to-dangerous-online-challenges/>

Širůček, J., Širůčková, M., a Macek, P. (2007) Sociální opora rodičů a vrstevníků a její význam pro rozvoj problémového chování v adolescenci. *Československá psychologie*. 51(5), 476-488. Praha: ČSAV.

Vagaská, Z. (2022). *Aktuálne trendy v rizikovitom online správaní detí mladšieho školského veku*. In *Edukácia. Vedecko-odborný časopis*. Roč. 5.(1), 2022. s. 81-89. Košice: Univerzita Pavla Jozefa Šafárika v Košiciach. <https://www.upjs.sk/app/uploads/sites/7/2022/09/Vagaska>

Zachar, L. (16. Júl, 2025). *Deti už nebudú mať voľný prístup na internet: Slovensko pripravuje ZÁSADNÉ obmedzenia*. *TECHBYTE.sk*. <https://www.techbyte.sk/2025/07/deti-volny-pristup-internet-slovensko-obmedzenia/>

Židová, M., Bielčíková, K., Pavelová-Janiček, M. (2022). *Online agresia ako novodobý fenomén ľudského správania*. In *Prohuman* 18 Sept. 2022. <https://www.prohuman.sk/psychologia/online-agresia-ako-novodoby-fenomen-ludskeho-spravania>

Adresa autoriek:

Mgr. Annamária Šimšíková, PhD.
Hrabovská 1, 034 01 Ružomberok
Katolícka Univerzita v Ružomberku
Fakulta Pedagogiky
Slovenská republika
Email: annamaria.simsikova@ku.sk
ORCID ID: 0000-0002-2970-3151

PaedDr. Zdenka Zastková, PhD.
Hrabovská cesta 1, 034 01 Ružomberok
Katolícka Univerzita v Ružomberku
Pedagogická fakulta
Slovenská republika
Email: zdenka.zastkova@ku.sk
ORCID ID: 0009-0002-6679-0511

NON-TRANSPARENCY OF TECHNOLOGIES AS A THREAT TO THE FREEDOM AND AUTONOMY OF GENERATION Z AND GENERATION ALPHA

Denis Dulovics, SK

Abstract

Generation Z and Generation Alpha are growing up under the pervasive influence of opaque technologies. Hidden mechanisms such as algorithmic personalization and data manipulation erode genuine free choice and foster dependence on digital platforms. This paper examines how insufficient digital literacy and lack of critical distance threaten young people's autonomy. It argues for prevention through critical digital education and psychological resilience, and calls for ethical, human-centred design in AI-driven systems to safeguard freedom and autonomy.

Key words: artificial intelligence, autonomy, ethics of technology, Generation Alpha, Generation Z, transparency

Abstrakt

Generácia Z a generácia Alfa vyrastajú pod silným vplyvom netransparentných technológií. Skryté mechanizmy, ako algoritmická personalizácia a manipulácia s údajmi, oslabujú skutočne slobodnú voľbu a podporujú závislosť od digitálnych platforiem. Príspevok skúma, ako nedostatočná digitálna gramotnosť a chýbajúci kritický odstup ohrozujú autonómiu mladých ľudí. Zdôrazňuje potrebu prevencie prostredníctvom kritického digitálneho vzdelávania a psychickej odolnosti a vyzýva na etický, na človeka orientovaný dizajn systémov umelej inteligencie na ochranu slobody a autonómie.

Kľúčové slová: autonómia, etika technológií, generácia Alfa, generácia Z, transparentnosť, umelá inteligencia

Introduction

The value formation of Generation Z and Generation Alpha is profoundly mediated by technology. For these generations, interactions in digital environments hold the same significance as those in the offline world (Tolstikova et al., 2021). Through algorithmic systems powered by artificial intelligence, social media shape young people's values, identities, and worldviews (Wiard et al., 2022). In this context, the question of individual autonomy in relation to AI-driven systems becomes increasingly urgent.

AI-based systems profoundly shape individuals, yet their influence remains largely opaque. Although members of Generation Z and Generation Alpha are partly aware of this, many regard concerns about filter bubbles and echo chambers as exaggerated (Wiard et al., 2022). This attitude helps explain the widespread passivity toward these issues (Laczi & Póser, 2025). Such passivity resembles the condition of societies under dictatorial regimes, where people fail to perceive violations of dignity because they live in ignorance and comfortable self-deception. Only an external impulse or critical reflection can restore awareness of the hidden horizon of human dignity (Pabubung, 2023, pp. 298–299). Similarly, people remain largely indifferent to the dangers of artificial intelligence because they lack sufficient knowledge and understanding; that is something that could be mitigated through digital literacy. However, as we will show, digital literacy alone is not enough.

Our focus on Generation Z and Generation Alpha stems from the fact that they are the first generations whose moral principles and self-understanding are shaped through interaction with algorithmic systems. Yet they are insufficiently prepared for this reality and only partially

understand how AI functions. This loss of autonomy is neither unique nor conscious. Immanuel Kant already warned in 1784: “If I have a book that thinks for me, a spiritual adviser who has conscience for me, a doctor who prescribes my diet for me, and so on, I need not trouble myself at all” (Kant, 2016, pp. 148–149). The loss, or even unwillingness of individuals to be autonomous is thus a recurring human pattern, and preserving autonomy requires continuous, active effort.

When we say that the loss of autonomy is not conscious, we mean that people often do not realize when they are interacting with artificial intelligence. Coeckelbergh identifies numerous uses of AI and notes its direct influence on social networks: “Artificial intelligence may control bots – user accounts that appear to be real people, although they are in fact software. These bots can post political content or chat with human users. They are said to reinforce prejudice and discrimination” (Coeckelbergh, 2023, pp. 97–99). AI is embedded in a wide range of communication technologies and, as Coeckelbergh stresses, “its interconnection with other technologies also means that artificial intelligence often remains invisible.” (2023, p. 101). Consequently, “when its systems are part of broader technologies, we tend not to notice them.” (2023, p. 103).

Based on these considerations, this paper aims to analyze how AI-driven systems undermine individual autonomy. The issue is inherently normative, as it threatens not only individual freedom but also the foundation of human dignity. We argue that autonomy can be preserved only if individuals sustain their capacity for critical reflection and base their decisions on rationally justified judgement, and if companies create environments that support this understanding of autonomy.

To support our argument, the paper is structured as follows. In the first part, we analyze the concept of autonomy as the foundation of moral action in Immanuel Kant’s philosophy. The second part examines the threats to autonomy posed by AI-driven systems. In the final part, we discuss the consequences of the loss of autonomy and possible ways to prevent it among members of Generation Z and Generation Alpha.

1 The Concept of Autonomy in Kant’s Philosophy

In Kant’s philosophy, autonomy expresses the individual’s capacity to be a lawgiver unto oneself. This principle derives from his well-known categorical imperative, which states: “Act only according to that maxim whereby you can at the same time will that it should become a universal law” (Kant, 2014, p. 21). The categorical imperative thus serves as a fundamental test of moral rightness, since an action can be considered moral only if its guiding maxim can be rationally willed as a universal rule.

The concept of autonomy cannot be separated from the concept of freedom, as we become truly free only when we are able to determine our will purely on the basis of reason, independent of sensory influences. “The legitimate claim to freedom of the will is grounded in the consciousness and presupposition of the independence of reason from the subjectively determining causes that belong to human sensibility” (Kant, 2014, p. 75). Here, Kant distinguishes freedom as the autonomy of reason from heteronomy, in which the will is determined by external influences, desires, or the authority of others. Regarding the latter, Kant explicitly asserts that only one who is free from such influences can truly be free: “Reason must regard itself as the originator of its own principles, independent of alien influences” (Kant, 2014, p. 67).

The final concept essential to our discussion is that of human dignity. Kant explicitly links autonomy with the very dignity of the human being: “Our own will, insofar as it would act only under the condition of a possible giving of universal law through its maxims – this will possible for us in idea – is the proper object of respect; and the dignity of humanity consists just in this capacity to give universal law, though with the condition of also being subject to this very

lawgiving” (Kant, 2014, p. 59). Thus, human dignity lies in the individual’s capacity to determine universally valid moral principles for oneself and to voluntarily submit to them.

Based on these considerations, we can understand why Kant’s concept of autonomy provides a meaningful framework for explaining the human relationship to artificial intelligence. Autonomy, in the sense of Kant’s deontological ethics, is grounded not in what we do, but in why we do it. A decision made under manipulation, coercion, or non-transparent influence is not an autonomous decision, even if it is one that the individual might have made in the absence of such influences. Kantian autonomy, therefore, is not merely the ability to “act in one’s own way”, but the duty of reason to determine laws that are universally valid. “The moral law expresses nothing other than the autonomy of pure practical reason, that is, freedom, and this freedom itself is the condition of all maxims” (Kant, 2022, p. 38). Freedom is thus not the opposite of obligation but its very precondition – autonomy represents reason’s self-commitment to its own law. From this it follows that autonomy is not only an individual moral capacity but also the foundation of mutual recognition. “Only autonomy establishes the proper relationship to the other. Only the other makes the possibility of autonomy possible” (Sýkora, 2022, p. 24). As an autonomous being, a person has the moral duty to recognize the same autonomy in others. Therefore, Kant formulates the second formulation of the categorical imperative: “Act in such a way that you treat humanity, whether in your own person or in the person of any other, always at the same time as an end and never merely as a means” (Kant, 2014, p. 48). The principle of humanity, as formulated by Kant, should thus serve as the foundation for a modern understanding of human dignity – one that must also be applied in the development and governance of AI-driven systems.

In Kant’s system, autonomy thus represents the unity of freedom, moral law, and dignity. It is the human capacity to act according to reason rather than inclination; to be a subject rather than an object; to be an end rather than a means. In contemporary discussions on the ethics of artificial intelligence, Kant’s notion of autonomy remains one of the most influential normative foundations, because autonomy must not be sacrificed in the name of efficiency – its protection is a normative responsibility, one that must be addressed primarily at the level of AI system design and implementation. In the following section, we therefore aim to show how this principle is not only neglected but, in many cases, directly violated.

2 The Threat to Autonomy Posed by AI-Driven Systems

Algorithmic systems that mediate most digital communication are designed to predict and optimize user behaviour. However, this optimization often shifts from supporting autonomous decision-making to conditioning it. Artificial intelligence thus intervenes in individual autonomy by influencing what information a person receives, how they interpret it, and what decisions they subsequently make. “Systems based on machine learning and deep learning create personalized environments that seem to respond to the user’s needs, yet in reality they predetermine their behaviour according to economic and commercial objectives” (Teo, 2025). These are the so-called black-box mechanisms, which function non-transparently and prevent individuals from understanding why certain content is displayed to them or why their interactions are guided in specific directions. This lack of transparency represents one of the most serious challenges to the preservation of autonomy. The opacity of such models means that individuals lack access to the reasons behind their own behaviour; they do not know the logic by which the system presents particular stimuli or the mechanisms shaping their decisions. This undermines the possibility of rational consent; a person cannot consciously accept or reject an influence they are unaware of. The result is a loss of moral responsibility. Transparency, therefore, is not merely a technical issue but a normative one: it concerns the very possibility of self-determination, for a person cannot be a moral agent without understanding the rules by which their will is formed. Although individuals may act under the belief that they are choosing

freely, their choices are already framed by a set of algorithmic recommendations, preferences, and constraints. As S. A. Teo aptly describes: “The lack of transparency, the complexity of AI systems, their relative autonomy and dispersed nature can dilute causation to mere influence. It can be challenging for individuals to uncover where in the AI system pipeline the harm was caused or to discover the reason it did so” (Teo, 2025, p. 2268). Such a state is particularly dangerous in the context of Generation Z and Generation Alpha, who live in a constant interconnectedness of the physical and digital worlds.

We can speak here of a transformation of autonomy into the heteronomy of technical reason, in which reason is externalized into a machine system that assumes the functions of decision-making, evaluation, and prediction. “Social media algorithms that nudge and filter content personalized and tailored to the individual might mean that one is increasingly unable to tell whether one is not being manipulated, nor discern the commercially driven business model behind content curation that increasingly enables the shaping of worldviews” (Teo, 2025, p. 2268). The consequences of this are most visible in the formation of identity and value orientation among young people. Personalized algorithms reinforce narcissistic and performative patterns of behaviour, in which an individual’s worth is measured by the degree of attention and feedback received. Ultimately, this represents a form of social adaptation in which inner autonomy is replaced by external validation.

This constitutes a profound ethical and normative problem because a system that systematically diminishes the individual’s capacity to act according to their own reason threatens the very essence of human dignity. If autonomy is a condition of dignity, then its algorithmic erosion represents a moral risk. “The erosion of autonomy through algorithmic mediation constitutes a slow form of moral violence – it alters our capacity to will freely while maintaining the illusion of control” (Teo, 2025). The protection of autonomy therefore cannot be understood merely as a matter of digital literacy, although strengthening and deepening it remains essential, but as a normative responsibility of society to design systems that allow human beings to remain moral subjects rather than objects of computation and to preserve genuine, not illusory, control. In the final part, we aim to highlight both the potential consequences of this development and the possible solutions that can be applied.

3 The Consequences of the Loss of Autonomy and Possibilities for Its Prevention

The loss of autonomy in the digital age is not merely an individual problem but a civilizational symptom, signalling the gradual weakening of individuals’ capacity to think, evaluate, and decide independently. Among Generation Z and Generation Alpha, this process manifests most clearly in the formation of identity, relationships, and mental health. The constant presence of algorithmically mediated content causes the inner compass of young people to be increasingly guided by external signals, an orientation fundamentally opposed to Kant’s conception of autonomy. The loss of autonomy thus carries psychological, social, and ethical consequences. Psychologically, it leads to dependence on external stimuli and a weakening of self-regulation (Zhai et al., 2024), and we can indeed speak of a loss of autonomy whenever a person is unable to clarify the motives of their actions in advance. Socially, it manifests as an inability to engage in meaningful dialogue and as the disintegration of a shared space where differing opinions can be expressed without polarization (Metzler & Garcia, 2023). Ethically, it results in a diminished sense of responsibility. A person who no longer perceives themselves as the originator of their actions also ceases to see themselves as a moral agent (Teo, 2025).

Preventing the loss of autonomy requires a comprehensive approach that extends beyond formal education. On the individual level, it involves developing digital and critical literacy, the ability to recognize manipulation, reflect on one’s online behaviour, and understand algorithmic mechanisms. Yet prevention cannot rely solely on individual strategies. To protect

autonomy as a societal value, regulatory and ethical frameworks must guide the development of AI systems. Although the EU AI Act addresses many issues, it does not sufficiently tackle the problem of individual autonomy in relation to AI. Developers must therefore ensure transparency, intelligibility, and accountability in design. Protecting autonomy is a collective normative responsibility shared by individuals and companies, where companies have to create a digital environment that enables humans to act as moral agents rather than passive consumers. The autonomy of Generations Z and Alpha should not be preserved by retreating to an analogue past but by redefining the human relationship with technology, helping young people live within it as autonomous and responsible beings.

Conclusion

The paper has shown that autonomy is a fundamental condition of human moral existence. When individuals lose control over the conditions of their own decision-making, they also lose the ability to bear moral responsibility and to remain autonomous. In today's technological environment, autonomy is being weakened through invisible mechanisms of influence. The opacity of algorithms, personalized information bubbles, and attention-driven optimization strategies create a situation in which freedom is reduced to an illusion of choice.

Preventing the loss of autonomy, therefore, cannot be limited to digital literacy alone. Digital literacy provides only the foundation that enables users to understand what they should demand from the developers of these systems. The second necessary step is to recognize the protection of autonomy as a normative obligation of the companies that design and manage AI systems. Such companies should create systems in which human beings can act as rational and morally responsible agents, not as mere objects of prediction. At the same time, it is essential to respect the principle of humanity. Thus, the preservation of autonomy in the age of artificial intelligence is not a matter of technological adaptation, but, above all, a question of social responsibility.

References

- Coekelbergh, M. (2023). *Etika umělé inteligence*. Praha: Filosofia.
- Kant, I. (2014). *Základy metafyziky mravů*. Praha: Oikoymenh.
- Kant, I. (2016). *Studie k dějinám a politice*. Praha: Oikoymenh.
- Kant, I. (2022). *Kritika praktického rozumu*. Praha: Oikoymenh.
- Laczi, S. A., & Póser, V. (2025). Digital parenthood: Manipulated reality – The impact of social media algorithms on young people's worldview. In *2025 IEEE 23rd World Symposium on Applied Machine Intelligence and Informatics (SAMI)* (pp. 153–158). IEEE. <https://doi.org/10.1109/SAMI63904.2025.10883322>.
- Metzler, H., & Garcia, D. (2023). Social Drivers and Algorithmic Mechanisms on Digital Media. *Perspectives on Psychological Science*, 19(5), 735–748. <https://doi.org/10.1177/17456916231185057>
- Pabubung, M. R. (2023). An inquiry into human dignity according to George Kateb. *Jurnal Filsafat*, 33(2), 290–332. <https://doi.org/10.22146/jf.65585>.
- Teo, S. A. (2024). Artificial intelligence and its “slow violence” to human rights. *AI and Ethics*, 5, 2265–2280. <https://doi.org/10.1007/s43681-024-00547-x>.
- Tolstikova, I., Ignatjeva, O., et al. (2021). Digital behavior and personality traits of Generation Z in a global digitalization environment. In D. Bylieva, A. Nordmann, O. Shipunova, & V. Volkova (Eds.), *Knowledge in the information society: Joint conferences XII communicative strategies of the information society and XX professional culture of the specialist of the future* (Vol. 184, pp. 50–60). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-65857-1>.

Wiard, V., Lits, B., & Dufrasne, M. (2022). “The spy who loved me”: A qualitative exploratory analysis of the relationship between youth and algorithms. *Frontiers in Communication*, 7, 778273. <https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.778273>.

Zhai, C., Wibowo, S., & Li, L. D. (2024). The effects of over-reliance on AI dialogue systems on students’ cognitive abilities: A systematic review. *Smart Learning Environments*, 11(1), 28. <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00316-7>

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-2689-8881>

Address of author:

Mgr. Denis Dulovics

Tajovského 40, 974 09 Faculty of Arts, Matej Bel University in Banská Bystrica

Email: denis.dulovics@umb.sk

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0000-2689-8881>

PEDAGOGICKÉ A PSYCHOLOGICKÉ ASPEKTY ŠIKANOVANIA

Jana Stehlíková, SK, Miriam Niklová, SK

Abstrakt

Šikanovanie predstavuje závažný sociálny a psychologický fenomén, ktorý negatívne ovplyvňuje školskú klímu, emocionálny vývin a duševné zdravie detí a mládeže. Štúdia poskytuje teoreticko-empirickú analýzu šikanovania v školskom prostredí na Slovensku so zameraním na jeho psychologické a pedagogické aspekty. Vychádza z aktuálnych výskumných zistení domácich aj medzinárodných autorov a poukazuje na vzťah medzi osobnostnými charakteristikami agresorov, obetí a svedkov a ich správaním v rovesníckych skupinách. Z psychologického hľadiska sa pozornosť sústreďuje na emocionálnu reguláciu, morálne odpútanie a úlohu empatie, z pedagogického aspektu na význam učiteľskej senzitivity, hodnotovej výchovy a participatívnej školnej kultúry. Text reflektuje aj nové výzvy spojené s nárastom kyberšikanovania a digitalizáciou sociálnych vzťahov. V závere zdôrazňuje potrebu systematickej, multidisciplinárnej a dlhodobej prevencie, založenej na spolupráci učiteľov, školských psychológov, rodičov a širšej komunity.

Kľúčové slová: šikanovanie, kyberšikana, psychologické aspekty, pedagogická prevencia, školská klíma, emocionálna inteligencia, empatia

Abstract

Bullying represents a significant social and psychological phenomenon that negatively affects school climate, emotional development, and the mental health of children and adolescents. The study provides a theoretical and empirical analysis of bullying in Slovak schools, focusing on its psychological and pedagogical aspects. It draws on recent national and international research findings and highlights the relationship between the personality traits of bullies, victims, and bystanders and their behavior in peer groups. From a psychological perspective, attention is paid to emotional regulation, moral disengagement, and the role of empathy; from a pedagogical point of view, the study emphasizes teacher sensitivity, value-based education, and participatory school culture. The text also addresses the growing challenges of cyberbullying and the digitalization of social interactions. In conclusion, it underlines the need for systematic, multidisciplinary, and long-term prevention based on cooperation among teachers, school psychologists, parents, and the wider community.

Keywords: bullying, cyberbullying, psychological aspects, pedagogical prevention, school climate, emotional intelligence, empathy

Úvod

Šikanovanie predstavuje dlhodobo pretrvávajúci sociálny a psychologický fenomén, ktorý významne ovplyvňuje kvalitu života detí a adolescentov v školskom prostredí. Z pedagogického hľadiska ide o **narušenie výchovno-vzdelávacieho procesu a sociálnej klímy školy**, ktoré oslabuje pocit bezpečia, dôvery a spolupatričnosti medzi žiakmi. Z psychologického hľadiska je šikanovanie **cieľavedomá, opakovaná a úmyselná forma agresívneho správania**, v ktorej dochádza k **nerovnováhe moci medzi agresorom a obeťou** (Olweus, 1999; Emmerová, 2025). Šikanovanie nie je len problémom jednotlivcov – stáva sa **indikátorom psychickej a morálnej klímy školy**, ktorá odzrkadľuje kvalitu medziľudských vzťahov, hodnotový rámec i schopnosť komunity chrániť svojich členov. Empirické výskumy

realizované na Slovensku v poslednom desaťročí potvrdzujú, že šikanovanie sa v rôznych formách – fyzickej, verbálnej, sociálnej aj kybernetickej – vyskytuje v značnom rozsahu a predstavuje významný rizikový faktor pre duševné zdravie a sociálne fungovanie mládeže. Ako uvádza I. Emmerová (2024) šikanovanie predstavuje extrémnu formu agresívneho správania.

Komplexná správa **Slovenského národného strediska pre ľudské práva (2018)** uvádza, že viac ako polovica žiakov základných a stredných škôl (51,8 %) sa stretla s prejavmi šikanovania. Najvyššia miera výskytu bola identifikovaná na základných školách (56 %), zatiaľ čo na gymnáziách a stredných školách dosahovala približne 45 %. Tieto dáta potvrdzujú, že školské prostredie na prvom a druhom stupni základného vzdelávania zostáva z hľadiska výskytu šikanovania najrizikovejším.

Výskum realizovaný **Výskumným ústavom detskej psychológie a patopsychológie (VÚDPaP)** v rámci projektu Tabak–Alkohol–Drogy (TAD, 2018) preukázal, že 24,7 % žiakov základných škôl a 26 % žiakov stredných škôl uviedlo, že boli priamo obeťou šikanovania. Kyberšikanovanie bolo zaznamenané u 8,7 % stredoškolákov (Ministerstvo školstva SR, 2018). Dáta potvrdzujú aj vysokú mieru sekundárnej expozície – viac ako polovica respondentov (približne 50 %) uviedla, že v škole poznajú niekoho, kto sa stal obeťou šikanovania.

Ďalšie dáta poskytl **Centrum vedecko-technických informácií SR (CVTI, 2023)**, podľa ktorého sa šikanovanie objavuje takmer na každej štvrtnej základnej škole (24,12 %) a na približne pätine stredných škôl (17,84 %). Analýza podľa typu zriaďovateľa poukázala na rozdiely: súkromné školy zaznamenali vyšší výskyt (35,6 %), štátne školy približne 24,4 % a cirkevné školy nižší podiel (11,9 %) (CVTI SR, 2023). Tento rozdiel možno interpretovať ako dôsledok odlišných kultúrnych a organizačných faktorov prostredia jednotlivých typov škôl.

Počas pandémie COVID-19 došlo k významným zmenám v charaktere šikanovania, predovšetkým k nárastu kyberšikanovania. Výskum *Prežívanie a správanie sa detí a mládeže na Slovensku počas pandémie* (Národný koordinačný stred pre riešenie problematiky násillia na deťoch, 2021) potvrdil, že 26 % detí a mladých uviedlo skúsenosť so šikanovaním, pričom najvyšší výskyt bol zaznamenaný vo vekovej skupine 9–11 rokov. Tento trend korešponduje so zvýšeným využívaním digitálnych technológií a presunom sociálnych interakcií do online prostredia počas dištančného vzdelávania.

Podľa výskumu **EUKO (2022)** má skúsenosť so šikanovaním 28 % dievčat a 20 % chlapcov. Analýza nepreukázala významné regionálne rozdiely, avšak potvrdila rodové odlišnosti – dievčatá častejšie zažívajú psychickú a sociálnu exklúziu, zatiaľ čo chlapci sú vo väčšej miere vystavení fyzickým formám agresie (EUKO, 2022).

Najnovšie poznatky priniesol **VÚDPaP** v rámci medzinárodného projektu European School Survey Project on Alcohol and Other Drugs (ESPAD 2024), ktorý sa na Slovensku realizoval po ôsmykrát. Hoci primárnym cieľom výskumu je skúmanie užívania návykových látok, projekt zahŕňa aj oblasť šikanovania a agresívneho správania. Výsledky ukázali, že 15,8 % respondentov sa identifikovalo ako obeť šikanovania, pričom skupiny označené ako „agresori“ a „agresor-obete“ vykazovali výrazne vyšší výskyt rizikového správania – fajčenia, konzumácie alkoholu či experimentovania s drogami (VÚDPaP, 2024). U „nezúčastnených aktérov“ bol výskyt týchto správanií štatisticky nižší, čo potvrdzuje prepojenie medzi skúsenosťou so šikanovaním a širším kontextom rizikového správania adolescentov. Výskum zároveň poukazuje na to, že šikanovanie nemožno chápať iba ako prejav agresie, ale aj ako indikátor psychologických, sociálnych a rodinných problémov mladistvých (VÚDPaP, 2024).

Syntéza dostupných empirických dát naznačuje, že šikanovanie na Slovensku je stabilne prítomným javom, ktorého výskyt sa pohybuje v rozpätí 15–50 % populácie školopovinných detí a mládeže. Tradičné formy šikanovania pretrvávajú, avšak kyberšikanovanie sa v posledných rokoch stáva čoraz rozšírenejšou. Pri oboch formách šikanovania je prítomný element nerovnováhy moci (útočník má moc nad obeťou); šikanovanie má svoje publikum,

ktoré môže slúžiť útočníkovi aj ako zdroj spätnej väzby (obdiv, povzbudenie, odmietnutie, ignorácia) (Holdoš a kol., 2023).

Emmerová (2023) zdôrazňuje, že práve úlohou školy je budovať bezpečné prostredie, posilňovať vzťahy v triedach, poskytovať žiakom psychickú istotu a predchádzať nežiaducemu správaniu. Je preto nevyhnutné zdôrazňovať systematický prístup k prevencii a intervencii, založený na medziodborovej spolupráci psychológov, pedagógov, sociálnych pracovníkov a rodín, ako aj na kontinuálnom monitorovaní výskytu šikanovania prostredníctvom reprezentatívnych výskumov.

1. Psychologické aspekty šikanovania

Psychologické aspekty šikanovania predstavujú kľúčový rámec pre pochopenie vnútorných mechanizmov, ktoré stoja za vznikom, pretrvávaním a dôsledkami tohto javu. Na rozdiel od jednorazových aktov agresie má šikanovanie systematický charakter a zasahuje emocionálne, kognitívne i sociálne fungovanie všetkých zúčastnených strán – obetí, agresorov aj svedkov (Olweus, 1999; Rigby, 2017). Z psychologického hľadiska je šikanovanie výsledkom **komplexnej interakcie osobnostných predispozícií, emocionálnych mechanizmov a sociálneho učenia** (Menesini & Salmivalli, 2017). Prejavuje sa najmä v súvislosti s potrebou sebapotvrdenia, zvyšovaním statusu v rovesníckej skupine a snahou o kontrolu nad sociálnym prostredím (Janošová, 2021).

Osobnostné charakteristiky agresorov a obetí predstavujú významný prediktor zapojenia sa do šikanovania. Výskumy Janošovej (2021, 2016) a Emmerovej (2025) potvrdzujú, že **agresori** sa vyznačujú vyššou mierou **impulzivity, dominancie, nízkou empatiou a morálnym odpútaním** – tendenciou racionalizovať svoje správanie, aby znížili pocit viny (Bandura, 2016). Často ide o jedincov, ktorí sa usilujú o sociálnu kontrolu a uznanie v skupine, pričom agresívne správanie vnímajú ako efektívny nástroj dosahovania cieľov.

Naopak, **obete šikanovania** majú zvyčajne **nižšiu sebaúctu, úzkosť, sociálnu neistotu** a zvýšenú **citlivosť na odmietnutie** (Craig et al., 2009; Rigby, 2017). Vyznačujú sa pasivitou, ťažkosťami v asertívnej komunikácii a zníženou schopnosťou reagovať na sociálny tlak. Psychologické štúdie (Janošová, 2016; VÚDPaP, 2024) poukazujú aj na výskyt **somatických symptómov** – nespavosť, bolesti hlavy, nechutenstvo.

Obete šikanovania predstavujú veľmi heterogénnu skupinu, v ktorej sa prelínajú individuálne osobnostné charakteristiky, emocionálne mechanizmy a sociálne determinanty prostredia. Výskumy (Olweus, 1999; Janošová, 2016; Rigby, 2017) ukazujú, že psychologické faktory obetí nie sú len dôsledkom viktimizácie, ale často aj predispozíciou, ktorá ovplyvňuje ich vnímanie, spracovanie a reakciu na agresívne podnety. Z pohľadu psychológie osobnosti a sociálnej psychológie možno rozlíšiť niekoľko profilov obetí, ktoré sa líšia emocionálnou reaktivitou, úrovňou sebaúcty, zvládacími stratégiami a typom interakcie s okolím. Najčastejším typom sú pasívne alebo submisívne obete, ktoré sa vyznačujú zvýšenou citlivosťou na odmietnutie, sociálnou úzkosťou a nižšou sebaúctou. Ich správanie býva konformné a neasertívne, čo ich robí zraniteľnými voči dominancii iných členov skupiny (Craig et al., 2009). Pasívne obete často vnímajú svet ako nepredvídateľný a hrozivý, čím sa aktivuje dlhodobá stresová reakcia. Opakovaná expozícia agresii vedie k naučenej bezmocnosti (Seligman, 2018), strate dôvery v pomoc druhých a rozvoju internalizačných symptómov – úzkosti, depresie, psychosomatických ťažkostí a zhoršenej koncentrácie. Ich reakcie sú často vyhýbavé, čím sa šikanovanie paradoxne udržiava, pretože agresor vníma nečinnosť ako súhlas či slabosť.

Na opačnom spektre sú provokatívne (reaktívne) obete, ktoré sú charakteristické impulzívnosťou, nízkou frustračnou toleranciou a ťažkosťami v emočnej regulácii. Títo jedinci reagujú na napätie podráždene, niekedy až agresívne, čo u spolužiakov vyvoláva negatívne reakcie a vedie k začarovanému kruhu provokácie a odplaty. Z psychologického hľadiska majú

často kombináciu úzkosti a hnevu – tzv. „ambivalentnú afektívnu reaktivitu“ (Schwartz et al., 2001), ktorá komplikuje odhad situácie a zvyšuje riziko nedorozumení. U týchto žiakov býva prítomná aj porucha pozornosti, hyperaktivita alebo iné neurovývinové ťažkosti, ktoré znižujú schopnosť sebakontroly a sociálnej predvídavosti. Intervencia preto musí zahŕňať tréning emočnej regulácie, zvládania hnevu a sociálnych scenárov, nie iba morálne apelovanie.

Špecifickou kategóriou sú relačne (vzťahovo) viktimizované obeť, ktorých utrpenie nespočíva v otvorenej agresii, ale v subtílnej sociálnej exklúzii, ohováraní či tichom odmietaní. Tento typ viktimizácie je typickejší u dievčat a súvisí s jemnými formami moci a kontroly v skupine (Crick & Grotpeter, 1995). Psychologicky ide o jedincov s vysokou interpersonálnou citlivosťou a silnou potrebou akceptácie. Dlhodobé vylúčovanie vedie k narušeniu sociálnej identity a pocitu spolupatričnosti, čo môže vyústiť do úzkostno-depresívnych reakcií a sociálneho ústupu. Relácia medzi viktimizáciou a sebaúctou je tu obojsmerná – nízka sebaúcta zvyšuje náchylnosť k exklúzii, ktorá ju následne ďalej oslabuje. Typickým mechanizmom je internalizácia viny („asi si za to môžem sama“), čo bráni vyhľadaniu pomoci.

V posledných rokoch sa osobitne sleduje skupina kyber-obetí, pre ktoré je charakteristický pretrvávajúci pocit bezmocnosti a strach z verejného poníženia. Na rozdiel od tradičnej šikany je kyberšikanovanie neustále prítomné, bez jasných hraníc času a priestoru, čo spôsobuje chronickú úzkosť a hypervigilanciu (Wachs & Wright, 2022). Psychologické faktory zahŕňajú aj tzv. „digitálnu citlivosť“ – prežívanie sociálneho tlaku v online priestore, potrebu spätnej väzby a závislosť na reputácii. Z hľadiska kognitívneho spracovania je pre tieto obeť typické zveličené vnímanie hrozby a pretrvávajúce ruminácie („čo si o mne myslia“, „ako to zdieľajú“), čo vedie k zvýšenému riziku úzkostno-depresívnych porúch. Osobitnú pozornosť si zasluhujú „neviditeľné“ obeť, ktoré formálne nespĺňajú obraz typickej obeť – nevzbudzujú pozornosť, majú dobré známky, no vo vnútri prežívajú vysokú mieru stresu. Tieto deti a adolescenti často internalizujú bolesť a dlhodobo potláčajú negatívne emócie, aby zachovali sociálnu harmóniu. Výskumy (Janošová, 2016; Arseneault, 2010) ukazujú, že chronická viktimizácia bez otvoreného konfliktu má podobné psychické následky ako trauma – pocity hanby, nízka dôvera, vyhýbanie sa sociálnym situáciám a pretrvávajúce somatické symptómy. V školskom prostredí bývajú tieto obeť najťažšie identifikovateľné, pretože ich utrpenie je tiché a často neviditeľné aj pre učiteľov.

Z hľadiska psychológie vývinu sú všetky typy obeť spojené s narušením základných potrieb – bezpečia, akceptácie, kontroly a predvídateľnosti. Dlhodobé pôsobenie šikanovania vedie k zmenám v kognitívno-emocionálnych schémach: obeť začne svet vnímať ako hrozivý, iných ako nedôveryhodných a seba ako bezmocného. Tento kognitívny rámec udržiava úzkostné správanie a bráni spontánnej socializácii.

Z psychologického hľadiska je obeť šikanovania vystavená dlhodobému stresu, ktorý môže viesť k **internalizovaným problémom** (úzkosť, depresia, sebaobviňovanie) aj **externalizovaným prejavom** (agresia, únik do online sveta). Dlhodobá expozícia vyvoláva **naučenú bezmocnosť** (Seligman, 2018) – presvedčenie, že pomoc nie je možná. Janošová (2016) upozorňuje, že mnohé obeť vykazujú symptómy **posttraumatického stresového syndrómu**, ako sú flashbaky, hypervigilancia či poruchy spánku. Tieto následky môžu pretrvávajúť mesiace až roky a negatívne ovplyvňovať školský výkon aj vzťahy.

V posledných rokoch sa pozornosť výskumov zameriava aj na emocionálnu reguláciu ako kľúčový psychologický faktor šikanovania. Nedostatočná schopnosť zvládať negatívne emócie, ako sú hnev, frustrácia či žiarlivosť, zvyšuje pravdepodobnosť impulzívnych reakcií a znižuje mieru empatie voči druhým. Štúdie ukazujú, že deti s oslabenými zručnosťami emocionálnej regulácie častejšie využívajú agresívne a externalizačné stratégie zvládania stresu, čím sa zvyšuje riziko zapojenia do šikanovania, či už ako agresori, ale aj ako obeť (Garner & Lemerise, 2007; Kokkinos & Kipritsi, 2012). Rozvoj emocionálnej inteligencie, schopnosti rozpoznať, pochopiť a adekvátne reagovať na emócie vlastné aj cudzie, sa preto ukazuje ako

významný ochranný faktor pred agresívnym správaním a ako predpoklad prosociálneho riešenia konfliktov (Mayer, Caruso, & Salovey, 2016; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004). Výskumy potvrdzujú, že žiaci s vyššou úrovňou emocionálnej inteligencie vykazujú menšiu tendenciu k šikanovaniu a vyššiu schopnosť empatie, sebakontroly a morálneho uvedomenia (Del Rey et al., 2016; Zych et al., 2019).

Janošová (2016, 2021) rozlišuje dve základné skupiny agresorov: **reaktívni agresori** – reagujú impulzívne na vnímané ohrozenie alebo provokáciu, ich správanie je emocionálne podfarbené a často sú sami objektom frustrácie či stresu. **Proaktívni agresori** – využívajú agresiu strategicky, cieľavedome a s chladnou kalkuláciou. Ich správanie je spojené s nižšou úrovňou empatie a vyššou tendenciou k manipulácii. Tento typologický rozdiel má zásadný význam pre intervenciu: zatiaľ čo reaktívni agresori profitujú z tréningov zvládania hnevu a emočnej sebaregulácie, proaktívni agresori vyžadujú hodnotovo a morálne zamerané programy.

Podľa Banduru (2016) sa agresor dokáže **morálne odpútať** od zodpovednosti – svoje správanie ospravedlňuje, minimalizuje jeho následky alebo prenáša vinu na obeť („on si to začal“, „bol to len vtip“). V školských kolektívoch tieto racionalizácie často posilňuje **tichý súhlas skupiny**, ktorá vytvára priestor pre legitimizáciu agresie. Z hľadiska **sociálneho učenia** (Salmivalli, 2010) ide o jav, v ktorom sa agresívne vzorce správania prenášajú napodobňovaním. Triedny kolektív sa rozdeľuje na stabilné **sociálne roly** – agresor, obeť, podporovateľ, obranca, pozorovateľ – ktoré udržiavajú štruktúru moci. Výskumy potvrdzujú, že tieto roly majú tendenciu pretrvávať a reprodukovať mocenské nerovnosti (Menesini & Salmivalli, 2017).

Svedkovia predstavujú často prehliadanú, no veľmi dôležitú skupinu. Prizerajúci (angl. bystanders) tvoria špecifickú skupinu aktérov v dynamike šikanovania. Hoci sa priamo nezúčastňujú na agresii, svojim správaním, postojmi a reakciami môžu výrazne ovplyvniť priebeh a dôsledky šikanovania. Výskumy ukazujú, že väčšina prípadov šikanovania prebieha v prítomnosti rovesníkov, ktorí sú svedkami incidentu, no len menšia časť z nich aktívne zasiahne (Salmivalli, 2010; Thornberg et al., 2021). Z kognitívno-morálneho hľadiska býva nečinnosť prizerajúcich vysvetľovaná tzv. morálnym odpútaním (moral disengagement) – procesom, pri ktorom jedinec ospravedlňuje alebo bagatelizuje ubližovanie druhým, čím si udržiava pozitívny sebaobraz (Bandura, 2016). Tento jav často spája s myšlienkami typu „*To nie je moja vec*“ alebo „*Možno si to zaslúžil*“, čo znižuje ich morálnu aktiváciu a empatickú odpoveď. Novšie výskumy (Pozzoli & Gini, 2023) ukazujú, že morálne odpútanie prizerajúcich predpovedá nielen ich pasivitu, ale aj sklon podporovať agresora (napr. smiechom, lajkovaním príspevkov v online prostredí). Naopak, žiaci s vyššou mierou morálnej angažovanosti a empatie častejšie vystupujú v role „obrancov obeť“. Fenomén **difúzie zodpovednosti** spôsobuje, že v prítomnosti viacerých ľudí sa individuálne cítenie zodpovednosti znižuje. Ak však svedkovia pociťujú **empatiu** alebo sa identifikujú s obeťou, pravdepodobnosť ich zásahu sa zvyšuje (Rigby, 2017). Programy rozvíjajúce prosociálne správanie a rovesnícku angažovanosť preto významne prispievajú k znižovaniu tolerancie voči šikanovaniu.

Efektívna prevencia šikanovania si podľa Janošovej (2021) vyžaduje, aby sa školy cielene zameriavali na aktivizáciu a podporu prizerajúcich. Výskumy (Salmivalli, 2010; Thornberg et al., 2021) opakovane potvrdzujú, že správanie tejto skupiny môže zásadne ovplyvniť dynamiku triedy – ak prizerajúci reagujú pasívne alebo schvaľujúco, agresor získava sociálne posilnenie; ak však žiaci obeť prejavia solidaritu alebo odmietnu agresiu, mocenský vzťah sa narúša a šikanovanie stráca svoju funkciu. Školy preto čoraz častejšie implementujú programy zamerané na posilňovanie roly svedkov a rozvoj morálnej odvahy. Príkladom je fínsky program KiVa (Salmivalli et al., 2011), ktorý učí žiakov identifikovať situácie šikanovania a ponúka im konkrétne komunikačné scenáre – ako zasiahnuť slovne, ako poskytnúť obeť podporu či ako bezpečne nahlásiť incident. Významnou súčasťou programu sú aj reflexívne hry a diskusie o spravodlivosti, empatii a sociálnych rolách v skupine. Ďalším modelom využívaným aj v

európskom kontexte je No Blame Approach (Maines & Robinson, 1992). Tento prístup zdôrazňuje neobviňujúcu intervenciu, pri ktorej sa učiteľ alebo školský psychológ zameriava na aktivizáciu skupinovej zodpovednosti. Prizerajúci sú vedení k tomu, aby sami navrhli spôsoby, ako zlepšiť situáciu obeť, čím sa rozvíja ich empatia, reflektívne myslenie a pocit kompetencie.

Najnovšie zistenia z medzinárodnej štúdie HBSC (2017/18) a z výskumu VÚDPaP (2024) upozorňujú, že realita šikanovania je komplexnejšia než tradičné rozdelenie na „agresorov“ a „obeť“. Výskumníci hovoria o viacerých **profiloch zapojenia** – *primárni agresori, primárne obeť, kyber-obeť a tzv. bully-victims* (jedinci, ktorí sú zároveň obeťami aj páchatelmi). Tieto „hybridné“ skupiny vykazujú najvyššiu mieru **psychických ťažkostí**, ako sú úzkosť, depresia či znížená životná spokojnosť. Zaujímavým zistením je, že **kyber-obeť** často vnímajú svoju situáciu ako menej kontrolovateľnú a dlhodobejšiu než obeť tradičnej formy šikanovania, čo zvyšuje ich emocionálnu záťaž (WHO, 2014). Z hľadiska prevencie to znamená, že školské programy by mali reflektovať aj **digitálny stres, kyberšikanu a prepojenie online a offline sveta**, keďže hranica medzi nimi je v prostredí čoraz menej zreteľná.

2. Pedagogické aspekty a prevencia šikanovania

Z pedagogického hľadiska má šikanovanie **zásadný vplyv na školskú klímu** – narúša pocit bezpečia, spoluprácu, otvorenú komunikáciu a dôveru (Pavlík & Ježek, 2019). Prevencia preto musí byť **systematická, dlhodobá a interdisciplinárna**, s dôrazom na rozvoj sociálnych a emocionálnych kompetencií, hodnotovej výchovy a zodpovedných vzťahov.

Na základe Smernice č. 1/2025 Ministerstva školstva, výskumu, vývoja a mládeže Slovenskej republiky k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a školských zariadeniach je prevencia koncipovaná ako systémový a dlhodobý proces, za ktorý nesie primárnu zodpovednosť riaditeľ školy. Hlavným cieľom je etablovanie a udržiavanie bezpečného prostredia, ktoré aktívne minimalizuje vznik šikanovania. Preventívne opatrenia sa realizujú v troch synergických rovinách: strategické riadenie, priame výchovné pôsobenie a interinštitucionálna spolupráca.

A. Strategické a manažérske opatrenia

Riaditeľ školy je zodpovedný za rozpracovanie komplexných opatrení v rámci školského poriadku a za zabezpečenie dôkladného dozoru v priestoroch s potenciálnym rizikom šikanovania. Kľúčovým prvkom je personálna pripravenosť, čo zahŕňa zabezpečenie sústavného vzdelávania zamestnancov v oblasti prevencie a riešenia šikanovania. Riaditeľ školy je povinný v pracovnom poriadku školy upraviť povinnosť zamestnancov bezodkladne oznamovať podozrenie zo šikanovania a zabezpečiť oboznámenie zamestnancov so spôsobmi oznamovania a preverovania šikanovania. Do preventívnych aktivít sa aktívne zapájajú aj orgány školskej samosprávy a zriaďovateľ. Riaditeľ taktiež zverejňuje kontakty na právnické osoby zaoberajúce sa riešením šikanovania.

B. Výchovno-vzdelávacie aktivity a pôsobenie na žiakov

Pri prevencii je nevyhnutné primerane pôsobiť na žiakov s ohľadom na ich vývinovú a intelektuálnu úroveň, pričom dôraz sa kladie na hodnotovú výchovu. Účinnosť takéhoto pôsobenia však závisí od úrovne **pedagogických kompetencií a senzitívneho prístupu učiteľa**, ktorý musí byť schopný vnímať individuálne potreby žiakov, emocionálnu dynamiku skupiny a latentné signály napätia v triede. Pedagogická senzitivita – chápaná ako schopnosť rozpoznať a adekvátne reagovať na emocionálne a sociálne podnety žiakov – umožňuje učiteľovi realizovať hodnotovú výchovu **nie ako deklaratívny proces, ale ako prirodzenú súčasť každodennej interakcie a modelovania správania** (Čerešník, 2019). Učiteľ, ktorý disponuje týmito kompetenciami, dokáže vytvárať **bezpečné a rešpektujúce prostredie**, v

ktorom sa hodnoty ako empatia, tolerancia a spravodlivosť stávajú nielen výchovným cieľom, ale aj reálne prežívanou skúsenosťou žiakov.

Novšie výskumy (Demol et al., 2022) poukazujú na význam vnímania spravodlivosti učiteľov – ak žiaci vnímajú učiteľa ako spravodlivého, predvídateľného a férového, sú ochotnejší zasiahnuť v prospech obete a odsudzujú agresora. Tento faktor priamo ovplyvňuje aj tzv. normatívny tlak skupiny, teda mieru, do akej kolektív toleruje alebo odmieta šikanovanie. Učители, ktorí aktívne pracujú s rolami v triede (napr. prostredníctvom diskusií, triednych pravidiel alebo reflexívnych kruhov), znižujú riziko vzniku pasivity u svedkov a podporujú kolektívnu zodpovednosť za vzťahy (Thornberg et al., 2021).

Školské aktivity musia posilňovať úctu, toleranciu, empatiu a solidaritu medzi žiakmi. To sa dosahuje implementáciou obsahu a metód vzdelávania, ktoré tieto hodnoty rozvíjajú. Súčasťou je aktívne a sústavné výchovné pôsobenie pedagogických a odborných zamestnancov, vrátane prejavu záujmu o problémy žiaka. Prevencia sa zabezpečuje aj prostredníctvom dlhodobej strategickej činnosti, realizáciou overených preventívnych programov, prednášok a diskusií.

C. Interinštitucionálna spolupráca

Účinná prevencia si vyžaduje komplexnú spoluprácu so externými a internými subjektmi. Medzi ne patrí spolupráca so zákonnými zástupcami žiakov a aktívny prístup orgánov školskej samosprávy pri navrhovaní opatrení. Kľúčová je spolupráca so zariadeniami poradenstva a prevencie. Pri preventívnych činnostiach, kde spolupracuje zariadenie poradenstva a prevencie, sa informovaný súhlas zákonného zástupcu nevyžaduje. Riaditeľ zabezpečuje aj priebežné informovanie zákonných zástupcov o prijatých opatreniach. Navrhované preventívne činnosti musia byť odborne posúdené riaditeľom v spolupráci so zariadením poradenstva a prevencie, aby sa predišlo nežiaducemu vplyvu na žiakov.

Šikanovanie je zaradené do skupiny násilného správania a definuje sa ako správanie s úmyslom ublíženia, ohrozenia alebo zastrasovania iného žiaka, alebo ako opakovaný útok voči žiakovi, ktorý sa nevie účinne brániť. Obsahový štandard prevencie šikanovania sa realizuje ako súbor vedomostí a zručností získavaných na rôznych stupňoch vzdelávania:

Materská škola a I. stupeň ZŠ: Zameranie na osvojenie základných emócií, rozoznanie nevhodného správania, prijatie autority, rozvíjanie tolerancie k odlišnostiam a vedieť vyhľadať pomoc. V neskorších ročníkoch I. stupňa sa pridáva oboznámenie s pojmami šikanovanie a kyberšikanovanie a nácvik bezpečného správania na internete.

II. stupeň ZŠ (VII. až IX. ročník): V tomto období sa poskytujú detailné informácie o formách, dôsledkoch a prevencii šikanovania/kyberšikanovania. Kľúčový dôraz sa kladie na osvojenie si komunikačných zručností pre riešenie konfliktov, odolávanie sociálnemu tlaku a získanie vedomostí o právnej zodpovednosti.

Efektívna prevencia šikanovania si vyžaduje komplexný a systematický prístup, ktorý začína už v ranom detstve. Včasná intervencia, realizovaná už v predškolskom veku, je kľúčová pre rozvoj sociálno-emocionálnych kompetencií detí, ako sú empatia, spolupráca a rešpektujúca komunikácia. V tomto období sa formujú základné sociálne návyky, ktoré významne ovplyvňujú neskoršie správanie a schopnosť vytvárať zdravé medziľudské vzťahy.

Prevencia by mala byť orientovaná pozitívne, s dôrazom na podporu prosociálneho správania, zdravého životného štýlu a etických hodnôt. Využívanie pozitívnych vzorov a ponuka zmysluplných alternatív trávenia voľného času pomáhajú budovať vnútornú motiváciu k prosociálnemu správaniu a znižujú pravdepodobnosť vzniku agresívnych či exkluzívnych prejavov v sociálnych skupinách.

Psychologická prevencia sa zameriava aj na **posilňovanie odolnosti (reziliencie)**, teda schopnosti zvládať stres, frustráciu a sociálne odmietnutie bez agresívnej alebo únikovej reakcie. Programy zamerané na mindfulness, relaxačné techniky či pozitívnu psychológiu

(napr. PERMA-model podľa Seligmana, 2018) prispievajú k stabilnejšiemu emočnému fungovaniu žiakov a znižujú ich náchylnosť k úlohe obeť či agresora (Waters et al., 2021).

Významným faktorom v procese prevencie je zapojenie rovesníckych skupín, pretože rovesníci majú zásadný vplyv na formovanie postojov, hodnôt a sociálnej identity jedinca. Programy s prvkom rovesníckej participácie (tzv. peer programy) môžu prispieť k znižovaniu tolerancie voči šikane, podporovať solidaritu a posilňovať kultúru vzájomného rešpektu v školských kolektívoch.

Neoddeliteľnou súčasťou efektívnej prevencie je aj kontinuálne vzdelávanie pedagógov, ktoré sa zameriava na rozvoj ich kompetencií v oblasti facilitácie medziľudských vzťahov, podpory sociálnych a životných zručností žiakov a efektívneho riešenia konfliktných či krízových situácií. Profesionálne pripravený pedagogický personál dokáže včas identifikovať rizikové správanie, adekvátne reagovať na jeho prejavy a vytvárať bezpečné a podporné školské prostredie.

Zaujímavý a relatívne nový výskumný smer poukazuje na súvislosť medzi vyčerpaním učiteľov a nedostatočným riešením šikanovania. Štúdie (Longobardi et al., 2020; Skaalvik & Skaalvik, 2022) ukazujú, že učitelia s vyššou mierou syndrómu vyhorenia majú nižšiu ochotu intervenovať a nižšiu citlivosť na emocionálne signály žiakov. Tento jav sa vysvetľuje zníženou empatiou a zvýšenou emočnou únavou, čo vedie k pasivite alebo k rigidnému trestaniu namiesto podpory a porozumenia. Prevencia vyhorenia pedagógov, pravidelná supervízia a profesijná podpora tak priamo súvisia s kvalitou prevencie šikanovania (Hong & Espelage, 2022; Janošová, 2021).

Záver

Syntéza dostupných empirických a psychologických poznatkov naznačuje, že šikanovanie na Slovensku je **stabilne prítomným javom**, ktorého výskyt sa pohybuje v rozpätí 15 – 50 % populácie školopovinných detí. Tradičné formy pretrvávajú, no kyberšikana výrazne narastá. Prevencia musí preto prepájať **pedagogické prístupy s psychologickou podporou**, posilňovať empatiu, sebareguláciu a sociálnu zodpovednosť a vytvárať podmienky pre zdravé medziľudské vzťahy a psychickú pohodu žiakov. Účinná intervencia si zároveň vyžaduje **systematickú spoluprácu učiteľov, školských psychológov, rodičov a širšej komunity**, ako aj dlhodobé vzdelávanie pedagogických zamestnancov v oblasti sociálno-emočného učenia a mediácie konfliktov.

Afiliácia k projektu: Štúdia je priebežným výstupom projektu KEGA č. 021UMB-4/2025 pod názvom Profylaktické aspekty šikanovania v edukačnej praxi.

Literatúra

Arseneault, L. (2010). Bullying victimization in youths and mental health problems. *Psychological Medicine*, 40(5), 717–729.

Bandura, A. (2016). *Moral disengagement: How people do harm and live with themselves*. New York: Worth Publishers.

Craig, W. M., Pepler, D., & Blais, J. (2009). Responding to bullying: Socially competent or socially deviant? *Children & Society*, 23(3), 201–214.

Crick, N. R., & Grotpeter, J. K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development*, 66(3), 710–722.

Centrum vedecko-technických informácií SR. (2023, 22. marec). Znepokojivé zistenia zo slovenských škôl ohľadom šikanovania. Školský portál.

<https://www.skolskyportal.sk/prevadzka-skoly/znepokojive-zistenia-zo-slovenskych-skol-ohladam-sikanovania>

- Čerešníková, M. (2019). *Sociálne vzťahy a klíma v škole*. Bratislava: Metodicko-pedagogické centrum.
- Del Rey, R., Ortega-Ruiz, R., & Casas, J. A. (2016). The impact of emotional intelligence on the development of bullying and cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 42(5), 456–466.
- Demol, K., Maes, L., & Stevens, V. (2022). Teacher justice and student defending behavior in bullying situations. *Educational Psychology*, 42(6), 736–752.
- Emmerová, I. (2023). *Vybrané aspekty tvorby bezpečného školského prostredia*. VERBUM.
- Emmerová, I. (2024). *Socialia a jej poruchy u detí a mládeže*. Ružomberok. Verbum.
- Emmerová, I. (2025). *Online rizikové správanie žiakov a jeho prevencia v škole*. Ružomberok. Verbum.
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). The role of emotional intelligence in anxiety and depression among adolescents. *Personality and Individual Differences*, 36(4), 799–811.
- EUKO. (2022). *Výskumná správa o prežívaní a správaní detí a mládeže na Slovensku*. Katolícka univerzita v Ružomberku.
https://euko.ku.sk/wp-content/uploads/monografia/VYSKUMNA_SPRAVA_2022.pdf
- Garner, P. W., & Lemerise, E. A. (2007). The role of emotion regulation in children's social competence and aggression. In *Handbook of violence and aggression* (pp. 129–150). New York: Springer.
- Holdoš, J., Izrael, P., Almašiová, A., & Kohútová, K. (2023). *Vybrané formy rizikového správania detí a mládeže v roku 2023 (Výskumná správa)*. Katolícka univerzita v Ružomberku.
https://euko.ku.sk/wp-content/uploads/2024/01/VYSKUMNA_SPRAVA_2023_1.pdf
- Hong, J.S., & Espelage, D.L. (2022). Bullying and its linkage to other forms of violence. *Journal of Interpersonal Violence*.
- Janošová, P. (2016). *Šikanovanie v škole*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Janošová, P. (2021). *Šikanovanie a kyberšikanovanie v škole*. Bratislava: Univerzita Komenského.
- Kokkinos, C. M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15(1), 41–58.
- Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., & Prino, L. E. (2020). The role of teacher burnout in the occurrence of bullying and victimization. *Educational Psychology Review*, 32(3), 773–789.
- Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: Principles and updates. *Emotion Review*, 8(4), 290–300.
- Maines, B., & Robinson, G. (1992). *The No Blame Approach: Supporting schools to address bullying*. Bristol: Lucky Duck Publishing.
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: The state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240–253.
- Ministerstvo školstva Slovenskej republiky & Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie. (2018). *Tabak–Alkohol–Drogy: Výskum správania žiakov základných a stredných škôl*.
<https://www.minedu.sk/data/att/602/21853.d2c1e2.pdf>
- Národný koordinačný stred pre riešenie problematiky násillia na det'och. (2021). *Prežívanie a správanie sa detí a mládeže na Slovensku počas pandémie COVID-19*.
<https://detstvobeznasilia.nks.gov.sk/vyskum-prezivanie-a-spravanie-sa-deti-a-mladeze-na-slovensku-pocas-pandemie/>
- Olweus, D. (1999). *Bullying at School: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Slovenské národné stredisko pre ľudské práva. (2018). *Šikana a kyberšikana na školách SR 2017/2018*.
- Pavlík, P., & Ježek, S. (2019). *Školská klíma a prevencia rizikového správania*. Praha: Portál.

- Pozzoli, T., & Gini, G. (2023). Moral disengagement and bystander roles in bullying: A longitudinal perspective. *Child Development*, 94(1), 145–159.
- Rigby, K. (2017). Bullying in schools: Addressing desires, not only behaviors. *Educational Psychology Review*, 29(2), 337–352.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120.
- Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2011). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects. *Trends in Cognitive Sciences*, 15(1), 24–30.
- Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333–335.
- Schwartz, D., Proctor, L. J., & Chien, D. H. (2001). The aggressive victim of bullying: Emotional and behavioral dysregulation as a pathway to victimization by peers. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 147–174). New York, NY: Guilford Press
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2022). Teacher burnout and engagement: The role of school context. *Social Psychology of Education*, 25(2), 289–310.
- Smernica č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach. <https://www.minedu.sk/data/att/d76/32441.fb1a83.pdf>
- Správy STVR. (2025, február). Nová smernica o prevencii šikanovania v školách. <https://spravy.stvr.sk/2025/02/smernica-o-sikanovani-v-skolach-bola-neaktualna-a-nejednoznacna-od-februara-ju-nahradila-nova-stavia-najma-na-prevenciu/>
- Thornberg, R., Wänström, L., & Pozzoli, T. (2021). Peer defending and teacher support in bullying situations. *Journal of School Psychology*, 87, 65–80.
- Tichý, Ľ., Kříž, T., Božík, M., & Vojtová, Z. (2023). Prevencia rizikového správania (Štandardy Národný projekt). Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.
- VÚDPaP. (2024). Projekt európskeho školského prieskumu o alkohole a iných drogách – ESPAD 2024. <https://vudpap.sk/vyskum/projekt-europskeho-skolskeho-prieskumu-o-alkohole-a-inych-drogach-espac-2024/>
- VÚDPaP. (2024). ESPAD Slovakia 2023/2024: Vybrané zistenia o agresívnom správaní a šikanovaní u stredoškolákov. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a patopsychológie.
- Wachs, S., & Wright, M. F. (2022). Cyberbystanders and online moral behavior among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 134, 107330.
- Waters, L., Cameron, K., & Kern, M. L. (2021). *Positive education and wellbeing: Advances in theory, research, and practice*. Cham: Springer.
- World Health Organization. (2014). *Health for the world's adolescents: A second chance in the second decade*. Geneva: WHO.
- Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous–unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(1), 3–21.

Adresa autorov:

prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.
 Pedagogická fakulta UMB
 Katedra pedagogiky a andragogiky
 Email: miriam.niklova@umb.sk
 ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0463-8322>

PaedDr. Jana Stehlíková, PhD.

Pedagogická fakulta UMB
Katedra psychológie
Email: jana.stehlikova@umb.sk
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6561-296X>

ŠIKANOVANIE U DETÍ A MLÁDEŽE – PREHĽAD EMPIRICKÝCH ŠTÚDIÍ

Simona Dulovics Sámelová, SK

Abstrakt

Cieľom príspevku je vytvoriť systematický prehľad doposiaľ publikovaných vedeckých štúdií monitorujúcich výskyt šikanovania u generácie alfa s dôrazom na možnosti jeho prevencie a riešenia v školskom prostredí. Príspevok má dizajn prehľadovej štúdie.

Kľúčové slová: šikanovanie, škola, žiak, prevencia.

Abstract

The aim of this paper is to create a systematic review of scientific studies published to date that monitor the prevalence of bullying in Generation Alpha, with emphasis on possibilities for its prevention and resolution in the school environment. The paper is designed as a review study.

Key words: bullying, school, pupil/student, prevention.

Úvod

Šikanovanie, napriek tomu, že sa mu v poslednom období venuje menšia pozornosť, stále predstavuje závažný problém nielen v školách, ale aj v školských zariadeniach. Rozvoj moderných technológií a následky pandémie COVID-19, kedy sa život, vzdelávanie a voľný čas presunuli do online priestoru, viedli k tomu, že sa čoraz väčšia pozornosť sústreďuje na fenomén kyberšikanovania. Tieto trendy majú obzvlášť význam pre generáciu alfa, ktorá vyrastá v digitálnom prostredí a je vystavená špecifickým formám nielen online ohrozenia. Napriek tomu je šikanovanie v školách stále aktuálnym výchovným problémom.

Aj z uvedených aspektov sme sa rozhodli vypracovať systematický prehľad doposiaľ publikovaných vedeckých štúdií, ktoré monitorujú výskyt šikanovania u generácie alfa v školskom prostredí v rokoch 2020 – 2025.

1. Teoretická reflexia šikanovania

Výskumy z rôznych krajín poukazujú na rozdiely v prevalencii, formách a rizikových faktoroch šikanovania. Olweus (1993) uvádza, že šikanovanie je formou agresie spáchanej dieťaťom/žiakom, ktorá sa vyznačuje tromi kľúčovými špecifikami: cieľom je ublížiť inej osobe; vykonáva sa opakovane; zahŕňa nerovnováhu moci, alebo nepomer síl. Z Olweusovej (1993) definície šikanovania vychádzajú autori (Sejčová, 2021; Pétiová, 2021; Janková, 2023; Molcho, 2025; Rusteholz & al, 2021; a iní) aj v súčasnosti. Fenomén šikanovania predstavuje jeden z najväznejších problémov školského prostredia, ktorý ohrozuje psychické, sociálne i akademické fungovanie žiakov a zároveň negatívne vplyva na ich wellbeing (Smith & al., 2020; Rusteholz & al, 2021; Štátna školská inšpekcia, 2021; Janková, 2023). Formy šikanovania sa menia od tradičnej fyzickej a verbálnej agresie po novšie podoby, akou je kyberšikanovanie a jeho psychologické dopady (Molcho & al., 2025; Svobodová & Čížková, 2022). Staršie výskumy zároveň ukazujú, že kyberšikanovanie a tradičné formy šikanovania sa často prelínajú (Sarková, 2013).

U obetí šikanovania sa často prejavujú psychologické následky, vrátane depresie, úzkosti, sebapoškodzovania a dokonca aj suicidálnych pokusov.

Šikanovanie nepredstavuje izolovaný problém, ale komplexný jav so širokým dosahom na societu. Je stále rozšírený, má široké psychologické dôsledky nielen pre obeť, ale aj pre celú komunitu. Prevencia predstavuje kľúčový aspekt, preto je potrebné ju realizovať včas, so

širokým zameraním, nielen na žiakov, ale aj na učiteľov, s dôrazom najmä na posilňovanie emocionálnej klímy, zdravého sebavedomia, budovania zmysluplných vzťahov a rozvíjania empatie a prosociálneho správania.

Cieľom prehľadovej štúdie je:

1. analyzovať výsledky najnovších empirických výskumov o šikanovaní v školách,
2. porovnať najvýznamnejšie zistenia a trendy,
3. identifikovať rozdiely medzi jednotlivými krajinami,
4. formulovať syntetizujúce zistenia.

2. Metódy

Prehľadová štúdia vychádza z analýzy publikovaných vedeckých článkov, prác a oficiálnych správ, ktoré sa zaoberali problematikou školského šikanovania žiakov publikovaných v rokoch 2020 – 2025. Zaradené boli empirické výskumy s kvantitatívnym, kvalitatívnym alebo zmiešaným dizajnom. Z každej štúdie boli extrahované nasledovné údaje: krajina realizácie, veľkosť vzorky, vekové zloženie vzorky, použité metódy, hlavné zistenia, limity. Výsledky boli následne systematizované do syntetizujúcej tabuľky.

Pri výbere vhodných empirických štúdií sme postupovali nasledovne:

Kritériá zaradenia

- téma školského šikanovania v základných školách,
- empirický výskum (kvantitatívny, kvalitatívny, zmiešaný dizajn),
- dostupnosť abstraktu alebo plného textu,
- publikovanie v období rokov 2020 – 2025.

Kritériá vyradenia

- štúdie zamerané výhradne na kyberšikanovanie,
- výskum realizovaný na stredoškolských žiakoch, vysokoškolských študentoch, dospelých,
- čisto teoretické alebo metodologické články bez dát,
- šedá literatúra (napr. diplomové práce, konferenčné abstrakty, blogy).

Databáza a vyhľadávanie

Vyhľadávanie bolo realizované v databázach Google Scholar.

Použité kľúčové slová:

- anglické: school bullying, traditional bullying, prevalence, elementary school.
- slovenské: šikanovanie, tradičné šikanovanie, základná škola.

Okrem toho boli použité synonymná daných pojmov a ich kombinácie. Časový rozsah vyhľadávania bol obmedzený na roky 2020 – 2025.

Proces výberu článkov

Celkovo bolo identifikovaných 248 článkov.

- Po odstránení duplicitných záznamov zostalo 174.
- Po prečítaní abstraktov bolo 148 vyradených (iné zameranie, výlučne kyberšikanovanie, iná veková kategória, teoretické štúdie).

Do podrobnej analýzy bolo vybraných 26 plných textov. Po dôkladnom posúdení vekového zloženia vzorky, použitých metód a zamerania výskumu, bolo do výsledného prehľadu zaradených 16 štúdií z celého sveta (Európa, Amerika, Ázia, Afrika). Z dôvodu obmedzenia rozsahu príspevku uvádzame len 6 vybraných reprezentatívnych štúdií.

3. Výsledky

V tejto časti uvádzame prehľadovú syntetizujúcu tabuľku najvýznamnejších vybraných výskumoch za meraných na prevalenciu viktimizácie, šikany a javov s nimi súvisiacich, ktoré boli skúmané na vzorke žiakov základných škôl v rokoch 2020 – 2025.

T1 Syntetizujúca tabuľka vybraných najvýznamnejších zistení

| | | | | | | |
|-------------------|--|--|--|---|--|---|
| Autor | Biswas, 2020 | WHO, 2024 | Janková, 2023 Pétiová, 2021 | Smith, 2020 | ŠŠI, 2021 | Sejčová, 2020 |
| Lokalita | Globálna štúdia | Európa, Stredná Ázia, Kanada | SR | Globálna štúdia | SR | SR |
| Veľkosť vek | 317 689 žiakov; Priemerný vek 14,6 r. | 279 117; žiakov 11, 13, 15 r. | 1009 žiakov ZŠ | Dáta: EUKO, HBSC, TIMMS | 31 ZŠ, 2165 žiakov | 10 obetí |
| Metóda | Dotazník, Dáta GSHS | Subjektívne výpovede dotazník HBSC | Dotazník | Dotazník | Dotazníky | Retrospektívny rozhovor |
| Limity | Podhodnotenie prevalence, Subjektívne výpovede | Bez zapojenia rodovo rozmanitých ľudí | Subjektívne výpovede, neohlásené prípady, Covid 19 | Subjektívne výpovede | Subjektívne výpovede | Subjektívne výpovede |
| Významné zistenia | 30,5% prevalencia šikanovania; klesá s vekom; rovesnícka, rodičovská podpora znižuje riziko prevalence šikany. 1x uvedená prevalencia šikanovania globálne | 11% bolo šikanovaných v škole, 10% sa zapojilo do bitiek v škole | 25% obeťou šikanovania, 43% svedok šikanovania, 9% agresor, Nárast šikanovania mimo tried, 10% výsmech zo strany učiteľa | Klesajúci trend pre viktimizáciu, rodové rozdiely | 37 % žiakov ZŠ šikanovaných, každý 7. žiak ZŠ obeťou; narušený well-being. Najčastejšie v triede | Dlhodobá psychická stopa ako následok po šikanovaní |

4. Diskusia

Napriek regionálnym rozdielom sa vo všetkých zahrnutých štúdiách potvrdzuje, že šikanovanie zostáva významným problémom školského prostredia s vážnymi psychickými a sociálnymi dôsledkami pre žiakov.

Európa

Výskum, ktorý realizovala Štátna školská inšpekcia (ŠŠI, 2021) sa zameriaval na šikanovanie a wellbeing žiakov v 31 základných školách v školskom roku 2019/2020. Stav bezpečnosti školského prostredia a vzťahy medzi aktérmi vzdelávania sú jedným z indikátorov wellbeingu, ktorý ŠŠI vyhodnocuje. Na otázku, či boli žiaci sami šikanovaní, kladne odpovedal každý 7. žiak základnej školy. Viac ako štvrtina opýtaných žiakov sa so šikanovaním stretla jedenkrát alebo viackrát. Konkrétne v ZŠ to bolo 37 % žiakov. Za najčastejšie miesto šikanovania bola označená trieda počas prestávky. K šikanovaniu dochádzalo aj napriek zabezpečenému pedagogickému dozoru či videokamerám. Žiaci potvrdili výskyt agresívneho správania cez prestávky a vysmievanie sa spolužiakom pre ich zdravotnú, sociálnu alebo etnickú odlišnosť. Šikanovanie narušuje wellbeing žiakov a vedie k úzkosti, stresu, nepozornosti, strate motivácie a predovšetkým k zhoršeniu vzdelávacích výsledkov.

Janková (2023) z *Centra vedecko-technických informácií SR (CVTI)* realizovala výskumy, na základe ktorých možno konštatovať, že od roku 2005 do roku 2022 sa zvýšil počet žiakov v pozícii obeť šikanovania o 12 % a v porovnaní s výskumom v roku 2009 až o 20 %.

Zber dát sa realizoval **vo všetkých krajoch SR u žiakov 7., 8., a 9. ročníka** vo veku **od 12 do 15 rokov**, analyzovaných bolo **1 009 dotazníkov**. Celkovo sa **obeťou šikanovania** stalo **25 % žiakov**. Ďalších 43 % bolo svedkom a 9 % patrilo k agresorom. Ku klasickému šikanovaniu dochádzalo najčastejšie **v triede počas prestávky (55 %)**. Zaznamenal sa **výrazný nárast šikanovania v škole mimo triedy** (napr. na chodbách, WC, šatni). Dominovali **vulgárne nadávky (44 %)** a ironické poznámky/výsmech (36 %). Žiaci, ktorí mali s rovesníkmi v triede zlé alebo žiadne vzťahy, boli vo vyššej miere obeťami šikanovania. Taktiež sa potvrdil pozitívny vplyv dobrej školskej klímy na nižší výskyt šikanovania. **Najvyšší počet opýtaných nepovedal o šikanovaní nikomu (35 %)**. Obete hľadali pomoc najmä u **rodičov (28 %) a kamarátov (25 %)**. Len pätina (21 %) informovala učiteľov. Preventívnych aktivít zameraných na šikanovanie sa zúčastnilo **68 % opýtaných. 20 % respondentov nemalo žiadne poznatky** o tom, ako šikanovanie riešiť.

Pétiová (2021) doplnila analýzu o rizikové faktory. Obete šikanovania častejšie vyrastali v neúplných, doplnených alebo iných rodinách, mali horšie vzťahy s rodičmi a spolužiakmi a v rodine zažívali rizikové faktory (nedostatok súkromia, ponížujúce tresty, domáce násilie, ľahký prístup k drogám/alkoholu). Preventívnych aktivít sa zúčastnilo 68 % opýtaných. Najčastejšie formy boli prednášky alebo besedy (62 %) a rozhovor s učiteľom na vyučovacej alebo triednickej hodine (40 %). Vzťahy medzi učiteľmi a žiakmi neboli v 63,4 % škôl najpriaznivejšie a neposkytovali v dostatočnej miere pocit istoty a bezpečia. Až 53 % žiakov bolo presvedčených, že viacerí učitelia nemali záujem dozvedieť sa niečo o ich osobnom živote alebo záujmoch.

Sejčová v roku 2020 realizovala kvalitatívny retrospektívny výskum s cieľom hlbšie nahliadnuť do prežívania aktérov šikanovania. Výskumnú vzorku tvorilo 10 respondentov, ktorí mali skúsenosť so šikanovaním (3 obeť, 5 svedkov, 2 agresori). Od udalosti prešlo 2 – 24 rokov. Príbehy opisovali zážitky zo základnej školy. Vo všetkých desiatich opisovaných prípadoch sa objavilo psychické/verbálne šikanovanie. To bolo prepojené s fyzickým šikanovaním v štyroch prípadoch. Typická obeť bola často opisovaná ako utiahnutá a nesmelá, bez sociálnych kontaktov/kamarátov, alebo bola emocionálne prehnane reagujúca. V troch prípadoch bola obeť „iná“ (zajakávanie, chudoba, s problémami v učení). Agresor bol často jadrom triedy alebo mal silné osobnostné črty (manipulatívna povaha, túžba byť prvý, súťaživosť, potreba potvrdzovať si dominanciu. V prípadoch, keď obeť prejavila aktívnu

obranu (fyzickú alebo psychickú), alebo keď sa pridal svedok-zástanca, šikanovanie sa zmiernilo alebo ukončilo. Obete pociťovali silné psychické ťažkosti, vrátane fyzických prejavov stresu (napr. bolesti brucha, vracanie, nechúť k jedlu pred školou), a pocit bezmocnosti a opustenosti. Vo väčšine prípadov agresor nebol potrestaný v tom zmysle, že by musel opustiť školu; skôr zo školy odišla obeť (uviedli to respondenti v troch prípadoch). V niektorých prípadoch k zmierneniu šikanovania došlo dozretím agresora s vekom (v posledných ročníkoch ZŠ).

Globálne výsledky

Štúdia od Biswas (2020) bola prvou, ktorá komplexne odhadla prevalenciu šikanovania a jej vzťah k rovesníckej a rodičovskej podpore u adolescentov. Zahŕňala **317 869 adolescentov** vo veku 12 až 17 rokov, 48% mužov a 52% žien. Dáta boli čerpané z **Global School-based Student Health Survey (GSHS)**. **Najvyššia prevalencia šikanovania bola zistená v regióne Východného Stredomoria (45,1%) a Africkom regióne (43,5%), najnižšia bola v Európskom regióne.** Prevalencia sa líšila aj medzi pohlaviami a regiónmi; napríklad v Afrike bola prevalencia vyššia u žien (45%) ako u mužov (42%), zatiaľ čo v juhovýchodnej Ázii bola vyššia u mužov (28%) ako u žien (19%). **K rizikovým faktorom** spojeným s **vyšším rizikom** šikanovania patrí mužské pohlavie, podpriemerný ekonomický status a mladší vek. Vyššie úrovne rovesníckej a rodičovskej podpory boli významne spojené so **zníženým rizikom** viktimizácie šikanovaním. Rodičia rozumejú problémom detí a poznajú dôležitosť voľného času stráveného s deťmi.

WHO (2024) realizovalo výskum v 44 krajinách v regióne Európy, Strednej Ázie a Kanady. Medzi zúčastnené krajiny a regióny patria napríklad Albánsko, Arménsko, Rakúsko, Belgicko (flámske a francúzske), Bulharsko, Kanada, Česká republika, Fínsko, Nemecko, Grécko, Maďarsko, Írsko, Taliansko, Kazachstan, Kirgizsko, Lotyšsko, Litva, Slovensko, Slovinsko, Španielsko, Švédsko, Švajčiarsko a Spojené kráľovstvo (Anglicko, Škótsko, Wales), a iné. Zapojených bolo **279 117 mladých ľudí** vo veku 11, 13 a 15 rokov. Jedná sa o medzinárodný prierezový prieskum, ktorý sleduje a monitoruje **samovýpovedné údaje o zdravotnom správaní, výsledky v oblasti zdravia a sociálneho prostredia** chlapcov a dievčat. V priemere **6 %** dospelých uviedlo, že šikanovali iných v škole aspoň 2–3 krát mesačne (8 % chlapcov a 5 % dievčat). Približne jeden z desiatich (11 %) dospelých (chlapcov aj dievčat) uviedol, že bol šikanovaný v škole aspoň 2–3 krát mesačne. Celkovo **10 %** dospelých bolo zapojených do fyzických bitiek aspoň trikrát za posledných 12 mesiacov (14 % chlapcov a 6 % dievčat). Pri fyzických bitkách bol zaznamenaný **výrazný pokles s rastúcim vekom.**

Smith & al.(2020) využil 3 zdroje dát z rozsiahlych nadnárodných výskumov: HBSC, EUKO a TIMSS. Respondenti boli vo veku 9 až 16 rokov s využitím sebahodnotiacich výpovedí. Výskumníci porovnávali trendy zmien v závislosti od veku. Pri obetiach šikanovania prevládala pokles a klesajúci trend pre viktimizáciu, pokles bol vyšší pre chlapcov a vrchol bol vyšší pre dievčatá. Vrchol u dievčat bol často zaznamenaný okolo 13. roku života. Pri páchaní šikanovania prevládala u chlapcov. Výskumy ukázali stabilne vysokú prevalenciu tradičného šikanovania. Identifikovali významnú rolu školského prostredia, triednej klímy a podpory rovesníkov pri prevencii.

Slovenské výskumy v oblasti šikanovania na základných školách poskytujú ucelený, hoci metodologicky rozmanitý obraz o rozsahu, formách a dôsledkoch daného javu. Ich spoločným východiskom je, že šikanovanie predstavuje **trvalý a systémový problém**, ktorý je v školách často podceňovaný alebo riešený nejednotne.

Najkomplexnejší prehľad o situácii ponúkajú **správy Štátnej školskej inšpekcie (2021)**. Na základe pozorovaní, rozhovorov a analýzy školskej dokumentácie inšpektori konštatovali, že **šikanovanie sa vyskytuje vo väčšine základných škôl**, pričom jeho skutočný rozsah býva podhodnotený. Školy síce často deklarujú realizáciu preventívnych opatrení, no

ich účinnosť je limitovaná formálnym prístupom a nedostatkom systematického hodnotenia. Učiteľom pritom často chýba odborná príprava na rozpoznávanie skrytých foriem šikanovania a efektívne riešenie vzniknutých situácií. Inšpekčné zistenia tiež poukazujú na **nedostatočnú spoluprácu školy s rodičmi a poradenskými zariadeniami**, čo znižuje účinnosť intervencií.

Medzinárodné výskumy, ako **WHO (2024)**, **Smith & al. (2020)**, Biswas (2020) umožňujú porovnanie situácie na Slovensku s inými krajinami. Slovensko sa v týchto zisteniach pohybuje **nad európskym priemerom** vo výskyte šikanovania, najmä vo vekovej skupine 11–13 rokov, teda na druhom stupni ZŠ. Zistené percento žiakov, ktorí priznali účasť na šikanovaní (či už ako obeť, alebo ako agresor), sa pohybovalo okolo 15–20 %. Tieto údaje potvrdzujú, že problematika má **široký spoločenský rozmer**, presahujúci hranice jednotlivých škôl či regiónov. **Zároveň** prinášajú dôležitý poznatok o účinnosti **preventívnych programov** zameraných na rozvoj sociálno-emocionálnych kompetencií. Autori zistili, že programy podporujúce empatiu, sebakontrolu a riešenie konfliktov vedú k zníženiu výskytu šikanovania aj k posilneniu pocitu bezpečia v triedach. Tieto výsledky majú praktický presah aj pre slovenské prostredie, kde podobné programy zatiaľ nie sú systematicky implementované.

Spoločným menovateľom uvedených výskumov je, že **šikanovanie sa vyskytuje naprieč školami a regiónmi bez výrazných rozdielov v lokalite či veľkosti školy**. Odlíšnosti možno pozorovať skôr v prístupe vedenia a učiteľov k prevencii. Školy, ktoré majú rozvinutý systém preventívnych aktivít, pravidelnú komunikáciu s rodičmi a podporujú otvorené prostredie, vykazujú nižší výskyt šikanovania. Naopak, školy, kde prevláda autoritatívne riadenie a slabá komunikácia v kolektíve, čelia opakovane tým istým problémom.

Uvedené zistenia autorov a inštitúcií teda jednoznačne potvrdzujú potrebu **posilnenia kompetencií učiteľov v oblasti prevencie a intervencie**, zlepšenia **spolupráce medzi školou a rodinou** a vytvárania **otvorenej a rešpektujúcej kultúry školy**, ktorá znižuje riziko vzniku šikany. Z uvedeného vyplýva, že šikanovanie v prostredí základných škôl je **systémový a dlhodobý pretrvávajúci jav**, ktorý nemožno riešiť len prostredníctvom jednorazových preventívnych aktivít. Ide o problém, ktorý odráža kvalitu medziľudských vzťahov, spôsob vedenia školy a kultúru komunikácie v školskom prostredí.

Problematika šikanovania medzi žiakmi predstavuje v súčasnej pedagogickej a psychologickej praxi jednu z najzávažnejších výziev. Výskumy realizované v zahraničí i na Slovensku jednoznačne potvrdzujú, že šikanovanie má negatívne dopady na psychické zdravie, školský výkon aj sociálne fungovanie žiakov. Dlhodobé štúdie (Biswas, 2020; Smith, 2020; Sejčová, 2020) preukazujú, že obeť šikany často trpí úzkosťami, nízkym sebavedomím a pocitmi sociálneho vylúčenia. Agresori, ktorí svoje správanie opakujú, majú naopak vyššie riziko rozvoja antisociálnych tendencií a problémového správania aj v dospelosti.

Syntetizujúce zistenia

Z komparácie domácich a zahraničných výskumov vyplýva niekoľko spoločných záverov:

- **Prevalencia:** Výskyt šikanovania sa pohyboval v širokom rozpätí od 10 % do 35 % žiakov, pričom vyššie čísla boli zaznamenané v krajinách s nižšou mierou prevencie a podpory.
- **Formy šikanovania:** Tradičné fyzické a verbálne formy majú tendenciu klesať, avšak výrazne narastá podiel kyberšikanovania.
- **Rizikové faktory:** Medzi najčastejšie patrili pohlavie (u chlapcov), nízka rovesnícka podpora, slabá školská klíma a nedostatočný dohľad učiteľov, problémy v rodinnom prostredí.
- **Dôsledky:** Šikanovanie bolo spojené s vyššou mierou depresívnych symptómov, úzkosti, nižším wellbeingu a zvýšeným rizikom sebapoškodzovania a suicidality.
- **Preventívne a intervenčné faktory:** Najefektívnejšie sa ukázali programy zamerané na školskú klímu, participáciu žiakov a rozvoj sociálno-emocionálnych kompetencií.

- šikanovanie má **multifaktoriálny charakter**, ktorý zahŕňa individuálne, rodinné aj školské determinanty,
- jeho výskyt je **stabilný v čase**, no formy sa menia – nárast zaznamenáva najmä **kyberšikanovanie**,
- obeť šikanovania často čelí **dlhodobým psychickým dôsledkom**,
- školy zohrávajú **kľúčovú úlohu pri včasnom odhalení a prevencii**, no ich podpora je nerovnomerná
- významným protektívnym faktorom je rodinné prostredie spojené s rodičovskou podporou a pozitívne vzťahy medzi žiakmi a žiakom a učiteľom v triede.
- preventívne programy sú účinné, ak sú dlhodobo implementované, podporované školami, rodinami a politikami,
- je potrebné systematicky posilňovať rezilienciu žiakov a budovať bezpečnú školskú klímu.

Štúdie zároveň ukazujú, že len komplexný prístup – spájajúci pedagogické, psychologické a sociálne intervencie – dokáže znížiť výskyt šikanovania a zlepšiť atmosféru v kolektíve. Prevencia by nemala byť izolovanou aktivitou, ale súčasťou školského vzdelávacieho programu a kultúry školy.

Limity

Obmedzenia vyplývajú z limitovaného rozsahu príspevku, preto nebolo možné uviesť výsledky všetkých vybraných štúdií. Taktiež z metodológie – mnohé výskumy vychádzajú zo sebahodnotiacich výpovedí žiakov, ktoré môžu byť ovplyvnené sociálne žiaducou odpoveďou, a z nereprezentatívnych vzoriek (napr. WHO, 2024; Biswas, 2020). Ďalším limitom je absencia longitudinálnych analýz, ktoré by ukázali dlhodobý vývoj trendov. K limitom prehľadovej štúdie patrí aj použitie databázy Google Scholar, kde časť prác nebola dostupná v recenzovanej podobe (napr. výskumné správy, dizertácie).

Záver

Prekvapujúcim zistením je absencia štúdií venujúcich sa tradičnému šikanovaniu. Väčšina výskumov sa zameriava skôr na kyberšikanovanie alebo na kombinované formy šikanovania, do popredia vystupujú taktiež témy týkajúce sa komunity LGBTI, gender témy a taktiež, z dôvodu narastajúcich prípadov, aj témy strelcov v školách. Je zrejmé, že v poslednom desaťročí sa väčšina výskumov presunula smerom ku skúmaniu kyberšikanovania a jeho špecifik, čo zodpovedá rastúcej digitalizácii života detí a mladých ľudí.

Záverom možno konštatovať, že znižovanie výskytu šikanovania si vyžaduje **dlhodobú stratégiu** – kontinuálne vzdelávanie pedagógov, metodickú podporu školských tímov a posilnenie spolupráce medzi školou, rodinou a odbornými inštitúciami. Len vtedy je možné vytvoriť prostredie, v ktorom sa žiaci cítia prijatí, rešpektovaní a chránení pred prejavmi násillia.

Systematický prehľad štúdií potvrdil, že šikanovanie je globálny fenomén, no jeho podoby, prevalencia a rizikové faktory sa líšia podľa regiónu a kultúrneho kontextu.

Na Slovensku je výsledkom reakcie na stále závažný fenomén šikanovania vypracovanie Smernice č. 1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach, v ktorej sú rozpracované postupy ako predchádzať, riešiť, či preverovať podozrenia so šikanovania

Možno konštatovať, že šikanovanie zostáva závažným problémom v školskom prostredí na Slovensku aj v zahraničí. Pre jeho efektívne riešenie je potrebné zohľadniť kultúrne špecifiká, systematicky implementovať preventívne programy a posilňovať spoluprácu školy, rodiny a širšej komunity.

Afiliácia k projektu: Príspevok je výstupom projektu KEGA č. 021UMB-4/2025 pod názvom Profylaktické aspekty šikanovania v edukačnej praxi

Literatúra

- Biswas, T., Scott, J. G., Munir, K., Thomas, H. J., Huda, M. M., Hasan, M. M., de Vries, T. D., Baxter, J., & Mamun, A. A. (2020). Global variation in the prevalence of bullying victimisation amongst adolescents: Role of peer and parental supports. *EClinicalMedicine*, 20, 100276. <https://doi.org/10.1016/j.eclinm.2020.100276>
- Janková, M. (2023). Šikanovanie a kyberšikanovanie v základných a stredných školách. CVTI : Bratislava, 2023. ISBN 978-80-8240-049-9.
- Molcho, M., Walsh, S. D., King, N., Pickett, W., Donnelly, P. D., Cosma, A., ... & Craig, W. (2025). Trends in indicators of violence among adolescents in Europe and North America 1994–2022. *International Journal of Public Health*, 70, 1607654. <https://doi.org/10.3389/ijph.2025.1607654>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Malden, MA: Blackwell Publishing.
- Pétiová, M. (2021). Výskyt šikanovania z pohľadu žiakov základných a stredných škôl. Centrum vedecko-technických informácií SR. Dostupné z https://www.cvtisr.sk/buxus/docs//prevencia/texty/Sikanovanie_2014_ziaci-clanok.pdf [cvtisr.sk]
- Rusteholz, G., Mediavilla, M., & Pires Jiménez, L. (2021). Impact of bullying on academic performance: A case study for the Community of Madrid (IEB Working Paper 2021/01). Institut d’Economia de Barcelona. <https://hdl.handle.net/2445/175697>
- Sarková, (2013). Šikanovanie a jeho formy - správa o stave medzi školákmi slovenských základných škôl. EQUILIBRIA : Košice, 2013. ISBN: 978-80-971475-3-2
- Sejčová, L. (2021). Šikanovanie a kyberšikanovanie v škole [elektronický dokument]. - 1. vyd. - Bratislava : Univerzita Komenského v Bratislave, 2021. - 219 s. [23 AH] [online] ISBN 978-80-223-5157-7 URL: http://stella.uniba.sk/texty/FIF_LS_sikanovanie.pdf
- Smernica o šiaknovaní 1/2025. Dostupné online: www.minedu.sk
- Smith, P. K., Lopez-Castro, L., Robinson, S., & Görzig, A. (2020). Consistency of cross-national trends in bullying prevalence among adolescents in England, Spain, and Japan. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(2), 100–111. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.04.006>
- Svobodová, Z. & Čížková, K. (2022). Školní šikana očima ředitelů českých škol. *Prohuman*, 2022, ISSN 1338-1415. Dostupné online: <https://www.prohuman.sk/pedagogika/skolni-sikana-ocima-reditelu-ceskych-skol>.
- Štátna školská inšpekcia. (2021, May 10). Šikanovanie a well-being žiakov v slovenských školách. Bratislava: ŠŠI. <https://www.ssi.sk/2021/05/10/sikanovanie-a-wellbeing-ziakov-v-slovenskych-skolach/>
- WHO Regional Office for Europe. (2024, March 27). One in six school-aged children experiences cyberbullying, finds new WHO/Europe study. <https://www.who.int/europe/news-room/27-03-2024-one-in-six-school-aged-children-experiences-cyberbullying--finds-new-who-europe-study>
- Zákon 245/2008 O výchove a vzdelávaní. Školský zákon. Dostupné online: www.minedu.sk

Adresa autorky:

PaedDr. Simona Dulovics Sámelová, PhD.
Katedra psychológie
Pedagogická fakulta
Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
Slovenská republika
Email: simona.samelova@umb.sk
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5177-911X>

ROLA VEREJNÝCH KNIŽNÍC A MEDZIODBOROVÁ SPOLUPRÁCA PRI PREVENCIÍ SOCIÁLNO-PATOLOGICKÝCH JAVOV A PODPORE DIGITÁLNEJ INKLÚZIE U SENIOROV

Iveta Babjaková, SR

Abstrat

Cieľom odborného príspevku je otvoriť diskusiu o inovatívnych prístupoch v rámci pomáhajúcich profesií a medziodborovej spolupráce verejných knižníc na Slovensku pri riešení súčasných ohrození seniorov. Téma synergicky prepája oblasť andragogiky a geragogiky s kontextom verejných knižníc ako kľúčových aktérov v digitálnej inklúzii seniorov. Príspevok analyzuje model medziodborovej spolupráce pri implementácii dlhodobého preventívneho programu zameraného na sociálne ohrozenia.

Kľúčové slová: verejné knižnice, digitálna inklúzia, medziodborová spolupráca, seniori

1. Úvod

1.1 Kontext a naliehavosť témy

Verejné knižnice sú v procese transformácie z jednoduchých informačných centier na kľúčových aktérov v oblasti celoživotného vzdelávania a posilňovania sociálnej kohézie. Verejné knižnice sú v súčasnosti dynamické inštitúcie verejného sektora s potenciálom pôsobiť ako facilitátori a mediátori. Ich rola sa mení z úložiska kníh na dynamické centrá celoživotného vzdelávania a komunitného života. Knižnice sú navyše považované za ideálne miesta pre rozvoj informačnej gramotnosti a povzbudzovanie celoživotného učenia v komunitách. Knižnice fungujú ako inkluzívne komunitné centrá a poskytujú bezpečné a prístupné priestory pre všetkých členov komunity. Prispievajú k podpore udržateľnej verejnej sféry, ktorá podporuje sociálnu spravodlivosť, vrátane spravodlivého prístupu k digitálnym zdrojom.

Okrem plnenia iných funkcií voči rôznym cieľovým skupinám obyvateľstva, kľúčovou úlohou knižníc je pôsobiť ako facilitátori a mediátori v procese prekonávania digitálnej priepasti. Táto úloha je obzvlášť dôležitá pre zraniteľné skupiny, akými sú seniori, ktorých prístup k vzdelávaniu a informáciám je ovplyvnený digitalizáciou a s ňou súvisiacou digitálnou exklúziou. Verejné knižnice im poskytujú nielen často bezplatný prístup k technologickým zdrojom ale aj kľúčové digitálne školenia.

Na to, aby knižnice mohli takéto školenia poskytovať, potrebujú bŕd externé personálne zdroje alebo transformáciu pracovných činností časti knihovníkov. Samozrejme, digitálne školenia vyžadujú digitálne zručnosti, ktoré často v knihovníckych profesiách absentujú. Rola knihovníkov sa mení z informátorov a vyhľadávačov zdrojov na facilitátorov vzdelávania, mentorov digitálnej adaptácie a sprievodcov v komplexnom svete informácií.

Knižnice podporujú sociálnu inklúziu a posilňujú komunitný život. Čiastkovým cieľom ich aktivít je prevencia sociálnej izolácie a rozvoj nových sociálnych kontaktov. Napríklad implementáciou programov, ktoré vedú k vytváraniu „učiacich sa komunit“ (Senior Learning Communities – SELCO). Mnohé verejné knižnice na Slovensku realizujú špecializované a inkluzívne programy určené pre seniorov, ktoré posilňujú zapojenie komunity a sociálne začlenenie. Príkladom sú workshopy zamerané na technologické vzdelávanie, iniciatívy v oblasti gramotnosti a workshopy zamerané na zdravie. Knižnice v Čechách aktívne implementujú napríklad profesionalizovanú biblioterapiu. Biblioterapeutické stretnutia vytvárajú bezpečné sociálne prostredie, ktoré znižuje pocity izolácie a osamelosti a posilňuje pocit spolupatričnosti. Na Slovensku túto ponuku v súčasnosti nezaznamenávame v tak

rozsiahlom počte. Nakoľko na Slovensku chýba koncepcia rozvoja knižníc, neexistujú celonárodné jednotné projekty či témy komunitného vzdelávania, ponuka knižníc je v mnoho závislá od vedenia knižnice, jej personálnych, technických a finančných kapacít. Ak sú knižnice vedené vizionársky a odvážne, môžu byť jedným z najinovatívnejších miest dnešnej spoločnosti. (Řehák, 2025)

1. 2 Vymedzenie problému

Rastúca zraniteľnosť seniorov na Slovensku je komplexný a naliehavý problém, ktorý je priamo spojený s digitálnou transformáciou a pretrvávajúcimi sociálno-patologickými javmi, akými sú kriminalita a podvody. Seniori sú definovaní ako riziková cieľová skupina vo viacerých oblastiach, vrátane bezpečnosti osôb a majetku. Problém kriminality páchanej na senioroch je dlhodobý, pretrvávajúci a celoslovenský.

Digitalizácia a s ňou súvisiaca digitálna inklúzia/exklúzia sú významné faktory, ktoré ovplyvňujú prístup seniorov k vzdelávaniu a informáciám. Zraniteľnosť seniorov je okrem sociálno-patologických javov prehĺbená aj ich biologickými a sociálnymi špecifikami.

2. Súčasná ohrozenia seniorov

2. 1 Digitálna priepasť (Digital Divide)

Digitalizácia a digitálna inklúzia/exklúzia sú kľúčové sociálne determinanty v súčasnej edukačnej realite, ktoré významne ovplyvňujú prístup seniorov k vzdelávaniu a informáciám. Prekážky v osvojovaní si nových technológií:

1. Senzomotorické a kognitívne obmedzenia

Vek so sebou prináša zmeny alebo oslabenie niektorých kognitívnych funkcií (ako sú pamäť, pozornosť, sústredenie a dynamika) a senzomotorických funkcií (napr. zrak, sluch, jemná motorika). To znižuje ich schopnosť rýchlo a efektívne vyhodnocovať riziká a robí seniorov náchyľnejšími na manipuláciu.

2. Psychologické bariéry

Afektívne špecifiká, ako je strach z neznáameho a nového alebo ostych pri práci s počítačom, pričom tento psychologický blok je často hlavnou bariérou pre digitálnu inklúziu.

3. Preferencia praktickosti pred teóriou

Seniori, ktorí sa zúčastnili na vzdelávacích programoch, prejavovali neochotu až nechť k akémukoľvek teoretickejšiemu vysvetľovaniu záležitostí súvisiacich s počítačmi. Uprednostňovali praktické poznatky pred teoretickými vysvetleniami, ktoré nedokázali pretaviť do niečoho praktického a použiteľného. (Rabušicová et al., 2015)

4. Riziká v online prostredí

Nižšia digitálna gramotnosť robí seniorov zraniteľnejšími voči online podvodom a podvodom cez telefón. Napríklad, približne 60 % respondentov v seniorskom veku nepoužíva bezpečné heslo pre prístup k online službám. Seniori sú tiež aktívni šíritelia e-mailového spamu (vrátane hoaxov a dezinformácií), pričom e-maily varujúce pred nebezpečenstvom šíri viac ako 40 % užívateľov starších ako 55 rokov, čo je štyrikrát častejšie než u mladších osôb.

Seniori často dôverujú autorite osoby, ktorá im správu poslala (napr. priatelia alebo kolegovia), a informácie si neoverujú. (Kopecký et al., 2018).

2. 2 Kriminalita a sociálno-patologické javy

Seniori sú rizikovou skupinou, najmä obeť podvodov. Ide najmä o podvodné konania využívajúce rôzne legendy (napr. „vnuk volá a chce peniaze“, „falošný policajt“ alebo „dopravná nehoda“). Prezídium Policajného zboru SR evidovalo v roku 2023 1624 zistených trestných činov spáchaných na senioroch, z čoho vyše polovica (876) sa týkala podvodu,

nebezpečného vyhrážania a vydierania. (Policajný zbor Slovenskej republiky, Prezídium, 2024) Pre ekonomickú kriminalitu páchanú na senioroch je typické, že spočíva v ich nízkom právnom povedomí, neznalosti zákonov a vysokej dôverčivosti.

Problematika zahŕňa aj zneužívanie domáceho prostredia, kde sú páchatelmi často priami príbuzní. Tieto trestné činy sú sprevádzané agresiou a snahou o získanie majetku seniora. Seniori tiež prichádzajú o svoje celoživotné úspory, dôchodky a majetok v dôsledku podvodov a krádeží, čo môže viesť k finančným problémom a strate bývania. (Policajný zbor Slovenskej republiky, Prezídium, 2024) Obete sa často boja nahlásiť trestný čin zo strachu a hanby, že sa nechali oklamať, čo prispieva k pretrvávaniu latentnosti trestnej činnosti.

2. 3 Sociálna izolácia a duševné zdravie

Sociálna izolácia a s ňou spojené psychické ohrozenia sú kritické faktory, ktoré zvyšujú zraniteľnosť seniorov. Pocit osamelosti znižuje kvalitu života a robí seniorov ľahším cieľom, pretože hľadajú sociálny kontakt a sú viac ochotní veriť cudzím ľuďom. Neriešenie problémov vedie k zhoršeniu psychického stavu, pričom seniori trpia stresom, úzkosťou a pocitmi bezmocnosti.

Knižnice sa snažia riešiť tieto problémy prostredníctvom iniciatív. Napríklad biblioterapia si získala popularitu ako prostriedok na podporu duševného zdravia a emocionálnej pohody seniorov. Biblioterapeutické stretnutia vytvárajú bezpečné sociálne prostredie, ktoré znižuje pocity izolácie a osamelosti a posilňuje pocit spolupatričnosti.

3. Rola knižníc ako pomáhajúcich inštitúcií

Hoci pretrvávajú stereotypy laickej spoločnosti o úlohe a fungovaní knižníc, v skutočnosti sú dynamickými inštitúciami verejného sektora. Ich rola sa transformuje z jednoduchého úložiska kníh na kľúčových aktérov v edukačnom procese, a to nielen seniorov a pri posilňovaní sociálnej kohézie. Knižnice sú dnes považované za ideálne miesta pre rozvoj informačnej gramotnosti a povzbudzovanie či reálne praktizovanie celoživotného učenia v komunitách.

Transformácia knižnice na komunitné a vzdelávacie centrum si vyžaduje zmenu úlohy samotného knihovníka.

V kontexte digitálnej transformácie sa rola knihovníkov mení na facilitátorov celoživotného vzdelávania, mentorov digitálnej adaptácie a sprievodcov v komplexnom svete informácií. Táto rola je kľúčová, keďže seniori čelia výzvam súvisiacim s technologickou znalosťou a prístupom k digitálnym zdrojom. Funkcia knihovníkov sa mení smerom k pozícii expertov pre digitálnu inklúziu vzdelávania.

Knižnice aktívne a kreatívne preberajú zodpovednosť za rozvoj informačnej gramotnosti. Informačná gramotnosť znamená rozpoznať potrebu informácií, vedieť ich nájsť, vyhodnotiť a efektívne použiť. Napríklad, verejné knižnice poskytujú prístup k technologickým zdrojom a kľúčové digitálne školenia. Preventívne programy verejných knižníc si okrem iného kladú za cieľ rozvíjať kritické myslenie seniorov.

Knižnice prispievajú k podpore udržateľnej verejnej sféry, ktorá podporuje sociálnu spravodlivosť, vrátane spravodlivého prístupu k digitálnym zdrojom. Fungujú ako inkluzívne komunitné centrá, ktoré poskytujú bezpečné a prístupné priestory aj pre marginalizované alebo znevýhodnené osoby. Poskytovanie vzdelávacích programov súvisiacich s technológiami zvyšuje autonómiu a zručnosti starších dospelých pri orientácii v digitálnom prostredí.

Aby knihovníci zvládli túto novú pracovnú rolu a jej dimenziu, je potrebná zmena ich vnútorného nastavenia a následné dovzdelávanie v oblasti digitalizácie, informačno-komunikačných technológií (IKT) a modernizácie služieb. Konštatovalo sa však, že aktéri prípravy vzdelávacích programov v knižniciach majú často nízku úroveň andragogického pôsobenia.

Modely medziodborovej spolupráce a inovatívne programy

Modely medziodborovej spolupráce verejných knižníc v kontexte inovatívnych programov pre seniorov je možné rozčleniť s dôrazom na strategické partnerstvá, synergické efekty a maximalizáciu spoločenského dopadu. Tieto modely zabezpečujú, že knižnica presahuje svoju tradičnú úlohu a stáva sa centrálnym uzlom pre sociálnu, digitálnu a vzdelávaciu inklúziu seniorov. Tieto strategické partnerstvá možno štruktúrovať do štyroch hlavných pilierov.

Spolupráca s vládnymi inštitúciami (Public Sector Partnership)

Spolupráca knižníc s vládnym sektorom predstavuje základný rámec pre inštitucionalizáciu a finančnú udržateľnosť seniorských programov. Verejné knižnice v krajských mestách SR plnia rolu regionálnych implementačných centier, ktoré zabezpečujú realizáciu celoštátnych cieľov v oblasti Národných strategických dokumentov o starnutí populácie a digitálnej inklúzie. V oblasti financovania je kľúčová kooperácia s Ministerstvom kultúry pri získavaní grantových schém. V súčasnej dobe sa verejné knižnice môžu uchádzať podľa štruktúry podpornej činnosti programu Fondu na podporu umenia, o dotácie len v podprograme 5.1 – Verejné komunitné knižnice, ktorý je zameraný na podporu dlhodobého rozvoja aktivít knižníc, predovšetkým na:

- komplexnú infraštruktúru knižníc
- rozvoj a posilnenie knižnično-informačných služieb
- vzdelávacích aktivít
- dopĺňovanie knižničných fondov.

Podpora je určená na projekty knižníc, ktoré sú evidované v Zozname knižníc Slovenskej republiky. (Fond na podporu umenia, b.d.) Mimo tohto programu nemajú verejné knižnice možnosti priamych dotačných zdrojov od Ministerstva kultúry SR. Dalším možným je partnerstvo s Ministerstvom investícií, regionálneho rozvoja a informatizácie (MIRRI) pri akvizícii európskych štrukturálnych fondov na rozvoj digitálnych zručností. Strategické partnerstvo s Prezídiom Policajného zboru je nevyhnutné pre ciele primárnu prevenciu. Konkrétne ide o organizovanie edukačných workshopov zameraných na prevenciu kyberkriminality a podvodov, pričom sa vychádza z aktuálnych štatistických údajov o kriminalite páchanej na senioroch. Výsledkom by mali byť formálne Memorandá o porozumení (MoU) definujúce dlhodobé ciele.

Spolupráca s komunitnými organizáciami (Grassroots/Non-Profit Synergy)

Partnerstvo s komunitným a neziskovým sektorom zabezpečuje knižniciam hlbší terénny dosah a autentické pochopenie potrieb cieľovej skupiny (*needs assessment*). Kľúčová je synergia s organizáciami ako Jednota dôchodcov Slovenska, rôznymi občianskymi združeniami (OZ), lokálnymi klubmi seniorov či inými záujmovými združeniami seniorov. Tieto organizácie majú kapacity na mobilizáciu účastníkov a poskytujú knižniciam spätnú väzbu pre redizajn služieb. Navyše, spolupráca s Centrami sociálnych služieb a organizáciami pre duševné zdravie umožňuje knižniciam fungovať ako bezpečné, neutrálne prostredie pre programy psychosociálnej podpory, čím aktívne redukuje sociálnu izoláciu. Kľúčovým výstupom je vytvorenie komunitných poradných rád, ktoré zabezpečujú kontinuálnu evaluáciu a relevantnosť programovej ponuky. Toto však v praxi verejných knižníc na Slovensku nezaznamenávame. Ide skôr o realizáciu sporadických, grantami či inými projektami podporovaných aktivít na lokálnej úrovni s mimovládnymi organizáciami pôsobiacimi v sektore vzdelávania seniorov. Zvyčajne o skončení projektu je ťažké udržať jeho realizáciu aj v budúcnosti. Personálne kapacity knihovníkov v knižniciach totiž neumožňujú obsiahnutie všetkých širokospektrálne zameraných tém komunitného vzdelávania na profesionálnej lektorskej úrovni.

Spolupráca so školami a univerzitami (Educational Institutional Links)

Vzťah knižníc s akademickým prostredím je esenciálny pre validáciu, inovácie a intergeneračný prenos poznatkov. Knižnice by mali strategicky spolupracovať s Katedrami

andragogiky, sociológie a pedagogiky s cieľom realizovať spoločné výskumy efektivity vzdelávacích modelov pre dospelých. Tieto výskumné aktivity by mali vyústiť do spoločných publikácií a výskumných správ, čím sa zvyšuje vedecká kredibilita knižničných programov. Knižnica taktiež môže pôsobiť ako regionálne centrum, ktoré prenáša programy Univerzity tretieho veku (UTV) mimo akademickú pôdu do miest a obcí.

Spolupráca s dobrovoľníkmi so špecializovanými zručnosťami (Human Capital Mobilization)

Model spolupráce so špecializovanými dobrovoľníkmi umožňuje knižniciam škálovať a diverzifikovať inovatívne služby bez nutnosti trvalého navyšovania personálnych nákladov. Verejné knižnice na Slovensku len veľmi ojedinele a prácne získavajú ex-profesionálov (bývalých IT špecialistov, finančníkov, bankárov) s jedinečnými kompetenciami, ktorí sú ochotní poskytovať pokročilé kurzy (napr. kyberbezpečnosť, finančná gramotnosť, e-Health). K zabezpečeniu kvality programov je kľúčové, aby títo dobrovoľníci prešli andragogickým školením o didaktike pre dospelých. Tým by sa zabezpečilo, že výučba bude prispôbená kognitívnym špecifikám seniorskej populácie. Knižnica by mala vytvárať databázu expertov-dobrovoľníkov s jasne definovanými etickými kódexmi a kompetenciami, čo by zaručovalo flexibilitu v rýchлом zavádzaní nových technologických tém (napr. úvod do AI, pokročilé využitie smartfónov).

4. Výzvy, profesionálne a inštitucionálne bariéry

Nedostatok andragogických znalostí a potreba celoživotného vzdelávania (Life Long Learning)

Transformácia úlohy knihovníkov na facilitátorov vzdelávania a mentorov digitálnej adaptácie si vyžaduje zásadnú zmenu ich vnútorného nastavenia a následné dovzdelávanie v oblasti digitalizácie a IKT. Aktéri prípravy neformálnych vzdelávacích programov, ako sú preventistky a kultúrne pracovníčky, majú často nízku úroveň andragogického pôsobenia. Ich doterajšia prax v oblasti prevencie bola často realizovaná skôr pre cieľovú skupinu detí alebo mládeže, nie seniorov. Knihovníkom často chýbajú pedagogické zručnosti a školenia v oblasti výučby a učenia. Aby mohli knihovníci účinne pracovať so zraniteľnou seniorskou klientelou, je potrebné, aby pôsobili viac ako geragógovia a mali prístup k príslušným školeniam a podpore. Preto sa nazdávame, že systém celoživotného vzdelávania (Life Long Learning) je v transformácii knižníc a tým aj jej knihovníkov, kľúčový. Akreditované vzdelávacie inštitúcie, ako je napríklad Slovenská národná knižnica (SNK), sa zameriavajú na rekvalifikáciu dospelých a zvyšovanie kompetencií. Centrum Elpida v Českej republike zase organizuje Lektorskú akadémiu SEFTE, ktorá školí knihovníkov v oblasti komunikácie, didaktiky a psychológie starnutia, aby lepšie pochopili potreby seniorov. Tieto poskytované vzdelávacie programy však vykazujú rôzny štandard výučby a vo výučbe absentujú konkrétne workshopy, príklady dobrej praxe či job shadowing.

Absencia zdrojov

Pre implementáciu efektívnych, dlhodobých programov v knižniciach chýbajú systematické základy a metodické usmernenia. Jednou z prekážok, ktorým knižnice čelia, je nedostatok literatúry a výskumu, ktorý by bol špecificky zameraný na informačnú gramotnosť v prostredí verejných knižníc v porovnaní s akademickými a školskými knižnicami. Zároveň chýba jednotný rámec a usmernenia pre implementáciu programov informačnej gramotnosti.

Pri implementácii konštruktivisticky orientovaných vzdelávacích aktivít sa problém premieta do absencie širšej základne účinných odporúčaní, ktoré by poradili knihovníkom, ako konkrétne začleniť konštruktivistické prvky do praxe.

Verejné knižnice čelia chronickému nedostatku zdrojov, čo ohrozuje udržateľnosť dlhodobých programov a ich schopnosť transformovať sa na moderné edukačné centrá.

Knižnice zápasia s nedostatkom zdrojov, ktorý sa prejavuje v obmedzenom personáli, priestoroch, vybavení a financiách. Najväčšou položkou rozpočtu knižníc sú nielen v súvislosti so zavádzaním nových služieb náklady na personálne kapacity a ich odbornosť, čo súvisí s dlhodobým podfinancovaním. Knižnice v regiónoch Slovenska sú často nútené zamestnávať pracovníkov s inou kvalifikáciou. Výučba mediamatiky na vysokých školách je pre študentov neatraktívna. Knižnice vyjadrujú obavu o dostatok kvalifikovanej pracovnej sily, najmä pri súčasnom platovom ohodnotení. Implementácia nových služieb, ako je prevádzka self checkov, bibliomatov, a pod. zvyšuje nároky na vnútornú organizáciu práce či logistiku prepravy, čo sa prejavuje vo zvýšených prevádzkových nákladoch.

Knihovníctvo čelí výzvam týkajúcim sa financovania, na udržanie dlhodobých programov chýba stabilná projektová podpora.

5. Výsledky a prínosy

Medziodborové vzdelávanie seniorov realizované v prostredí verejných knižníc prináša výsledky a prínosy, ktoré priamo reagujú na aktuálne sociálno-patologické ohrozenia, akými sú osamelosť a nízka bezpečnosť. Cielené vzdelávacie a komunitné aktivity v knižniciach majú za čiastkový cieľ rozvíjať nové sociálne kontakty a zabrániť sociálnej izolácii. Programy, ako napríklad preventívny program Verejnej knižnice Mikuláša Kováča (V Verejná knižnica Mikuláša Kováča, b. d.), využívajú vedomostný kvíz pre trojčlenné družstvá, ktorý prebieha zábavnou formou. Skupinová práca a kooperatívne vyučovanie sú pritom vhodným prostriedkom na dosahovanie sociálnych cieľov. Skupinová práca všeobecne podporuje spoluprácu, komunikáciu a rozvoj sociálnych zručností. Zloženie skupín (alebo družstiev) umožňuje spoluprácu a komunikáciu aj medzi seniormi, ktorí by inak neprichádzali do kontaktu. Seniorov k účasti motivuje príležitosť socializovať sa a pocit bezpečia.

Knižnice vytvárajú bezpečné sociálne prostredie, ktoré znižuje pocity izolácie a osamelosti. Biblioterapeutické stretnutia, ktoré poskytujú okrem pocitu bezpečného sociálneho prostredia aj intelektuálnu stimuláciu.

Vzdelávacie aktivity pre seniorov sú vnímané ako zdroj kvality života v starobe. Tréningy pamäti sú preventívne programy zamerané na posilňovanie pamäti a vitality seniorov. Aktivity v oblasti prevencie/vzdelávania v otázkach zdravia vedú k osvojovaniu si vedomostí, zručností, návykov a postojov, ktoré smerujú k ochrane a upevňovaniu zdravia. Posilňovanie pamäti priamo prispieva k nezávislosti a prevencii depresívnych nálad a osamelosti. Tieto programy sú vo verejných knižniciach na Slovensku veľmi široko ponúkané a majú vysokú mieru návštevnosti a úspešnosti. Lídrom vo vedení tréningov pamäte je Hornozemplínska knižnica vo Vranove nad Topľou. V súčasnosti pripravuje Slovenská asociácia knižníc Slovenska o. i. aj spoluprácu s KOGNEO na dostupnom on-lineovom zabezpečení pracovných listov pre tréningy pamäte na svojom portáli.

Zvyšovanie informovanosti v oblasti prevencie kriminality a ochrany majetku pomáha seniorom cítiť sa bezpečnejšie a istejšie v každodennom živote. Poskytovanie vzdelávacích programov súvisiacich s technológiami zvyšuje autonómiu a zručnosti starších dospelých pri orientácii v digitálnom prostredí. Programy majú za cieľ zvýšiť pocit bezpečia, zodpovednosti za vlastné zdravie a majetok a podporiť motiváciu k aktívnemu a zdravému životnému štýlu. Vzdelávanie môže zvýšiť schopnosť seniorov robiť veci pre seba, zostať dlhšie aktívni a prispievať k rozvoju komunity. Aktivity v knižniciach by mali rozvíjať komplexné kompetencie, ktoré sú dôležité pre aktívne občianstvo a uplatnenie sa v spoločnosti aj v seniorskom veku. Tieto kompetencie zahŕňajú schopnosť vyhľadávať a triediť informácie, riešiť problémy, komunikovať, spolupracovať a kriticky myslieť. Tu zaznamenávame aktivitu pracovníkov Štátneho inštitútu odborného vzdelávania na príprave medzinárodnej konferencie na jar roku 2026. (Štátny inštitút odborného vzdelávania, b.d.) Napríklad projekt ELBOT

plánuje umožniť seniorom vytvárať vzdelávací obsah pomocou šablón a publikovať svoje vedomosti, skúsenosti či zručnosti a zdieľať ich s ostatnými. Centrum Elpida implementovalo dánsky model, kde seniори preberajú rolu lektora alebo facilitátora aktivít, čím sa buduje silná a súdržná komunita. (Bartoš, 2024) Projekty ako Senior Learning Communities (SELCO) si kladú za cieľ efektívnejšiu edukáciu starších ľudí, rozvíjajú ich kompetencie a posilňujú komunitu. Čiastkovým cieľom SELCO je aj prevencia sociálnej izolácie a rozvoj nových sociálnych kontaktov. (Lifestarter, b. d.) Knižnice nie sú len inštitúciami, ale skôr sieťou vzťahov ku komunite. Fungujú ako inkluzívne komunitné centrá. Koncept "učiacej sa komunity" je cieľom, ktorý motivuje knižnice, ako je Kogneo, k rozširovaniu spolupráce, pričom e-learning platforma má byť aj socializačná a komunitná. Dôsledky inovácií v knižniciach siahajú ďaleko za rámec individuálneho vzdelávania a prispievajú k lepšej súdržnosti komunity (community cohesiveness).

Záver

Na základe analýzy súčasných inovatívnych programov a modelov spolupráce možno konštatovať, že verejné knižnice na Slovensku sa postupne vyvíjajú na mnohostranné centrá, ktoré riešia komplexné vzdelávacie, zdravotné a sociálne potreby seniorov. Verejné knižnice, kedysi vnímané primárne ako úložisko kníh, sa menia na dynamické centrá celoživotného vzdelávania a komunitného života a fungujú ako kľúčoví facilitátori a mediátori v spoločnosti. Sú nevyhnutné pre podporu sociálnej inklúzie a spravodlivého prístupu k digitálnym zdrojom, čím pomáhajú starším dospelým zmysluplne sa zapájať do svojich komunít.

Medziodborová spolupráca sa ukázala ako kľúčová stratégia pre dosahovanie hlbších a udržateľnejších výsledkov, prispieva k prevencii sociálnej izolácie, pretože aktivity knižníc majú za čiastkový cieľ rozvíjať nové sociálne kontakty. Vzdelávacie aktivity pre seniorov sú vnímané ako zdroj kvality života v starobe, zvyšujú pocit bezpečia a zodpovednosti a autonómiu seniorov pri orientácii v digitálnom prostredí.

Pre zabezpečenie kontinuálneho zlepšovania aktivít je nevyhnutná podpora štátnych inštitúcií na národnej a regionálnej úrovni a proaktívny prístup k prevencii, aby sa prekonali nedostatky v existujúcej podpornej sieti. Len tak je možné efektívne podporiť budovanie „učiacich sa komunít“ seniorov, ktoré posilňujú komunitu a zabezpečujú pripravenosť starších ľudí na výzvy 21. storočia. Cieľom by malo byť vytváranie silných a súdržných komunít, kde sa seniори cítia byť súčasťou silného príbehu a hrajú aktívnu rolu. Dôsledky týchto inovácií tak siahajú za rámec komunitného vzdelávania v knižniciach aj za rámec individuálneho vzdelávania a prispievajú k lepšej súdržnosti komunity a celkovému verejnemu zdraviu

Literatúra

Bartoš, J. (2024). Elpida pomáha knihovnám rozumieť seniorom. *Duha: informace o knihách a knihovnách z Moravy*, 38(2), 37–38. <https://www.duha.mzk.cz/clanky/elpida-pomaha-knihovnam-rozumet-seniorum>

Fond na podporu umenia. (b.d.). *Podprogramy: Múzea / Galérie*. Získané 23. októbra 2025 z <https://www.fpu.sk/sk/podporovane-oblasti/muzea-galerie/>

Kopecký, K., Szotkowski, R., Kožíšek, M., & Kasáčková, J. (2018). *Starci na netu (výzkumná zpráva)*. Centrum prevencie rizikovej virtuálnej komunikácie, Pedagogická fakulta Univerzity Palackého v Olomouci; Seznam.cz. <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/102-starci-na-netu-2017-2018/file>

Lifestarter, o.z. (b.d.). *O projekte: Nové metódy pre učiace sa komunity seniorov*. Získané 23. októbra 2025 z <https://www.selco.blog/sk/o-projekte/>

Policajný zbor Slovenskej republiky, Prezídium. (2024). *Správa o stave a vývoji kriminality páchanej na senioroch za rok 2023*. Ministerstvo práce, sociálnych vecí a rodiny Slovenskej republiky. Dostupné na: <https://www.employment.gov.sk/files/sk/ministerstvo/rada-vlady->

slovenskej-republiky-prava-seniorov-prisposobovanie-verejnych-politik-procesu-starnutia-populacie/spravy-vyvoji-kriminality-pachanej-senioroch/Sprava-stave-vyvoji-kriminality-pachanej-senioroch-za-rok-2023.pdf

Rabušicová, M., Kamanová, L., & Pevná, K. (2015). Učiť se a stárnout aktivně: senioři v mobilních počítačových učebnách. *Studia paedagogica*. <https://journals.phil.muni.cz/studia-paedagogica/article/view/18978/15034>

Řehák, T. (2025). Rozhovor: Knižnica ako paradox: otvorené, rozvážne komunitné miesto sústredenosti a hodnotovej stability. *ITlib: Informačné technológie a knižnice*, 71(1), 6-18. <https://doi.org/10.52036/1335793X.2025.1.6-18>

Štátny inštitút odborného vzdelávania. (b.d.). <https://siov.sk/>

Verejná knižnica Mikuláša Kováča. (b.d.). *Bibliomat - Banská Bystrica*. Získané 23. októbra 2025 z <https://www.vkmk.sk/bibliomat.html>

Adresa autorky:

Mgr. Iveta Babjaková

Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici

Pedagogická fakulta, Katedra pedagogiky a andragogiky

Ružová č. 13, Banská Bystrica, Slovenská republika

Email: iveta.babjakova@student.umb.sk

ORCID ID: 0009-0002-8461-4466

MOŽNOSTI ROZVOJA ŽIVOTNÝCH ZRUČNOSTÍ V PREVENCII ŠIKANOVANIA NA ŠKOLÁCH

Zuzana Hrabovská, SK

Abstrakt

Príspevok sa venuje problematike prevencie šikanovania žiakov v školskom prostredí, ktorej efektívnosť je v súčasnosti vnímaná ako naliehavá požiadavka v odbornej i laickej verejnosti. Rozvoj životných zručností sa javí ako žiaduci nielen vo výchovno-vzdelávacom pôsobení, ale rovnako i v prevencii rizikového správania, nevynímajúc šikanovanie. Cieľom príspevku bude poukázať na negatívny fenomén šikanovania a potrebu účinnej a kontinuálnej prevencie so zreteľom na rozvoj životných zručností vo výchovno-vzdelávacom a v preventívnom procese na školách.

Kľúčové slová: šikanovanie, prevencia, životné zručnosti, žiaci

Abstract

This paper addresses the issue of bullying prevention among students in the school environment, the effectiveness of which is currently recognized as an urgent concern by both professionals and the general public. The development of life skills appears to be desirable not only within the educational process but also in the prevention of risky behaviour, including bullying. The aim of this paper is to draw attention to the negative phenomenon of bullying and to emphasize the importance of effective and continuous prevention, with regard to the development of life skills within the educational and preventive processes at schools.

Key words: bullying, prevention, life skills, students

Úvod

Čoraz častejšie vyskytujúce sa šikanovanie na školách predstavuje závažný problém pre výchovno-vzdelávací proces. V našom príspevku si priblížime fenomén šikanovania, predstavíme si základné formy a pozrieme sa na problematiku uvedeného fenoménu z pohľadu súčasných vedeckých zistení. Zároveň bude našou snahou predstaviť životné zručnosti v prevencii rizikového správania a poukázať na dôležitosť ich rozvoja vo výchovno-vzdelávacom a preventívnom pôsobení na školách.

1. Šikanovanie

Šikanovanie ako forma agresívneho správania sprevádza ľudstvo od nepamäti. Uvedený pojem pochádza z francúzskeho slova „*chicane*“ a znamená „opakované zámerne obťažovanie, prenasledovanie, týranie, manipulovanie, ponižovanie niekoho, kto sa nemôže alebo nedokáže brániť“ (Sejčová, 2021, s. 31). Podľa Paľovčíkovej (2018) dochádzalo k šikanovaniu v minulosti na internátnych školách, kde starší a silnejší žiaci zaobchádzali hrubo s mladšími a slabšími nováčikmi. V súčasnosti môžeme konštatovať, že najviac preskúmanou oblasťou šikanovania v školskom prostredí popri mobbingu (šikanovanie medzi pedagógmi navzájom) a bossingu (šikanovanie medzi vedením školy a pedagógmi) je šikanovanie, ktoré sa odohráva konkrétne medzi žiakmi (bullying).

Pod šikanovaním v školskom prostredí sa rozumie opakujúce nežiaduce správanie šikanujúceho voči šikanovanému, ktoré je motivované úmyslom ponižovať, získať prevahu, alebo vynútené mocenské postavenie nad šikanovaným. Pri šikanovaní dochádza k vytváraniu zámerného prostredia, ktoré môže byť pre šikanovaného zahanbujúce, zahanbujúce, ponižujúce,

potupujúce, zneuct'ujúce, zraňujúce, urážajúce alebo nepriateľské. K základným formám šikanovania patria nasledovné:

Verbálne šikanovanie je charakteristické nadávaním, urážaním, posmievaním, dobiedzaním, ale i vyhrázaním sa k fyzickému útoku alebo navádzaním na fyzický útok. Pri verbálnom šikanovaní môže ísť i o prikazovanie šikanovanému vykonať určitý úkon proti jeho vôli, ktorý je často sprevádzaný verbálnym prejavom zastrášovania, vydierania či vylúčenia šikanovaného z kolektívu.

Fyzické šikanovanie je sprevádzané nežiaducim a nechceným fyzickým kontaktom pre šikanovaného. Ide prevažne o fyzické prejavy bitia, udierania, súcania, kopania, podrážania alebo hádzania predmetov do šikanovaného. Rovnako sem radíme poškodzovanie, skrývanie, ničenie či privlastňovanie si vecí, ktoré patria šikanovanému.

Psychické a emocionálne šikanovanie je prejavom ubližovania, pri ktorom šikanujúci negatívne ovplyvňuje psychiku, emócie, náladu a duševné rozporenie šikanovaného.

Elektronické šikanovanie (kyberšikanovanie) je taká forma opakovaného nežiaduceho rizikového správania voči šikanovanému, v ktorej dochádza k verbálnym, psychickým a emocionálnym prejavom v kybernetickom priestore bez fyzického kontaktu.

V škole rozlišujeme dva druhy šikanovania priame a nepriame. Pri priamom šikanovaní šikanujúci zameriava svoje konanie priamo na šikanovaného, a to prostredníctvom opakovaného, úmyselného, verbálneho alebo fyzického násillia, zväčša za prítomnosti i účastníkov šikanovania. Cieľom priameho šikanovania je získanie prevahy v školskom kolektíve. Na druhej strane pri nepriamom šikanovaní šikanujúci využíva metódy vzťahového a emocionálneho násillia a vydierania. Ide najmä o prejavy ignorovania, prehliadania, vyčleňovania šikanujúceho z kolektívu či manipulovanie názorov ďalších členov sociálnej skupiny. Rovnako sem však patrí i nepravdivé šírenie znevažujúcich informácií, ako napríklad citlivé audiozáznamy, videozáznamy a audiovizuálne záznamy o šikanovanom (www.minedu.sk).

Čo sa týka výskumných zistení v oblasti šikanovania v základných a stredných školách Pétiová (2015) zistila prevalenciu šikanovaných na úrovni 21,2 %, šikanujúcich bolo 9,8 % a prizeraúcich bolo 55,5 % respondentov. Ďalší výskum z uvedenej oblasti bol pomerne rozsiahly výskum (2 996 respondentov základných a stredných škôl), ktorý realizovala Paľovčíková (2018). Z výsledkov sa dozvedáme, že častý výskyt šikanovania uviedlo 8,4 % žiakov a občasny potvrdilo 43,4 % žiakov. V uvedenom výskume bolo identifikovaných 28,8 % šikanovaných, pričom dievčat bolo 32,1 % a chlapcov 25,3 %. Medzi najviac zastúpené formy šikanovania patrili vylučovanie z kolektívu (38,7 %), telesné napadnutia a bitky, zastrášovanie a vyhrázanie (37,3 %) a ponížovanie žiaka, jeho rodiny a národnosti (37,3 %). Mapovaniu problematiky šikanovania v školskom prostredí sa dlhodobo venuje i CVTI SR, ktoré v roku 2022 realizovalo výskum na základných a stredných školách vo všetkých krajoch SR. Výskumný súbor pozostával z 1 969 respondentov. Výsledky demonštrujú, že skúsenosť so šikanovaním malo viac ako polovica žiakov, pričom šikanujúcich bolo identifikovaných 9 %, šikanovaných 25 % a prizeraúcich bolo 43 %. Z výsledkov ďalej vyplýva, že miera šikanovania výrazne súvisela s vnímaním triedy ako dobrého kolektívu a s pozitívnymi vzťahmi v triede. Žiaci, ktorí hodnotili svoju triedu ako dobrý kolektív (20 %) a mali navzájom dobré vzťahy (49 %), boli výrazne menej šikanovaní. V 52 % bol za šikanujúceho označený práve spolužiak a 25 % opýtaných potvrdilo, že šikanovanie malo skupinový charakter.

2. Životné zručnosti

Životné zručnosti sú chápané ako schopnosti uľahčujúce adaptívne správanie jednotlivca a zároveň mu pomáhajú pri zvládaní každodenných problémov. Uvedené zručnosti umožňujú deťom a dospievajúcim správať sa neohrožujúcim a zdravým spôsobom s ohľadom k ich prianiam a potrebám – s cieľom realizovať ich v čo najširšom rozsahu. (Miovský et al., 2012;

Nešpor & Scheansová, 2009). Zručnosti pre život alebo životné zručnosti môžu prispieť k vnímaniu vlastnej účinnosti, podpore sebadôvery a sebaúcty a rovnako sa môžu podieľať na vnímaní duševnej pohody. Miovský et al. (2012, s. 43) „chápe životné zručnosti ako *nadradenú kategóriu* pre psychosociálne interpersonálne a intrapersonálne zručnosti a spôsobilosti“ a spolu s Nešporom & Scheansovou (2009) ďalej členia zručnosti pre život na sociálne zručnosti a zručnosti sebaovplyvnenia.

Sociálne zručnosti môžeme definovať ako schopnosti adaptívneho, naučeného a spoločensky akceptovaného správania, ktoré jednotlivcovi umožňuje efektívne sa vyrovnávať s požiadavkami a výzvami každodenného života (Gresham et al., 2011; Nešpor & Scheansová, 2009). Medzi sociálne zručnosti (Kommárková et al., 2005; Miovský et al., 2012; Nešpor & Scheansová, 2009) zaraďujú nasledovné:

- schopnosť čeliť sociálnemu tlaku,
- asertívne zručnosti - najmä schopnosť zdravého presadenia,
- schopnosť empatie a porozumenia životným situáciám,
- výberová úprimnosť (selektívna autenticita),
- komunikačné zručnosti - vyjednávanie, nachádzanie kompromisu a pod.,
- schopnosť konštruktívneho riešenia problémov,
- schopnosť vytvárať dobré vzťahy,
- mediálna gramotnosť - schopnosť čeliť reklame a ďalším negatívnym vplyvom okolia,
- schopnosť sebareflexie a poznávania druhých (sociálna percepcia),
- zvládanie záťažových a konfliktných situácií (copingové stratégie),
- sebaregulačné a sebaorganizačné schopnosti,
- pracovné a študijné schopnosti – vzťahujú sa k voľbe vhodného zamestnania,
- prispôsobivosť – zvládnutie prechodu do inej životnej situácie,
- rodičovské schopnosti – sú významné najmä u detí s absenciou pozitívneho rodičovského vzoru.

Schopnosti sebaovplyvnenia (self-management skills) alebo schopnosti sebaregulácie Reid (1996, s. 35) definuje ako “osobné a systematické uplatňovanie stratégií zameraných na zmenu správania s cieľom dosiahnuť požadované zmeny vo vlastnom správaní.“ Nešpor & Scheansová, (2009) rozoznávajú nasledovné schopnosti sebaovplyvnenia/sebaregulácie.

- *Schopnosť motivovať sa* k činnosti v rôznych životných oblastiach napr. ku zdravému spôsobu života alebo k štúdiu.
- *Schopnosť odoprieť/oddialiť uspokojenie alebo potešenie.* Jedná sa o dôležitý prvok, ktorý súvisí s emočnou inteligenciou, schopnosťou jednotlivca odoprieť alebo oddialiť určité uspokojenie kvôli výhodám v budúcnosti. Ako príklad môžeme uviesť vedome ukončenie hrania počítačovej hry v prospech prípravy na vyučovanie. V tomto význame môže byť výhoda v budúcnosti chápaná ako dobrý pocit z prípadnej školskej úspešnosti.
- *Schopnosť rozhodovania o vlastných cieľoch a prioritách a predvídaní následkov svojho správania.*
- *Schopnosť chrániť svoje zdravé sebavedomie.* V súčasnosti na sebavedomie dospievajúcich negatívne vplyvajú médiá, reklama, sociálne siete ale i nevhodní vrstovníci. V súvislosti s rizikovým správaním má na sebavedomie a sebahodnotenie pozitívny vplyv najmä:
 - vhodná spoločnosť, ktorá rešpektuje zdravý životný štýl a abstinenciu,
 - pocit, že sa človek vie dobre ovládať a že je schopný aktívne ovplyvňovať svoj život,
 - cvičenie a zvyšovanie telesnej zdatnosti,
 - zvládnutie relevantných pracovných, študijných a komunikačných schopností,

- vedieť pracovať s neúspechom, vhodne ho spracovať a konštruktívne použiť ako prospešnú skúsenosť do budúcnosti,
- sebahodnotenie má súvis i so stanovením realistických cieľov a s ich postupným naplňovaním,
- sebahodnotenie sa zvyšuje i so schopnosťou správne sa motivovať, tzn. vedieť sa pochváliť a vhodne odmeniť,
- zdravé sebahodnotenie vychádza z poznania svojich silných a slabých stránok. Uvedené prispieva i ku spracovaniu prípadnej kritiky a schopnosti oddeliť oprávnenú kritiku od nekonštruktívnej.
- *Schopnosť plánovať svoj čas* znamená napríklad vedieť si rozdeliť svoje úlohy a aktivity na dôležité, ktoré vyžadujú okamžité riešenie a menej dôležité, ktorých riešenie môžeme oddialiť na neskôr.
- *Schopnosť zvládať rizikové a duševné stavy.* Sem môžeme zaradiť napríklad zvládanie úzkosti, hnevu, depresie, radosti, nudy, únavy. Jedná sa o schopnosť správneho výberu podľa okolností. Napríklad kedy si vybrať telesnú aktivitu, zmenu prostredia, relaxáciu či sociálnu oporu.
- *Relaxačné schopnosti* predstavujú schopnosti jednotlivca používať vhodné relaxačné techniky a odpočinok.
- *Schopnosť starať sa o svoje zdravie,* do ktorej môžeme zaradiť správnu výživu a stravovacie návyky, dostatok fyzickej aktivity alebo využívanie lekárskej starostlivosti.
- *Schopnosť racionálne hospodáriť s peniazmi.* Je dôležitá najmä preto, že pri niektorých návykových ochoreniach (patologické hráčstvo) predstavujú peniaze spúšťač, ktorý aktivuje craving – baženie.

2. 1. Možnosti rozvoja životných zručností

S účinnosťou od 1. septembra 2023 MŠVVaM Slovenskej republiky schválilo Obsahové štandardy odborných činností v zariadeniach poradenstva a prevencie a v prostredí škôl. Dokument *Odborná činnosť prevencia rizikového správania* obsahuje okrem iného aj:

- *Obsahový štandard pre oblasť rozvoja životných zručností: sociálnych zručností a zručností sebaovplyvnenia/sebaregulácie.*
- *Obsahový štandard pre prevenciu problematického používania digitálnych technológií, sociálnych sietí a videohier.*

Tichý et al. (2023, s. 21 - 22) zdôrazňujú, že i keď „obsahové štandardy pre oblasť rozvoja životných zručností patria do oblasti nešpecifickej primárnej prevencie rizikového správania, rozvoj spomenutých zručností je integrálnou súčasťou prevencie všetkých druhov rizikového správania.“ Na túto potrebu nadväzujú aj autori publikácie *Digitálna vulnerabilita detí a mládeže* (Dulovics, Niklová & Zošáková, 2023), ktorí upozorňujú, že rozvoj digitálnych kompetencií a kritického myslenia predstavuje dôležitý predpoklad pre bezpečné a zodpovedné fungovanie detí v online prostredí. Poukazujú na to, že nedostatok týchto zručností môže viesť k vyššej zraniteľnosti voči online hrozbám, dezinformáciám či kyberšikanám. Autori zároveň zdôrazňujú význam preventívnych a výchovno-vzdelávacích aktivít, ktoré podporujú digitálnu gramotnosť a odolnosť mládeže voči rizikovému správaniu v digitálnom priestore.

Priestor pre rozvoj životných zručností vo výchovno-vzdelávacom procese vidíme najmä na hodinách etickej výchovy alebo počas triednických hodín. Hollá (2016, s.141) ďalej dodáva, že etická výchova okrem iného umožňuje: „usmerňovať správanie žiakov tak, aby vedeli zvládať svoje emócie, efektívne riešiť konflikty, využívať účinnú komunikáciu, rozvíjať pozitívny sebaobraz, sebahodnotenie a primerané sebavedomie.“ Dopĺňame, že i prierezová téma: *Osobnostný a sociálny rozvoj*, ktorej cieľom je prispieť ku komplexnému osobnostnému rastu žiaka a rozvoju jeho životných zručností je neoddeliteľnou súčasťou prevencie

šikanovania. Medzi ciele uvedenej prierezovej témy patrí prevažne nadobúdanie nasledovných sociálnych zručností: rozpoznanie svojich silných a slabých stránok, efektívne využívanie svojho pracovného i voľného času, analyzovanie a prekonávanie obmedzujúcich negatívnych emócií, rozpoznanie a odolávanie nátlaku skupiny či vlastného ohrozenia, rozpoznanie sociálneho násillia, pomenovanie problémov spojených so sociálno-patologickými javmi v spoločnosti a uprednostňovanie odmietavého postoja k nim vo svojom správaní, uplatňovanie základných princípov zdravého životného štýlu a nerizikového správania, uvažovanie o dôsledkoch vlastného správania a konania.

Ďalšou možnosťou ako riešiť prevenciu šikanovania so zreteľom na rozvoj životných zručností je zapojenie sa do rôznych preventívnych programov a projektov. V súčasnosti sa za prospešné považuje rozvoj životných zručností i formou kurzu, ktorý môže byť žiakom poskytnutí v rámci neformálneho vzdelávania. V procese výučby a nácviku uvedených zručností sa žiaci tzv. *učia čo robiť a ako to urobiť*. Životné zručnosti zároveň významne súvisia s úrovňou znalostí, s osobnými postojmi a hodnotami jednotlivca. Ich osvojenie sa následne premietne v správaní - hlavne vo vzťahu k vlastnému zdraviu a k prevencii rizikového správania (Hawkins et al., 1999; Manee et al., 2011; Pharoah et al., 2011).

Carr (2002) vyjadruje presvedčenie, že efektívne školské preventívne programy zamerané na prevenciu rizikového správania by mali byť zacielené na tréning v rozvíjaní behaviorálnych zručností a to využitím viacerých didaktických metód, ako napríklad didaktická výučba spojená s diskusiou a modelovanie, nácvik, hranie rolí, sociálne posilnenie, opravná spätná väzba a rozšírená prax. Autor doplňa, že takto realizovaná metodológia prevencie je orientovaná na jednotlivcov a vyžaduje ich aktívne zapojenie v kognitívnej, emocionálnej a behaviorálnej rovine. Pri realizovaní preventívnych programov, projektov, ale i preventívnych aktivít môže sociálny pedagóg/pedagóg používať i rôzne aktivizujúce/zážitkové metódy, vďaka ktorým sa žiaci aktívne podieľajú na riešení a prežívaní situačných problémov a majú možnosť osvojovať si vzorce pozitívneho správania. V zmysle uvedeného dodávame, že pri uvedených metódach je dôležité realizovať celý metodický postup (kognitívna a emocionálna senzibilizácia, hodnotová reflexia, nácvik, transfer, spätná väzba), pričom Valica et al. (2014) považujú práve hodnotovú reflexiu za nespochybniteľnú, bez ktorej sa vytráca zmysel a význam realizovaných aktivít pre samotného žiaka v kontexte interiorizácie. Ak uvedené absentuje, ide len o prežívanie zážitkov, skúseností a hranie. Dobre realizovaná hodnotová reflexia reflektuje aktuálne životné problémové situácie žiakov, pričom jej snahou má byť práve narúšanie nevhodných vzorov správania

Záver

Súčasné deti a mládež vyrastajú v spoločnosti, v ktorej je agresívne správanie častým prejavom správania. I keď je agresia v určitej hladine prirodzenou súčasťou každého jednotlivca, môžeme konštatovať, že dnešné deti a mládež sú svedkami narastajúceho agresívneho správania aj na miestach, kde by sa s ním mali stretávať minimálne. Cieľom príspevku bolo poukázať, že šikanovanie na školách predstavuje závažný a eskalujúci problém, trápia nielen zúčastnené deti a mládež, ale i pedagogických a odborných zamestnancov, či rodičov. Rozvoj životných zručností môže do značnej miery prispieť nielen k efektívnej prevencii šikanovania na školách, ale rovnako prispieť k osobnostnému a sociálnemu rozvoju žiakov.

Afiliácia projektu: Príspevok je výstupom projektu KEGA č. 021UMB-4/2025 pod názvom *Profylaktické aspekty šikanovania v edukačnej praxi*.

Literatúra

Carr, A. (2002). *Prevention: What works with children and adolescents? A critical review of psychological prevention programs for children, adolescents and their families*. Routledge.

- Dulovics, M., Niklová, M., Zošáková, K. (2023). *Digitálna vulnabilita detí a mládeže*. Belianum.
- Gresham, F. M., Elliott, S. N., Vance, M. J., & Cook, C. R. (2011). Comparability of the social skills rating system to the social skills improvement system: Content and psychometric comparisons across elementary and secondary age levels. *School Psychology Quarterly*, 26(1), 27 – 4
- Hawkins, J. D., Catalano, R. F., Kosterman, R., Abbott, R., & Hill, K. G. (1999). Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153, 226 – 234. Dostupné na: <https://doi.org/10.1001/archpedi.153.3.226>
- Hollá, K. (2016). *Sexting a kyberšikana*. Iris.
- Janková, M. (2023). *Šikanovanie a kyberšikanovanie v základných a stredných školách*. CVTI SR.
- Komárková, R., Slaměnik, I., & Výrost, J. (2005). *Aplikovaná sociální psychologie III. Sociálnepsychologický výcvik*. Grada Publishing.
- Miovský, M., Skácelová, L., Čablová, L., Veselá, M., & Zappletalová, J. (2012). *Návrh doporučene struktury minimálneho preventívneho programu prevence rizikového chování pro základní školy*. Klinika adiktologie 1. LF a VFN.
- Manee, F. M., Khouiee, S. A., & Zaree, H. (2011). The effect of three life skills instruction on general health of college freshmen. *Journal of Mazandaran University of medical Sciences*, 21(85), 127 – 137.
- Nešpor, K., & Scheansová, A. (2009). *Dovednosti pro život v prevenci a léčbě návykových nemocí*.
- Paľovčíková, G. (2018). *Šikana a kyberšikana na školách*. Slovenské národné stredisko pre ľudské práva.
- Pétiová, M. (2015). *Šikanovanie v základných a stredných školách*. CVTI SR.
- Pharoah, H., Frantz, J., & Smith, M. (2011). Life skills as predictors of engagement in health risk behaviours: A survey of secondary school learners. *African Journal for Physical, Health Education, Recreation and Dance*, 17(3), 70 – 81. <https://doi.org/10.4314/ajphered.v17i3.68075>
- Reid, R. (1996). Research in self-monitoring with students with learning disabilities: The present, the prospects, the pitfalls. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 317 – 331
- Sejčová, Ľ. (2021). *Šikanovanie a kyberšikanovanie v škole*. UK v Bratislave.
- Smernica č.1/2025 k prevencii a riešeniu šikanovania detí a žiakov v školách a v školských zariadeniach. MŠVVaM SR. <https://www.minedu.sk>
- Tichý, Ľ., Vojtová, Z., Božík, M., & Kříž, T. (2023). *Odborná činnosť prevencia rizikového správania*. MŠVVaM SR. <https://www.minedu.sk/obsahove-standardy-odbornych-cinnosti-v-zariadeniach-poradenstva-a-prevencie-a-v-prostredi-skol/>
- Valica, M., Fridrichová, P., & Rohn, T. (2014). *Evalvácia a modifikácia modelov výučby etickej výchovy a kompetenčného profilu učiteľov etickej výchovy*. PF UMB.

Adresa autorky:

Mgr. Zuzana Hrabovská
 Univerzita Mateja Bela v Banskej Bystrici
 Pedagogická fakulta Katedra pedagogiky a andragogiky
 Ružová 13, 974 11 Banská Bystrica
 Slovenská republika
 Email: zuzana.hrabovska@umb.sk
 ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-0817-8633>.

ZÁVERY Z ROKOVANIA MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE SOCIALIA

2025

z rokovania XXIX. ročníka medzinárodnej vedeckej konferencie **SOCIALIA 2025** s podtitulom „*Ohrozenia detí, mládeže a dospelých*“

XXIX. ročník medzinárodnej vedeckej konferencie **SOCIALIA 2025**, ktorú organizovala **Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici** v spolupráci s **Pedagogickou fakultou Univerzity Hradec Králové, Akadémiou WSB v Dąbrowej Górniczej** a **Asociáciou sociálnych pedagógov o. z.**, sa uskutočnil **25. – 26. septembra 2025** v hoteli **Dixon** v Banskej Bystrici.

Na konferencii sa zúčastnilo **viac ako 70 odborníkov** zo **Slovenska, Českej republiky, Poľska** a ďalších krajín. Medzi účastníkmi boli vysokoškolskí pedagógovia, odborní pracovníci z praxe, školskí sociálni pedagógovia, výskumníci, doktorandi aj študenti pedagogických smerov.

Plenárne rokovania otvorili významní predstavitelia sociálnej pedagogiky, medzi nimi **prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD., prof. PaedDr. Dana Hanesová, PhD., dr hab. Marek Walancik, prof. AWSB, doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D., doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D., Ing. Jaroslav Oster a doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD.** Ich príspevky reflektovali historické súvislosti, nové výzvy i súčasné riziká v živote detí a mládeže, najmä v kontexte digitálnej spoločnosti a kyberpriestoru.

Súčasťou programu boli tri tematicky orientované **workshopy**, ktoré umožnili účastníkom prepojiť teoretické poznatky s praktickými skúsenosťami:

- *Preventívny program – podpora vzťahov v triednej skupine ako prevencia šikanovania* (PhDr. Katarína Majerová Kropáčová, PhD.; Mgr. Margaréta Chrienová)
- *Limity intimity – o zodpovedných vzťahoch v škole* (doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD., univ. prof.; doc. Mgr. Lívia Nemcová, PhD.)
- *Navigácia vo svete (dez)informácií pre profesionálov* (Mgr. Michaela Beran Sládkayová, PhD.; Mgr. Soňa Kollárová, PhD.)

Tieto workshopy priniesli priestor na diskusiu, zážitkové učenie a výmenu praktických stratégií v oblasti prevencie, mediálnej gramotnosti, digitálnej odolnosti a podpory zdravých medziľudských vzťahov.

V druhý deň konferencie prebiehali **sekčné rokovania**, v ktorých bolo prezentovaných viac ako 25 odborných príspevkov. Témy zahŕňali oblasti **kyberšikanovania, sociálnych médií, etiky, rodinnej politiky, inkluzívnej edukácie, kariérového poradenstva, rizikového správania** či **sociálnych zručností seniorov**.

Z rokovania v pléne, sekciách a workshopoch vyplynuli nasledovné závery:

- Nadalej je potrebné **prehlbovať spoluprácu** medzi univerzitnými pracoviskami a odborníkmi z praxe v oblasti prevencie sociálno-patologických javov a podpory duševného zdravia detí a mládeže.
- Odporúča sa **posilniť vzdelávanie v oblasti digitálnej gramotnosti, mediálnej výchovy a prevencie online rizík**, a to v rámci prípravy i kontinuálneho vzdelávania sociálnych pedagógov.
- **Workshopy sa osvedčili ako efektívna forma prepojenia teórie a praxe** – účastníci ocenili ich zážitkový charakter a návrhy na implementáciu do školského prostredia.

- **Zintenzívniť spoluprácu** medzi Pedagogickou fakultou UMB, partnerskými fakultami v Hradci Králové a Dąbrowej Górniczej a Asociáciou sociálnych pedagógov SR a ČR pri realizácii spoločných výskumných a vzdelávacích projektov.
- Podporovať **medzinárodnú vedeckú spoluprácu** v rámci *Global Alliance of Social Pedagogy and Social Educators*, so zameraním na zdieľanie inovatívnych prístupov v práci s ohrozenými skupinami.
- **Zdôrazniť potrebu multidisciplinárneho prístupu** pri prevencii násilia, šikanovania, závislostí a iných rizikových javov – so zapojením pedagógov, psychológov, sociálnych pracovníkov, rodičov a komúnít.
- Venovať zvýšenú pozornosť **prevencii šikanovania** na všetkých stupňoch škôl, čo korešponduje aj s riešeným projektom KEGA č. 021UMB-4/2025 *Profylaktické aspekty šikanovania v edukačnej praxi*.

Organizátori XXIX. ročníka medzinárodnej vedeckej konferencie **SOCIALIA 2025** vyjadrujú úprimné poďakovanie vedeniu Univerzity Mateja Bela, Pedagogickej fakulte UMB, všetkým domácim a zahraničným prednášajúcim, recenzentom zborníka a členom organizačného tímu za úspešný priebeh podujatia.

Tešíme sa na stretnutie na **XXX. ročníku konferencie SOCIALIA 2026**, ktorá sa uskutoční v **Poľsku – na Akadémii WSB v Dąbrowej Górniczej**.

V Banskej Bystrici, 26. septembra 2025

prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

Prílohy

1. Program medzinárodnej vedeckej konferencie SOCIALIA 2025
2. Fotodokumentácia z medzinárodnej vedeckej konferencie SOCIALIA 2025

Program medzinárodnej vedeckej konferencie SOCIALIA 2025



Akademia WSB
WSB University



ÚRAD KOMISÁRA
PRE DETI
Abý deti ostali detmi

Pedagogická fakulta Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

Katedra pedagogiky a andragogiky

Asociácia sociálnych pedagógov o.z.

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

Ústav sociálnych štúdií

Akademia WBS w Dabrowie Gorniczej

Katedra pedagogiki

Program
XXIX. medzinárodnej vedeckej konferencie

SOCIALIA 2025

„Ohrozenia detí, mládeže a dospelých“

25. - 26. septembra 2025

Banská Bystrica – hotel Dixon

PROGRAM MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE

I. Deň 25. 9. 2025 (štvrtok)

| | |
|---------------|-------------------------------|
| 08:30 – 09:30 | Prezentácia účastníkov |
| 09:30 – 09:50 | Otvorenie konferencie |
| 09:50 – 11:00 | Rokovanie v pléne I. |
| 11:00 – 11:30 | Coffee break I. |
| 11:30 – 13:00 | Rokovanie v pléne II. |
| 13:00 – 14:00 | Obed |
| 14:00 – 15:30 | Workshopy I. časť |
| 15:30 – 16:00 | Coffee break II. |
| 16:00 – 17:00 | Workshopy II. časť |
| 18:00 – 20:00 | Spoločenský večer |

OTVORENIE KONFERENCIE: *prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.*
vedúca Katedry pedagogiky a andragogiky

SLÁVNOSTNÝ PRÍHOVOR:

doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD., univ. prof.
dekanka Pedagogickej fakulty UMB – záštita konferencie

● **ROKOVANIE V PLÉNE - I.**

9:50 – 11:00 hod.

Moderujú: *prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD., doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.*

prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD. K histórii sociálnej pedagogiky na Slovensku a jej Banskobystrickej školy

prof. PaedDr. Dana Hanesová, PhD. Súčasná hodnotová trajektória Globálnej aliancie sociálnych pedagógov

Dr hab. Marek Walancik, prof. AWSB Násilie páchané na deťoch, rozsah javu, metódy boja proti násiliu – poľský pohľad

DISKUSIA

● **COFFEE BREAK**

11:00 – 11:30 hod.

● **ROKOVANIE V PLÉNE - II.**

11:30 – 13:00 hod.

Moderujú: *prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD. PhD., doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.*

doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D. Ohrožení dětí v současné společnosti – nové jevy a řešení

doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D. Seberegulace digitálního chování českých adolescentů

Ing. Jaroslav Oster *On-line priestor nie je rizikový len pre mládež*

doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD. *Monitoring šikanovania v základných školách – analýza empirických zistení*

DISKUSIA

● **OBED**

13:00 – 14:00 hod.

● **WORKSHOPY I. časť**

14:00 – 15:30

● **II. COFFEE BREAK**

15:30 – 16:00

● **WORKSHOPY II. časť**

16:00 – 17:00

TEMATICKÉ ZAMERANIE WORKSHOPOV

1. Workshop: Preventívny program - podpora vzťahov v triednej skupine ako prevencia pred šikanovaním

Lektorky: PhDr. Katarína Majerová Kropáčová, PhD.; Mgr. Margaréta Chrienová

Anotácia: Predstavenie krátkodobého programu pre triedny kolektív (stredné školy) na podporu vzťahov v triede, podporu vzájomného poznania a sebaspoznávania sa. Workshop bude realizovaný zážitkovou formou.

2. Workshop: Limity intimity - o zodpovedných vzťahoch v škole

Lektorky: doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD., univ. prof.; doc. Mgr. Lívia Nemcová, PhD.

Anotácia: Zážitkový workshop je určený pre všetkých, ktorí chcú lepšie porozumieť, ako možno deti a mládež podporiť pri budovaní zdravých, bezpečných a zodpovedných medziľudských vzťahov. Účastníci a účastníčky sa oboznámia so základnou terminológiou z oblasti sexuality človeka, spoločne budeme definovať, čo znamená „zodpovedný vzťah“ v kontexte školy a dospievania, a diskutovať o morálnych dilemách, ktoré sú s touto témou spojené. Pozrieme sa aj na to, kde sú prirodzené hranice a limity vo vzťahoch – fyzických, emocionálnych i komunikačných – a ako ich možno bezpečne rozpoznávať a nastavovať. Workshop prebieha zážitkovou a interaktívnou formou s dôrazom na praktické uplatnenie v pedagogickej praxi.

3. Workshop: navigácia vo svete (dez)informácií pre profesionálov

Lektorky: Mgr. Michaela Beran Sládkayová, PhD., Mgr. Soňa Kollárová, PhD.

Anotácia: Prakticky zameraný workshop určený pre všetkých, ktorí sa chcú efektívne orientovať v informačnom prostredí. Účastníci si osvoja nástroje a stratégie na overovanie zdrojov, rozpoznávanie manipulatívnych techník a budovanie mediálnej odolnosti vo vlastnej praxi aj v práci s rôznymi cieľovými skupinami.

● **SPOLOČENSKÝ VEČER**

18:00 – 20:00

PROGRAM MEDZINÁRODNEJ VEDECKEJ KONFERENCIE

II. Deň 26. 9. 2025 (piatok)

| | |
|---------------|---|
| 08:30 – 09:00 | Prezentácia účastníkov |
| 09:00 – 11:30 | Rokovanie v sekcii |
| 11:30 – 12:00 | Coffee break |
| 12:00 – 14:00 | Rokovanie v sekcii, diskusia, závery konferencie |

● **ROKOVANIE V SEKCII**

9:00 – 11:30

(10 minút prezentácia príspevku v sekcii)

Moderujú: Mgr. Kristína Liberčanová, PhD. a Mgr. Iveta Babjaková

doc. PhDr. Angela Almašiová, PhD. – doc. Mgr. Juraj Holdoš, PhD. – doc. Mgr. Pavel, Izrael, PhD. Kyberšikana u detí a dospievajúcich pochádzajúcich z marginalizovaného prostredia

doc. PhDr. Marek Jakoubek, Ph.D. et Ph.D. Nacionalizmus ako pretrvávajúca hrozba: limity multikulturalizmu a etnoemancipácie

PhDr. Josef Kasal, Ph.D., MBA Mravné aspekty práce sociálneho pedagóga: Kľúč k úspešnej praxi

Mgr. Michaela Kovalčíková, DSc. Stratení v rozhodovaní: súčasné ohrozenia mládeže v kontexte kariérového poradenstva

Mgr. et Mgr. Jiří Kressa, Ph.D. Trauma u žáků základních škol

Mgr. et Mgr. Kateřina Krupková Ph.D. Jazyková integrácia migrantov ako aktuálna výzva pre sociálnych pedagógov

PhDr. Jiří Kučtírek, Ph.D. Sociálne médiá ako extrémne manipulatívna psychosociálna hrozba pre mladých ľudí

Mgr. Kristína Liberčanová, PhD. - Mgr. Alexandra Kocianová, PhD. Metodická príručka k prevencii sociálnych rizík v kontexte inkluzívnej edukácie

Mgr. Adéla Marešová Transformace dětských domovů v České republice pohledem vychovatele

PhDr. Mgr. Anna Masariková, PhD. Sexuálne zneužívanie detí - názor rodičov na výskyt a prevenciu javu

Mgr. Annamária Šimšíková, PhD., PaedDr. Mária Karasová, PhD. Agresia a násilie v pc hrách a dopad na správanie detí školského veku – komparatívna štúdia a vybrané zistenia

DISKUSIA

● **COFFEE BREAK**

11:30 – 12:00

● **ROKOVANIE V SEKCIÍ**

12:00 – 14:00

(10 minút prezentácia príspevku v sekcii)

Moderujú: *Mgr. Kristína Liberčanová, PhD. a Mgr. Iveta Babjaková*

dr hab. Danuta Borecka-Biernat, prof. UWr. – *Strategie destruktywnego radzenia sobie młodzieży w sytuacji konfliktu społecznego w kontekście oceny poznawczej konfliktu oraz ich uzależnienie od modelującego wpływu rodziców (online)*

Mgr. Elena Kenderešová, PhD. – *PhDr. Vladimír Noga, PhD.* *Etický rozmer fenoménu sociálnych médií v spoločnosti (online)*

doc. PhDr. Miluše Vítečková, Ph.D., MBA – *PhDr. Miroslav Procházka, Ph.D., MBA* *Porozumění problémům a potřebám v oblasti sociálních dovedností u starších osob (65+)(online)*

Dr. Karolina Walancik *Súčasné hrozby pre pestúnske rodiny v Poľsku (online)*

Mgr. Annamária Šimšíková, PhD. - *PaedDr. Zdenka Zastková, PhD.* *Poznanie a realizácia nebezpečných online výziev u detí mladšieho školského veku – vybrané zistenia*

Mgr. Iveta Babjaková *Rola verejných knižníc a medziodborová spolupráca pri prevencii sociálno-patologických javov a podpore digitálnej inklúzie u seniorov*

PaedDr. Jana Stehlíková, PhD. – *prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.* *Pedagogické a psychologické aspekty šikanovania*

Mgr. Michaela Beran Sládkyová, PhD. - *Mgr. Karina Zošáková, PhD.* – *Mgr. Soňa Kollárová, PhD.* *Mediálna gramotnosť v kontexte pomáhajúcich profesií*

Mgr. Denis Dulovics *Netransparentnosť technológií ako ohrozenie slobody a autonómie generácie Z*

PaedDr. Simona Dulovics Sámelová, PhD. – *Šikanovanie u detí a mládeže – prehľad empirických štúdií*

Mgr. Soňa Kollárová, PhD. - *Mgr. Karina Zošáková, PhD.* *Výskyt kyberagresie v súvislosti so sebaúctou u žiakov stredných škôl na Slovensku*

PaedDr. Magdaléna Kremnická, PhD. *Rola školského podporného tímu v prevencii a riešení šikany: pohľad členov tímu*

Mgr. Zuzana Hrabovská *Možnosti rozvoja životných zručností v prevencii šikanovania na školách*

DISKUSIA, ZÁVERY KONFERENCIE

Vedecký výbor medzinárodnej vedeckej konferencie:

prof. PaedDr. Dana Hanesová, PhD.
prof. PhDr. Jolana Hroncová, PhD.
prof. PhDr. Ing. Blanka Kudláčová, PhD.
prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.
dr hab. Małgorzata Orłowska, prof. WSB
dr hab. Eugenia Taranowicz Karcz, prof. UO.
dr hab. Zofia Szarota, prof. AWSB
prof. PaedDr. Ctibor Határ, PhD.
prof. Francisco José del Pozo Serrano, PhD.
prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.
prof. nadzw. dr hab. Marek Walancik
prof. zw. dr hab. Andrzej Radziewicz-Winnicki
doc. PhDr. Zlatica Bakošová, PhD.
doc. PaedDr. Katarína Hollá, PhD.
doc. PaedDr. Renáta Orosová, PhD.
doc. Lowis Charfe, M.A.
doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.
dr hab. Iwona Klonowska
doc. Mgr. Lívia Nemcová, PhD.
doc. PaedDr. Lenka Rovňanová, PhD. univ. prof.
dr hab. doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.
doc. PhDr. Tomáš Čech, Ph.D.
doc. PhDr. Marek Jakoubek, Ph.D. et Ph.D.
doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD.
doc. Mgr. Jakub Hladík, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M.
Dr. Karolina Walancik
Gabriel Eichsteller, MA, ThemPra Social Pedagogy CIC

Vedecké garantky medzinárodnej vedeckej konferencie:

prof. PaedDr. Dana Hanesová, PhD.

prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.

Ciele vedeckej konferencie:

- *Podnietiť medzinárodnú výmenu skúseností a poznatkov z oblasti prevencie sociálnopatologických javov z aspektu pomáhajúcich profesií, reflektovať na aktuálne ohrozenia u detí, mládeže a dospelých,*
- *nadviazať na výsledky predchádzajúcich medzinárodných konferencií „SOCIALIA“ pre zintenzívnenie ďalšieho rozvoja spolupráce medzi odborníkmi v oblasti prevencie a riešenia sociálno-patologických javov v krajinách Európy,*
- *prehĺbenie interdisciplinárnej spolupráce odborníkov pri riešení sociálno-výchovných problémov z aspektu pomáhajúcich profesií.*

Organizačný výbor vedeckej konferencie:

Predseda: *doc. PhDr. Mário Dulovics, PhD.*

Členky: *Mária Slušná, PaedDr. Simona Dulovics Sámelová, PhD., Mgr. Zuzana Hrabovská, Mgr. Iveta Babjaková, Mgr. Soňa Szabó, Bc. Viktória Petková, Bc. Diana Rybárová, Bc. Maite Matajová, Bc. Dominika Gállová, Bc. Jana Jaďud'ová.*

Základné informácie:

Miesto konania: Hotel Dixon, adresa: Švermova 32, 974 04 Banská Bystrica, telefón: 048/471 78 00, MHD trolejbus č.1 (zastávka Plážové kúpalisko)

Rokovacie jazyky: slovenský, český, poľský, anglický.

Prezentácia účastníkov: 25.9. 2025 od 08:30 hod.

Otvorenie konferencie: 25.9. 2025 o 09:30 hod.

Ukončenie konferencie: 26.9. 2025 o 14:00 hod.

Konferencia SOCIALIA 2025 *Ohrozenia detí, mládeže a dospelých* je výstupom projektu KEGA č. 021UMB-4/2025 pod názvom *Profylaktické aspekty šikanovania v edukačnej praxi*.

Fotodokumentácia z medzinárodnej vedeckej konferencie SOCIALIA 2025











Názov: ***SOCIALIA 2025 „OHROZENIA DETÍ MLÁDEŽE A DOSPELÝCH“***

Editorcky zborníka:

prof. PhDr. Miriam Niklová, PhD.
Mgr. Zuzana Hrabovská
Mgr. Soňa Szabo

Recenzenti:

prof. PhDr. Ingrid Emmerová, PhD.
doc. PaedDr. Renáta Orosová, PhD.

Vydanie: prvé

Rozsah: 208 strán

Vydavateľ: Belianum. Vydavateľstvo Univerzity Mateja Bela v Banskej Bystrici

ISBN 978-80-557-2294-8

EAN 9788055722948

<https://doi.org/10.24040/2025.9788055722948>

ISBN 978-80-557-2294-8



9 788055 722948