



UNIVERZITA HRADEC KRÁLOVÉ  
PEDAGOGICKÁ FAKULTA




WIUNERWTFDPOUJMAHFU  
RELECIK**ACTA**LPQWCTQIU  
ARZXP~~MCN~~BYPERUEVFSQV  
**MSOCIOIAJIPATHOLOGICAP**  
FEYMVNB~~YZ~~WIRKJHJNCVE  
HFJRKEFKJ**VII**WOFWPPY



GAUDEAMUS



2023







Univerzita Hradec Králové  
Pedagogická fakulta

# **ACTA SOCIOPATHOLOGICA VII**

**Sociálně výchovná práce s rodinou a mládeží**

Sborník odborných statí Ústavu sociálních studií

Pedagogické fakulty Univerzity Hradec Králové

Gaudeamus

2023

## **Editoři:**

doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.

PaedDr. Martin Knytl, MCS

## **Recenzenti:**

doc. PhDr. Miloslav Jůzl, CSc.

PhDr. Miroslav Joukl, Ph.D.

Tato publikace neprošla jazykovou úpravou. Za obsahovou a jazykovou správnost odpovídají autoři jednotlivých příspěvků.

Vydání sborníku je financováno prostřednictvím rozhodnutí děkana č. 32/2021 (1909/1900/1190) – podpory inovací předmětů studijních programů akreditovaných na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové.

ISBN 978-80-7435-903-3 (online; pdf)

ISBN 978-80-7435-902-6 (brožovaná vazba)

## PŘEDMLUVA

Čtenáři se již po sedmé dostává do rukou sborník ACTA SOCIOPATHOLOGICA. V závěru předmluvy ve sborníku z minulého roku ředitel ÚSS uvádí, že pracoviště chce pokračovat v tradici sborníku, který řeší témata vědního oboru sociální patologie a hledá průniky s vědními obory souvisejícími. Tak tomu je i v tomto sborníku.

Hlavní kategorie, jimž je sborník věnován, tedy rodina a mládež, nebyly vybrány náhodou.

Obě jsou velmi aktuální. Rodina je všeobecně považována za nejdůležitější společenskou skupinu, je to základní společenská instituce, je prvním a základním socializačním a výchovným činitelem. Procházela v historii různými proměnami, ale za posledních padesát let byly tyto proměny dramatické.

Stejně tak razantními proměnami prošla i mládež. O mladých lidech se často mluví jako o nejcitlivější sociální skupině, kterou ostře zasáhly společenské změny. Jejich způsob života má zcela jiné dimenze, staršími generacemi těžko akceptovatelné. Nové formy komunikace, partnerských vztahů, individualisticky a konzumně orientovaný hodnotový systém.

Generační problémy provází život rodin i mládeže. Těmto mezigeneračním vztahům je věnována stať I. Jedličkové. Problematice rodiny se věnují ve svých příspěvcích J. Semrád (Rodina, hodnoty a výchova) a L. Gužiková s E. Mendelovou (Rodinné vtahy v postmoderní rodině).

Větší část sborníku tvoří příspěvky věnované mládeži. O rizikovém chování mládeže a jeho prevenci pojednává stať J. Kasala a O. Bubáka. Jaká rizika se objevují při trávení volného času mládeže, řeší K. Krupková. Jaké jsou projevy a jaká je prevalence rizikového chování mládeže, se dozvíme v příspěvku S. Svobody Hoferkové, J. Paličky a L. Špásové. Také A. Knotková pojednává

o rizikovém chování a jeho prevenci, tentokrát v souvislosti se sociálně výchovnou prací v procesu adaptace na život v domově mládeže.

L. Křivánková a M. Knytl se věnují sociálním aspektům používání moderních informačních a komunikačních technologií, které patří dnes neodmyslitelně k životu mládeže. Příspěvek V. Bělíka, J. Adamcové, L. Petrové a M. Klimešové nese název *Školní poradenské pracoviště, kompetence jeho členů a změny*.

Prezentované příspěvky se, doufejme, mohou stát inspirací k zamyšlení všem teoretikům i praktikům v sociálně výchovné oblasti. Mohou být i cenným materiálem pro studenty.

prof. PhDr. Blahoslav Kraus, CSc.

## **OBSAH**

<b>ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVNÍŠTĚ, KOMPETENCE JEHO ČLENŮ A ZMĚ- NY.....</b>	<b>7</b>
Václav Bělík, Jana Adamcová, Lucie Petrová, Michaela Klimešová	
<b>PERSONAL PHILOSOPHIES: IMPROVING THE EFFICACY OF SOCIAL EDU- CATION AND ITS OUTCOMES.....</b>	<b>23</b>
Oldřich Bubák, Josef Kasal	
<b>YOUTH RISK BEHAVIOUR AND ITS PREVENTION: A TRANSATLANTIC VIEW.....</b>	<b>39</b>
Oldřich Bubák, Josef Kasal	
<b>RODINNÉ VZTAHY V POSTMODERNEJ RODINE .....</b>	<b>53</b>
Libuša Gužíková, Eleonóra Mendelová	
<b>MEZIGENERAČNÍ VZTAHY JAKO TÉMA SOUČASNÉ EDUKAČNÍ REALITY .....</b>	<b>71</b>
Iva Jedličková	
<b>SOCIÁLNĚ VÝCHOVNÁ PRÁCE S MLÁDEŽÍ V DOMOVECH MLÁDEŽE JAKO PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ SE ZAMĚŘENÍM NA ADAPTACI PŘI VSTUPU DO DOMOVA MLÁDEŽE.....</b>	<b>86</b>
Alena Knotková	
<b>SOCIÁLNÍ ASPEKTY POUŽÍVÁNÍ MODERNÍCH INFORMAČNÍCH A KOMU- NIKAČNÍCH TECHNOLOGIÍ SE ZAMĚŘENÍM NA SOCIÁLNÍ MÉDIA.....</b>	<b>96</b>
Martin Knytl, Lucie Křivánková	
<b>PROMĚNY RIZIK U MLÁDEŽE S OHLEDEM NA VYBRANÉ ZPŮSOBY TRÁ- VENÍ VOLNÉHO ČASU.....</b>	<b>133</b>
Kateřina Krupková	
<b>VÝVOJ MOZKU U DOSPÍVAJÍCÍCH A RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ.....</b>	<b>147</b>
Jiří Kučírek	

**RODINA, HODNOTY A VÝCHOVA..... 161**

Jiří Semrád

**RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE - PREVALENCE A PROJEVY..... 175**

Stanislava Svoboda Hoferková, Jan Palička, Linda Špásová



# ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVISŤE, KOMPETENCE JEHO ČLENŮ A ZMĚNY

Václav Bělík, Jana Adamcová,  
Lucie Petrová, Michaela Klimešová

## **Anotace:**

Příspěvek se zaměřuje na problematiku školního poradenského pracoviště jako nástroje zkvalitňování prevence rizikového chování ve školním prostředí, dále pak na roli jednotlivých aktérů prevence, případně intervence a především poradenství. U jednotlivých aktérů jsou vymezeny jejich kompetence, případně také diskuse nad jejich zařazením do školního prostředí. Mapuje také změny, které se v tomto prostředí objevují pod vlivem změn po roce 2020.

**Klíčová slova:** školní poradenské pracoviště; prevence; školní prostředí

## **Úvod**

Tento text vznikl v souvislosti s jedním z výzkumů realizovaných na Ústavu sociálních studií Pedagogické fakulty UHK, jenž se zabýval problematikou změn v prevenci rizikového chování ve školním prostředí se zaměřením na prostředí základních škol. Mapuje současný stav prevence na školách, projekty, kterými se školy zabývají, pohledy pedagogů, kteří prevenci realizují, a lektorů primární prevence.

Příspěvek přibližuje „školní poradenské pracoviště“ jako nástroj pro realizaci prevence, který je dán legislativou (např. vyhláškou č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních), ve které jsou vymezeny kompetence jednotlivých aktérů prevence uvnitř školy. Dále představuje změny, které v prevenci rizikového chování probíhají v současné škole. V neposlední řadě se zaměřuje na roli sociálního pedagoga ve školním prostředí.

## **1 Vybrané změny v životním stylu dětí a dospívajících dle studie ESPAD 2019**

Životní styl současné mládeže prochází celou řadou změn. Tyto změny můžeme vnímat jak z pohledu pozitivního (lepší orientace ve složitostech současného světa, práce s moderními technologiemi apod.), tak z pohledu negativního (velké množství času stráveného ve virtuálním světě, nedostatek pohybu, zpochybnění tradičních hodnot).

Pozitivní vývoj např. můžeme vidět v případě užívání návykových látek. Jak ukazuje závěrečná zpráva výzkumu ESPAD z roku 2019: „příznivý vývoj v užívání návykových látek je určitě potřeba vnímat v kontextu celkové změny životního stylu mládeže, mladí lidé více dbají o sebe a své zdraví a užívání návykových látek přestává být přitažlivé. Velmi důležitý je ale také větší důraz na primární prevenci v mnoha zemích, stejně tak i v České republice,“ uvedla česká národní protidrogová koordinátorka Jarmila Vedralová. „Vzhledem k možnému dopadu na veřejné zdraví vyžaduje užívání elektronických cigaret u evropské i české mládeže další mapování problematiky, zejména s ohledem na riziko přechodu od elektronických cigaret k tabákovým výrobkům“. (in Vurmová Labohá, 2020, online) „V České republice v posledních letech klesá míra kouření, užívání alkoholu i nelegálních drog mezi

dospívajícími. Obdobné trendy lze sledovat i v dalších evropských zemích, a Česká republika tak v evropském kontextu nadále zůstává na předních místech, zejména pokud jde o zkušenosti mládeže s pitím alkoholu a užitím koнопných látek. Míra pravidelného užívání a výskyt rizikových forem konzumace návykových látek u českých studentů se díky aktuálnímu poklesu pohybují blízko evropského průměru,“ uvedl Viktor Mravčík, vedoucí Národního monitorovacího střediska pro drogy a závislosti. „V České republice také nadále mezi studenty přetrvává vysoká subjektivně vnímaná dostupnost cigaret a alkoholu, a to i přesto, že se jedná o látky, které by nezletilým neměly být dostupné,“ doplnila Jarmila Vedralová. „I přes nárůst on-line komunikace a užívání nových technologií tráví čeští studenti méně času na sociálních sítích i hraním digitálních her než jejich evropští vrstevníci. Míra hraní hazardních her je mezi českými studenty na průměrné úrovni, ve srovnání s evropskými zeměmi je v ČR spíše nižší výskyt problémového hráčství,“ doplnila Pavla Chomynová, koordinátorka studie ESPAD v ČR (in Vurmová Labohá, 2020, online).

## **2 Systém prevence rizikového chování v českých školách**

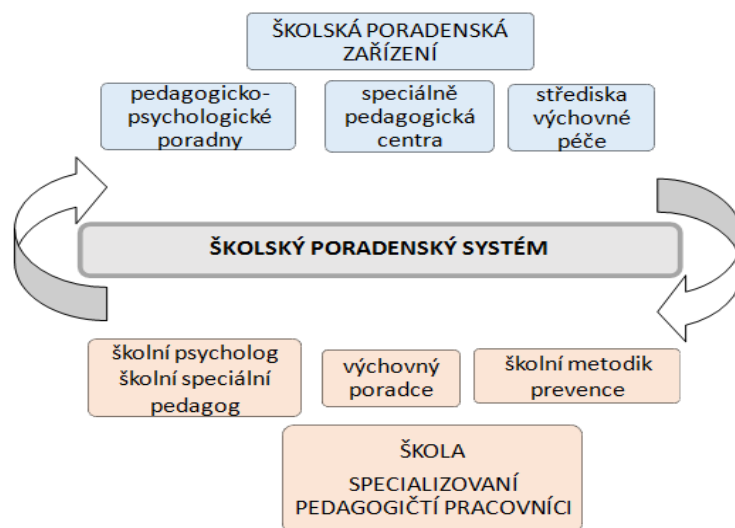
Školní poradenské pracoviště tvoří pedagogičtí pracovníci, mezi které patří především výchovný poradce, školní psycholog, školní metodik prevence, speciální pedagog. V dnešní době je ale důležitá diskuse o roli sociálního pedagoga ve škole nebo školního logopeda.

Z externích subjektů se jedná zejména o pedagogicko-psychologické poradny, speciálně pedagogická centra či střediska výchovné péče.

Mezi externí subjekty ale také můžeme zařadit všechny, kteří se prevencí a poradenstvím zabývají a se školou externě spolupracují. Patří mezi ně např. Policie ČR a městská policie, lékaři a záchranná služba, nestátní nezis-

kové organizace, sportovní kluby a další volnočasové organizace včetně umělecky zaměřených (ZUŠ, kroužky apod.) a další.

V níže uvedeném schématu graficky znázorňujeme školský poradenský systém z organizačního pohledu školy a školských poradenských zařízení.



**Schéma 1** Schéma tzv. Školského poradenského systému

Zdroj: Bělík, Hoferková, 2016

Pokud hovoříme o školním prostředí jako o prostoru/instituci, kde se očekává, že kromě vzdělávací činnosti se budou odehrávat sociálně výchovné aktivity, pak k nim patří i poradenství. To probíhá především v těchto oblastech:

- prevence školní neúspěšnosti žáků,
- primární prevence rizikového chování,
- kariérové poradenství, tj. zejména integrující vzdělávání, informační a poradenská podpora vhodné volby vzdělávací cesty a pozdějšího profesního uplatnění,
- odborná podpora při integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně žáků z jiného kulturního prostředí a žáků se sociálním znevýhodněním,
- péče o vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků,

- průběžná a dlouhodobá péče o žáky s neprospěchem,
- metodická podpora učitelům. (Vyhláška č. 72/2005 Sb.)

Mezi základní funkce institucí, které ve školním prostředí poskytují poradenskou oblast, patří:

- diagnostika projevů rizikového chování a jiných problémů, které děti mají,
- poradenství ve výše vymezených oblastech,
- terapeutická činnost, kterou má na starost po stránce psychologické školní psycholog a pro školu externí subjekty, a pokud budeme vnímat pojem *terapie* ze sociálního pohledu, pak ji má na starost celé školské poradenské pracoviště,
- informační oblast – osvětová a vzdělávací,
- metodické oblast, která je důležitá především pro učitele.

Vedle tradičního poskytování odborné pomoci pro podporu vzdělávání, volby vzdělávací dráhy a postupného budování profesní kariéry musí školní poradenské služby především směřovat:

- k posílení činnosti sociální prevence,
- k podpoře a vytváření podmínek pro rozvoj osobnosti jednotlivých žáků,
- k posílení poradenské činnosti pro děti a mládež se specifickými výchovnými a vzdělávacími potřebami,
- k podpoře dětí s různými typy problémů při vzdělávání do běžných typů škol a školských zařízení,
- k podpoře vzdělávání celé populace.

Kromě škol patří do systému poradenství i tzv. školská poradenská zařízení, která jsou tvořena **pedagogicko-psychologickými poradnami, speciálně pedagogickými centry a středisky výchovné péče.**

Dle Knotové (2014, s. 18) jsou služby **pedagogicko-psychologických poraden** (PPP) určeny dětem (přibližně od tří let, kdy vstupují do mateřské školy), žákům a studentům až do ukončení středního, případně vyššího odborného vzdělání. PPP poskytují také služby rodičům, pedagogům a školám. PPP mohou kontaktovat sami rodiče dětí nebo školy po dohodě s rodiči. Hlavní náplní činnosti PPP je diagnostika, poradenství (včetně karirového), intervence, nápravná péče a prevence. Participují na činnostech v oblastech prevence rizikového chování dětí a mládeže, některé PPP připravují reedukativní a volnočasové aktivity či intervenční programy pro školní třídy, v nichž jsou problémové vztahy včetně šikany.

**Speciálně pedagogická centra** jsou zařízení, která byla zřízena na podporu dětí a mládeže od 3 do 19 let, kteří mají různý typ zdravotního postižení a znevýhodnění (vady řeči, zraku, sluchu, tělesné postižení, mentální postižení, poruchy autistického spektra případně děti s kombinovanými vadami). Činnost je zajišťována buď ambulantně nebo v zařízeních s denní, týdenní anebo celoroční péčí o žáky se zdravotním postižením.

**Střediska výchovné péče** jsou dle Knotové (2014, s. 21) zařízení, která jsou navštěvována dětmi, žáky a studenty s rizikem vzniku a vývoje poruch chování, výchovných problémů a sociálně negativních jevů, u nichž není nařízená ústavní výchova nebo není uložena ochranná výchova. SVP poskytují své služby také rodičům a školám. SVP realizují diagnostiku, poradenství a preventivně výchovnou činnost.

### **3 Poradenství ve škole**

Tzv. školní poradenské pracoviště tvoří odborní pracovníci (výchovný poradce, školní psycholog, školní metodik prevence, speciální pedagog

případně sociální pedagog a školní logoped) a externí subjekty, které byly popsány výše.

Podle vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, jsou aktivity školního metodika prevence vymezeny pomocí standardních činností, které charakterizují jeho práci a cíle, ke kterým směřuje:

- Koordinuje tvorbu a kontroluje realizaci preventivního programu školy. Koordinuje a participuje na realizaci aktivit školy zaměřených na prevenci záškoláctví, závislostí, násilí, vandalismu, sexuálního zneužívání, zneužívání sektami, prekriminálního a kriminálního chování, rizikových projevů sebepoškozování a dalších forem rizikového chování.
- Metodicky vede pedagogické pracovníky školy v oblasti prevence rizikového chování (vyhledávání problémových projevů chování, preventivní práce s třídními kolektivy apod.).
- Koordinuje vzdělávání pedagogických pracovníků školy v oblasti prevence rizikového chování.
- Koordinuje spolupráci školy s orgány státní správy a samosprávy, které mají v kompetenci problematiku prevence rizikového chování.

**Výchovný poradce** působí na škole společně s metodikem prevence. Jeho činnost se dělí na poradenství, dále pak na metodickou a informační činnost. Co se poradenství týče, poskytuje žákům rady ohledně jejich budoucího povolání. Dále také pomáhá žákům se speciálními vzdělávacími potřebami – jednak tyto žáky vyhledává a následně jim pomáhá s integrací. V rámci metodické a informační činnosti kupříkladu shromažďuje informace o žácích navštěvujících základní školu, poskytuje informace zákonným zástupcům o tom, jak si škola vede. Míra vyučovací povinnosti výchovných poradců je dána podle § 3 nařízení vlády ČR č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé

vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků. Výchovnému poradci se dle tohoto nařízení snižuje míra vyučovací povinnosti v závislosti na počtu žáků školy. Výchovným poradcem může být jmenován kterýkoli učitel školy, který splňuje nebo si doplní vzdělání dle vyhlášky č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků.

Činnosti výchovného poradce jsou členěny do pěti oblastí. Patří mezi ně kariérové poradenství, které často bývá největším úkolem výchovného poradce v průběhu roku. V rámci něj se snaží vhodně nasměrovat žáka k jeho budoucí profesní dráze, najít mu školu, která by odpovídala jeho zájmu, školním výsledkům a schopnostem. V průběhu kariérového poradenství představuje výchovný poradce žákům jednotlivá povolání, cesty, jakým způsobem si zvyšovat kvalifikaci, a zaměřuje se i na myšlenku celoživotního vzdělávání.

Druhou oblastí je výchova a vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kdy výchovný poradce zabezpečuje ve škole především administrativní a metodickou část této problematiky. Mezi jeho činnosti patří především zprostředkování diagnostiky speciálních vzdělávacích potřeb, evidence zpráv z vyšetření žáků ve školských poradenských zařízeních a koordinace vzniku a plnění individuálních vzdělávacích plánů pro integrované žáky.

Třetí oblastí je péče o žáky s neprospěchem a žáky nadané. Jedná se o žáky, jejichž vývoj a vzdělávání vyžadují zvláštní pozornost. Zde je důležitá především spolupráce s třídními učiteli a rodiči.

Čtvrtou oblastí je řešení problémů spojených se školní docházkou. Problémy spojené se školní docházkou zahrnují řešení neomluvené a zvýšené



omluvené absence. Úkoly výchovného poradce jsou dány Metodickým pokynem MŠMT č. j. 10194/2002-14, k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování a postihu záškoláctví.

Pátou oblastí je řešení problémových situací ve škole, kdy ve spolupráci se školním metodikem prevence dle vymezených kompetencí řeší tuto situaci, komunikuje s rodiči a dalšími aktéry, kteří jsou důležití pro řešení této situace (např. OSPOD, policie, nestátní neziskové organizace, diagnostický ústav, střediska výchovné péče, pedagogicko-psychologické poradny, případně další.).

Stejně jako u předchozích zaměstnanců, tak i činnost **psychologa** upravuje vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních. V první řadě má za úkol provádět diagnostiku. Psycholog se podílí na zápisech dětí do prvních tříd. V průběhu školní docházky pak hodnotí děti, které jsou nadané, nebo naopak ty, které jsou problémové či mají poruchy učení.

V rámci konzultační, poradenské a intervenční práce má na starosti skupinovou práci s žáky, spolupráci s učitelem a jeho třídou, řeší prevenci školního neúspěchu žáků či se zabývá multikulturními rozdíly mezi žáky ve škole. Kucharská (2013) definuje školního psychologa jako odborného pracovníka ve škole, který se podílí na vyhledávání a identifikaci žáků s výukovými a výchovnými obtížemi a včasnými intervencemi napomáhá jejich eliminaci. Významné jsou jeho preventivní činnosti v oblasti výukového selhávání. Další oblastí je např. krizová intervence, což je odborná a včasná pomoc v krizových situacích, jako jsou úmrtí v rodině, úrazy, zátěžové situace aj. Pracuje nejenom se žáky/studenty, ale také s učiteli a rodiči – konzultační a intervenční formou. Školní psycholog dle potřeby také zajišťuje diagnostiku (např. třídních skupin, neodkladných obtíží aj.) pro navazující intervence ve školním prostředí.

Činnost školního psychologa můžeme rozdělit do tří hlavních oblastí:

Činnosti diagnostické a depistážní, mezi které patří pomoc při zápisu dětí do 1. třídy, v rámci které pomáhá diagnostikovat školní zralost dětí. Dále pak provádění depistáže specifických poruch učení, diagnostika při výchovných a výukových problémech, depistáž a diagnostika nadaných dětí, mapování sociálního klimatu ve třídě a škole a další odborný screening možných forem rizikového chování.

Činnosti konzultační, poradenské a intervenční práce, které obsahují péči a práci s integrovanými žáky, sestavování individuálních plánů, intervence a práce s krizemi žáků, náprava a vedení žáků ve škole neúspěšných, podíl na kariérovém poradenství, podpora učitelů v práci se třídou, individuální konzultace pro pedagogické pracovníky a rodiče a další.

Metodická práce a vzdělávání, v rámci které participuje na přípravě programu zápisu dětí do 1. ročníku, plnění školních povinností, adaptace dětí na školu, metodickou pomoc třídním učitelům a dalším členům pedagogického sboru, metodicky připravuje a organizuje další vzdělávání pedagogů v tématech jemu blízkých, pomáhá koordinovat poradenské služby ve škole, organizuje a provádí besedy pro rodiče a další. (Opekarová, 2010)

**Školní speciální pedagog** vyhledává žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a předává je dál do speciálně pedagogické péče, to vše v rámci depistážní činnosti. Může se podílet i na administrativě po dohodě s výchovným poradcem a dalšími členy školního poradenského pracoviště.

Diagnostikuje speciální vzdělávací potřeby žáka, zjišťuje jeho anamnézu, zpracovává informace z vyšetření žáka se specifickými výukovými a výchovnými problémy na odborném pracovišti (pedagogicko-psychologická poradna, středisko výchovné péče a následně pak s žákem individuálně

spolupracuje po dobu, po kterou je to nutné. Snaží se pak také pro žáky upravit školní prostředí.

Školní speciální pedagog je odborník poskytující poradenské služby týkající se žáků se zdravotním postižením, zdravotním a sociálním znevýhodněním, v některých případech také nadaných žáků se zdravotním postižením či znevýhodněním (tzv. dvojvýjimečné děti) (Portešová, 2011). Činnosti školního speciálního pedagoga jsou vymezeny ve vyhlášce č. 147/2011 Sb., která se týká žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Mezi jeho další činnosti patří koordinace a metodické vedení asistentů pedagoga ve škole, podílení se na vytváření školních a individuálních vzdělávacích programů či spolupráce s dalšími institucemi a pracovníky center zaměřených na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Individuální intervence se žáky, kde je to třeba a komunikace s rodinou.

Otázkou posledních let a bezesporu otázkou posledních měsíců je „instalace“ **sociálního pedagoga** do školního prostředí. I přes to, že v České republice stále není ze zákona sociální pedagog brán jako pedagogický pracovník, postupně se stává součástí školních poradenských pracovišť některých škol. „V českém prostředí lze mluvit spíše o sociálně pedagogickém přístupu pedagogů k prevenci a intervenci sociálně patologických jevů.“ (Bělík, 2022, s. 128). Poptávka po neučitelských poradenských rolích je evidentní. „Podle velikosti školy by měl na škole působit minimálně na 0,5 úvazku, optimálně však na celý úvazek.“ (Kraus, 2022, s. 111). Zajímavé výsledky o potřebě sociálních pedagogů ve školách přináší šetření uskutečněné mezi výchovnými poradci a metodiky prevence na základních školách v moravských krajích: tohoto výzkumu se účastnilo 194 respondentů a jeho výsledky popisuje Kraus v publikaci *Aktuální otázky sociální patologie a sociální pedagogiky* (Kraus, 2022).

Ze zkušenosti ze zahraničí (především ze slovenského prostředí) je zřejmé, že se koncept jeví jako efektivní a že právě sociální pedagog má své místo jak pro realizaci preventivních aktivit ve škole, tak pro spolupráci s rodinou či dalšími organizacemi. Do iniciativy směrem ke změně vnímání této pozice se zapojují i absolventi tohoto oboru. Jejich snahy vyústily mj. ve vznik Asociace sociálních pedagogů, která se řídí heslem „Od myšlenky k realitě.“ (Asociace sociálních pedagogů, 2022, online)

V resortu školství působí speciální pedagogové – absolventi pregraduálního studia oboru speciální pedagogika se státní závěrečnou zkouškou z **logopedie** – v různých institucích. Zařízení, kde pracují, jsou logopedické třídy při běžných mateřských školách, mateřské školy logopedické, logopedické třídy při běžných základních školách, základní školy logopedické, speciální třídy při základní škole pro žáky s poruchami učení, mateřské školy pro sluchově postižené, základní školy pro sluchově postižené, základní školy praktické, základní školy speciální, speciální pedagogická centra a pedagogicko-psychologické poradny. (Asociace klinických logopedů České republiky, 2022, online)

## **Závěr**

Ve školním prostředí se objevují v posledních letech nová témata, která zásadně ovlivňují podmínky pro edukační proces. Patří mezi ně např. různé psychické problémy dětí a dospívajících, psychické problémy a různá ohrožení pedagogů, dále pak problematika sebepoškozování a sebevražednosti, nové formy kyberohrožení, sociální fobie, strach, obavy, izolovanost. Velkým problémem jsou problémy v komunikaci, nemotivovanost, neznalost či nerespektování hranic, problémy rodin, často jejich mnohoproblémovost. V souvislosti s nadměrným užíváním sociálních médií a výtvarků virtuálního

světa dochází ke změnám životního stylu dětí a dospívajících, které na jedné straně méně konzumují návykové látky (ESPAD, 2019), na straně druhé jsou náchylnější různým formám kyberohrožení.

Vyvstává tak celá řada otázek pro prevenci:

- rozvoj well-beingu dětí a dospělých,
- supervize ve školství,
- možnosti sociálně výchovné práce s rodinami,
- sociální aktivizace a sanace rodin,
- aktivní práce se smysluplným využitím volného času,
- vymezování hranic v chování,
- motivace dětí a rozvoj životních aspirací,
- zdravotní tělesná výchova,
- válka a zdravotní omezení jako téma současnosti,
- stále se objevující témata ohrožení v kybersvětě a práce s nimi,
- nové projevy rizikového chování,
- efektivní prevence,
- vzdělávání pedagogů v prevenci a v metodách sociálně výchovného působení,
- online formy sociálně výchovného působení,
- spolupráce škol a externích subjektů prevence,
- hledání finančních zdrojů pro kvalitní zázemí školního poradenského pracoviště,
- zapojení sociálního pedagoga do školy,
- vymezení kompetencí jednotlivých aktérů prevence v školním poradenském pracovišti.

Příspěvek je publikačním výstupem projektu specifického výzkumu *Změny ve využití výchovných metod a postupů v prevenci rizikového chování vlivem krize po roce 2020* (2106/2021–2022) řešeného na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové v letech 2021–2022.

### **Použité zdroje:**

ASOCIACE KLINICKÝCH LOGOPEDŮ ČESKÉ REPUBLIKY. [Úvodní stránka].

In: *Asociace klinických logopedů České republiky* [online]. 2022 [cit. 2022-11-21]. Dostupné z: [www.klinickalogopedie.cz](http://www.klinickalogopedie.cz).

ASOCIACE SOCIÁLNÍCH PEDAGOGŮ. [„Od myšlenky k realitě.“]. In: *Asociace sociálních pedagogů* [online]. 2022 [cit. 2022-11-21]. Dostupné z: <https://asocp.cz/>.

BĚLÍK, Václav a HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování ve školním prostředí*. Brno: Tribun EU, 2016. 142 s. ISBN 978-80-263-1015-0.

HOFERKOVÁ, Stanislava. Rizikové chování mládeže a školský poradenský systém. In: *ACTA SOCIOPATHOLOGICA III*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2016, s. 118–134. ISBN 978-80-7435-637-7.

KNOTOVÁ, Dana. *Školní poradenství*. Praha: Grada, 2014, 258 s. ISBN 978-80-247-4502-2.

KRAUS, Blahoslav. Profese sociálního pedagoga v současnosti. In: SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a BĚLÍK, Václav. *Aktuální otázky sociální patologie a sociální pedagogiky 1*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2022, s. 103–113. ISBN 978-80-7435-884-5.

KUCHARSKÁ, Anna. Školní poradenské pracoviště. In: VALENTOVÁ, Ludmila a kol. *Školní poradenství I*. Praha: PdF UK, 2013, s. 40–47. ISBN 978-80-7290-710-6.

- MŠMT. *Metodický pokyn MŠMT č. j. 10194/2002-14. Metodický pokyn k jednotnému postupu při uvolňování a omlouvání žáků z vyučování, prevenci a postihu záškoláctví* [online]. Praha: MŠMT, 2002 [cit. 2022-11-17]. Dostupné z: <http://www.atre.cz/zakony/page0332.html>.
- MŠMT. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2013–2018* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, 2013 [cit. 2015-11-17]. Dostupné z: <http://www.kr-kralovehradecky.cz/cz/krajsky-urad/skolstvi/prevence-soc-patologickych-jevu/narodni-strategie-primarni-prevence-rizikoveho-chovani-deti-a-mladeze-na-obdobi-2013-2018-62422/>.
- OPEKAROVÁ, Olga. *Kapitoly z výchovného poradenství: školní poradenské služby*. 2., upr. a dopl. vyd. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2010. 72 s. ISBN 978-80-86723-96-9.
- PORTEŠOVÁ, Šárka. *Rozumově nadané děti s dyslexií*. Praha: Portál, 2011. 213 s. ISBN 978-80-7367-990-3.
- VURMOVÁ LABOHÁ, Kristina. Evropští teenageři méně konzumují alkohol a kouří, ukázala mezinárodní školní studie ESPAD. In: *Vláda ČR* [online]. 2020 [cit. 2022-11-21]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/protidro-gova-politika/media/evropsti-teenageri-mene-konzumuji-alkohol-a-kouri--ukazala-mezinarodni-skolni-studie-espad-184838/>.
- Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních* [online]. Praha: MŠMT, 2005 [cit. 2022-11-21]. Dostupné z: <https://archiv-nuv.npi.cz/t/vyhlaska-c-72-2005-sb.html>.
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků* [online]. Praha: MŠMT, 2005. [cit. 2022-11-21]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/vyhlaska-c-317-2005-sb-2>.

## **Autoři:**

doc. PhDr. Václav Bělík, Ph.D.

Ústav sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

vaclav.belik@uhk.cz

Mgr. Jana Adamcová,

absolventka oboru Sociální pedagogika

Ústav sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

jana.adamcova@uhk.cz

Mgr. Lucie Petrová,

absolventka oboru Sociální pedagogika

Ústav sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

lucie.petrova@uhk.cz

Mgr. Michaela Klimešová,

absolventka oboru Sociální pedagogika

Ústav sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

michaela.klimesova@uhk.cz



# **PERSONAL PHILOSOPHIES: IMPROVING THE EFFICACY OF SOCIAL EDUCATION AND ITS OUTCOMES**

**Oldřich Bubák, Josef Kasal**

## **Annotation:**

There are ongoing debates on how to improve the preparation of professionals in the social domain, including on how to balance theory and practice, on the depth versus the breadth of required knowledge, or on how to best validate their readiness. Following recent trends in tertiary didactics, this contribution argues for the introduction of a personal philosophy as an important developmental tool in both preparation and practice. Such formal statements lead their authors not only to a series of reflections on their understanding of the social environment and their role in it; they also support many of the key principles of smart teaching and learning. These thus carry a significant potential in improving social education, more proximately, and ultimately the outcomes of social interventions.

**Keywords:** social pedagogy; pedagogical tools; professional development; best practices; ethics of development

## **Introduction**

It has been well established that to be effective, social intervention programs must be of high quality (Terzian et al., 2011). And quality programs rely not

only on grounding in solid research and theory (DiClemente et al., 2009) but also on excellence in training and preparation (Hawkins, 1999). Both requisites depend on skilled and well-educated scholars and practitioners. The question of outcomes in the applied social science fields is thus also a question of education. There are ongoing debates on how to prepare effectively professionals for their service, including on how to balance theory and practice, on the depth versus the breadth of required knowledge, or on how to best validate their readiness. Following recent trends in improving tertiary didactics, this contribution argues for the introduction of personal philosophy as an important developmental tool at both the preparation and practical levels. Supporting best practices in teaching and learning, this statement of assumptions, principles, and experiences is useful to all professions with direct impact on the human condition. This means such a declaration can be useful to not only educators, counsellors, or therapists but also managers and public administrators.

How to best equip people for success? How to supply the talent needed to meet the demands of the post-industrial economy and society more broadly? These are among the key questions driving the contemporary debates on education. In this context, number of scholars and critics contend that the large investments into schooling at all levels have not made much difference to the outcomes. The reasons for the persistent issues, according to some scholars, are the contradictions in the assumptions and demands of the prevalent theories of education (Egan, 1997). They thus argue for a different approach and find answers in socio-cultural theories bringing together teaching, learning, and development (Wells and Claxton, 2002; Egan 1997). Others consider the content of education and critique the checklist-centric curricula which, overall, do not leave much room for the development of critical thinking (Liessmann, 2015). Working mostly at the university level,

there are those who recognize such shortcomings and are developing new approaches or integrating innovative tools to enhance students' understanding (Mazur 2014), critical thinking skills (Çavdar and Doe, 2012), or capacity for metacognition and self-learning (Pennock, 2020). Opting for more consistency, others adopt structured lesson planning approaches facilitating the take up of many of the best practices in teaching and learning (Ambrose et al., 2010).

As neither a complete redesign of our education systems (Egan, 2008) nor a consistent adoption of standards of instruction at the university level is currently within reach, we must look for other, more practicable innovations. Working in context of the applied social disciplines, this article posits that their students' education and, later, professional practice would benefit from completing an important step: the development of a formal personal philosophy. The process of developing such a disciplinary declaration, as will be discussed, supports some fundamental principles of smart teaching and learning and improves education outcomes. And, as experience is showing, such philosophies are also of value outside of the university, enhancing individual development and practical outcomes.

## **Functions and goals**

The formulation of a formal philosophy for the purposes of individual advancement is not a new proposition. For example, applicants for academic positions at institutions of higher learning are progressively required to supplement their curricula vitae with teaching portfolios (a trend that has begun in Anglo-Saxon countries and is slowly becoming global). The central component of such portfolios is often a statement of one's teaching philosophy (Babin et al., 2002), attesting to the growing institutional interest

in instruction and its quality (Kaplan et al., 2008). Such a teaching philosophy generally provides “a systematic and critical rationale that focuses on the important components defining effective teaching and learning in a particular discipline and/or institutional context” (Schönwetter et al., 2002, 84). Hiring committees thus gain an important insight into the candidates’ instructional qualities from their stated teaching values, goals, and methods.

But, as the above definition suggests, the purpose of such a philosophy goes beyond finding employment. By “enhancing reflective practice, making implicit ideas about teaching and student learning explicit, and helping college teachers align their beliefs and pedagogical practices” (Kaplan et al., 2008, 242), it supports a range of additional functions. Hence, properly composed philosophies lead their authors to think about what is *good* teaching and develop it in context of their own set of principles and practices. Teaching philosophies also carry a number of positive institutional implications. They support “the dissemination of effective teaching,” both to students, who are “more likely to understand the teacher’s priorities and rationale, the intended impact on student learning,” and to faculty, for whom such philosophies can serve as a means to share what works under what conditions and encourage professional dialogue (Schönwetter et al., 2002, 86).

Because a teaching philosophy provides clarity and purpose, its authors are more determined, confident, and less likely to be manipulated – bolstering their capacity to push back against “inappropriate or unethical institutional decisions and/or directives” (Schönwetter et al., 2002, 86). As well, incorporating some evidence of practice, teaching philosophies provide institutions with additional means of assessing teaching and input into decision making at all levels of management. Importantly, given such

philosophies are living documents evolved with new experiences and findings, they support continuous personal growth. Ultimately, those who have worked on such philosophies have a greater potential to influence positively the teaching and learning at their institutions, and possibly the standards of practice more broadly.

## **Philosophies for education**

Thus far we have discussed here personal philosophies in context of tertiary teaching. There, they are found increasingly popular in meeting the need both for improving the theories and practices of teaching and learning, and in supporting career functions. The reader may begin to recognize that such philosophies can also be beneficial not only at other levels of education but also more generally, including in applied social sciences. Many of their subfields involve instruction, counselling, management, or, more broadly, shaping the development and functioning of individuals or groups. Moreover, we may argue that early attempts at formulation of such philosophies, that is prior to entering the profession, may yield important educational benefits.

Scholars have often tried to identify the distinctive features of (new) fields such as social pedagogy, social work, or social education (Kraus and Hoferková, 2016). Although these can be distinguished by their emphases or key functions, fundamentally they have a common purpose and motivations: to effect cognitive, affective, and behavioural change in persons, groups, or both to improve their condition and that of society more broadly. The practitioners thus benefit from some clarity on their disciplinary motivations, needed skills, and understandings. This involves enumerating socio-educational issues and theoretical and practical recipes on how to

address them in context of the practitioners' evolving value systems. These are shared by all the social professions ranging from social education (into which we may include social pedagogy and social work) and even management, both public and private.

Having made a case for the close relationship between teaching and social education, we continue our discussion of personal philosophies in a broader context of preparation for social professions, starting with a development of one's disciplinary philosophy.

## **Thinking that works**

Earlier sections suggested that in order to be successful, philosophies in tertiary teaching must have a certain form and content. Interviews, surveys, and literature reviews have helped scholars to develop and refine models guiding the composition and evaluation of such statements. These outlines are more or less sophisticated, though they converge on some essential themes.

Before describing the recommended structure and content of a proper declaration, we bear in mind that the development of a personal-professional philosophy is not a one time event but rather an ongoing process. This highly personal process starts with a set of questions which help the author conceptualize the roles, practices, and values, among other dimensions. What are the goals of social education, pedagogy? What are the drivers for developing my philosophy? And what motivates my efforts? From personal experience, observation, or research, what methods and techniques work and when? How do I assess my work is achieving its intended results? What are some of the biggest challenges in my practice? What is my worldview, or assumptions, in my field of study or practice? What are my guiding values?

These are among some of the main questions whose answers will help to form the basis of the stated philosophy. And, to be sure, answers to these questions may be refined or updated with new experiences and understandings.

Addressing these questions is important but not sufficient in developing an effective statement. As already mentioned, research indicates that an adequate philosophy must contain some critical information, ideally organized and communicated in a particular manner (per Schönwetter et al., 2002; Kaplan et al., 2010). In context of (social) education, it should first establish one's conceptualization of pedagogy, including of teaching and learning and the roles of the main stakeholders. The emphasis should be on conveying one's understanding of learners, recognizing their diversity of needs, capacities, or customs along with particular ideas on how to effectively deal with these differences. Accessibility models including universal design are gaining momentum in providing inclusive learning environments (Rose, 2000), solutions highly pertinent to this point. It should also address one's views of development and its connections to pedagogy. As hinted earlier, some approaches suggest a way to tie development with teaching and learning (Wells and Claxton, 2002), offering theoretical underpinning and much room to experiment in this promising area.

Moreover, the writer is also advised to provide some discussion of the importance and implications of the relationship between the instructor and the learner. How important is trust, flexibility, and support inside and outside of the primary learning environment? Not to forget, the statement should address methods of practice and ways to assess or measure the effectiveness of one's educational efforts. There is an agreement that education involves much more than lecturing and testing; it includes various

active learning and other learner-centric strategies (Prince, 2004). Making such a point with a reference to the state of the art is apt.

It is also important to both demonstrate reflection and offer evidence of practice. This means, for example, evaluating various theoretical approaches in context of personal experiences or showing some creativity and innovation in teaching and learning. Strong articulations demonstrate thorough familiarity with the literature, ensure consistency, or alignment, between one's professed values and practices, and offer some evidence of growth and future goals. Finally, successful philosophies are written in an accessible, genuine tone.

Philosophy statements will be shaped by their authors' discipline, experiences, goals, and even the culture of their home institutions. For this reason, we may expect a great diversity but also some common threads in these products: the value of education, a level of critical reflection, and some evidence from practice.

## **Educational rationales**

Personal philosophies have thus far been described here as useful in the selection of practitioners and their career development, and valuable in improving the state of pedagogy both at individual and institutional levels. Yet, we posit that such statements may also be useful as an educational tool. That is, those in training can also benefit from thinking formally about the rationale for and the content of their preparation as they develop their statements from the point of view of a participant and a future practitioner.

Most would agree that the role of an educator is not just to pass knowledge along. The enormous volumes of disciplinary knowledge and the frequent disagreement on what is important – as well as the fact knowledge is subject



to ongoing revision and might be outdated even before it enters textbooks – demand different strategies. These include the acquisition of tools in facilitating one’s understanding. The advancement of understanding, including a comprehension of one’s learning, is essential to the ultimate goal of education: becoming a self-directed learner. Requisite here is the development of *metacognition*, a capacity to reflect on and adapt one’s thinking – which belongs to a set of research-based principles for “smart teaching” as identified by Ambrose et al. (2010). According to the authors, this asks of students to “learn to assess the demands of the task, evaluate their own knowledge and skills, plan their approach, monitor their progress, and adjust their strategies as needed” (191). As students lay out the disciplinary goals, assumptions and the supporting theoretical views, their experiences, or values as part of formulating their philosophies, they identify gaps in their knowledge and decide on how to address them. Crafting and refining one’s disciplinary philosophy can thus well support these iterative learning processes.

In the course of their cognitive development, students also make connections to what they already know and assign meaning to what they are learning, supporting thus another principle of smart teaching: the importance of the relationship between knowledge organization and learning. Research shows that an increasing expertise is associated with more dense and meaningful associations among knowledge structures (Ambrose et al. 2010). Consider, for example, teaching theories, whether in social education, counselling or cognate areas. In students’ minds these often remain disconnected from the reality of practice and devoid of meaning despite their importance in helping to make sense of the world. Composing a philosophy and, in time, ensuring its internal coherence, helps its author to both establish connections between what might otherwise appear as

unrelated strands of knowledge and find and assign meaning to information. Overall, these activities help to develop one's expertise.

A personal philosophy leads one to think about, evaluate, and assume a preferred explanatory and/or normative worldview. This can stimulate further interest in particular pedagogies, therapeutic approaches, or interventions, and a search for evidentiary support including an own experimentation. "When students find positive value in a learning goal or activity, expect to successfully achieve a desired learning outcome, and perceive support from their environment, they are likely to be strongly motivated to learn," explain Ambrose et al. (2010, 5). Hence, the development of a philosophy statement can both directly and indirectly help to provide motivations for learning.

Finally, while the said philosophy development supports explicitly a number of principles of smart teaching and learning, they also carry indirect profits. Such processes themselves help future educators and practitioners recognize the less apparent dimensions of motivation, planning, or reflection, activities they themselves will one day try to convey to their students and clients. This is particularly important in the fast-evolving social education and related disciplines whose quality and effectiveness depend on lifelong learning.

While above we have presented the goals and benefits of philosophies in a more general manner, let us now consider student philosophies in context of the authors' organization, an institution focusing on the training of future social educators, including those in risk prevention and treatment. Throughout their training, its students are to acquire a holistic, social-scientific knowledge base, by way of completing courses in philosophy, sociology, psychology, and pedagogy. There is thus an apparent need for some sensemaking vehicle, a way to connect knowledge often presented

from the perspectives of a particular disciplinary silo. What do we need to know in order to understand risk behaviour? How can cultural anthropology help in this area? How about some theories from general sociology and sociology of family? Psychology? And how do these relate?

As students determine the key (past and emerging) challenges and their motivations, they also think about defining best the roles and tasks of a social educator. Should the primary task be prevention or else? And why? Who should the target group included in the intervention program be? Students might come to recognize that societies are diverse, composed of people of different socioeconomic groups, beliefs, genders, talents or limitations, people who take on multiple identities. How might this realization affect the pedagogical orientation of the future educator? Rather than focusing on any one dimension, such as culture, students may thus embrace an approach that goes beyond singular differences. Their emphasis might thus be on *diversity* and their basis becomes education in diverse societies.

There is a need to make explicit students' assumptions and positions on how they view our changing society and the needs of its members from the position of an educator – one who recognize the differences among students, youth, program participants, community members, etc. Students may become privy to the fact, for example, that our understanding of adolescence “began to change when *all* adolescents began to be studied and not only those suffering from various pathologies,” changing with it our interpretation of normal behaviour (Bonino et al., 2005, 17, emphasis added).<sup>1</sup> Students may

---

<sup>1</sup> We note the same is true, for example, about family. A supportive, positive family environment is viewed as a protective factor countering a range of risk behaviours. But what makes a family? Students must seek an adequate conceptualization, connected with existing evidence. They may find that their conception is rather different from what contemporary sociological research has shown.

thus identify *inclusion* and inclusive education – that is bringing together all individuals in their diversity as equal participants in learning – as the key scientific and practical basis. And a further reflection may lead to a recognition that such education is about not only the content of the intervention but also its delivery. How to best effect cognitive, affective, and behavioural change of pupils in context of a diverse world of developmental needs, risks, or individual limits and potentials?

Students may also have an experience from an internship, or potentially from being clients of social-pedagogical programs in their youth, all shaping their philosophies with new questions and goals. For example, they may be more attuned to the therapeutic side and the diversity of philosophies informing it. Learners may also note the fact that there is not a single right theoretical perspective and a treatment approach. The key then is to gain familiarity with such philosophies and their benefits and drawbacks and do so while in the process of receiving education in philosophy and psychology. Ultimately, this might help “in choosing an appropriate approach that would suit their temperaments and be relevant to the particular presenting problem(s)” (Palmer, 2000, 1), and do so strategically rather than reactively, facing the traditional time and resource constraints post-graduation.

There are many other ways social education students could formulate and, later, update their philosophies, though they will share in the benefits of introspection and proactive participation in their advancement. Not to forget the fact that should such philosophies become institutionalized, it could lead to a different, more integrated styles of teaching, possibly better achieving the holistic aims of our programs. Overall, as was made clear, the case for such a requirement is compelling particularly in context of the needs of the organization of the authors of this article.

## **Conclusion**

Though uneven, there are growing efforts to improve teaching and learning at the tertiary level. Among the key strategies with immediate implications to practice as well as career development is bringing instructors to a reflection through their formal philosophy statements. This article went beyond the perimeter of teaching and made a further case for the value of personal philosophy development in social education and related areas. Philosophies, as was argued, lead their authors not just to a series of reflections on their understanding of the social environment, including the needs, conditions, and potentials of its constituents; they can also support many of the key principles of good education and are thus of value during the time of training. These are, of course, not the only benefits, as having a philosophy increases the confidence of its writers and supports their personal growth, ultimately improving the outcomes of their work. Finally, we may add that the ability to assess personal philosophies before and after the commencement of practice and to compare what their authors did and did not learn may also have a significant value in updating the curricula and teaching approaches at institutions concerned with educating future generations of professionals in the social fields.

## **References:**

AMBROSE, Susan A., et al. *How learning works: Seven research-based principles for smart teaching*. San Francisco: Jossey Bass, 2010. 341 pp. ISBN 978-0-470-48410-4.

BABIN, Laurie A., SHAFFER, Teri Root & TOMAS, Amy Morgan. Teaching portfolios: Uses and development. *Journal of Marketing Education*, 2002, 24.1: 35-42.

- BONINO, Silvia, et al. *Adolescents and risk: Behavior, functions, and protective factors*. New York: Springer, 2005. 372 pp. ISBN 88-470-0290-7.
- ÇAVDAR, Gamze & DOE, Sue. Learning through writing: Teaching critical thinking skills in writing assignments. *PS: Political Science & Politics*, 2012, 45.2: 298–306. ISSN 1049-0965.
- DICLEMENTE, Ralph J., SANTELLI, John S. & CROSBY, Richard A. (eds.). *Adolescent health: Understanding and preventing risk behaviors*. San Francisco: Jossey Bass, 2009. 978 pp. ISBN 978-0-470-17676-4.
- EGAN, Kieran. *The educated mind: How cognitive tools shape our understanding*. Chicago: The University of Chicago Press, 1997. 310 pp. ISBN 978-0-226-19039-6.
- EGAN, Kieran. *The future of education: Reimagining our schools from the ground up*. New Haven: Yale University Press, 2008. 191 pp. ISBN 978-0-300-16459-6.
- HAWKINS, J. David, et al. Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 1999, 153.3: 226–234.
- JOHNSON, David W. & JOHNSON, Roger T. An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational researcher*, 2009, 38.5: 365-379.
- KAPLAN, Matthew, et al. A Research-Based Rubric for Developing Statements of Teaching Philosophy. *To improve the academy*, 2008, 26.1: 242–262.
- KRAUS, Blahoslav & HOFERKOVÁ, Stanislava. The relationship of social pedagogy and social work. *Sociální pedagogika, Social Education*, 2016, 4.1: 57–71. ISSN 1805-8825. DOI:10.7441/soced.2016.04.01.04.

- LIESSMANN, Konrad Paul. *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis*. Překlad Milan VÁŇA. Praha: Academia, 2015. 133 s. ISBN 978-80-200-2530-2.
- MAZUR, Eric. *Peer Instruction: a user's manual*. Harlow: Pearson Education Limited, 2014. 250 pp. ISBN 978-1-292-03970-1.
- PALMER, Stephen (ed.). *Introduction to counselling and psychotherapy: the essential guide*. London: Sage Publications Ltd., 2000. ISBN 978-0-761-95544-3 DOI: <https://dx.doi.org/10.4135/9781446279755>.
- PENNOCK, Andrew. Open-Inquiry Course Design in the Public Policy Classroom. *PS: Political Science & Politics*, 2020, 53.4: 793-801. ISSN 1049-0965.
- PRINCE, Michael. Does active learning work? A review of the research. *Journal of engineering education*, 2004, 93.3: 223–231. ISSN 0304-3797.
- ROSE, David. Universal design for learning. *Journal of Special Education Technology*, 2000, 15.3: 45–49. ISSN 2381-3121.
- SCHÖNWETTER, Dieter J., et al. Teaching philosophies reconsidered: A conceptual model for the development and evaluation of teaching philosophy statements. *International Journal for Academic Development*, 2002, 7.1: 83–97. ISSN 1360-144X.
- TERZIAN, Mary A., ANDREWS, Kristine M. & MOORE, Kristin Anderson. Preventing multiple risky behaviors among adolescents: Seven strategies. *Child Trends*, 2011, 24: 1–12.
- WELLS, Gordon & CLAXTON, Guy (eds.). *Learning for life in the 21st century: Sociocultural perspectives on the future of education*. Malden: Blackwell Publishing, 2002. 320 pp. ISBN 978-0-631-22331-3.

**Authors:**

Oldřich Bubák,

Department of Sociology

Faculty of Philosophy, University of Hradec Králové

oldrich.bubak@uhk.cz

Josef Kasal,

Institut of Social Studies

Faculty of Education, University of Hradec Králové

josef.kasal@uhk.cz



# **YOUTH RISK BEHAVIOUR AND ITS PREVENTION: A TRANSATLANTIC VIEW**

**Oldřich Bubák, Josef Kasal**

## **Annotation:**

Applied social scientists and practitioners from around the world have especially benefited both from cross-pollination of ideas and mutual reflection on their work. This article presents a concise look at some of the current themes in the area of prevention and management of adolescent behavioural problems as evident in North American context. It asks: What are some of the main trends in the reduction of risk behaviour in youth across the ocean? It hence provides insights into risk identification and framing, presents some key strategies in addressing such behaviour, and highlights select practices proven effective by numerous intervention programs. It concludes with a brief engagement of the assumptions informing the contemporary practice.

**Keywords:** risk behaviour; risk reduction strategies; best practices; North America

## **Introduction**

Theories and practices within applied social sciences, and social work and its education in particular, have been subject to relatively significant shifts since the break of the new millennium. Those trying to help individuals and

communities improve their social condition now find, for example, integrative approaches and the appreciation of the importance of cultural context to be critical to success. This is the case in most of Europe and North America, two regions that have historically benefited from each other's experience on the road to social advancement. And so the goal of this contribution is to take a concise look at some of the current themes embraced by scholars and practitioners in North America. It asks: What are some of the main trends in the prevention and management of youth risk behaviour across the ocean? It begins by cataloguing key risks as identified by leading public health authorities and continues with an engagement of main strategies in addressing such risks. The discussion continues with some of the key themes in prevention and treatment, highlighted due to their importance in ensuring effectiveness. Overall, the aim is to provide a point of reference and a springboard for possible further lesson drawing.

## **Prioritizing Risk**

Across nations, public health agencies have identified youth risk behaviours of concern and established priority schemes reflective of various socioeconomic, cultural, and political realities. The Centers for Disease Control and Prevention (CDC), the leading US public health agency, has identified a number of youth health risk areas it seeks to monitor and help address. The main areas include behaviours contributing to intentional or unintentional injury to self or others (including issues related to mental-health); sexual behaviours that risk contracting related infections (including HIV), unintended pregnancy, or both; use of drugs including alcohol; use of tobacco; inadequate physical activity; and unhealthy dietary habits (CDC, 2020; 2021). The first category, in some cases divided further into violence victimization and mental health, along with the second and third categories

are considered to be priority areas (CDC, 2018) due to the severity of the risks' human and economic impact. These categories are also of concern in Canada, although in that country the emphasis is on youth "health" and safety rather than "risk" (HC 2021; 2020).

## **Key Strategies**

Research and experience point to a significant co-occurrence of the abovementioned risk behaviours (Nelson, 2019) which are also found to share some of the risk as well as protective factors. This facilitates the formulation of more (cost) effective policies supporting strategies and approaches that set out to lower overall risks and harms to youth well-being and, by implication, to improve the social condition. Here, North American academic and grey literature align on a number of key strategies and associated approaches identified based on evaluations of intervention programs and other studies (David-Ferdon, 2016; Terzian et al., 2011). These are briefly outlined below.

Encourage the development of stable and *supportive family* environments. There is a significant amount of evidence indicating that supportive, structured, and positive parenting is protective against a range of risk behaviours. On the other hand, authoritarian, violent, or unstable family environments are seen as risk factors. Evidence further indicates that with appropriate interventions, family environments can be improved with positive health and social impacts on the lives and futures of both youth and their parents. In practical terms, this means reaching to approaches such as self-directed or group programs teaching stress reduction and communication strategies and imparting positive parenting skills.

Offer *quality* education programs, particularly at early stages of child's development. Research indicates that improving one's cognitive, language, social, and emotional development, particularly when done early, has a positive impact on subsequent outcomes in education, social areas, and health. This is among the main reasons there has been an increasing attention on the establishment of preschool programs that are not only available to all but also certified to guarantee some level of quality. In high risk populations, these programs integrate family engagement, which has been shown to have a positive long-term impact on youth behaviour.

Encourage the development of social and emotional *skills*. Findings show that developing and strengthening life skills such as communication (and related skills as are the capacity to resolve conflicts or work together with others) and the ability to manage one's emotions and behaviour serve as protective factors. Such skills are generally developed at schools through deliberately designed programs accessible to all students. These programs have repeatedly proven to be effective in reducing risk behaviours, including bullying and other forms of violence.

Bring together adults and youth in making lasting, positive *connections*. It has been found that sustained bonds between youth and (ideally several) caring adults beyond those of the core family circle can reduce aggressive and anti-social behaviour, substance use, and improve education results, among other benefits. Outcomes are further enhanced through positive examples, modeling appropriate standards of behaviour and personal and community values. There are two main types of approaches that promote relationship making. Structured and unstructured after school programs involving academics, sports, or hobbies are among the most common. Individual mentoring programs are generally focused on particular risk groups and may be implemented both inside and outside of school settings.

It has been emphasised that in order to have a positive effect, programs of this type must be long term.

Establish safe and caring *community* spaces for children and youth. An important historical characteristic of North American social geography is its socio-economic and cultural diversity, particularly salient among communities throughout the continent. Because safe and supportive communities have been shown to have a positive influence on its youth residents (improving their social, health, and education outcomes), there are efforts to support schemes in community contexts. Among the main interventions are street outreach (ensuring the availability and engagement of trained professionals tasked with making community connections), risk reduction (changing local laws and regulations to improve well-being), and environmental modification (creating or making available social spaces favourable to community building). Because each community is different, these safety and social infrastructure-enhancing programs are often highly tailored to local conditions. Research assessing the efficacy of such interventions is ongoing.

Support broadly accessible and quality *after school programs*, including organized summer activities. Programs offering youth the outlet to safely and productively meet their developmental needs have been shown to reduce overall risk-taking behaviour, including drug and alcohol abuse and delinquency. These programs may include opportunities for individual and team sports, talent development, or special interest or culturally specific activities, among others. The said opportunities must be year round and broadly accessible, so that those most likely to be engaged in risk behaviours, the disadvantaged youth, are not excluded. Instatement of such programs may face barriers as basic as the lack of transportation, community safety,

infrastructure, or the availability of (or resources for) qualified staff or volunteers. Designers must thus pay attention to more malleable factors.

Bring schools and their students closer *together*. The idea of a social *connection* is perhaps the key precept in risk prevention and treatment. As evidence shows, strong links between youth and their schools can be protective, reducing the potential for pupil misconduct and substance abuse. There is a range of approaches that encourage establishing and strengthening of such ties, including membership in clubs and other participatory activities as are school leagues. The training and ongoing education of teachers and school staff in the latest methods and findings is also important.

In sum, practitioners have developed strategies and tested a number of related approaches in risk prevention. Their realization, however, can face some shared obstacles, including the most challenging of all, structural issues. A number of these, including transportation for students as well as their parents, are common to both urban and rural areas, underscoring the importance of policies and support at the federal level.

## **Best Practices**

North American researchers and practitioners have made much progress in improving the effectiveness of their intervention programs, subject to ongoing evaluations through experimental designs. While the changing environment means these efforts are ongoing, good programs share a number of themes and best practices. As is discussed in what follows, these range from cultural appropriateness to scientific rigor, ideas recurring across North American guidelines and recommendations (CCSA, 2011; DiClemente et al., 2009; Robertson et al., 2003; Dusenbury, 2000).

*Comprehensiveness, sufficiency, early start.* It has become apparent that risk behaviours commonly co-occur, with youth engaging in more than one type of risk behaviour at a time. Providers have thus been updating their prevention schemes and shifting their focus from targeted strategies to program designs aiming at addressing multiple risk behaviours (Terzian et al., 2011). Furthermore, studies indicate that “multicomponent programs,” integrating two or more successful schemes, are more effective than standalone solutions, though vital is their consistency in messaging (Robertson et al., 2003, 22). The emphasis is therefore on comprehensiveness in both risk focus and program designs. In addition, it was found that any program advantages are reduced without one or more follow-up interventions. Effective programs thus provide a sufficiently long, reinforcing treatment. Finally, risk factors, including social-cognitive deficits and academic problems, leading to potentially harmful behaviours may manifest at a very young age. And since there generally is a negative association between intervention timing and program impact, it is advised treatments start at early stages of individual social and emotional development.

*Community and cultural appropriateness.* Practitioners are finding that while programs may be built around the same strategy, for instance education or skills development, they may not only differ in their general outcomes, they may also be ineffective in some populations (David-Ferdon et al., 2016). As cultural and racial communities vary in their local protective and risk profiles, it is critical that program designs be culturally sensitive, that is incorporating cultural values, beliefs, norms and mindful of characteristics of social-historical development (Kapungu et al., 2009).

More specifically, successful programs are attuned to both surface (outward social and behavioural) and deep level (environmental, historical,

and social-psychological) factors and are tailored accordingly (Kapungu et al., 2009). Speaking in the US context, Kapungu et al. (2009) contrast the general characteristics among its three major ethnic/cultural groups: Native Americans and Alaska Natives, Hispanics, and African Americans. Native Americans have a strong belief in family and community, close bonds with their natural environment, holistic understanding of health, and are highly spiritual. These elements as well as cooperative learning and bicultural aspects are very much reflected in interventions made in such communities. Hispanic community, on the other hand, values self-worth, respect for the elders, family and familial ties, and tradition in the form of ceremony, and recognizes the significance of positive social connections. Such values are critical part of intervention programs, which also recognize there are the differences in behaviour and views between Hispanics raised inside and outside of the US. Similarly, African Americans in the main appreciate community, family and their connections, spirituality, self-determination, and expression including story telling and interest in African American heritage. Successful programs incorporate such themes, more or less relevant in urban settings.

Not all culturally sensitive interventions or their combinations with other strategies report success. It is hence important to note that while the aforementioned types of contextual adaptations are important, solutions must preserve the “core elements” of their research-driven designs; these elements are structure (program setup and organization), content (skills and strategies), and delivery (adaptation, execution, and evaluation) (Robertson et al., 2003, 21). Without these in place, a program may lose its most effective features.

*Theoretical and evidentiary underpinning.* Are programs based on skills or knowledge more effective? And in which risk areas these fit the best? To



answer these and related types of questions and decide on programming practitioners are reaching to theory (providing guidance on how change is to be effected) and/or to evidence from prior experience. Providers may use more or less stringent criteria in selecting evidence-based options. For example, they may follow David-Ferdon and team (2016) who required a program, policy, or practice to meet at least one of the predetermined criteria in order to be included in their strategy package. Specifically, it had to either have been shown impactful in a systematic review or a meta-analysis; or found to have “significant preventive effects” by at least one rigorous randomized controlled trial (RCT); or demonstrated, through a meta-analysis or RCT, an impact on particular risk or protective factors. And, just as David-Ferdon et al. (2016) did, providers may consider solutions covering multiple types of risk behaviour, ones without evidence of harm, and those foreign schemes which could be practicable in the US environment.

*Proper monitoring and evaluation.* Among the essential practices in program execution is consistency (fidelity), ensuring that designs are being followed throughout the duration of the program. This is critical to connecting interventions with outcomes as well as in ensuring effectiveness. Proper monitoring, determining whether the program is advancing as intended, and evaluation, assessing the overall performance at the program’s completion, are thus taken as integral parts of a robust program (not to forget in support of evidence based practice).

Throughout, such processes are supported by comprehensive plans and manuals, covering “the program’s theory base, goals, objectives, program components, agenda and a detailed explanation of activities, as well as equipment, worksheets and handouts” (CCSA, 2011, 42). Collecting information on program baseline, and implementation data, including of what was delivered, how, and to whom, is also essential. Designers and

implementers are thus benefiting from the development of *logic models*, sets of statements that “spell out the resources, activities and outcomes of the program” (CCSA, 2011, 43). Practitioners acknowledge that evaluation and monitoring can be difficult, not the least due to the lack of expertise. A common practice is thus collaboration with (local) universities and their faculty experienced in constructing and implementing evaluation and reporting processes.

*Adequate attention to providers and participants.* It is widely recognized that program effectiveness is related to both provider proficiency as well as participant engagement. The demands on the providers (facilitators) vary depending on the setting and the program, but there is a general emphasis on the selection of dedicated and competent people and on their skills development. For example, programs focused on families and parents call for experience in educating adults, group facilitation techniques, and strength-based approaches to communication, in addition to knowledge of individual development and family problematics (CCSA, 2011). In school-based programs, teachers require classroom management skills, including the ability to reward pupils for proper behaviour, cultivating “students’ positive behaviour, achievement, academic motivation, and school bonding” (Robertson et al., 2003, 20). And creating inclusive learning environments, whether for children or adults, generally needs one’s appreciation of diversity among other cultural competencies.

Human resources and their quality are directly tied with another set of good practices: attracting, inspiring, and retaining program participants. As apparent, mindful of the importance of empowerment, relationships, and diversity, a competent provider is capable of creating a positive and inclusive environment, motivating attendance and learning (CCSA, 2011). But there, too, are other aspects of supporting client engagement. Attracting and

keeping participants, as the research shows, can be aided by “extra effort in providing incentives, maximal schedule flexibility, minimal time demands, free meals, transportation, baby-sitting, personal contact, and endorsement from important community leaders” (Robertson et al., 2003, 24). All of the above have implications to how many participants will return for a follow-up after the intervention, now considered an important element of effective design. It must be added, as often emphasized in the literature, that even committed providers and engaged participants alone are not enough for success. Sufficient funding, good facilities and related resources, and supportive and competent management matter greatly as well.

## **Conclusion**

Above, we have briefly discussed key behavioural risks in adolescents, strategies and best practices in prevention and management of such risks, as advanced in North American context. No doubt, while decades of work in research and practice have greatly improved our understanding of what works and what does not in this area (Gullotta et al., 2014), further changes to our approaches are inevitable. These are not only due to novel forms of risks but also to the broad learning from the variety of new and ongoing programs.

Yet, we can know more about the thrusts of change than may first appear. This is as decisions and designs are drawing on new assumptions on individual development, and on adolescence in particular. Specifically, research and practice is now cognizant of human development as a life long, nonlinear process, which may be quite different for different people. Adolescents is thus viewed not only as merely one of a number of developmental transitions, it is considered as a positive period, time in which

both agency and structure matter (Bonino et al., 2005). This means, as Jessor well summarizes, that “adolescents are active participants in the shaping of their own development; that the influence of context - family, peers, school, media, neighborhood, workplace - is as important in determining the life course as are the attributes of the individual and, indeed, that it is the interaction between context and individual attributes that is really crucial; that there is remarkable diversity in the pathways that can be taken by youth as they traverse between late childhood and young adulthood; and that the adolescent life-stage is, itself, an extended one - a full decade of the life trajectory with very different tasks, opportunities, and challenges in the later years than in the earlier years” (Jessor in Bonino et al., 2005, vi). Such assumptions, embraced not only in North American but increasingly global context, are an important step forward in both prevention and treatment of risk. Should we make comparisons and draw positive lessons, we would do well to start precisely with these perspectives.

## **References:**

- BONINO, Silvia, et al. *Adolescents and risk: Behavior, functions, and protective factors*. New York: Springer, 2005. 372 pp. ISBN 88-470-0290-7.
- CCSA. *Strengthening our skills: Canadian guidelines for youth substance abuse prevention family skills programs*. Ottawa: Canadian Centre on Substance Abuse, 2011.
- CDC. *Youth risk behavior surveillance report: 2020*. The Centers for Disease Control and Prevention, 2020. Retrieved from: <https://www.cdc.gov/mmwr/volumes/69/su/pdfs/su6901-H.pdf>.

CDC. *Youth risk behavior surveillance system*. The Centers for Disease Control and Prevention, 2021. Retrieved from: <https://www.cdc.gov/healthyyouth/data/yrbs/overview.htm>.

CDC. *Youth risk behavior survey (YRBS): 2017*. The Centers for Disease Control and Prevention, 2018. Retrieved from: <https://www.cdc.gov/healthyyouth/data/yrbs/pdf/trendsreport.pdf>.

DAVID-FERDON, Corinne, et al. A comprehensive technical package for the prevention of youth violence and associated risk behaviours, 2016. Retrieved from: <https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/yv-technicalpackage.pdf>.

DICLEMENTE, Ralph J., SANTELLI, John S. & CROSBY, Richard A. (eds.). *Adolescent health: Understanding and preventing risk behaviors*. San Francisco: Jossey Bass, 2009. 978 pp. ISBN 978-0-470-17676-4.

DUSENBURY, Linda. Family-based drug abuse prevention programs: A review. *Journal of Primary Prevention*, 2000, 20.4: 337-352. As cited in DiClemente et al., 2009.

GULLOTTA, Thomas P., PLANT, Robert W. & EVANS, Melanie A. (eds.). *Handbook of adolescent behavioral problems: Evidence-based approaches to prevention and treatment*. New York: Springer, 2014. 697 pp. ISBN 978-1-4899-7496-9.

HC. *The health of Canadian youth*. Health Canada, 2020. Retrieved from: <https://www.canada.ca/en/public-health/services/publications/science-research-data/youth-findings-health-behaviour-school-aged-children-study.html>.

HC. *Youth Health*. Health Canada, 2021. Retrieved from: <https://www.canada.ca/en/services/health/youth-health.html>

KAPUNGU, CHISINA T., et al. Substance use among adolescents: risk, prevention, and treatment. In DICLEMENTE, Ralph J.; SANTELLI, John S. & CROSBY, Richard A. (eds.). *Adolescent health: Understanding and preventing risk behaviors*. San Francisco: Jossey Bass, 2009, pp. 179–212. ISBN 978-0-470-17676-4.

NELON, Jordan L., et al. A latent class analysis of the co-occurrence of sexual violence, substance use, and mental health in youth. *Substance use & misuse*, 2019, 54.12: 1938-1944.

ROBERTSON, Elizabeth B., DAVID, Susan L. & RAO, Suman A. *Preventing drug use among children and adolescents: A research-based guide for parents, educators, and community leaders*. 2<sup>nd</sup> ed. Bethesda, MD: National Institute on Drug Abuse, 2003.

TERZIAN, Mary A., ANDREWS, Kristine M. & MOORE, Kristin Anderson. Preventing multiple risky behaviors among adolescents: Seven strategies. *Child Trends*, 2011, 24: 1–12.

### **Authors:**

Oldřich Bubák,

Department of Sociology

Faculty of Philosophy, University of Hradec Králové

oldrich.bubak@uhk.cz

Josef Kasal,

Institut of Social Studies

Faculty of Education, University of Hradec Králové

josef.kasal@uhk.cz

# RODINNÉ VZŤAHY V POSTMODERNEJ RODINE

Libuša Gužíková, Eleonóra Mendelová

## **Anotácia:**

Transformácia spoločnosti od 90. rokov minulého storočia zasiahla životy mnohých rodín a jej dopady nachádzame v rôznych aspektoch života postmodernej rodiny. Spoločenské zmeny mali za následok zmeny štrukturálne, inštitucionálne, hodnotové, ktoré sa prejavujú aj v oblasti rodinných vzťahov. Destabilizácia a demokratizácia vzťahov v rodine sa stali aktuálnymi znakmi rodiny. Práve destabilizácia rodiny zatieňuje jej významnú domestikáciu funkciu, ktorá sa prejavila v dezintegrácii vzťahov. Demokratizácia vzťahov je prejavom premeny rodinných vzťahov na vzťahy moderné, rovnoprávne z hľadiska pohlavného, ako aj generačného. Výchova v súčasnej rodine je voľnejšia, nachádzame v nej prvky liberalizmu a antiautoritatívnosti.

**Kľúčové slová:** postmoderná rodina, destabilizácia rodiny, demokratizácia, liberálna výchova, rodič, dieťa.

## **Úvod**

Téma rodiny a jej zmien je zdrojom odborných diskusií aj na Slovensku, kde podobne ako v iných postsocialistických krajinách, sme od 90. rokov minulého storočia svedkami premeny slovenskej spoločnosti. Zmeny spoločnosti, či už ekonomické, spoločenskopolitické, či sociokultúrne sa

odrazili práve v živote súčasných slovenských rodín (Višňovský, Hroncová, 2010; Chorvát, Džambazovič, 2015; Ondrejko, 2018).

„Rodina je inštitúcia, ktorú formuje civilizácia, kultúra i spoločnosť“ (Matoušek, Pazlarová, 2014, s. 11). Ako uvádzajú M. Potočárová a L. Baranyai (2012, s. 129), práve „rodina sa stala najväčšou obeťou rýchleho presadzovania sa pokroku spoločnosti, v každej oblasti sociálneho života“.

Skúmanie rodiny z aspektu jej transformácie je aktuálne z dôvodu „modernizačných zmien spoločnosti“, t.j. z dôvodu deštrukcie foriem rodinného spolužitia, zmien v hodnotovom systéme rodín, odklonu od tradície, od patriarchálneho modelu rodiny, sekularizácie, ktoré rodinu ohrozujú a môžu sa stať príčinou jej zániku“ (Błasiak, 2019, s. 15).

Pre postmodernú rodinu je typické, že často dochádza k jej rozpadu, k uvoľňovaniu vzájomných vzťahov v dôsledku nezodpovednosti partnerov a k spochybňovaniu významu manželstva a rodiny. V kontexte s uvedenými skutočnosťami sa vynára otázka, či sa jedná o krízu rodiny, alebo skôr o jej adaptačný proces, a aké sú dopady na rodinné vzťahy.

## **1 Rodina ako dynamický prvok spoločnosti**

Rok 1989 bol pre slovenskú spoločnosť prevratným, čo determinovalo prechod od moderných hodnôt k dnešným postmoderným hodnotám. Pozitivismus, orientáciu na budúcnosť, hierarchické usporiadanie spoločnosti, nahradil dôraz na vlastný rozvoj a sebaujavenie jedinca (Vindišová, 2019). Podľa autorov J. Girán – Gy. Ligeti (2000, s. 91) všeobecne platné hodnoty stratili platnosť, namiesto nich nastúpili hodnoty orientované na osobné záujmy. Podobný názor prezentuje W. Brezinka (1996, s. 116), podľa ktorého posun v premene hodnôt smeruje od „hodnôt povinností a akceptácie“ smerom k egocentrickým hodnotám sebarozvoja.



Zaznamenávame generačnú priepasť v hodnotách, stratu záujmu o skúsenosti a tradície v rodine, ako aj odmietanie zaužívaných spôsobov života rodiny (Egorova, Kuramshev, 2008; Egorova, Sizova, 2014). Tradičné hodnoty rodiny, ako pevnosť manželstva a rodiny, nahrádzajú nové hodnoty. Do popredia prichádza profesijná činnosť, kariérny rast, osobná a materiálna nezávislosť. Zmeny nastávajú aj v štruktúre rodiny. Pred niekoľkými desaťročiami v jednej domácnosti fungovalo viac generácií, čo pozitívne ovplyvnilo výmenu skúseností a rozvoj dieťaťa. Postmoderná spoločnosť definuje zmenšený typ rodiny, tzv. dvojgeneračné jadro (Luneva, Kivelev, Bryzgalova, 2019).

Demografické trendy, ako pokles pôrodnosti a detí v rodine, vysoká miera rozvodovosti, pluralizácia foriem spolužitia, nárast mimomanželských zväzkov, nestabilita rodinného prostredia výrazne ovplyvnili fungovanie rodiny (Fein, 2015).

Podľa A. Alekseevich, O. Anatolevna (2018) sa rodina v súčasnosti nachádza v troch hlavných pozíciách. V prvom rade sa tradičná rodina prirodzene mení na postmodernú, sociálno-ekonomickú a duchovno-kultúrnu modernitu. Ďalej je to jej meniace sa postavenie v spoločnosti, v ktorej zažívame krízu rodiny. V neposlednom rade je transformácia rodiny celosvetovým trendom, ktorý ovplyvňuje vývoj inštitúcie rodiny.

Podľa B. Krausa (2015, s. 16) sa „rodina musí neustále adaptovať na modernú dobu, s čím súvisia zmeny v potrebách členov rodiny“. A. Giddens (1999, s. 181) dodáva, že „nielen rodiny sa musia meniť, aby sa prispôbili realite, ale aj kultúrne normy, verejná politika a právny systém, spolu s inými inštitúciami, sa musia adaptovať na nové rodinné vzory. „Nútiť“ rodiny prijať staré, prežité vzory nie je riešením. Schodnejšou cestou je podľa autora akceptovať rozmanitosť“.

## 2 Destabilizácia rodiny

Transformácia spoločnosti priniesla rozdielnosť pováh, názorov i záujmov, ktoré sa prejavujú aj v klesajúcej stabilite rodín. Ako píše M. Potočárová (2008, s. 79), „destabilizácia rodiny nie je záležitosťou len posledných desaťročí, pretože labilitu vykazovali rodiny v každej dobe, len jej prejavy neboli vždy transparentné a nebola im venovaná toľká odborná pozornosť“. Podľa autorky sa uvoľnili tzv. protirozpadové bariéry: znížil sa vplyv cirkvi, zvýšila sa spoločenská tolerancia voči rozvodom, voči voľným formám rodinného spolužitia, rozpad rodiny sa stáva módnym trendom, zmizli tzv. skryté rozvody. H. Piepenburg (2014) dopĺňa, že na nestabilitu rodiny vplyva uvoľnenie sexuálnej morálky, povolenie pornografie, legalizácia prostitúcie, právo na potrat, uznanie partnerstva osôb rovnakého pohlavia.

L. Csontos (2020) upozorňuje, že v súčasnosti môžeme pozorovať krízu manželstva a rodiny, ktorej sme svedkami aj na Slovensku. Destabilizácia rodičovských väzieb markantne determinuje vývoj dieťaťa, a preto je predmetom mnohých výskumných šetrení (Podmanický, Podmanická, 2013; Demir-Dagdas, a kol., 2017; Lund, 2021). Podľa P. Ondrejkooviča (2018, s. 11) je „dnešná rodina nedostatočne súdržná, až neudržateľná pri prekonávaní prekážok, často produkujúca pocity bezmocnosti, dieťa je vystavené narastajúcemu násiliu v rodine, častý je syndróm zanedbávaného a týraného dieťaťa“. Podobne aj B. Kraus (2017, s. 11) poukazuje na „dezintegráciu rodinného života, kedy rodina sa stáva prechodným priestorom, kde chýba pocit bezpečia, istoty, porozumenia“. Podľa T. Gasparecz (2018) sú rodiny postihnuté formami nestability, medzi ktoré patrí nevera, nenávisť, povahové odlišnosti, hodnotové odlišnosti, strata bezpodmienečnej lásky, netolerantnosť, absencia úcty k druhým, impulzivnosť v komunikácii, neochota odpustiť, pracovná vyťaženosť, patológia v rodine, odlišné názory na výchovu. Ako píše M. Kravárová (2010), členovia rodín

nežijú „spolu“, ale „vedľa seba“. V súčasnej rodine je výchova detí nedocenená, rodičia presúvajú výchovnú funkciu na vzdelávacie inštitúcie. Dieťa je v nepriaznivom výchovnom pôsobení frustrované, hrozí riziko vzniku problémového správania a vnútorného konfliktu.

Podľa J. A. Seltzer (2019) nestabilita rodiny ohrozuje život dieťaťa, jeho zdravie, blahobyt a emocionálnu podporu v domácom prostredí. C. E. Cooper a kol. (2011) zistili, že nestabilita rodinných vzťahov vo väčšej miere ovplyvňuje chlapcov, spôsobuje problémy so správaním, nepozornosť či zaostávanie v školskej pripravenosti. Je zrejmé, že práve nestabilita rodinného prostredia pôsobí na dieťa ako stresujúci faktor.

Pribúdajúce problémy v rodine a neschopnosť členov rodiny ich riešiť, ovplyvňuje nárast rozvodovosti. Ako píše L. Višňovský (2010, s. 33), „rozvod sa stal bežnou prijateľnou záležitosťou na riešenie manželských problémov“. Pohľady autorov na rozvodovosť sa rôznia. Jedna skupina autorov popisuje rozpad rodiny v súvislosti s negatívnymi účinkami na dieťa. Podľa V. Kuchařovej a kol. (2019) patrí rozvod/rozchod rodičov k najsilnejším stresovým podnetom, ktorý negatívne ovplyvňuje dieťa v každom veku. Deti sú vystavené psychickej záťaži, ktorá sa môže prejaviť až v neskorších vývojových fázach, napr. pri nadväzovaní vzťahov. Badateľné sú aj zhoršené školské výsledky dieťaťa, znížená koncentrácia na školské povinnosti, agresívne správanie dieťaťa. Deti sa zvyknú uzavrieť do vlastného sveta, prestávajú komunikovať, sú dlhodobo frustrované.

Viacerí autori (napr. Višňovský, 2010; Tománek, 2014) upozorňujú, že rozvod, ktorý zraňuje deti, má v sebe riziko poškodenia ich zdravého vývinu, dieťa sa často po rozvode nedokáže orientovať, stráca základné istoty, nemá možnosť adekvátnej obrany, je manipulované, stáva sa zbraňou rodičov. Podľa L. M. Lopoo, T. Deleire (2014) rozvod spôsobuje dlhodobý stres pre dieťa, napr. rodina sa musí presťahovať do iného mesta, dieťa stráca

priateľské väzby, pocit bezpečia. Odlúčenie rodičov vplýva aj na ekonomickú pohodu a zabezpečenie dieťaťa, po rozvode sa znižujú celkové zdroje rodiny, čo ovplyvňuje fungovanie celej rodiny. L. Csontos (2020, s. 24) uvádza, že „dieťa prežíva intrapsychickú schizmu“, t.j. strach zo straty lásky jedného rodiča v prípade prejavenej priazne druhému rodičovi. Rozpad rodiny môže byť spojený aj so zhoršeným školským prospechom, ako píše S. Nusinovič a kol. (2018). Podľa citovaných autorov sú ťažkosti v školskom prostredí spôsobené zníženou úrovňou motivácie a nižšou manuálnou zručnosťou detí.

Druhá skupina autorov poukazuje na rozpad rodiny z odlišného aspektu. Podľa P. R. Amato (2015) rozvod napomáha k odstráneniu dieťaťa z vysoko dysfunkčného prostredia, čo môže viesť k pozitívnym účinkom v jeho ďalšom vývoji. Ako píše E. Tarasova (2015), rozvody rodín je treba vnímať v širších súvislostiach. Rodinné hodnoty nezmizli, ale rodičia sa snažia nájsť vzájomné porozumenie a šťastný domov. Ak táto situácia nenastane a prídu výrazné konflikty, nie je nutné zachraňovať všetky rodiny len kvôli deťom. Deti v konfliktných rodinách znášajú stres horšie, ako deti rozvedených rodičov.

V súčasnej spoločnosti sa rozširuje možnosť striedavej starostlivosti o dieťa po rozvode, kedy dieťa žije s matkou, aj s otcom. Podľa D. Kopčanovej a B. Filípkovej (2018) je tento trend pozitívny, pretože dieťa nie je vystavené stresujúcemu a neistému prostrediu. Ako zistila K. Gežová (2017, s. 77), „striedavá starostlivosť predchádza emočným problémom, syndrómu nechceného dieťaťa (často vzniká u detí, ktoré sú zverené do starostlivosti iba jedného z rodičov), deti sú adaptovanejšie a sebavedomejšie“. M. Slavkovská (2018) uvádza, že dievčatá vnímajú striedavú starostlivosť za viac chaotickú, obmedzujúcu, ako chlapci. L. Gunsberg (2019) upozorňuje, že striedavá starostlivosť pôsobí nepriaznivo na dieťa v dojčenskom

a batolivom období. Dieťa pri odlúčení od matky prežíva separačnú úzkosť, ktorá je spojená s utrpením, dieťa sa cíti opustené, nemilované, odložené. V uvedenom období dieťa nedokáže pochopiť, že odchod od matky nie je trvalý.

Ako píše A. Sudin, E. Kutjavina a S. Kuramšev (2018), najvýznamnejším faktorom stability rodiny sú vzťahy v rodinách. Vzájomné väzby medzi rodičmi, rodičmi a deťmi, medzigeneračné vzťahy zabezpečujú vnútorodinnú kontinuitu, ktorá je dôležitým prvkom fungujúcej rodiny. Klesajúca stabilita rodiny sa premieta do zmenených rodinných vzťahov.

### **3 Demokratizácia rodinných vzťahov**

Demokratizácia rodinných vzťahov sa chápe ako premena tradičných patriarchálnych rodinných vzťahov (dominantná autorita muža, podriadenosť detí rodičom) na vzťahy moderné, založené na rovnoprávnosti v rovine generáčnej i pohlavnej.

Zmeny nastali nielen v rodových rolách, ale aj v delení zodpovednosti za domácnosť, vo vysokej vzdelanostnej úrovni a ekonomickej nezávislosti žien, v spoločnej starostlivosti o výchovu detí (Matejková, 2019). Zmeny súčasného rodinného života sa týkajú i zmien v oblasti rozdelenia činností spojených s chodom domácnosti a starostlivosťou o deti. Nastáva posun od asymetrického modelu k symetrickému rozdeleniu povinností medzi mužom a ženou v rodine (Cseh-Szombathy, 1995).

Demokratizácia rodinných vzťahov na generáčnej úrovni ovplyvnila výchovu v rodine. Ako píše V. Kuchařová a kol. (2019), medzi generáciou rodičov a detí je stále väčší odstup. Rodičia vyrastali a boli vychovávaní za odlišných podmienok. Zmeny nastali v názoroch, hodnotách, spôsobe života, v pracovných a spoločenských požiadavkách, a tak sú rodičia čoraz viac neistí

pri výchove detí. Aplikovať demokratickú výchovu je náročné, ak boli rodičia formovaní autoritatívnym prístupom. Podľa P. Tománka (2014) je súčasná rodina vo výchovnej kríze, pretože dominujú neprimerané výchovné postupy. Na jednej strane je to ľahostajnosť rodičov, ktorá vedie k zanedbávaniu dieťaťa. Na druhej strane stojí nadmerný perfekcionizmus, ktorý vedie k preťažovaniu dieťaťa. M. Potočárová (2008) píše, že súčasná výchova dieťaťa je poznačená prakticismom a uskutočňuje na základe väčšej spontánnosti.

B. Kasáčová a kol. (2017) zistili, že výchova súčasných rodičov je charakteristická prílišnou benevolenciou a nestanovením hraníc. Vo viacerých rodinách môžeme pozorovať, že deti sú „pánmi“ rodičov. Rodičia urobia všetko miesto detí, a tak sa deti stávajú nesamostatné, panovačné, nevedia spolupracovať, majú problémy v správaní. Novodobé hodnoty spoločnosti determinovali nárast ústretovej a nedôslednej výchovy bez pravidiel. Ako píše L. Rabušic, Z. Kusá, M. Rabušicová (2019), poslušnosť dieťaťa nahradila vlastná autonómia a nezávislosť. Princípy voľného riadenia naznačujú dominanciu liberálnej výchovy. Ako píše V. Mertin (2004), v priebehu posledných desaťročí dochádza k všeobecnému uvoľňovaniu výchovných princípov. V USA vstupuje liberalizmus do rodičovského pôsobenia už v 60-tych rokoch, u nás zaznamenávame výraznejšie tendencie liberalizmu v rodinách až po roku 1989. V súčasnej rodine môžeme pozorovať výchovu bez pravidiel, je kladený väčší dôraz na slobodné rozhodovanie sa dieťaťa.

Podľa F. Liu (2016, s. 122) pri „súčasných generáciách detí došlo k zmäkčeniu a demokratizácii vzťahu rodič-dieťa, ktorý sa prejavil v transformácii z úcty a poslušnosti, na slobodnú komunikatívnu intimitu“. Autorka popisuje hlavné znaky súčasnej rodičovskej výchovy, ktorými sú: otvorená komunikácia bez medzigeneračného rozdielu, demokratické a partnerské

vzťahy – rovnosť vo vzťahu rodič a dieťa, rodinné prostredie je slobodnej konfrontácii - názorom dieťaťa, vyjednávaníu a vyjadreníu nesúhlasu. Liberálne orientovaná výchova má svoje obmedzenia, ako píšú B. Kasáčová a kol. (2017). Dieťa neovláda prosociálne pravidlá správania a konania, je náchylnejšie na patologické správanie, má problémy s rešpektovaním autorít a autoreguláciou správania. J. Manniová (2007) píše o modernom výchovnom pôsobení, t.j. antiautoritatívnej výchove v rodine, ktoré môže viesť k strate autority k rodičom, ktorá ohrozuje správanie a život detí. Rodič sa stáva „komplicom“ dieťaťa, umožňuje absolútnu osobnú slobodu dieťaťa. Názory dieťaťa majú rovnakú hodnotu, ako tie rodičovské. Uvedené princípy laxnej výchovy pôsobia negatívne na psychofyzický stav dieťaťa, komunikáciu, vzdelanie, formovanie osobnosti, emocionálne vzťahy, v konečnom dôsledku determinujú život dieťaťa v celej jeho budúcnosti.

## **Záver**

Meniace sa rodinné vzťahy zasahujú do sociálnej štruktúry súčasných rodín i do individuálnych životov ich členov. Ako uvádzajú O. Matoušek (2003) a rovnako aj I. Možný (2006), postmoderné rodiny nie sú zakladané preto, aby reprodukovali populáciu alebo inak prispievali spoločnosti. Rodiny postmodernej doby sú zakladané kvôli uspokojovaniu citových potrieb partnerov, nie detí. Stabilita týchto rodín potom stojí a padá na citovej bilancii partnerského vzťahu. Vzťahy medzi manželmi/partnermi a medzi rodičmi a deťmi sú veľmi jemnými putami, ktoré sa vyznačujú značnou citlivosťou a zraniteľnosťou. Súčasná rodina je značne labilnejšia ako predchádzajúca rodina a relatívne ľahko prechádza do neúplnej rodiny. Vzhľadom k tomu, že city predstavujú krehké puto, stala sa rodina veľmi krehkou inštitúciou.

Zmeny v manželskej a rodinnej sfére na jednej strane odrážajú globálne spoločenské zmeny, na strane druhej k nim prispieva samotný postoj jednotlivca. Nastolená kríza rodiny je chápaná ako úpadok vzájomných vzťahov medzi členmi rodiny. Ak však manželské, rodičovské, širšie rodinné vzťahy zažívajú dostatok porozumenia a komunikácie, je možné hovoriť o funkčnej a spokojnej rodine aj v súčasnej spoločnosti.

Dnešná rodina je v mnohých prípadoch dezorientovaná a dezorganizovaná, ale naďalej je základnou životnou hodnotou. Každý človek potrebuje miesto, kde ho milujú takého, aký je, kde je vítaný, obklopený dôverou. Rodina má pre život človeka d'alekosiahly a neprekonateľný význam (Piepenburg, 2014; Burova, 2015).

Príspevok je čiastkovým výstupom vedecko-výskumného projektu KEGA č. 007UKF-4/2020 s názvom *Téma rodiny v systéme prípravy budúcich učiteľov* a čiastkovým výstupom vedecko-výskumného projektu UGA č. V/4/2022 s názvom *Socioekonomický status rodiny a prospech žiaka v škole*.

### **Použitá literatúra:**

ALEKSEEVICH, Aleksandr a ANATOLEVNA, Olga. Transformacija ponjatij "semja" i "brak" v sovremennom rossijskom obshhestve. In *Psichologija* [online]. 2018, no. 2, pp. 205–219 [cit. 2022-03-05]. Dostupné na <https://cyberleninka.ru/article/n/transformatsiya-ponyatij-semya-i-brak-v-sovremennom-rossijskom-obschestve>> ISSN 2587-7879.

AMATO, Paul. Research on Divorce: Continuing Trends and New Developments. In *Journal of Marriage and Family* [online]. 2010, vol. 72, no. 3, pp. 650–666 [cit. 2022-03-20]. ISSN 1741-3737. Dostupné na 10.1111/j.1741-3737.2010.00723.x.



BREZINKA, Wolfgang. *Filozofické základy výchovy*. Praha: Zvon, 1996. ISBN 80-7113-1695.

BUROVA, Svetlana. Sovremennaja semja: Krakh ili drugaja zhizn? In *Sociologija: nauchno-teoreticheskij zhurnal/Beloruskij gosudarstvennyj universitet* [online]. 2015, no. 2, pp. 4–15 [cit. 2022-03-03]. ISSN 2519-4437. Dostupné na <https://elib.bsu.by/handle/123456789/151986>.

COOPER, Carey et al. Partnership Instability, School Readiness, and Gender Disparities. In *Sociology of Education* [online]. 2010, vol. 84, no. 3, pp. 246–259 [cit. 2022-03-23]. ISSN 1939-8573. Dostupné na: 10.1177/0038040711402361.

CSEH-SZOMBATHY, László. A családi értékek változása és ennek hatása a családi funkciók alakulására. In BAKÁCSINÉ GULYÁS, Mária, *A nevelés társadalmi alapjai*. Szeged: JGYTF kiadó, 1995, s. 141–153. ISBN 00295089.

CSONTOS, Ladislav. *Stratégia na podporu stabilnej rodiny a jej faktory* [online]. Trnava: Dobrá kniha, 2020. 146 s. [cit. 2022-03-27]. ISBN 978-80-8191-265-8. Dostupné na <http://tftu.sk/sites/default/files/profamily/Strategia%20spojeny%20subor.pdf>.

DEMIR-DAGDAS, Tuba et al. Parental Divorce and Children from Diverse Backgrounds: Multidisciplinary Perspectives on Mental Health, Parent–Child Relationships, and Educational Experiences. In *Journal of Divorce & Remarriage* [online]. 2017, vol. 59, no. 6, pp. 469–485 [cit. 2022-03-30]. ISSN 1050-2556. Dostupné na doi:10.1080/10502556.2017.140382.

EGOROVA, Nadezhda a KURAMSHEV, Aleksandr. Sovremennaja rossijskaja semja: osnovnye tendencii. In *Socialno-gumanitarnye znanija* [online]. 2008, no. 4, pp. 1–12 [cit. 2022-03-09]. ISSN 0869-8120. Dostupné na

<https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennaya-rossiyskaya-semya-osnovnye-tendentsii>.

EGOROVA, Nadezhda a SIZOVA, Irina. Imeet li rossijskaja semja shans stat solidarnojj? In *Sociologicheskie issledovanija* [online]. 2014, no. 4, pp. 97–102 [cit. 2022-03-04]. ISSN 0132-1625. Dostupné na <http://socis.isras.ru/article/5898>.

FEIN, Melvyn. *Evolution versus Revolution: The Paradoxes of Social Change* [online]. New Jersey: Transaction Publishers, 2015. 468 pp. [cit. 2022-03-10]. ISBN 9781412861915. Dostupné na [https://play.google.com/books/reader?id=Hd0GCgAAQBAJ&pg=GBS.PT10.w.8.0.31\\_28&hl=sk](https://play.google.com/books/reader?id=Hd0GCgAAQBAJ&pg=GBS.PT10.w.8.0.31_28&hl=sk).

GASPARECZ, Tichomír. Postmoderná rodina ako miesto medzigeneračného konfliktu v západnej civilizácii. In *Studia scientifica* [online]. Ružomberok: Katolícka univerzita. 2018, vol. 17, no. 3, pp. 44–57 [cit. 2022-03-20]. ISSN 1336-2232. Dostupné na [http://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2019/10/ssf\\_3\\_2018.pdf](http://studiascientifica.ku.sk/wp-content/uploads/2019/10/ssf_3_2018.pdf).

GEŽOVÁ, Katarína. Zverenie maloletého dieťaťa do striedavej osobnej starostlivosti rodičov. In *Rodina, tolerancia inakosti a kvalita života detí a mládeže*. Bratislava: Univerzita Komenského, 2017, s. 74–78. ISBN 978-80-223-4353-4.

GIDDENS, Anthony. *Sociologie*. Praha: Argo, 1999. ISBN 80-7203-124-4.

GIRÁN, János, LIGETI, György. *Szociológiai alapismeretek*. Pécs: Comenius, 2000. 252 pp. ISBN 963-00-4598-2.

GUNSBURG, Linda. Separation and Divorce: Reverberations Throughout the Life Span. [online] In *The Psychoanalytic Study of the Child*. 2019, vol. 72, no. 1. pp. 40–50 [cit. 2022-03-29]. ISSN 2474-3356. Dostupné na [doi:10.1080/00797308.2019.1557472](https://doi.org/10.1080/00797308.2019.1557472).

- CHORVÁT, Ivan a DŽAMBAZOVIČ, Roman. *Rodina na Slovensku v teórii a vo výskume*. Bratislava: STIMUL, 2015. 182 s. ISBN 978-80-8127-152-6.
- KASÁČOVÁ, Bronislava a kol. *Deti na prahu vzdelávania: Výskumné zistenia a pedagogické inšpirácie*. Banská Bystrica: UMB, 2017. 302 s. ISBN 978-80-557-1292-5.
- KOPČANOVÁ, Dagmar a FILÍPKOVÁ, Bibiana. Analýza vybraných odporúčaní rodičov pre skvalitnenie starostlivosti o dieťa po rozvode/rozchode partnerov. In *Psychológia a patopsychológia dieťaťa* [online]. 2018. vol. 52, no. 1, s. 60–69 [cit. 2022-03-25]. ISSN 0555-5574. Dostupné na [https://komposyt.sk/publicita/konferencie/preview-file/zbornik\\_DVO\\_vydanie\\_2018.pdf](https://komposyt.sk/publicita/konferencie/preview-file/zbornik_DVO_vydanie_2018.pdf).
- KRAUS, Blahoslav a kol. *Životní styl současné české rodiny*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 246 s. ISBN 978-80-7435-544-8.
- KRAUS, Blahoslav. Ohrožení dítěte v kontextu společenských změn. In *ACTA SOCIOPATHOLOGICA IV*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2017, s. 7–17. ISBN 978-80-7435-666-7.
- KRAVÁROVÁ, Martina. Problémy a zmeny v súčasnej rodine. In *Aplikovaná etika v sociálnej práci a ďalších pomáhajúcich profesiách* [online]. Bratislava: Vysoká škola zdravotníctva a sociálnej práce sv. Alžbety, 2010, s. 175–181 [cit. 2022-03-09]. ISBN 978-80-89271-89-4. Dostupné na <https://www.prohuman.sk/socialna-praca/problemy-a-zmeny-v-sucasnej-rodine>.
- KUCHAŘOVÁ, Věra a kol. *Česká rodina na počátku 21. století: životní podmínky, vztahy a potřeby*. Praha: SLON, 2019. 300 s. ISBN 978-80-7419-275-3.

- LIU, Fengshu. The Rise of the “Priceless” Child in China. In *Comparative Education Review* [online]. 2016, vol. 60, no. 1, pp. 105–130 [cit. 2022-03-19]. ISSN 1545-701X. Dostupné na doi:10.1086/684457.
- LOPOO, Leonard a DELEIRE, Thomas. Family structure and the economic wellbeing of children in youth and adulthood. In *Social Science Research* [online]. 2014, vol. 43, pp. 30–44 [cit. 2022-03-12]. ISSN 1096-0317. Dostupné na doi: 10.1016/j.ssresearch.2013.08.
- LUND, Namrata. Impact of divorce on a child in the classroom. In *International Journal of Education Technology and Science* [online]. 2021, vol. 1, no. 3, pp. 30–45 [cit. 2022-03-25]. ISSN 2476-0730. Dostupné na <https://globets.org/journal/index.php/IJETS/article/view/18/15>.
- LUNEVA, Elena, KIVELEV, Denis a BRYZGALOVA, Olga. Institut semi: Tendencii transformacii v sovremennyh Rossiiskich usloviyach. In *Vestnik Šadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [online]. 2019, no. 2, pp. 72–77 [cit. 2022-03-10]. ISSN 2542-0291. Dostupné na <https://cyberleninka.ru/article/n/institut-semi-tendentsii-transformatsii-v-sovremennyh-rossii-skih-usloviyah>.
- MANNIOVÁ, Jolana. Rodičovská autorita a štýly výchovy: činitele ovplyvňujúce výchovu v rodine. In *Pedagogická orientace* [online]. 2007, roč. 17, č. 1 [cit. 2022-03-07]. ISSN 1805-9511. Dostupné na <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/922>.
- MATEJKOVÁ, Alexandra. Rodové stereotypy: Rola muža a ženy v súčasnej spoločnosti. In RABUŠIC, Ladislav a KUSÁ, Zuzana, *Oddělene spolu? Česko a Slovensko optikou vývoje hodnot po roce 1991*. Bratislava: SLOVART, 2020, s. 61–85. ISBN 978-80-556-4590-2.
- MATOUŠEK, Oldřich. *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál, 2003. 380 s. ISBN 978-80-86429-878.

- MATOUŠEK, Oldřich a PAZLAROVÁ, Hana. *Hodnocení ohroženého dítěte a rodiny*. Praha: Portál, 2014. 216 s. ISBN 978-80-262-0522-7.
- MERTIN, Václav. *Na co se často ptáte: Ze zkušeností dětského psychologa*. Praha: Scientia, 2004. 178 s. ISBN 80-7183-316-9.
- MOŽNÝ, Ivo. *Rodina a společnost*. Praha: Slon, 2006. 324 s. ISBN 80-86429-58-X.
- NUSINOVICI, Simon et al. Impact of parental separation or divorce on school performance in preterm children: A population-based study. In *PloS one* [online]. 2018, vol. 13, no. 9, pp. 1–11 [cit. 2022-03-15]. ISSN 1932-6203. Dostupné na doi: 10.1371/journal.pone.0202080.
- ONDREJKOVIČ, Peter. Súčasná slovenská rodina: vedecké poznávanie – podmienka kreovania rodinnej politiky. In *Pedagogika.sk* [online]. 2018, roč. 9, č. 1, s. 5–18 [cit. 2022-03-06]. ISSN 1338-0982. Dostupné na <https://www.casopispedagogika.sk/studie/ondrejkoVIC-peter-sucasna-slovenska-rodina-vedecke-poznavanie-podmienka-kreovania-rodinnej-politikyhtml>.
- PIEPENBURG, Hildegard. Rodina ve světle hodnotových změn. In *Rodina a společnost. Sborník příspěvků*. Praha: Ideál, 2014, s. 66–76. ISBN 978-80-86995-28-1.
- PODMANICKÝ, Ivan a PODMANICKÁ, Zuzana. Demografický a spoločenský aspekt fenoménu rozvodovosti na Slovensku. In *Studia Aloisiana* [online]. 2013, roč. 4, č. 2, s. 49–68 [cit. 2022-03-12]. ISSN 1338-0508. Dostupné na <https://www.ceeol.com/search/articledetail?id=444346>.
- POTOČÁROVÁ, Mária. *Pedagogika rodiny: Teoretické východiská rodinnej výchovy*. Bratislava: UK, 2008. 216 s. ISBN 978-80-223-2458-8.

- POTOČÁROVÁ, Mária a BARANYAI, Ladislav. Výchova a vzdelávanie v moderne, postmoderne a súčasnosti: Rodina a výchova. In KUDLÁČOVÁ, Blanka, RAJSKÝ, Andrej. *Európske pedagogické myslenie od moderny k postmoderne až po súčasnosť*. Trnava: Trnavská univerzita, 2012, s. 127–150. ISBN 978-80-8082-574-4.
- RABUŠIC, Ladislav, KUSÁ, Zuzana a RABUŠICOVÁ, Milada. Jaké vlastnosti považujú čeští a slovenští rodiče pro své děti za důležité. In RABUŠIC, Ladislav, KUSÁ, Zuzana. *Odděleně spolu? Česko a Slovensko optikou vývoje hodnot po roce 1991*. Bratislava: SLOVART, 2020, s. 86–128. ISBN 978-80-556-4590-2.
- SELTZER, Judith. Family Change and Changing Family Demography. In *Demography* [online]. 2019, vol. 56, no. 2, pp. 405–426 [cit. 2022-03-08]. ISSN 1533-7790. Dostupné na <https://doi.org/10.1007/s13524-019-00766-6>.
- SLAVKOVSKÁ, Miriam. Striedavá starostlivosť z pohľadu rodičov a adolescentov. In *Dieťa v ohrození: Podpora duševného zdravia detí a rodín – nové výzvy a vízie* [online]. Bratislava: Výskumný ústav detskej psychológie a pato-psychológie, 2018, s. 92–106 [cit. 2022-03-15]. Dostupné na [https://komposyt.sk/publicita/konferencie/previewfile/zbornik\\_DVO\\_vydanie\\_2018.pdf#page=11](https://komposyt.sk/publicita/konferencie/previewfile/zbornik_DVO_vydanie_2018.pdf#page=11).
- SUDIN, Aleksandr, KUTJAVINA, Elena a KURAMŠEV, Sergej. Mežpokolennye otnosheniya v sovremennoj Nizhegorodskojj seme. In *Vestnik PNIPU* [online]. 2018, no. 3, pp. 56–71 [cit. 2022-03-05]. ISSN 2226-1869. Dostupné na DOI: 10.15593/2224-9354/2018.3.4.
- TARASOVA, Ekaterina. Problemy razvoda v sovremennoj seme. In *Vlast'* [online]. 2015, no. 1, pp. 141–145 [cit. 2022-03-10]. ISSN 2071-5366.

Dostupné na <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-razvoda-v-sovremennoy-semie>.

TOMÁNEK, Pavol. Rozvod ako výsledok krízy v rodine a jeho vplyv na správanie detí. In *Lifelong Learning – celoživotní vzdělávání* [online]. 2014, roč. 4, č. 3, s. 8–25 [cit. 2022-03-15]. ISSN 1804-526X. Dostupné na [https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL\\_20140403008.pdf](https://lifelonglearning.mendelu.cz/media/pdf/LLL_20140403008.pdf).

VINDIŠOVÁ, Jana. Osobitosti vnímania manželského vzťahu u dospelievajúcich v postmodernej spoločnosti. In CSONTOS, Ladislav a OZOROWSKI, Mieczysław. *Možnosti výchovy a pastorácie v prospech stability manželstva a rodiny* [online]. Trnava: Dobrá kniha, 2019, s. 45–62 [cit. 2022-03-10]. ISBN 978-80-8191-224-5. Dostupné na <https://tftu.sk/sites/default/files/profamily/ZBORN%C3%8DK%20II.pdf>.

VIŠŇOVSKÝ, Ľudovít. Transformácia spoločnosti na Slovensku a jej dopad na rozvodovosť v Banskobystrickom kraji [online]. In VIŠŇOVSKÝ, Ľudovít, HRONCOVÁ, Jolana a kol. *Slovenská rodina v kontexte transformačných premien*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2010, s. 27–68. ISBN 978-80-557-0034-2.

VIŠŇOVSKÝ, Ľudovít, HRONCOVÁ, Jolana a kol. *Slovenská rodina v kontexte transformačných premien*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, 2010. 358 s. ISBN 978-80-557-0034-2.

### **Autorky:**

Mgr. Libuša Gužíková

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

[libusa.guzikova@ukf.sk](mailto:libusa.guzikova@ukf.sk)

doc. PaedDr. Eleonóra Mendelová, PhD.

Katedra pedagogiky

Pedagogická fakulta Univerzity Konštantína Filozofa v Nitre

emendelova@ukf.sk



# MEZIGENERAČNÍ VZTAHY JAKO TÉMA SOUČASNÉ EDUKAČNÍ REALITY

Iva Jedličková

## **Anotace:**

Příspěvek se zabývá tématem mezigeneračních vztahů v současné edukaci: jeho místem a pojetím v praxi výchovy a vzdělávání, a to napříč populací. Po vymezení pojmu se příspěvek zaměřuje na to, zda, v jakém rozsahu a jakém kontextu jsou mezigenerační vztahy součástí kurikula základního vzdělávání. Stejný úhel pohledu je použit ve zkoumání jednoho ze segmentů neformálního vzdělávání dospělých, konkrétně vzdělávání v Univerzitách třetích věku na vysokých školách v České republice.

**Klíčová slova:** mezigenerační vztahy; současná edukační realita; základní vzdělávání; kurikulární dokumenty; univerzity třetího věku

## **Úvod**

Soudobou (nejen českou) společností sužuje řada aktuálních problémů, jež zastihují silná témata, která by měla být stálicemi jak v odborné rovině, tak v životě společnosti. K takovým tématům, jejichž naléhavost se aktuálními problémy ještě více zvýraznila, patří nepochybně také stav mezigeneračních vztahů v rodině i v celé společnosti.

Formulované téma je asi nejsilněji vnímáno jako téma psychologické, případně sociologické. Problematický stav i nedostatečná pozornost věno-

vaná vývoji a zejména stavu mezigeneračních vztahů by však měly být určité vnímány také jako téma dalších společenskovedních oborů, nebo ještě přínosněji – jako téma multidisciplinární nebo transdisciplinární. K oborům, které se mezigeneračními vztahy zabývají doposud jen relativně skromně, patří také pedagogika s andragogikou. Tato skromná zaměřenost na téma mezigeneračních vztahů pravděpodobně koresponduje s edukační realitou, v níž jsou jako naléhavější nastolována mnohá jiná témata, přiznejme, že s jistou dávkou oprávněnosti (například témata ekonomická, ekologická, právní a další). O tom, v jaké míře a v jakém rozsahu jsou mezigenerační vztahy skutečně tématem živým v edukační praxi, a to jak v edukaci dorůstajících generací, tak v edukaci dospělých, se pokusí dát zprávu následující částí příspěvku.

## **1 Pojetí mezigeneračních vztahů**

Východiskem pro zmapování mezigeneračních vztahů v současné edukační praxi je nepochybně vymezení zkoumaného tématu: od chápání vztahu jako působení mezi dvěma osobami (srov. např. s Hartl, Hartlová, 2015, s. 690) a generace jako „seskupení příbuzných věkových skupin nebo ročníků, které prošly socializačním procesem v podobných historických a kulturních podmínkách“ (Jandourek, 2007, s. 91) dospíváme k vymezení mezigeneračních vztahů.

V tomto příspěvku jsou (i se zřetelem k jejich odhalování v edukační praxi jako tématu edukace) mezigenerační vztahy chápány jako výraz působení mezi osobami nebo skupinami osob, které jsou příslušníky rozdílných věkových skupin, spojeného s vytvořeným postojem k sobě navzájem, buď explicitně vyjádřeným například v (nejen verbální) komunikaci, nebo nevyjádřeným, avšak implicitně existujícím.

S příslušností k rozdílným věkovým skupinám, které prošly více či méně se odlišující podobou socializačního procesu, je tak spojena zpravidla rozdílná životní zkušenost, která má odraz v již ujasněné nebo vytvářející se hodnotové orientaci jedince nebo skupin, v preferencích či odmítání hodnot, v životním způsobu. Tyto odlišnosti se projevují v postoji k příslušníkům jiných věkových skupin a v jednání s nimi.

Jakkoli byla ve vymezení pojmu mezigeneračních vztahů opakovaně uváděna spíše „mezigenerační odlišnost“, ovlivňující postoj a působení příslušníků různých generací k sobě navzájem, nemělo by to být vnímáno jako zdůvodnění a ospravedlnění nesouhlasu, nesouladu a kontroverzí ve vztazích mezi generacemi. Ovšem, spolu s prodlužující se délkou dožití jsme svědky a účastníky společné existence více generací v téže době, než tomu bylo kdykoli dříve. Současně s významně rychlejšími proměnami společnosti, než které zaznamenalo třeba i dvacáté století, o dřívějších stoletích ani nemluvě, je to možným vysvětlením toho, proč se mohou příslušníci různých generací tak často ocitat v názorových rozdílech.

Z pedagogického a andragogického pohledu může být (nebo spíše měl by být) tento stav vnímán jako výzva: jak připravit dorůstající i dospělé generace na generační odlišnosti a názorové rozdíly, které jsou vlastně přirozené, aniž by projevy těchto odlišností komplikovaly nebo dokonce vyhrocovaly spolužití ve vícegenerační společnosti?

## **2 Mezigenerační vztahy jako téma ve formálním vzdělávání na příkladu základního vzdělávání**

Prvním krokem pro posouzení stavu problematiky v konkrétní podobě formálního vzdělávání – místa, pojetí a rozsahu řešeného tématu – musí být zákonitě klíčový kurikulární dokument, v tomto případě závazně upravující

koncepti a všechny podstatné aspekty edukace v základní škole, tedy Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále také RVP ZV). Pro úplnost pohledu byl vzat v úvahu jak původní dokument vydaný ministerstvem školství mládeže a tělovýchovy ČR v roce 2004, tak jeho poslední aktualizace – verze publikovaná v roce 2021 (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2004; Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, online).

RVP ZV jako stěžejní kurikulární dokument základního školství v České republice v současnosti mohl dát příležitost k nastolení tématu mezigeneračních vztahů ve výchově a vzdělávání hned na několika místech: v rámci cílů základního vzdělávání (v podkapitole 3.2), v souboru tzv. klíčových kompetencí (v kapitole 4) i v jednotlivých vzdělávacích oblastech (v několika podkapitolách 5. kapitoly) a v neposlední řadě také v tzv. průřezových tématech (v kapitole 6).

Od samého počátku zjišťování, jak je téma mezigeneračních vztahů v dokumentu obsaženo, je zapotřebí zdůraznit, že se nejedná jen o explicitní uvedení tématu a že vždy jde také o jeho odhalování v širěji formulovaných mantinelech.

Tak je možné mezi devíti (v RVP ZV 2004), respektive deseti (v RVP ZV 2021) cíli základního vzdělávání nalézt „mezigenerační stopu“ určitě v rámci cíle „vytvářet u žáků potřebu projevovat pozitivní city v chování, jednání a v prožívání životních situací; rozvíjet vnímavost a citlivé vztahy k lidem, ...“ a také cíle „vést žáky k toleranci a ohleduplnosti k jiným lidem, jejich kulturám a duchovním hodnotám, učit je žít společně s ostatními lidmi“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2004, s. 5). V obdobném, tedy spíše širokém obsáhnutí spolu s jinými možnými konkretizacemi, lze spatřovat mezigenerační vztahy také v souboru klíčových kompetencí, jichž má dosáhnout žák na konci základního vzdělávání, zejména v klíčové

kompetenci komunikativní, sociální a personální a do jisté míry i kompetencích občanských (srov. tamtéž, s. 6 až 9, také Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2021, s. 10–13).

Pátrání po tématu mezigeneračních vztahů v kapitole Vzdělávací oblasti v RVP ZV však nemá o mnoho nadějnější výsledek – sousloví mezigenerační vztahy je v něm sice (dokonce) obsaženo, avšak jde o jedinou zmínku v celém textu a případné další případy jsou analogií výše popsané situace, tedy pouze možného výkladu, nikoli jednoznačného uvedení.

Oním jediným pozitivním explicitním výsledkem pátrání po mezigeneračních vztazích v obsahu výchovy a vzdělávání v základní škole je zmínka ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, která je zařazena (jen) na prvním stupni základní školy, jako i stejnojmenný předmět (podle RVP ZV, v edukační praxi i s názvovou variantou). Součástí této vzdělávací oblasti je okruh Lidé kolem nás a v něm je obsaženo učivo „rodina – postavení jedince v rodině, role členů rodiny, příbuzenské a mezigenerační vztahy, život a funkce rodiny, ...“ (Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, 2004, s. 32). Ovšem, zařazení tématu do výuky nemusí být spojeno právě a jen s jeho výslovným uvedením ve vzdělávacím obsahu, tím spíše, když je to v tak skromné míře. Také v tomto ohledu proto nezbývá než odvozovat zastoupení tématu mezigeneračních vztahů v obsahu výuky podle příbuzného souvisejícího širšího záběru, jako v případě předcházejícího úhlu pohledu. Pak se kromě vyučovacího předmětu Člověk a jeho svět na prvním stupni základní školy otevírá více příležitostí, a to ve vzdělávací oblasti Člověk a společnost a v jejím rámci v předmětu Výchova k občanství na druhém stupni základní školy (také v tomto případě s názvovou variantou v edukační praxi) a v průřezových tématech Osobnostní a sociální výchova a Výchova demokratického občana (srov. tamtéž, s. 35–36, 40). Vzhledem ke značné šíři předmětů i početnosti výukových témat zejména ve Výchově k občanství

a koneckonců i v obou uvedených průřezových tématech jde však o poněkud slabý akcent přiřkládaný tématu mezigeneračních vztahů.

V tomto kontextu poněkud nevýrazně (až nedostatečně?) nastoleného tématu ve výchozím kurikulárním dokumentu je pak zvláště potřebné zmapovat, jak k tématu mezigeneračních vztahů přistupují realizátoři institucionální edukace, základní školy a jejich pedagogičtí pracovníci.

V dalším kroku byla proto předmětem zjišťování konkretizace řešeného tématu v příkladech dokumentů základní školy, tedy školních vzdělávacích programů konkrétních škol (dále také ŠVP). Pro přehlednost a dostatečnou ilustrativnost zjištění a s respektováním možné různorodosti edukačního působení základních škol bylo zvoleno pět typů základní školy:

- a) základní škola úplná ve velkém městě, sídlištní;
- b) základní škola úplná v menším městě, v centru místa;
- c) základní škola úplná, ve střediskové obci;
- d) základní škola neúplná, v malé obci;
- e) základní škola alternativní.

V rámci každého z těchto typů byl náhodně vybrán jeden příklad takové školy v Královéhradeckém kraji.

Ve školních vzdělávacích programech těchto škol bude tedy vyhledáváno, zda téma mezigeneračních vztahů patří k zařazeným výukovým tématům: do jaké míry, tzn. v jakém rozsahu, v jakých obsahových souvislostech atd. je uváděno. Je samozřejmě pravděpodobné, že školní vzdělávací programy budou jak celkovou náplní, tak zejména akcenty své činnosti takříkajíc kopírovat výchozí kurikulární dokument, ale nemusí tomu tak být vždy.

Škola (a) představuje příklad základní školy úplné, a to velké sídlištní (ZŠ Štefánikova Hradec Králové: ve sledovaném období měla 920 žáků). V jejím podrobně rozpracovaném školním vzdělávacím programu s motivač-

ním názvem (jak škola uvádí) „Štefánek“ není téma mezigeneračních vztahů výslovně uváděno. Není to ani v předpokládaných předmětech výše uvedených vzdělávacích oblastí Člověk a jeho svět na prvním stupni ZŠ (v případě této školy v předmětu Prvouka) a Člověk a společnost (v předmětu Občanská výchova) na druhém stupni ZŠ, i když je možné problematiku mezigeneračních vztahů vnímat, jak už bylo konstatováno v případě Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání, jako součást širěji chápané problematiky mezilidských vztahů, rodiny a příbuzenských vztahů. Připojit je možné také pojetí průřezového tématu Osobnostní a sociální výchova, v jehož rámci je zdůrazněno, že žáci jsou vedeni k rozvíjení empatie, respektu, podpory a pomoci druhým lidem (srov. s Školní vzdělávací program, 2021, s. 548). V případě této školy však nalézáme velmi cenný příklad vytváření pozitivního postoje žáků k jiným generacím a posilování mezigenerační komunikace mimo vymezené vzdělávací obsahy předmětů, a to spoluúčastí žáků v programu Internet pro seniory (srov. tamtéž, s. 10).

Škola (b) je úplnou základní školou nacházející se v centru menšího města; Základní škola Chlumec nad Cidlinou patří k velkým školám s paralelními třídami v postupných ročnících s větším počtem tříd na druhém stupni ZŠ, neboť do něj přicházejí žáci z neúplných škol v široké spádové oblasti této základní školy. Vzdělávání tak škola poskytuje přibližně 700 žákům. Školní vzdělávací program „Mozaika III“ podává detailní informace o pojetí výuky v jednotlivých předmětech s důrazem na výstupy učení, vztažení učiva k průřezovým tématům a mezipředmětovým vztahům atd., přesto v žádném z vyučovacích předmětů s potenciální vazbou na problematiku mezigeneračních vztahů (Prvouka v prvním až třetím postupném ročníku, Výchova k občanství v šestém až devátém ročníku) není toto téma samostatně zmíněno (srov. Mozaika III – Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání, s. 129–137, s. 170–181). Hledané zaměření lze s vysokou

pravděpodobností spatřovat v řadě dílčích témat a příslušných výstupů učení v těchto předmětech (od rodiny a rodinných vztahů v předmětu Prvouka po poznávání jiných lidí, porozumění jim a respektování ve Výchově k občanství).

Škola (c) působí ve střediskové obci (Základní a mateřská škola Deštné v Orlických horách), je úplnou základní školou s devíti postupnými ročníky a její kapacita činí 180 žáků. Její školní vzdělávací program „Škola v pohybu“ naplňuje kompetenční i obsahový rámec výchozího dokumentu RVP ZV. Kromě obvyklých atributů je v charakteristice ŠVP zřetelný důraz na posilování dovedností v sociálních vztazích, bezpečné prostředí a pozitivní sociální klima školy (srov. s Školní vzdělávací program „Škola v pohybu“, s. 4). Ve srovnání s jinými školními vzdělávacími programy lze konstatovat výraznější uplatnění průřezových témat, jejichž pojetí a realizace ve výuce jsou důkladně rozpracovány. Mezi nimi je zvláštní pozornost věnována Osobnostní a sociální výchově, se zařazením mj. témat řešení problémů v mezilidských vztazích, pomáhajícího a prosociálního chování a dalších (srov. tamtéž, s. 8–10). Vyučovací předměty Náš svět (v 1. až 3. postupném ročníku) a Občanská výchova (v 6. až 9. ročníku) a částečně také Vlastivěda (ve 4. a 5. ročníku, v okruhu Lidé kolem nás) obsahují standardní uchopení témat rodina, vztahy v rodině, mezilidské vztahy, komunikace mezi lidmi (srov. tamtéž, s. 77–79, 94–95, 198). Téma mezigeneračních vztahů ovšem není ve školním vzdělávacím programu výslovně uvedeno.

Škola (d) je příkladem neúplné základní školy v malé obci, což vůbec není výjimečný případ v současnosti v České republice. Základní škola a mateřská škola Lovčice, okres Hradec Králové, je organizována jako trojtřídní málotřídní škola s 1. až 5. postupným ročníkem prvního stupně ZŠ s kapacitou 60 žáků. Její školní vzdělávací program nazvaný „My a svět“ klade důraz na vytváření pocitu sounáležitosti žáka se světem a obcí, ve které žije, se



současnou společností, kulturou a dalšími jedinci a připojuje sedm priorit činnosti školy, kterými jsou poznání, porozumění, přátelství, pokora, přiměřenost, pomoc a pohoda (srov. s Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „My a svět“, s. 6–7). Několik z těchto priorit očividně může mít souvislost s tématem mezigeneračních vztahů, i když toto téma dokument ani v dalších kapitolách explicitně neuvádí.

Škola (e) je příkladem školy realizující jednu z alternativních vzdělávacích koncepcí, konkrétně koncepci Jenského plánu (její školní vzdělávací program je nazván „Škola s plánem – Jenským plánem“). Také školní kurikulární dokument alternativní školy vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a strukturou i po obsahové stránce je mu blízký. Navíc je významně obohacen četnými prvky koncepce Jenského plánu: v přístupu k osobnosti žáka a jeho osobnostnímu rozvoji, k významu školního společenství a také v důrazu na spolupodílu dalších aktérů edukačního procesu, zejména rodičů, na výchově a vzdělávání. Spolu s organizací výuky tzv. sloučeným vzděláváním v trojročích (s věkově heterogenními výukovými skupinami žáků) to vytváří nepochybně příznivou situaci pro to, aby žáci porozuměli věkové různorodosti společnosti, v níž žijí, i když téma mezigeneračních vztahů není ani v tomto školním vzdělávacím programu výslovně zmíněno.

### **3 Mezigenerační vztahy jako téma v neformálním vzdělávání dospělých**

V dalším kroku byl mapován stav řešeného tématu v neformálním vzdělávání, a to na příkladu vzdělávání v univerzitách třetího věku. Důvodem pro volbu právě tohoto segmentu vzdělávání dospělých byl fakt, že jde o nejdůsledněji zdokumentovanou oblast neprofesního vzdělávání dospělých:

vzdělávání seniorů v univerzitách třetího věku, které je organizováno vysokými školami, je podpořeno příspěvkem ze státního rozpočtu (prostřednictvím financování vysokých škol), a proto musí být zákonitě spojeno s důkladnou evidencí realizovaných vzdělávacích aktivit (od počtu kurzů přes jejich rozsah, počet účastníků k dalším charakteristikám od formy výuky, přes způsob podpoření učebního procesu výukovými materiály až po výstupy učení, samozřejmě včetně vzdělávacího obsahu). Žádný jiný segment neformálního vzdělávání není takto důkladně zdokumentován, k čemuž přistupuje ještě skutečnost, že všechny údaje o realizované výuce jsou soustředěny do společné databáze. Takového stavu souhrnné informace nedosahují žádné jiné segmenty vzdělávání dospělých, a to nejen neprofesního vzdělávání, totéž platí i pro další profesní vzdělávání, dokonce i v těch profesích, v nichž je další vzdělávání legislativně upraveno.

Pro zjištění stavu řešeného problému, tedy zastoupení tématu mezigeneračních vztahů ve vzdělávání v kurzech univerzit třetího věku (dále také U3V) v České republice, byl předmětem rozboru předposlední úplně zdokumentovaný ročník těchto kurzů, který byl jen částečně zasažen redukcí aktivit U3V zákazem konání standardní výuky v období pandemických opatření v roce 2020, tedy akademický rok 2019/2020. (V předcházejícím roce 2018/2019 byl objem výuky konané bez pandemických omezení přibližně o pět procent vyšší, při srovnatelném počtu kurzů, v nejnověji zdokumentovaném akademickém roce 2020/2021 byl počet kurzů i objem konané výuky významně nižší: v tomto ukazateli činil stav pouhých 61 procent předchozího roku) (srov. s Informační systém AU3V ČR. Statistiky výkonnosti univerzit, online).

V uvedeném akademickém roce 2019/2020 bylo v univerzitách třetího věku v České republice realizováno celkem 1 501 kurzů v objemu 46 992

hodin konané aktivní výuky. Kurzy obsáhly širokou škálu tematického zaměření „od A po Ž“ (od Astronomie po Žánry dokumentárního filmu).

Téma, které je předmětem tohoto příspěvku, tedy mezigenerační vztahy, mohlo být při značné tematické šíři celé edukační nabídky obsaženo samozřejmě jen v části z celkového počtu kurzů. Rozboru byly podrobeny všechny kurzy zaměřené na psychologii a blízké disciplíny a také všechny ty, které byly zadavateli údajů zařazeny do kategorie „kurzy obecné přípravy“ a „mezioborové“ (srov. tamtéž).

Předmětem mapování tak byl soubor 303 kurzů; výsledek tohoto mapování je sice podstatně nadějnější, než mohlo být konstatováno v případě formálního vzdělávání v základní škole, avšak i tak se jeví být poněkud skromný:

- Výslovné (a výhradní) zaměření na problematiku mezigeneračních vztahů ve zkoumaném akademickém roce neměl žádný z vyhodnocovaných kurzů.
- Téma mezigeneračních vztahů bylo v akademickém roce 2019/2020 součástí obsahu patnácti kurzů v univerzitách třetího věku na šesti vysokých školách v České republice: Šlo nejčastěji o kurzy nazvané „Kapitoly z psychologie“, „Psychologie pro život“, „Psychologie pro každý den“, „Zajímavosti z psychologie pro pokročilé“, „Psychosociální studia“, avšak nejen ty. Téma mezigeneračních vztahů (mezigenerační komunikace aj.) bylo rovněž součástí obecněji zaměřených kurzů, jako například „Aktivní senior“, „Aktivní stárnutí“, „Kapitoly z humanitních věd“, „Člověk a společnost“ nebo dokonce „Člověk a region“.
- Ve výše uvedených kurzech zpravidla jednosemestrálního rozsahu bylo téma mezigeneračních vztahů nastoleno (jen) jako jednotlivá součást širšího záběru problematiky, jak o tom koneckonců vypovídají uvedené

názvy celých kurzů. I tak se však jedná o cenné příklady toho, co může být vnímáno jako přínosné pro seniorskou část populace. Ve většině nalezených případů jde o spojení mezigeneračních vztahů s tématem rodiny, proměn rodiny a rodinných vztahů v současnosti, jako například lekce nazvané „Mezigenerační vztahy v rodině“, „Současná česká rodina v mezigeneračním kontextu“, „Rodinné vztahy a role“, „Ve světě našich dětí, vnoučat a pravnoučat“, „Komunikace prarodičů s vnoučaty, a nejen s nimi“ a další. Vzácněji jde o zařazení tématu mezigeneračních vztahů do obecnějšího kontextu, jako v lekcích „Mezigenerační dialog – proč si spolu povídáme“, „Mezigenerační rozdíly“, „Mezigenerační konflikt“ nebo i „Mezigenerační učení a sdílení znalostí v práci – význam věkové diverzity“ aj. (srov. s Systém centrální evidence výkonů U3V. Statistika ukazatele F pro MŠMT [online]).

## **Závěr**

Záměrem příspěvku bylo zmapovat zastoupení aktuálního tématu mezigeneračních vztahů v současné české edukační praxi. Po terminologickém vymezení tématu a vyhodnocení toho, jak je zastoupeno ve stěžejním kurikulárním dokumentu pro základní vzdělávání (RVP ZV), byla pozornost věnována pěti konkrétním základním školám, představujícím různorodé typy této instituce, a jejich školním vzdělávacím programům. Výsledek této etapy zjišťování není příliš příznivý, neboť téma mezigeneračních vztahů není v žádném z posuzovaných školních dokumentů explicitně uvedeno, snad však tento stav není ani beznadějný, protože lze očekávat, že v rámci jiných – blízkých – témat je mezigeneračním vztahům pozornost přece jenom věnována. V druhé etapě bylo předmětem zjišťování zastoupení téhož tématu v neprofesním vzdělávání dospělých, a to na příkladu nejuplněji zdokumentovaného zájmového vzdělávání části dospělé populace, kon-

krétně seniorů. V tomto případě lze konstatovat jistě příznivější výsledek, neboť téma mezigeneračních vztahů se vyskytuje ve více kurzech univerzit třetího věku napříč Českou republikou. V souhrnu se však nelze ubránit konstatování, že mezigeneračním vztahům, jakkoli jsou v každodenní realitě i v mediální prezentaci tématem častým, navíc komplikovaně a nejednoznačně se projevujícím, není dosud v edukační praxi dětí i dospělých věnována dostatečná pozornost. Téma samozřejmě skýtá a potřebuje další postupy zkoumání, například se zaměřením na další cílové skupiny edukace – to vše jako východisko pro ucelené vyhodnocení stavu a iniciování žádoucího posunu.

### **Použité zdroje:**

HARTL, Pavel a HARTLOVÁ, Helena. *Psychologický slovník*. 3., aktualiz. vyd. Praha: Portál, 2015. 774 s. ISBN 978-80-262-0873-0.

JANDOUREK, Jan. *Sociologický slovník*. 2. vyd. Praha: Portál, 2007. 285 s. ISBN 978-80-7367-269-0.

*Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický a nakladatelství INFRA, s.r.o., 2005. 113 s. ISBN 80-86666-24-7.

Asociace univerzit třetího věku ČR. *Informační systém AU3V ČR. Statistika výkonnosti univerzit* [online]. Asociace univerzit třetího věku ČR, z. s., 2021 [cit. 2021-10-31]. Dostupné na: [https://au3v.zcu.cz/au3v\\_core/statistiky/statistika\\_vykonnosti\\_univerzit](https://au3v.zcu.cz/au3v_core/statistiky/statistika_vykonnosti_univerzit).

Asociace univerzit třetího věku ČR. *Systém centrální evidence výkonů U3V. Statistika ukazatele F pro MŠMT* [online]. Asociace univerzit třetího věku ČR, z. s., 2021 [cit. 2021-10-31]. Dostupné na: [https://au3v.zcu.cz/au3v\\_core/statistiky/statistika\\_ukazatel\\_f\\_msmt](https://au3v.zcu.cz/au3v_core/statistiky/statistika_ukazatel_f_msmt).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR, 2021, 164 s. [cit. 2021-10-31]. Dostupné na: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavacici-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv/>.

Základní škola a mateřská škola Deštné v Orlických horách. *Školní vzdělávací program „Škola v pohybu“* [online]. Deštné v Orlických horách: Základní škola, 2021 [cit. 2021-10-31]. Dostupné na: [http://zsdestne.cz/e\\_download.php?filedata/editor/79cs\\_12.pdf&original=%C5%A0VP%20DE%C5/A0TN%C3%89%202020-2021.pdf](http://zsdestne.cz/e_download.php?filedata/editor/79cs_12.pdf&original=%C5%A0VP%20DE%C5/A0TN%C3%89%202020-2021.pdf).

Základní škola a Mateřská škola Lovčice, okres Hradec Králové. *Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání „My a svět“* [online]. Lovčice: Základní škola a Mateřská škola, 2021 [cit. 2021-10-31]. Dostupné na: <https://www.lovcice.eu/skolni-vzdelavaci-program/d-3661/p1=164>.

Základní škola Hučák. *ZŠ Hučák – škola, kde to žije ... Škola s jenským plánem. Dokumenty školy* [online]. Hradec Králové: Základní škola Hučák, 2021 [cit. 2021-10-31]. Dostupné na: <http://hucak.cz/dokumenty-skoly/svp-s-2-stupnem-2019/>.

Základní škola Chlumec nad Cidlinou. *Mozaika – Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání* [online]. Chlumec nad Cidlinou: Základní škola, 2016 [cit. 2021-10-31]. Dostupné na: <https://www.zschlumecnc.cz/skolni-dokumenty>.

Základní škola Štefánikova. *Školní vzdělávací program* [online]. Hradec Králové: ZŠ Štefánikova, 2021 [cit. 2021-10-31]. Dostupné na <http://www.zsstefanikovahk.cz/dokumentyskola/%C5%A0VP%202021.pdf>.

**Autorka:**

doc. PhDr. Iva Jedličková, CSc.

Ústav sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

[iva.jedlickova@uhk.cz](mailto:iva.jedlickova@uhk.cz)

# **SOCIÁLNĚ VÝCHOVNÁ PRÁCE S MLÁDEŽÍ V DOMOVECH MLÁDEŽE JAKO PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ SE ZAMĚŘENÍM NA ADAPTACI PŘI VSTUPU DO DOMOVA MLÁDEŽE**

**Alena Knotková**

## **Anotace:**

Příspěvek je zaměřen na prostředí domovů mládeže jako zařízení, které se podílí na sociálně výchovné práci s mládeží. Pozornost je zaměřena na proces adaptace žáka přicházejícího ze základní školy prostřednictvím adaptačních kurzů a následných skupinových programů. Blíže je rovněž specifikováno prostředí domova mládeže a jeho spojitost s dimenzemi výchovy mimo vyučování. V poslední části jsou zmíněny rovněž efektivní a neefektivní strategie primární prevence.

**Klíčová slova:** domov mládeže; adaptace; adaptační kurz; prostředí; dimenze výchovy mimo vyučování

## **Úvod**

Období dospívání je spojeno s řadou nových situací, zažívání úspěchů, ale rovněž zklamání. Je to období, kdy se jedinec snaží postupně osamostatnit, učí se přijímat zodpovědnost za sebe sama a zodpovědnost za následky svých činů. Děti si mohou v této době zvolit střední školy s ohledem na své zájmy, podle dostupnosti, nebo podle volby svých kamarádů. V situaci, kdy škola



není dostupná, volí velmi často zákonní zástupci možnost ubytovat své dítě v domově mládeže. Mladý člověk rázem prochází procesem adaptace nejen ve škole, kde si zvyká na nové pedagogy a spolužáky, ale také v domově mládeže, kde si hledá svoje bezpečné místo na pokoji i v rámci výchovné skupiny. Vytváří si vztah k vychovateli a dochází ke vzájemnému poznávání. Toto období je pro mladého člověka velmi složité, neboť dochází k řadě nových situací. Může se stát, že jedinec z malé vesnice se dostává do velkého města, kde se musí naučit orientovat, zvyknout na rušnější dopravu, na cestování městskou dopravou. Jiný dospívající, který měl svůj vlastní pokoj, najednou musí sdílet společný prostor s ostatními, zbavit se ostychu, domluvit se na pravidlech větrání, zhasínání, vstávání a mnoha dalších. Do tohoto složitého procesu najednou vstupují nároky ze strany školy. Posláním domovů mládeže by se mělo stát vytvoření příjemného a bezpečného zázemí, které přináší podporující a chápající atmosféru, ale také druhý domov s pevným řádem a pravidly.

## **1 Domovy mládeže**

Domovy mládeže patří mezi školská výchovná a ubytovací zařízení, která se výrazně podílí na rozvoji osobnosti jedince. Pávková (2011) uvádí tři dimenze výchovy mimo vyučování, které se dají spojit i s domovy mládeže a úzce souvisí s procesem adaptace jedince na domov mládeže. Patří mezi ně prostředí, vztahy a obsah. Prostor je významným prvkem při výchově jedince. Kraus (2001) vymezuje prostředí jako systém hmotných i duchovních prvků. Přitom člověk není pouhým pozorovatelem, ale také aktivním činitelem, který svým působením může prostředí upravovat, měnit, ničit. Kraus (2001) uvádí dvě základní funkce prostředí, a to funkci formovací (výchovnou) a funkci situační. Pokud chceme specifikovat první jmenovanou funkci, jedná se o využití prostředí jako výchovného prostředku. Příkladem

může být návštěva divadelního představení, která je spojena nejen s vhodným oblečením, ale také i s určitým způsobem chování. Druhá funkce se zaměřuje na fakt, že vše, co prožíváme, probíhá v určitém prostředí. Pro prostředí, které nás obklopuje, nám při výchovném působení může pomoci, může nás limitovat, anebo se může jednat o neutrální území. Převvedeme-li si toto tvrzení do domova mládeže, pak například vychovatel nebude kárat žáka na chodbě před ostatními žáky s cílem zostudit ho, nebo pokud se mu bude chtít žák svěřit s nějakým problémem, využije pedagog klidné nerušené místo, kde se žák bude cítit dobře. Kraus (2001) také uvádí dělení prostředí na dvě složky, a to materiální a přírodní. Jedná se o vybavení, kulisy u stránky materiální. Prostředí charakterizují lidé, jejich vztahy, věk a další determinanty. Prostředí školských ubytovacích zařízení je nutné vnímat jako jeden z nejdůležitějších faktorů, který ovlivňuje výchovné působení. Tvoří ho nejen vybavení pokojů, ale stejnou měrou se podílí i vztahy mezi ubytovanými, vztahy s pedagogy, vztahy mezi pedagogy, vztahy daného zařízení a zákonných zástupců.

Druhou dimenzí je obsah. Pro domovy mládeže jako školská zařízení platí, že mají mít vypracovaný školní vzdělávací plán. Zde se nabízí možnost vlastní iniciativy, neboť jsou vymezeny pouze oblasti. Na rozdíl od školních vzdělávacích plánů škol, které vycházejí z rámcových vzdělávacích plánů, mají domovy mládeže velkou volnost při plánování výchovně vzdělávacích činností. Využívají se například stejné klíčové kompetence jako ve školách, které jsou velmi často doplněny o kompetenci k trávení volného času, nebo kompetenci ke zdravému životnímu stylu. Jako příklad uvedeme následující kompetence:

- žák si dovede naplánovat volný čas;
- volí si vhodné nabídky pro trávení volného času;
- prohlubuje své zájmy a nadání;

- orientuje se v oblastech nevhodného trávení volného času, rizikového chování;
- umí odmítnout nabídku nevhodných, rizikových aktivit.

Z oblasti zdravého životního stylu by to mohly být následující kompetence:

- žák přistupuje ke svému zdraví odpovědně;
- pečuje o svůj fyzický i duševní stav.

Zajímavý pohled na školská ubytovací zařízení mají na Slovensku, kde se mluví o školských internátech. Novotná (2017) charakterizuje školský internát jako jednu z institucí, která zastřešuje výchovu mimo vyučování a výchovu ve volném času, která má za povinnost vytvořit výchovný program. Školské internáty jsou téměř vždy přiřčleněny ke škole a stejné pojmenování zařízení je bez rozdílu věku, nebo bez zdravotního omezení. Státní pedagogický ústav vydal v roce 2009 materiál k vytvoření výchovných plánů ve školských zařízeních. V tomto materiálu se zaměřuje mimo jiné i na ukázkou výchovného programu pro školský internát. V dokumentu jsou uvedeny klíčové kompetence, tematické oblasti výchovy ve školském internátě a ukázkou výchovných standardů. Materiál je velmi zajímavý i z pohledu, že v ČR podobný materiál pro domovy mládeže a internáty chybí (Tvorba výchovných programov). Některé domovy mládeže si samy stanovují své výchovné programy, ze kterých je zřejmé zaměření právě na žáky 1. ročníků a na jejich zdárné adaptaci. Možnost zdárného programu adaptace je součástí další kapitoly.

Poslední dimenzí jsou vzájemné vztahy. Vychovatel zastává mnoho rolí. Je poradcem, průvodcem, kontrolorem, organizátorem, lektorem při zájmové činnosti a mnoho dalších. Jeho osobní nastavení vytváří prostředí pro vznik sociálního vztahu s žákem. Pávková (2011) rozděluje znaky osobnosti vychovatele na tři oblasti, na oblast pozitivních obecně lidských vlastností,

vlastností důležitých pro pedagogy a oblast specifických požadavků na vychovatele. Pro vytvoření vhodných vztahů je nutná mimo vlastností komunikace. Tato komunikace v domovech mládeže probíhá na několika úrovních. Mezi vychovatelem a žákem, kdy vychovatel povětšinou využívá neformálního vztahu, ale samozřejmě na profesionální úrovni. Vychovatel se může stát vzorem pro mladého člověka, je nutné, aby si tuto okolnost uvědomoval v každodenním kontaktu. V době školního roku je vychovatel tím, kdo je s jedincem častěji než jeho zákonní zástupci a má tak možnost pro ovlivnění postojů a hodnot. Má ale také i prostor pro naslouchání, vytvoření pocitu zájmu, jistoty a bezpečí. Vztahy v domově mládeže jsou důležité i mezi žáky navzájem, mezi vychovatelem a celou výchovnou skupinou, mezi vychovateli navzájem, mezi vychovateli a vedením domova mládeže, mezi vychovateli a zákonnými zástupci a také vztahy s ostatními nepedagogickými pracovníky a žáky.

## **2 Program adaptace jako prevence rizikového chování**

Období přechodu ze základní školy na školy střední je doprovázeno mnoha změnami. V této době si žák musí projít procesem adaptace v několika situacích zároveň. Mnoho středních škol si je daného faktu vědoma a pomáhá žáků s adaptací pomocí adaptačních kurzů. Je to jistě možnost i pro domovy mládeže, které mohou adaptační kurzy pořádat ještě před nástupem do školy. Žáci mají čas se sžít s novým prostředím, které by jim mělo poskytovat druhý domov, poznají nové kamarády a také dospělého, který je bude provázet na cestě studia na střední škole.

Adaptační kurz je podle Pelánka (2008) akce pro nové třídy, kdy se cílem stává vytvoření dobrých vztahů, rozvíjení komunikace, sebepoznávání a poznávání druhých. Délka může být různá a zpravidla se takové akce konají

na začátku školního roku. Dubec (2007) přidává mezi cíle hlubší poznání pro učitele, start spolupráce mezi žáky, společný zážitek, rozvíjení vzájemné důvěry.

V prostředí domova mládeže adaptační kurz bývá pouze první odrazovým bodem. Adaptace nekončí společně prožitým časem. Přicházejí nové situace, se kterými se musí jedinec vyrovnat a vychovatel se stává průvodcem. Hlavní náplň výchovně vzdělávacích činnosti domovů mládeže, která souvisí s adaptací jedince na nové prostředí, můžeme rozdělit na tři kategorie. První oblastí je zajištění podmínek pro studium. Zde nalezneme různé přístupy od režimových opatření, přes speciální místnosti nazvané studovny až po vytváření studijních skupin nebo poskytování konzultací vychovateli nebo staršími žáky. U žáků prvních ročníku je na místě pomoc při hledání svého stylu učení. Některé domovy mládeže zřizují studovny, knihovny, pořádají besedy jak se učit. Druhá oblast se zaměřuje na vytváření podmínek pro vhodné trávení volného času. Tady vstupují vychovatelé aktivně s nabídkou volnočasových aktivit formou pravidelné zájmové činnosti nebo příležitostných aktivit. Pestrost nabídky je spojena s možnostmi daného zařízení po stránce materiální, prostorové, ale i personální. Důležitá oblast opět pro žáky prvního ročníku, neboť někteří z nich navštěvovali pravidelně organizovanou zájmovou činnost a najednou se setkávají s pocitem, že neví, co s volným časem. Zde vychovatel zastává pozici motivátora. Poslední oblast je spojena s oblastí předchozí, neboť se jednalo o nespecifickou prevenci rizikového chování, která probíhá prostřednictvím nabídky pro trávení volného času. Druhou formou je specifická prevence rizikového chování, která je realizována nejčastěji formou besed a přednášek, jak přineslo výzkumné šetření ČŠI v roce 2015 (Poskytování školských služeb a vzdělávání v domovech mládeže). Některá zařízení mají preventivní programy, využívají aktivizačních metod, využívají odborné pracovníky, nebo odborná pracoviště.

Jak by mohl vypadat program adaptace? Doba trvání takového programu by se pohybovala okolo půl roku. Jako začátek je vhodný dvoudenní až třídní adaptační kurz. Cílem je vzájemné poznání mezi žáky, žáky a vychovateli. Dalším cílem je jistě společné aktivity pro žáky, společné řešení problémů, společný úspěch, společná zábava. V neposlední řadě je cílem odloučení jedince od rodiny v době, kdy neřeší další stresující situace spojené se změnou školy. V průběhu prvních dvou měsíců je vhodné začlenit sebezpoznávací aktivity zaměřené na učení. Žáky můžeme seznámit s řadou technik pomáhající při učení od myšlenkové mapy až po vytváření pojmových kartiček, či her v online prostředí. V této době je rovněž vhodné vést žáka k začlenění do vhodných volnočasových aktivit ať již v domově formou pravidelné zájmové činnosti, nebo například v základních uměleckých školách, sportovních oddílech. Toto je podmíněno dobrým poznáním žáka, které provádí vychovatel při diagnostice nejčastěji formou rozhovorů. Dalšími tématy jsou komunikace, rozvíjení sociálních dovedností a prevence rizikového chování. Metody jsou různé. Je dobré znát, co v prevenci funguje. Vhodné je začít včas. Mezi další znaky patří dlouhodobost, komplexnost, provázanost. Doporučuje se práce v menších skupinkách v příjemném prostředí, třeba na zemi. Jako metody by se měly volit spíše aktivizační metody, protože nejde pouze o předávání informací, ale spíše o získávání návyků, změnu postojů, posílení psychické odolnosti. Výhodou je jistě, že vychovatel má na rozdíl od učitele na střední škole dostatečný prostor k reagování na aktuální problémy a situace. Velká část škol a školských zařízení využívá bohužel služeb dalších organizací, které pořádají besedy a přednášky, které nepůsobí příliš efektivně, stejně jako zastrasování, moralizování, jednorázové aktivity, aktivity pro velké skupiny, bez aktivní účasti. Jako nevhodné se jeví rovněž akce bez zařazení, nebo provedené nezkušenou

osobou. Vychovatelé se mohou dále vzdělávat nejen v oblasti vědomostí, ale hlavně v oblasti využívání metod a forem při práci s dospívajícími.

**Tabulka 1** *Prevence*

<b>Efektivní prevence</b>	<b>Neefektivní prevence</b>
Začít včas	Zastrašování
Příjemné prostředí	Moralizování
Aktivizační metody	Pouhé informace – přednáška
Menší skupiny	Pro velké skupiny
Aktivní účast žáků	Bez aktivní účasti žáků
Dlouhodobost	Jednorázové aktivity
Provázanost	Neodpovídají věku žáků
Aktuálnost situace	Nezkušená osoba
Komplexnost	Nekomplexnost

## **Závěr**

Domovy mládeže jsou specifickým zařízením. Obdobné funkce a podobnou roli při práci s rizikovou mládeží v rámci prevence rizikového chování sehrávají jen na Slovensku. Bylo by vhodné dané problematice věnovat více času a prostoru, neboť se jedná o zařízení, kterým procházejí tisíce žáků. Vytvoření vhodného startu při novém začátku je velmi důležité v jakékoliv době a v jakémkoliv prostředí. Zaměření se na vhodnou adaptaci u žáků prvních ročníků a zapojení vychovatele do tohoto procesu přináší atmosféru důvěry a otevřenosti pro další sociálně výchovnou práci.

## **Použité zdroje:**

- HÁJEK, Bedřich, HOFBAUER, Břetislav a PÁVKOVÁ, Jiřina. *Pedagogické ovlivňování volného času: trendy pedagogiky volného času. 2., aktualiz. vyd.* Praha: Portál, 2011. 239 s. ISBN 978-80-262-0030-7.
- KRAUS, Blahoslav, POLÁČKOVÁ, Věra et al. *Člověk – prostředí – výchova: k otázkám sociální pedagogiky.* Brno: Paido, 2001. 199 s. ISBN 80-7315-004-2.
- NOVOTNÁ, Erika. *Pedagogika volného času.* Prešov: Rokus, 2017. 224 s. ISBN 978-80-89510-58-0
- PELÁNEK, Radek. *Příručka instruktora zážitkových akcí.* Praha: Portál, 2008. 205 s. ISBN 978-80-7367-353-6.
- DUBEC, M. *Adaptační (stmelovací) soustředění (6. ročník a primy gymnázia).* [online]. Praha: Odyssea, 2007 [cit. 2021-10-29]. Dostupné z: <http://www.odyssea.cz/metodiky-osv.php?cast=kurzy-osv>.
- Česká školní inspekce. *Poskytování školských služeb a vzdělávání v domovech mládeže.* [online]. Praha., 2015. 13 s. [cit. 2021-10-29]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/741e320e-6c5a-4adc-8615-61665059b0ce>.
- Štátny pedagogický ústav. *Tvorba výchovných programov v školských zariadeniach (ukážka)* [online]. Bratislava, 2009 [cit. 2021-10-29]. Dostupné z: <https://www.minedu.sk/tvorba-vychovnych-programov>.



**Autorka:**

Mgr. Alena Knotková

Ústav sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

alena.knotkova@uhk.cz

# **SOCIÁLNÍ ASPEKTY POUŽÍVÁNÍ MODERNÍCH INFORMAČNÍCH A KOMUNIKAČNÍCH TECHNOLOGIÍ SE ZAMĚŘENÍM NA SOCIÁLNÍ MÉDIA**

**Martin Knytl, Lucie Křivánková**

## **Anotace:**

Teoreticky zaměřený příspěvek se zabývá vybranými sociálními aspekty, které se vztahují k užívání informačních a komunikačních neboli digitálních technologií. Prostřednictvím několika kapitol jsou charakterizovány zmíněné aspekty s ohledem na děti a mládež, ale také na sociální sítě, respektive na sociální média. Cílem příspěvku je poukázat na možnosti, jak přistupovat k vybraným sociálně-pedagogickým tématům, jež souvisejí s moderními technologiemi a sociálními médii.

**Klíčová slova:** informační a komunikační technologie; sociální aspekty; sociální média; děti a mládež; sociální pedagogika

## **Úvod**

Současná doba nabízí mnohé možnosti aktivit, jež mohou probíhat prostřednictvím moderních informačních a komunikačních technologií (ICT). Média lze pomyslně rozdělit na tzv. stará (rozhlas, tisk, televize), která bývají zdrojem informací pro starší generace, a média nová (internet a s ním spojená média), která oslovují generace střední a mladší. Nová média

v popředí s internetem a sociálními médii jednoznačně kralují moderní době, i když jsou vývojově nejmladší. Jedním z důvodů, proč tomu tak je, je skutečnost, že moderní technologie a připojení k internetu nahrazují ostatní druhy médií a otevírají pomyslnou bránu do světa informací, zpravodajství, vzdělávání či zábavy, ale též do světa různých nástrah a rizik.

Předkládaný příspěvek se v jednotlivých kapitolách zaměřuje na specifika sociálních médiích, která jsou pojímána jako novější označení pro sociální sítě a stránky umožňující sdílení, tzv. *social sharing*.

Pro sociální skupinu dětí a mládeže jsou sociální média považována za velice významná, jelikož umožňují navazovat a udržovat sociální kontakty, jsou prostředkem nejen informací o druhých, ale rovněž životních stylů, postojů a norem, které jsou leckdy v bouřlivém období této skupiny nesmírně důležité. Zde je možné spatřit výrazné prvky mediální socializace, jež doprovází socializaci v prostředí rodiny, školy i vrstevníků.

Snahou textu je tedy komplexně poukázat na sociální aspekty informační doby s ohledem na děti, mládež a sociální média. Je podstatné mít na paměti, že zaměření se pouze na sociální média není zcela možné, jelikož uváděné jevy a procesy zasahují a prolínají se ve všech sférách médií a moderních technologií.

## **1 Informační společnost a související procesy a jevy**

V souvislosti se soudobými moderními společnostmi se hovoří o sdílení informací jako o jednom ze základních aspektů dnešní euroamerické kultury. Lidé žijí v době médií, technologií a informací. Informační společnost lze vymezit jako společnost založenou „*na integraci informačních a komunikačních technologií do všech oblastí společenského života v takové míře, že zásadně mění společenské vztahy a procesy.*“ (Jonák, 2003, online) Definice této

společnosti de facto kopíruje vymezení ICT, především s ohledem na související rozvoj sítě sítí – internetu a možnosti komunikace. Označením ICT se totiž rozumí veškeré technologie, aktivity a procesy, jež slouží k práci s informacemi a ke komunikaci. V typologii médií Jiráka a Köpplové (2015) se jedná o tzv. síťová/kvartární/nová média představující poslední vlnu technologického rozvoje s využitím digitálního signálu a podporou komunikace interpersonální, mediální i masové. Vybrané odborné zdroje rovněž nabízejí termínovou obdobu ICT. *Evropský rámec digitálních kompetencí pedagogů (DigCompEdu)* užívá pojem *digitální technologie*, tj. jakákoliv zařízení umožňující vytvářet, prohlížet, distribuovat, upravovat či přijímat informace. Ono označení zahrnuje např. internet, různé online služby, hardwarové i softwarové vybavení či jakýkoli digitální obsah (Redecker, 2017).

Jedním z prvních teoretiků věnujících se tématu informační společnosti byl Manuel Castells, který vydal již v 90. letech svůj rozsáhlý spis s názvem *The Information Age*. Informační společnost tak není označením jen pro 21. století, ale naopak již pro společenství, kde postupně rostl význam informace nejen ve formě sdílení tak, jak si ji pravděpodobně uživatelé internetu představí dnes, ale také ve formě výrazné komodity. Jelikož je informace na rozdíl od jiných komodit nehmotná, uplatňuje se její význam výrazněji v nehmotném prostoru, tedy právě v online prostoru.

Právě v dílech Castellse je patrné, jak se sociální svět zásadně proměnil z moderního městského života ohraničeného lokalitou a složením obyvatel až do podoby online sociálního života bez pevných hranic a dynamicky se měnících struktur (Castells, 2010; Petrušek, 2020, online).

Neméně zajímavé jsou ovšem i teze futurologa Alvina Tofflera, který již v 70. letech 20. století hovořil o fenoménu zahlcení informacemi, které jsou produkovány médii různého druhu (více viz Havlová, 2003, online). Toffler tvrdil, že s rozvojem masmédií dochází k odklonu od všeobecné standardi-

zace (ve vzdělávání, sociálním chování aj.) směrem k individualizaci, od specializace k univerzalizmu či od územní koncentrace sociálních aktivit k rozptýlení do celého území. (Toffler, 1980 in Šamonil, 2017a, online). V poslední zmíněné charakteristice se doplňuje jeho teorie právě s tou Castellse. Informační společnost je tedy jakýsi dynamický proces související s určitou změnou spojenou se zaváděním informačních a komunikačních technologií do života společnosti.

Informatizace představuje stavební kámen informační společnosti ve formě zavádění informačních a komunikačních technologií do života společnosti. Šamonil dodává, že prvkem informační společnosti je také naplňování duševního života lidí informacemi z tzv. sekundární reality, která je opakem přirozené reality (Šamonil, 2017b, online). V tomto smyslu je přirozenou realitou původní, tj. přirozený časoprostor, ve kterém lidé žijí. Sekundární realita představuje jakýsi kyberprostor (virtuální prostředí), jež má vlastní časoprostor, odlišný od přirozeného časoprostoru, a úzce souvisí s procesem digitalizace. Autoři teorie informační společnosti v tomto ovšem nesdílí stejný postoj. Zatímco někteří se přiklání právě k interpretaci online prostoru jako kontrareality žitého světa, jiní o online realitě hovoří jako o součásti reality, která se v současnosti zcela přirozeně skládá z života reálného a online.

Současně ale někteří autoři upozorňují na fakt, že masmediální komunikace produkuje pasivní konzumentství povrchních obsahů (Webster, 2014). Dobře si lze tento případ komunikace představit na sociálních sítích typu Instagram, které jsou založené na vizuálním obsahu. Byť je obsah leckdy komentován statisíci sledujícími, zvláště u tzv. populárních profilů, většina sledujících nijak aktivně nereaguje a pouze sleduje rozličné profily a příspěvky. Zábavný je tak samotný akt sledování, který nevyžaduje aktivní reakci a komunikaci směrem ke sledovaným. Informační společnost je tak

společností, kde se zásadně mění obsah a struktura, které se skrývají pod pojmem „sociálně“. Sociální sítě mají zásadní vliv na sociální pořádek (ang. *social order*), respektive uspořádání společnosti (viz např. Couldry, van Dijck, 2015; Herbert, Fisher-Høyrem, 2022).

S pojmem *informační společnost* se lze setkat i na stránkách Českého statistického úřadu, který se svých statistických ročenkách charakterizuje informační společnost, a zároveň uvádí, do jakých oblastí každodenního života zasahuje.

Jedná se např. o telekomunikační a internetovou infrastrukturu, ICT odborníky, investice do ICT, ICT služby, využívání ICT mezi jednotlivci a v domácnostech, studenty a absolventy ICT programů na VŠ, stav počítačové vybavenosti ve školách nebo v ordinacích lékařů (Český statistický úřad, 2019, online).

Sociálním médiím v podobě sociálních sítí se nedá upřít několik pozitiv v podobě rozšíření možností socializace napříč lokalitami, zeměmi a kontinenty. Přesto je informační společnost obecně vystavena i varováním a kritice mnohých autorů. Dle Macka je termín informační společnosti spojený s jazykem novinářů, ekonomů a politiků. Nezpochybňuje všudypřítomnost ICT, avšak zastává potřebu kritického přístupu k rozpravě o informační společnosti. Zde se odkazuje na Webstera, jež zastává názor, že informace jako sociálně sdílené vědění jsou důležité v každém typu společnosti, a také na Giddense, který tvrdí, že informační společnost není nový typ společnosti, ale pouze typ moderní společnosti postavený na účincích nových trendů, tedy informačních technologií (Macek, 2011).

McQuail představuje důvody zásadního významu médií v dnešní době, které by se daly shrnout následovně:

- online média jsou v současnosti nejzásadnějším zdrojem informací všeho druhu;
- online prostředí nezná lokálně a sociálně dané hranice a je svébytným sociálně-kulturním prostředím;
- ovládání online médií je zdrojem moci;
- online média jsou formativním prostorem, ve kterém dochází ke sdílení významových soustav (McQuail, 2009).

Pomocí médií mohou ovládající manipulovat věděním a přístupem k informacím určitého typu u většinové společnosti a aktivně tak formovat jejich názory a postoje. V souvislosti s tím dochází k distribuci norem, tedy formování pojetí normality ve společnosti. Na definování normality mají vliv osobnosti, které jsou úspěšné online. Online úspěch je dán počty sledujících a odběratelů obsahů určitých profilů, kdy mají ti nejúspěšnější online profily velmi rozsáhlý vliv. Neexistuje dnes již téměř žádná významná či známá osobnost, která by neměla současně svůj online profil. Naopak jsou tyto známé osobnosti doháněny novými influencery, kteří se zrodili přímo z online prostoru a jejich mediální vliv je mnohdy srovnatelný se světoznámými osobnostmi – zpěváky, sportovci, herci apod.

S informační společností je spojeno hned několik dobře popsanych procesů. Jedná se o procesy, jako jsou informatizace, konvergence, komputelizace, digitalizace a medializace s mediací.

Komputerizace je proces velmi blízký informatizaci. Jedná se o vnášení informačních a komunikačních technologií do společnosti, vybavování populace danými technologiemi, osvojování si počítačové gramotnosti, využívání ICT v různých oblastech života apod. (Sak, Saková, 2004; Sak, 2007). V některých případech může docházet k zaměňování či slučování pojmů *informatizace*, *komputerizace* i *digitalizace*. Důvod je prostý. Vývojem

a inovacemi nejen technologií dochází k proměně pojmového aparátu, např. dříve užívaná počítačová gramotnost byla změněna na informační gramotnost. V poslední době je však užíván termín *digitální gramotnost*, který je vnímán jako komplexnější termín obsahující hned několik oblastí.

Termín *konvergence* má několik významů. V obecně mediálním kontextu označuje proces sblížení obsahů, médií a technologií. Jednou z podob konvergence je konvergence technologická, jež umožňuje propojení několika zařízení pro příjem mediálních obsahů do jednoho přístroje (Moravec, 2016). Příkladem může být chytrý telefon, který zároveň může sloužit jako osobní počítač, televizor, hudební přehrávač i jako přenosná herní konzole a může přijímat mediální obsahy za několik jednotek sekund.

Jenkins hovoří o kulturní konvergenci, která souvisí nejen s mediálními obsahy vnějších komunikátorů a propojováním technologií, nýbrž i se schopností příjemců (publika) skrze technologie aktivně participovat na mediálním obsahu, tj. jednat, udávat kulturní hodnoty a mít určitá očekávání (Jenkins, 2006).

Digitalizace má několik podob, avšak pro potřeby textu je postačující představení pojmu vztahujícího se k životu člověka. Hovoří se tedy o jakémsi převodu životního pole (prostoru), životního stylu a aktivit člověka do kyberprostoru. Digitalizací člověk přechází z reálného, tj. přirozeného časoprostoru do prostoru virtuálního, realizuje stále více aktivit v kyberprostoru, střídá přechod mezi světy a uskutečňované aktivity v jednom prostoru ovlivňují aktivity v prostoru druhém. Životní pole je rozpínáno časově i prostorově, nejdříve v kyberprostoru a poté i v přirozeném světě (Sak, Saková, 2007).

Medializace je pojem vztahující se k moderní společnosti, jejímž společensky významným a určujícím rysem je mediace zajišťovaná masovými médii.



Mediací se rozumí proces, kdy mezi dvě strany vstupuje prostřední článek (mediátor), aby zajistil nebo ovlivnil vztah mezi danými dvěma stranami, např. společenské uznání, kulturní hodnoty či fiktivní věc. Snahou je ukázat, že nezáleží zcela na zprostředkovateli, ale na tom, co je zprostředkováváno a jakým způsobem je konkrétní věc interpretována. Medializace (někdy též mediatizace) je tudíž unikátní sociální změna, jejíž podstatou je nebývalé rozšíření komunikačních médií a její stále zřetelnější podíl na životě společnosti (Jirák, Köpplová, 2015).

Zmiňované procesy se vzájemně doprovázejí a dá se říct, že utvořily podobu soudobých médií a podpořily rozvoj tzv. kyberkultury. V popředí stojí proces digitalizace, který má ústřední vliv na jedince, a to z důvodu jeho působení na sociální zrání, socializaci a psychický a sociální vývoj hlavně nejmladší generace.

Tato tzv. pátá generace, net generace, generace Z či online generace je charakteristická tím, že přichází kolem roku 2000, vyrůstá s ICT již „od kolébky“, digitalizuje se její životní styl, technologie jsou pro ni neustále dostupné, vstupuje do kyberprostoru a účastní se kyberkultury. Jejími poznávacími faktory jsou též orientace na konzumerismus, ztráta smyslu v přirozeném světě, rychlé formování virtuálních názorů a postojů připomínajících explozi či epidemii, a extrémní trávení času s informačními a komunikačními technologiemi, což může vést k úzkostem z „odstřihnutí se“ od kybernetických aktivit až k netolismu – online závislosti (srov. se Sak, 2016, online).

## **2 Přístupy k (sociálním) médiím a informační nerovnosti**

Před zaměřením se na následující tematické okruhy je vhodné vymezit, ke které technologii se budou vztahovat. Pro vypracování okruhů byla zvolena tzv. sociální média.

Internet a sociální média dozajista patří mezi nejrozšířenější a nejrychleji se vyvíjející nová média, která slouží hlavně ke komunikaci, interakci, výměně dat a dalším aktivitám. Je možné, že život bez těchto médií by si lidé již nedokázali ani představit.

Vezme-li se v potaz, že primárními atributy internetu jsou komunikace a přenos dat, určitě se každému ihned vybaví nějaká sociální síť. Pro tuto síť však existuje širší pojem, a tím je pojem *sociální médium*.

*„Sociální média jsou kategorií online médií, ve které mohou lidé komunikovat, participovat, sdílet, získávat kontakty a vytvářet záložky. Většina sociálních médií podporuje diskuse, zpětnou vazbu, hlasování, komentáře a sdílení informací od všech zúčastněných stran.“* (Jones, 2009, online)

Pro lepší představu, co vlastně lze zařadit mezi sociální média, lze uvést jedno z možných dělení těchto médií:

- *Social news* („sociální zprávy“) – stránky poskytující k přečtení různé články, které lze následně komentovat či je možné o nich hlasovat. Články, které získají hlasováním nejvíce hlasů, postupují na vyšší pozici.
- *Social sharing* („sociální sdílení“) – stránky umožňují vytvářet, nahrávat a sdílet videa či fotografie tak, aby je mohli vidět ostatní uživatelé. Příkladem může být YouTube nebo velmi populární Instagram.
- *Social networks* („sociální sítě“) – jde o Facebook, LinkedIn, Twitter a další sítě, ve kterých může uživatel najít a spojit se s ostatními lidmi. Uživatelům jsou dostupná data, která jiný uživatel o sobě sdílel.
- *Social bookmarking* („sociální záložky“) – stránky sloužící k nalezení a vytvoření záložek webových stránek a informací, které uživatele zajímají. Díky internetovému připojení má k nim uživatel přístup kdekoliv a kdykoliv (Jones, 2009, online).

V tomto textu je brán zřetel především na sociální média typu *social networks* a *social sharing*. Právě v těchto sociálních médiích dochází k nejfrekventovanější sociální komunikaci a interakci. Za zmínku stojí, že termín *sociální sítě* se leckdy ztotožňuje či odlišuje od termínu *sociální média*. V textu se termín *sociální média* používá jako pojem de facto ztotožňující se se sociálními sítěmi.

Přístup k sociálním médiím a možné nerovnosti ve vztahu k dětem a mládeži lze vyložit několika způsoby. Například možností připojení k internetu, a souvisejícím výskytem nějaké technologie v domácnosti či její osobní držba, věkem uživatele nebo rodičovskými přístupy k mediálnímu prostředí vůči dětem.

Informace o možnostech k připojení internetu je možné získat ze statistiky *Informační společnosti v číslech – 2022*, tj. za rok 2021. Ze statistických dat vyplývá, že z necelých 6 000 vybraných domácností tvoří 99,3 % domácnosti s dětmi. Tyto domácnosti zároveň mají připojení k internetu, 91,5 % má rovněž domácí Wi-Fi (Český statistický úřad, 2022a, online). Poslední dostupné informace se vztahují k roku 2021 (viz tabulka 1).

**Tabulka 1** *Vlastnictví mobilů u obyvatel v České republice v roce 2021 (%)*

		<b>Mobilní telefon (celkem)</b>	<b>Smartphone</b>
<b>Celkem</b>		<b>98,8</b>	<b>76,6</b>
Pohlaví (16+)	Muž	98,8	77,3
	Žena	98,7	76,0

		<b>Mobilní telefon (celkem)</b>	<b>Smartphone</b>
Věková skupina	16-24	99,5	99,2
	25-34	99,8	97,9
	35-44	99,7	96,0
	45-54	99,4	91,0
	55-64	99,4	73,4
	65-74	98,5	40,0
	75+	92,7	14,5
	65+	96,2	30,0
Nejvyšší dosažené vzdělání (25+)	Základní	92,7	43,4
	Střední bez maturity	98,7	65,0
	Střední s maturitou	99,4	81,4
	Vysokoškolské	99,9	90,3
Ekonomická aktivita	Zaměstnaný (16+)	100,0	93,4
	Nezaměstnaný (16+)	99,3	82,0
	Student (16+)	100,0	99,6
	Důchodce	96,5	32,3

Zdroj: Český statistický úřad, 2021, online

Zajímavé je, že nějaký typ zařízení pro přístup k internetu mají dle dat Českého statistického úřadu i domácnosti nízkopříjmové. Mezi typy vlastněných zařízení s přístupem k internetu ovšem vede osobní mobilní telefon. Nemusí jít přitom nutně o zařízení s předplaceným přístupem k internetu. Vzhledem k dostupnosti veřejných wifi sítí se dnes děti i dospělí připojí běžně v kavárnách, knihovnách, nákupních centrech i školách.

Informace dříve uvedené dokládají, že děti a mládež mají v domácím prostředí přístup k internetu a mimo domov též k dispozici řadu dalších možností, čímž se též naskytá možnost pohybovat se v sociálních médiích.

Zmiňovaná statistika rovněž poskytuje údaje o osobách používající internet. Osobou je zde myšlen jedinec starší 16 let. Ve věkové skupině mládeže 16–24 let je 99,3 % uživatelů internetu, přičemž 98,3 % těchto jedinců se připojuje k internetu skrze mobilní telefon a 95,4 % jedinců používá sociální síť (Český statistický úřad, 2022b, online). Statistické údaje jasně ukazují, že skupina mládeže je v drtivé většině případů aktivní nejen na internetu, ale i na sociálních médiích (sítích). Současně je nejčastěji užitím zařízením mobilní telefon nebo smartphone.

O používání internetu a sociálních médií vypovídají také data z evropského mezinárodního výzkumu *EUKids Online 2020*, který byl uskutečněn mezi lety 2017–2019 u jedinců od 9 do 16 let. Přístup k internetu skrze mobilní telefon má 82 %, přičemž 80 % je průměrná hodnota všech zkoumaných dětí z 19 zemí. Ze zkoumání je rovněž prokázáno, že se zvyšujícím se věkem roste počet uživatelů internetu a sociálních médií. I v těchto hodnotách jsou české děti nad evropským průměrem. Výzkum se zaměřil i na samotná sociální média. Bylo zjištěno, že sociální síť Facebook již není „velkým favoritem“ a řada jedinců upřednostňuje síť, jako je Instagram či aplikace WhatsApp. Z hlediska frekvence návštěvnosti sociálních sítí se 66 % českých respondentů několikrát denně k nim připojuje. Tato hodnota je vyšší než evropský průměr, tj. 54 %. Je zde však i skupina jedinců, která se k sociálním sítím téměř nepřipojuje. Celkem 22 % českých respondentů nemá tu možnost. Hodnota je však menší než v evropském průměru. Lze tedy spatřit možnou nerovnost v užívání sociálních médií, avšak na první pohled není zřejmé, co je její příčinou. Užívání sociálních médií de facto nesouvisí s pohlavím – 69 % děvčat a 62 % chlapců se připojuje k sociálním médiím. Zjištění návštěvnosti

sociálních médií dokazuje nejen možnou nerovnost, ale také zákonitosti vývojové psychologie a pravidla používání sociálních médií/sítí. Čeští respondenti ve zkoumaných věkových kategoriích převyšují evropské hodnoty – jsou tedy velmi aktivními uživateli, konkrétně 93 % jedinců ve věku 15–16 let, 77 % ve věku 12–14 let a 40 % ve věku 9–11 let (srov. s Smahel et al., 2020).

I když je možné spatřit určité „nerovnosti“ ohledně užívání sociálních médií, je možné nalézt další zjištění. Velmi vysoké procento jedinců ve věku 9–11 let a 12–14 let se připojuje k sociálním médiím i přesto, že obecnou podmínkou pro vstup na tato média je 13. rok věku. Pokud je tedy uživateli méně než 13 let, porušuje pravidla užívání a správně by žádný uživatelský účet ani neměl mít. Dá se přemýšlet nad řadou faktorů, proč děti tuto obecnou podmínku porušují. Může se jednat například o snahu vyrovnat se vrstevníkům, neznalost podmínek užívání či „dobrý pocit“ z porušení pravidel nebo obyčejné zahrnutí nudy a vyplnění volného času. Tyto faktory může posilovat i nevědomost rodičů, nedostatečná rodičovská mediace, a rovněž nižší úroveň digitální gramotnosti rodičů i jejich dětí.

Výrazem možné nerovnosti ve vztahu k nejen sociálním médiím mohou být informační a/nebo digitální propasti. Obecně se digitální propastí (ang. *digital divide*) rozumí situace, kdy lidé mají přístup k technologiím a internetu na straně jedné a lidé, kteří přístup k moderním technologiím a internetu nemají na straně druhé. Černý uvádí, že se jedná o termín související především s ekonomickou situací a rozvojem dané země a sociálními přesahy jednotlivců, domácností, firem i celé země. Nicméně je nutné k digitální propasti přistupovat komplexněji, jelikož má přesahy také do jiných oblastí, například do životního stylu nebo edukace. Digitální propast může být i ukazatelem informační/digitální gramotnosti, tj. úrovně schopností pracovat a efektivně použít moderní technologie (Černý, 2017).

Nabízí se otázka: *Existuje digitální propast při používání sociálních médií?* Odpověď zní „určitě ano“. Ona propast může souviset se zmiňovanou digitální gramotností, tedy jakým způsobem jsou sociální média uživateli používána.

Při pročitání webových stránek zaměřujících se na online bezpečnost, např. E-Bezpečí, Dítě v síti, web Policie ČR a další, se lze dočíst základní pravidla, která by měla být dodržována všemi uživateli sociálních médií, především dětmi a mládeží. Jedná se o nesdělování většího počtu osobních údajů, jako jsou datum narození, věk či bydliště. Důležitým aspektem, a současně výrazem dobré digitální gramotnosti, je ochrana soukromí ve smyslu nastavení stabilního a silného hesla, dvoufázového ověřování a upozornění, když se uživatel přihlásí ke svému účtu z jiného zařízení. Dnešní sociální média také umožňují skrýt obsah před jinými uživateli, se kterými nejste „přáteli“ (Facebook) nebo které nesledujete (Instagram).

Dle úsudku autora je možné hovořit o obsahové digitální propasti. Dá se říct, že na sociálních médiích lze leckdy sledovat ideál krásy a skvělého života. Uživatelé sdílejí fotografie z výletů, své úspěchy nebo vlastní „selfie“, různé příspěvky, a především komunikují s ostatními. Je však dobré vždy přemýšlet nad obsahem před kliknutím na tlačítko „sdílet/odeslat“. Člověk nemůže tušit, jaké reakce na sdílený/odeslaný obsah přijdou nebo jaký sled událostí může nastat. V tomto ohledu je dobré být obeznámen s možnými mediálními riziky a účinky. Nezapomínat by se nemělo ani na psychosociální působení. Na sociálních médiích jsou uživatelé různého věku, pohlaví a genderu, sexuální orientace, náboženského přesvědčení, sociálního statusu, ekonomického postavení, a to s různou osobností, temperamentem, charakterem a přesvědčením. Tudíž není možné vždy na 100 % procent vědět, kdo je na druhé straně obrazovky, a jak bude na něj či na ni sdílený obsah působit.

Překonávat digitální nerovnosti a propasti z hlediska technického i netechnického a rozvíjet digitální kompetence lze především výchovou a vzděláváním. V tomto ohledu zaujímá jednu z primárních rolí škola, která se prostřednictvím tzv. mediální výchovy (definována jako průřezové téma RVP) snaží o rozvoj digitální gramotnosti, nabytí nových kompetencí k efektivnímu a kritickému užívání médií, vyhledávání a ověřování relevantních informací, podporu zdravého životního stylu ve smyslu přiměřeného času stráveného s médii a prevenci mediálních rizik a negativních účinků. Právě prevence mediálních rizik a možných účinků je stěžejní téma, které má být v kontextu sociálních médií probíráno.

Nejen škola, ale i rodiče mají hlavní roli v předcházení daným rizikům, jako jsou riziková online komunikace, kyberšikana, hoaxy a další. Ve shodě Krejčí (2015) je vhodné zmínit, že konkrétní „online“ témata, o kterých se mají učitele i rodiče s dětmi bavit, mají vycházet z jejich aktuálních potřeb a vědomostí. Tím je možné dosáhnout přirozenějšího způsobu, jak dětem předat informace o sociálních médiích, rozvíjet jejich digitální gramotnost, stanovit a dodržovat pravidla jejich používání.

### **3 Generační kontext používání sociálních médií**

Každá lidská generace má své specifické rysy, období, ve kterém žila a žije, události, jež zažila nebo byla svědkem. Zkrátka veškeré generace mají tzv. „to své“. Není tomu jinak u současné mladé generace, která se označuje jako kybergenerace, online generace, generace Z nebo net generace, jak již bylo zmíněno.

Kybergenerace je generací kybernetickou, používá moderní technologie od raného dětství a velmi rychle se přizpůsobuje jejich užívání. To je jedna z hlavních odlišností mezi mladou generací a staršími generacemi. Starší



generace až vlivem informatizace, komputerizace a digitalizace začaly pracovat s technologiemi a postupně se s nimi sžily.

Používání sociálních médií se dozajista netýká pouze kybergenerace, tj. dětí a mládeže. I jedinci ze starších generací využívají sociální média – rodiče, prarodiče, širší rodina, učitelé, školy, ziskové i neziskové organizace. Sociální média slouží pro jejich komunikaci soukromou i veřejnou. Organizace používají sociální média též jako propagační komunikační kanál. Následující text se zaměřuje především na děti a rodiče.

Rodiče jakožto primární činitelé v životě dětí by měli být prvními zprostředkovateli kontaktu dítěte s technologiemi, internetem a sociálními médii. Často dochází k situaci, kdy děti jsou v informačních a komunikačních technologiích zručnější a zkušenější než jejich rodiče. Tato skutečnost byla již před mnoha lety nazvána termínem *generační inverze*, tedy stavem mezigeneračních rozdílů mezi dvěma generacemi, přičemž mladší generace má vyšší dovednosti a schopnosti v užívání moderních technologií (srov. se Sak, Saková, 2004).

V odborné i laické veřejnosti je tato situace hojně zmiňována v souvislosti s pojmy *digitální přistěhovalec* a *digitální rodák*. Uhls v kontextu děl Marca Prenskyho uvádí, že oba pojmy příznačně označují způsob, jímž každé generace přistupují k moderním technologiím. I když lze takovému názoru oponovat, umožňuje jednoduchým způsobem naznačit digitální propast, jež se vyskytuje mezi některými rodiči a dětmi (Uhls, 2018).

U sociálních médií lze generační inverzi mezi rodiči a dětmi sledovat především v nastavení uživatelských účtů a jejich ochraně, počtu přátel/sledujících, sdíleném obsahu, používání filtrů pro editování grafického obsahu, využívání tzv. 24hodinových příběhů, stylu elektronické komunikace apod. Poměrně velkou roli má také čas strávený v kyberprostředí soci-

álních médií. Skoro každý jedinec by z vlastní zkušenosti mohl říct, že rozdíly mezi dětmi a rodiči v popisované problematice existují. Přeci jen technologie přišly do jejich životů v rozdílném období a v odlišné kvalitě i kvantitě.

I přes existující generační inverzi se rodiče v užívání sociálních médií snaží držet krok. O generační kohezi rodičů s dětmi vypovídá například výzkum Centra prevence rizikové virtuální komunikace pod názvem *Rodič a rodičovství v digitální éře* z roku 2018. Z výzkumného souboru 1 093 rodičů odpovědělo 82 % respondentů, že využívá sociální sítě, 53 % respondentů komunikuje v reálném čase prostřednictvím aplikací, jako jsou chat, Viber, Skype apod., 19 % se účastní online diskusí a necelá 3 % respondentů rovněž využívá online seznamování. Autoři sami upozorňují na fakt, že výzkumné šetření probíhalo elektronickou formou, a proto lze předpokládat, že jde o rodiče s alespoň minimální informační gramotnost (Kopecký, Szotkowski, 2018).

Zmiňované výzkumné šetření se též zaměřilo na rizika spojená s pohybem v kyberprostoru a na sociálních médiích. Stejně jako různé výzkumy vypovídají o zkušenostech dětí a mládeže s online rizikovými jevy, platí to i pro rodiče. I když více než polovina rodičů nemá s negativními jevy zkušenosti, třetina z nich uvedla opak, např. urážky a zesměšňování (22,42 %) nebo prolomení uživatelského účtu (11,53 %) (Kopecký, Szotkowski, 2018).

Co se týká konfliktu v informační společnosti, je dobré se v kontextu rodičovství zmínit o tzv. sharentingu. Kopecký uvádí, že se jedná o formu nadměrného užívání sociálních médií rodiči, jež sdílejí obsah zahrnující jejich vlastní děti. Konflikt a rizikovost jevu tkví nejen ve sdílení materiálu bez souhlasu dětí, ale rovněž v pocitech studu či ponížení, které mohou děti následně zažívat (Kopecký, 2019, online). O sharentingu částečně vypovídá i již zmíněný výzkum Centra PRVoK. Necelých 82 % rodičů sdílí fotografie svých dětí,

a dokonce 20 % rodičů sdílí fotografie, na kterých je jejich dítě částečně obnaženo a jeho obličej lze rozeznat (Kopecký, Szotkowski, 2018).

Nejen sharenting může způsobit mezigenerační konflikt. Livingstone a Bober píšou o obrácené socializaci, která může být příčinou rodinného napětí. Jedná se o socializaci, kdy děti jsou lépe sžité s technologiemi než jejich rodiče. Zkušenosti jsou tak předávány od mladších ke starším, čímž dochází k odklonu od „tradiční“ socializace, kdy rodiče zastávají primární roli socializačních činitelů (Livingstone, Bober, 2005 in Blinka, Ševčíková, 2014). Zde je možné sledovat terminologickou socioinformační provázanost. Generační inverze, digitální přistěhovalec/digitální rodák a obrácená socializace vypoovídají o možných problémech, které informační společnost skrze všechny procesy vytvořila. Na jedné straně tu jsou veškerá pozitiva informační doby – rychlá komunikace, zjednodušení práce a každodenních úkonů a na straně druhé tu jsou negativa, která zasahují do psychosociální podstaty lidského bytí.

Livingstone (2005) hovoří o tzv. kultuře dětského pokoje, jež je ukázkou proměny života s médii. Kultura dětského pokoje vypoovídá o menším pobytu dětí venku, na ulici či hřišti a o izolovanosti dětí od rodičů ve spojení s obsesí médií. Tento koncept lze rovněž zařadit mezi možné konflikty informační společnosti, jelikož dochází k tomu, že děti tráví méně času se svými rodiči, jsou více uzavřené, a tím rodič může ztrácet tzv. „půdu pod nohama“, tedy povědomí o životě, aktivitách a potřebách dítěte v přirozeném i kybernetickém prostředí. Kultura dětského pokoje také dokazuje paradox, kdy si rodiče myslí, že dítě je chráněno od nebezpečí přirozeného světa – v dětském pokoji, avšak reálně je neustále v kontaktu s riziky vnějšího a všudypřítomného kybersvěta (Livingstone, 2005 in Blinka, Ševčíková, 2014). Tuto teorii zaměřenou na děti doplňuje obecnější pojem *indoor generation* (viz např. Poláková,

2019, Havigerová et al., 2013), který obecně popisuje, jak lidé tráví více času v budovách a pasivně nežli aktivně v přírodě.

Možný mezigenerační konflikt může vzniknout při snaze rodičů aplikovat určitý typ rodičovské mediace, skrze kterou chtějí maximalizovat výhody užívání internetu a sociálních médií (naučné weby a skupiny, komunikace se spolužáky a školou), minimalizovat nevýhody (vyhýbání se rizikovým skupinám, komunikaci s cizími lidmi apod.) a korigovat hodnoty a postoje, jež děti a mládež z internetu a sociálních médií přebírají. Livingstone a kol. (2011) stanovili pět typů rodičovské mediace. S aplikací na sociální média se jedná o aktivní mediaci spočívající v komunikaci rodičů a dítětem o tom, co na sociálních médiích dělá, společně zkoušejí jejich fungování a snaží se o účelné užívání. Aktivní mediace bezpečného internetu hovoří o rizicích, které se mohou v prostředí sociálních médií vyskytovat. Rodiče se snaží dítěti nabídnout rady, jak postupovat očitne-li se v rizikové situaci. Restriktivní mediací rodiče jasně omezují činnosti a čas strávený na sítích. Jejich používání je možné pouze pod dozorem rodičů. Pomocí kontroly rodiče zpětně sledují, jaká sociální média a konkrétní rozšíření děti užívaly, s kým komunikovaly apod. Technická mediace představuje software, pomocí kterého rodiče kontrolují nebo limitují konkrétní sociální média a čas jejich užívání (Livingstone a kol., 2011 in Blinka, Ševčíková, 2014).

Každé dítě je jedinečné a má specifický vztah se svými rodiči. Před samotným užíváním sociálních médií je vždy vhodné si společně sednout a prodiskutovat, jak, kde a kolik času děti stráví s konkrétními sociálními médii a technologiemi obecně. Nelze opomenout fakt, že v přemedializované době je nesmírně důležitá prevence užívání sociálních médií a pohybu v kyberprostoru. Role rodičů v prevenci začíná již v momentě, kdy dětem zpřístupní moderní technologie, a tím také vstup do kyberprostoru. Rodiče nesmějí opomí-

jet roli socializačních činitelů, čímž je myšleno, že musí být prvotními průvodci online světa.

#### **4 Sociální sítě jako součást sociálních médií a pohyb v kyberprostoru**

V textu je používán termín *sociální síť* jakožto subkategorie pojmu *sociální média*. Sociální sítě (ang. *social networks*) a sociální sdílení (ang. *social sharing*) patří mezi těžiště sociálních médií, jelikož jejich prostřednictvím dochází k nejfrekventovanější sociální komunikaci a interakci.

*Co jsou to vlastně sociální sítě? Jaká je jejich podoba?* To jsou otázky, které se zdají být poměrně jednoduché. Záleží však, jak moc se někdo chce sociálními sítěmi zabývat. Dozajista lze sociální síť vymežit jako internetovou/online službu nebo nástroj, prostřednictvím kterého mohou jednotliví uživatelé mezi sebou komunikovat na velkou vzdálenost, sdílet určité informace či konkrétní obsah (fotografie, videa, dokumenty apod.), komentovat a sledovat příspěvky, realizovat audiovizuální hovory, navazovat nové kontakty a vztahy, udržovat kontakty s jedinci z přirozeného světa, shromažďovat nové informace, vyměňovat si zkušenosti apod. Sociální síť zároveň představuje určitý typ sociální struktury, ve které je lidským faktorem uskutečňován sociální život.

Fenomén sociálních sítí je významný, jelikož umožňuje lidem, tedy uživatelům, uspokojovat lidské potřeby, jako jsou úcta, uznání a seberealizace, a to prostřednictvím sdílení informací o sobě samém, udržováním vztahů v přirozeném i virtuálním světě, snahou a touhou být milován a přijímán komunitou přátel (srov. s Uhls, 2018). Pro současnou kybergeneraci je tento proces zcela přirozený a dá považovat za protektivní, avšak v případě, že jsou sociální sítě používány bez negativních zásahů do dalších aspektů lidského

života, jako jsou čas strávený s rodinou, přáteli v přirozeném prostředí, vzdělávání, sportovní aktivity a další.

Hulanová uvádí psychosociální aspekty sociálních sítí, jež napomáhají navazovat a udržovat online vztahy, ale rovněž poskytují způsob, jak překonávat osamělost jedince. Řadí sem:

- sociální dovednosti – jedincům, kteří jsou spíše ostýchavější a je pro ně obtížné s někým komunikovat tváří v tvář, poskytují sociální sítě možnost, jak zlepšovat sociální dovednosti, a tím navazovat nová přátelství a sociální vazby;
- vnímání rozmanitosti – internet a sociální sítě svojí šíří nabízejí řadu názorů, postojů, diskuse o problémech či sdílení zkušeností, což může vést člověka k uvědomování si různých životních situací, větší toleranci a porozumění druhých;
- sociální srovnání – sociální média naplňují tento aspekt ve velké míře, což přináší dobré i špatné dopady na jedince, je zapotřebí se při srovnávání nevnímat pouze negativně, důležitá je jakási přidaná hodnota a vlastní sebepojetí;
- informace – sociální sítě jsou plné informací, které jsou předávány dalšími uživateli, proto jsou nápomocné k získávání většího rozhledu v různých oblastech, mohou někdy podávat „záchranné lano“, zpětnou vazbu atp. Informovaností může jedinec také lépe dosahovat svých osobních cílů, cítit jistotu a bezpečí.
- Posledním aspektem je samotné navazování vztahů, které je prostřednictvím sociálních sítí velice jednoduché. Především efekt opadnutí zábran napomáhá k vytváření online vazeb a vztahů bez velkého strachu či stresu z odmítnutí (Hulanová, 2012).

Online vztahy lze navazovat rychle a jednoduše, ať pozitivní, negativní či neutrální – vše ukáže zkušenost. Různé jedince může sblížit určité téma, úkol, záliba, a to i přes to, že se nikdy neviděli osobně. Pohybem na sociálních médiích plných informací je možné se stát také fanouškem určitých stránek či se po aktivním zapojení stát členem určité virtuální/online komunity. Vždy je nutné brát zřetel na sociální síť a komunitu, která je užívána/navštěvována, a na typ jedinců, kteří se v ní mohou pohybovat. Tuto situaci dobře nastínil například experiment zdokumentovaný ve filmu *V síti* (2020), kdy se na seznamovacích sociálních médiích hojně objevovali tzv. sexuální predátoři. Mít jakéhosi „policajta v hlavě“ není při užívání sociálních médií vůbec na škodu. Samozřejmě se nemohou všechny virtuální komunity „házet do jednoho pytle“. Existují i virtuální komunity, které se snaží motivovat mladé jedince k rozšiřování si vlastních obzorů, vnímání krás a potřeb planety Země, poznávání a toleranci rozmanitosti populace nejen z hlediska rasy, etnika, ale i náboženství, sexuální orientace (např. *Jsme fér* snažící se o pozitivní vnímání stejnopohlavních manželství), genderu apod. Jsou tu i komunity, které lze nalézt na nižších vrstvách internetu, tj. na deep webu a dark webu. Tyto tzv. darknety nejsou dle Koloucha běžně dostupné, nicméně tvoří 96 % kyberprostoru. Například na dark webu dochází k interakci mezi komunitami zaměřujících se na prodej drog, prodej zbraní, dětskou pornografii či obchodování s lidmi, tedy závažnou trestnou činnost (Kolouch, 2016).

Při užívání sociálních médií a obecně při pohybu v kyberprostoru by uživatel měl mít na paměti, že se de facto stává veřejnou osobou, a to i přes snahy o různá zabezpečení a nastavení soukromí. Hartmanová a Šmahaj (2015) tuto situaci nazývají jako dobrovolnou ztrátu soukromí. *Je možné na sociálních médiích rozlišovat veřejné a soukromé informace a obsah?* Jedná se o otázku, na kterou neexistuje jasná odpověď. Důvod je ten, že záleží zcela na každém uživateli, jaké informace a obsah se do prostředí kyberprostoru do-

stanou. Jak uvádí Macháčková (2014), sebeodkrývání na sociálních sítích může být vnímáno pozitivně, jelikož podporuje rozvoj a utužování vztahů a sebe prezentaci, avšak může být i lehce zneužito, což vyvolává otázky o bezpečnosti a rizicích sociálních sítí.

Dnešní podoba internetu a sociálních médií dovoluje zprostředkovatelům internetového připojení, provozovatelům jednotlivých sociálních médií a webů sbírat informace o svých uživateli. Proto je leckdy jednoduché, aby si jiný běžný uživatel zadal určité informace, byť ve velmi malém množství, do prohlížeče Google nebo do vyhledávače na jednotlivých sociálních sítích a našel si další informace o konkrétním uživateli. *Je to správně?*

Hranice mezi veřejnými a soukromými informacemi v prostředí sociálních médií je opravdu tenká a záleží na subjektivním hodnocení každého člověka, jaké informace a obsah uveřejní. Například datum narození, bydliště či telefonní číslo jsou dle názoru autorů údaje soukromé, které není zcela nutné zveřejňovat, především ve velmi nízkém věku. Velmi příhodné si pamatovat přísloví „méně je někdy více“.

## **5 Sociální média v kontextu socializace a vlivy médií**

Média vstupují do života každého jedince a představují významný prostředek nejen vzdělávání a výchovy, akulturace (osvojování si odlišných kulturních vzorců), multikulturní výchovy, ale i prostředek socializace jedince (Kraus, 2014). Sociální média ve spojení se socializací nabývají významného socializačního působení, které u dětí a mládeže v informační společnosti nelze nebrat na vědomí.

Socializace je celoživotní a sociálně interakční proces, jež se vyznačuje osvojováním si specificky lidských forem chování a jednání, jazyka, poznatků, norem, hodnot, kultury, vzorů, zvyků, idejí, tradic, symbolů a sociálních rolí.



Tímto procesem se člověk začleňuje do společnosti a učí se dovednostem potřebným pro život. Během tohoto procesu není jedinec pouze pasivním příjemcem sociálního prostředí, ale i aktivním členem vzájemného působení s druhými lidmi, společností a kulturou (srov. s Jandourek, 2012; Kolář a kol., 2012).

Předchozí odstavec výstižně dokazuje, co vše socializace znamená a jaký význam má i v kontextu sociálních médií, ve kterých dochází k bezprostřední a okamžité interakci. Vzorce chování, poznatky, hodnoty, symboly, sociální role, to vše sociální média nabízejí i přes skutečnost, že se tomu tak děje skrze obrazovku stolního počítače, notebooku, tabletu nebo mobilního telefonu. U každého jedince dochází k individuálnímu procesu přijímání a zpracovávání vzorců chování, sociálních rolí, a to s ohledem na již zvnitřněné jevy získané od jiných socializačních činitelů, jako jsou rodina, škola nebo vrstevníci.

Stašová, Slaninová a Junová (2015) s odkazem na zahraniční autory uvádějí, že socializační potenciál médií může být intenzivnější v případě, že lidé mají tendenci se chovat k médiím jako k reálným lidem, věcem a místům. Pro tuto skutečnost je používán pojem *mediální osobnost*. Především komunikace a pohyb na sociálních médiích může evokovat představu, že lidé komunikují s reálnou – mediální osobností, která vyvolává určité pocity, umožňuje navazovat emocionální vztahy a působit na psychiku jedince. Tímto však může dojít k rozporu mezi realitou a virtualitou.

Problematice médií a socializace se věnují také Sak a Saková (2007). Autoři mají za to, že nástup ICT do života společnosti a vznik kyberprostoru, s utvářející se virtuální realitou, vede k proměně socializace, sociálního zrání a sociability, tedy schopnosti člověka být společenskou bytostí. Vytváří se tím možnost oprostít se od tradičních socializačních, edukačních a sociálních obsahů. Úzce s tímto souvisí fakt, že jedinci se již nepohybují v tradiční kultuře,

ale v kyberkultuře, jež má vlastní aspekty, normy a kybernetický časoprostor.

Sociální média a média obecně v určité podobě působí na své uživatele/příjemce. Takové působení či vlivy úzce souvisejí s již uvedenou socializací. Zamyšlením se nad vlivy médií na jednotlivce i společnost, je možné se opřít o tyto parametry jejich působení:

- časový rozměr sledovaného působení – uvádí, jak dlouho trvá vliv média;
- přímé či nepřímé působení média – vyvolává otázky nad dopady působení, tedy zda je dopad média vyvolán podnětem z médií přímo, nebo zda je někým nepřímo zprostředkován či se projeví až s dalšími vlivy a okolnostmi;
- záměrnost či nezáměrnost – respektive plánované nebo neplánované, spontánní působení médií;
- povaha účinku média;
- cílenost – udává, koho se změna týká, nebo na kom je pozorována;
- míra intenzity působení (Jiráček, Köpplová, 2015).

Modifikací uvedených parametrů bylo Jiráčkem a Köpplovou (2015) stanoveno několik dělení předpokládaných dopadů působení médií. Mezi ně patří dopady krátkodobé a dlouhodobé. Krátkodobé dopady představují jakousi okamžitou reakci na nějaký mediální podnět, která bývá převážně pomíjivá, velmi emocionální, konativní či fyziologická. Příkladem reakce na podnět je radost, uklidnění, překvapení nebo pocit napětí, strach, změna v tepové frekvenci, pocit pohoršení či ohrožení atd. Při komunikaci s jinými lidmi na sociálních médiích je možné pociťovat širokou škálu emocí, uživatel je v interakci s mediální osobností. Negativní emoce mohou být vyvolány různými spouštěči, o kterých vypovídá šestá kapitola.

Dlouhodobé dopady jsou založeny na představě, že jedinci se pohybují na sociálních médiích a v kyberprostoru opakovaně či dlouhodobě, a tudíž je u nich možné pozorovat proměny důležitější povahy, tj. proměny postojů, názorů, hodnotové orientace nebo životního stylu. Jedinec může přijímat a identifikovat se s názory, postoji, životním stylem v pozitivním i negativním slova smyslu. Jakým směrem by k tomu docházelo, záleží na osobnostním nastavení jedince, jeho předchozích zkušenostech a nesmírně důležitém socializačním působení rodiny, potažmo i školy.

Dopady nemusejí být samozřejmě pouze krátkodobé nebo dlouhodobé. Mohou se rozlišovat dopady přímé a nepřímé, záměrné a nezáměrné, kognitivní, postojové, emocionální nebo dopady na chování jednotlivců a skupin.

## **6 Rizika sociálních médií a kyberprostoru**

S expanzí kyberprostoru roste také počet rizik a úskalí, se kterými mohou přijít do kontaktu nejen děti a mládež, ale rovněž jejich rodiče, učitelé a další běžní uživatelé kyberprostoru a sociálních médií. Podstatné je mít povědomí, s čím je možné se v daném prostředí setkat, jak daný jev interpretovat a patřičně s ním naložit. To je základem veškeré mediální výchovy, kterou by měli ovládat učitelé, ale především rodiče jako primární socializační činitelé. Nicméně se jedná o nelehký úkol, jelikož současné děti jsou v mnoha mediálních ohledech zručnější než rodiče i učitelé.

Mediální rizika mají těsnou vazbu k negativním aspektům kyberprostoru. Suler vymezil několik psychologických aspektů, jež mohou přispívat k možnému online škodlivému jednání. Řadí mezi ně omezenou percepci, prostřednictvím které je komunikace ochuzena na schopnosti empatie; psaný text, jež umožňuje lidem navázat vztah a reprezentuje identitu konkrétního člověka, avšak ta vždy nemusí odpovídat skutečnosti. Dále hovoří o flexibilitě identity,

kteřá je úzce spojena s využíváním anonymity a možností být kýmkoliv; změněném vnímání, tj. představách, že v online prostředí je možné cokoliv. Změnami vnímání může také být vysvětlována online závislost neboli netolismus. Klíčovým psychologickým aspektem je tzv. disinhibice neboli opadnutí zábran. Efekt disinhibice je vymezován jako stav, během kterého dochází u jedince k překonání rozpaků, ostychu, plachosti, ale též nabádá k obcházení zákazů a (sociálních) norem. Uživatel kyberprostoru říká, co by ve skutečnosti neřekl, a dělá, co by ve skutečnosti neudělal (Suler, 1998 in Hulanová, 2012).

Online rizik existuje velmi široké množství, záleží, k čemu se vážou, vůči komu jsou mířena či na jaké platformě je možné se s nimi střetnout. Zajímavou klasifikaci vztahující se přímo k dětským uživatelům zpracovaly Livingstone a Haddon (2009), ve které jsou online rizika od sebe odlišena podle povahy nebezpečí na internetu (rizika povahy komerční, násilné, sexuální a hodnotové), a současně dle způsobů, jak se s nimi děti setkávají (dítě – uživatel jako příjemce, uživatel a/nebo pachatel).

Při zaměření se na uživatele kyberprostoru ve spojitosti s online riziky, je možné konstatovat, že uživatel může zastávat dvě role – roli pachatele a/nebo oběti online rizikových jevů v kyberprostoru. Účelně je uvedena role pachatele a/nebo oběti, jelikož za konkrétních situací u vybraných online rizikových jevů může dítě nabýt roli oběti, a zároveň roli pachatele. Konkrétní situaci je možné si představit v souvislosti se sextingem, kdy i dobrovolné odeslání erotického materiálu dítětem mladším 18 let je možné považovat za šíření dětské pornografie a ohrožování výchovy dítěte.

Následující text je zaměřen na online rizikové jevy/rizikové chování. Dulovics definuje rizikové chování v kyberprostoru jako deviantní chování ve virtuálním prostoru, kterým jedinec vědomě či nevědomě ohrožuje sebe a své virtuální okolí. Současně toto chování dělí na dvě roviny, a to na

rizikové užívání internetu a rizikové chování v prostředí internetu (Dulovics, 2018).

Mezi konkrétní online rizikové jevy, jež lze považovat za vysoké ohrožení právě pro děti, patří kyberšikana, kyberstalking, kybergrooming a sexting. S těmito jevy úzce souvisí kyberkriminalita, netolismus či online gambling, gaming, hate speech, hoaxy, webcam trolling, weby věnované choking games, weby podporující anorexii (pro-ana) a bulimii (tzv. pro-mia) a další. Některé formy kybernetických rizikových aktivit mohou spadat do formy jiné, což dokazuje vzájemnou propojenost mezi danými škodlivými jevy.

Následují charakteristiky nejčastěji citovaných online rizikových jevů:

- Kyberšikana – úmyslné, agresivní a opakující se jednání, jež probíhá skrze kyberprostor, s cílem ublížit, ponížit či dehonestovat vybraného jedince. Kyberšikana má velmi blízko k tradiční šikaně a má různé podoby, např. publikování ponižujícího materiálu, impersonace (krádež identity), flaming (provokování), kyberharašení atp.
- Kyberstalking – nebezpečné pronásledování prostřednictvím ICT. Jedná se o jediný škodlivý jev, který má své pevné místo v českém trestním zákoně – tzv. nebezpečné pronásledování (§ 354 trestního zákona).
- Kybergrooming (vábení oběti) – chování uživatele internetu, který se manipulativními technikami snaží v oběti vyvolat falešnou důvěru a přimět ji k osobní schůzce, jež může skončit sexuálním zneužitím oběti, fyzickým násilím vůči oběti, zneužitím dítěte za účelem výroby a šíření dětské pornografie a provozování dětské prostituce.
- Sexting – elektronické zaslání materiálu se sexuálním obsahem – erotických fotografií, videí a zpráv. Tento jev je „populární“ především u mladé generace, která si však nedokáže uvědomovat, jaké následky toto jednání může z hlediska budoucí perspektivy přinést.

- Kyberkriminalita – trestná činnost páchaná v kyberprostoru či počítačové síti, přičemž ICT jsou předmětem nebo nástrojem kybernetického útoku. Dle *Úmluvy o kyberkriminalitě* spadá kyberšikana, kyberstalking, sexting a související násilí do kategorie kybernetických trestných činů spočívajících ve vytváření a šíření škodlivého (nelegálního/nežádoucího) obsahu.
- Netolismus – forma závislostního chování, kdy jedinec je „závislý“ na virtuálních drogách, jako jsou hraní počítačových her (gaming), nadměrné trávení času na sociálních sítích, online shopaholismus apod. (srovnej s. Černá a kol., 2013; Hulanová, 2012; Kopecný a kol., 2015; Kolouch, 2016).

Různé nástrahy číhají v přirozeném i virtuálním časoprostoru, ale *„pokud se chce člověk přizpůsobit podmínkám dnešní společnosti, je nevyhnutelné, aby se den co den dostával do kontaktu s médii a informačními technologiemi. Je však důležité dbát na to, aby je lidé dokázali využívat způsobem, při kterém nedochází k narušení biopsychosociální podstaty člověka, a při kterém se člověk nestane otrokem moderních technologií.“* (Dulovics, 2012, s. 19)

Sociální média představují prostředí bohaté nejen na komunikaci pro navazování a udržování pozitivních vztahů, avšak i prostředí bohaté na podvodná jednání, nekalosti a rizika, která mohou způsobit závažnou psychosociální i majetkovou újmu.

Současné děti, mladiství, starší mládež, dále rodiče a učitelé musejí být mediálně zruční, aby mohli přistupovat k širokému kybersociálnímu prostředí kriticky, s rozvahou, přemýšleli o všech informacích, které nejen zveřejní, ale i obdrží, a byli schopni se bránit v ringu kybernetických hrozeb. Nevybíhejme se prevenci a nebojme se pomoci!

## Závěr

Sociální média poskytují prostředí radosti, zábavy, ale i záště, úzkosti a strachu. Způsob jejich užívání, vyhodnocování přijímaného obsahu a následné psychosociální reakce, to jsou nesmírně důležité atributy pro reálný a virtuální život, i když to nemusí být na první pohled zcela zřejmé.

Znalosti a dovednosti efektivního používání internetu, sociálních médií a technologií obecně jsou v době informační společnosti nadmíru významné pro pozitivní směřování socializace, sociálního zrání, schopnosti být společenskou bytostí, a rovněž podporují rozvoj informační/digitální gramotnosti. Především skupina dětí a mládeže vyrůstající s technologiemi tzv. „od kolébky“ se musí vypořádávat se silnými vlivy rodiny, školy a sociálních médií zároveň a vytvořit si obraz života, který je v souladu s individuálními, rodinnými a celospolečenskými potřebami.

Charakter sociálních médií má výrazný dopad na různé sociální jevy. Snahou předkládaného textu bylo na tyto dopady poukázat, a to z hlediska přístupu médií, ve kterém má roli vlastnictví technologie pro možnost vstupu na sociální média, věk dítěte (většina sociálních médií má v podmínkách vstup od 13 let), nebo rodičovský pohled na užívání médií. Dále byly rozebírány možné nerovnosti a propasti, jež mohou mezi uživateli vznikat, a stručný vhled do možností jejich řešení. Následoval text zabývající se především rozdíly v používání sociálních médií mezi dětmi a jejich rodiči. Tyto rozdíly mají leckdy zásadní vliv na podobu předávání mediálních faktů, rozvoj digitální gramotnosti a možný vznik konfliktních situací. Další kapitola poukázala na specifika sociálních sítí, co vše se v nich může odehrávat a jak vypadá dobrovolná ztráta soukromí. Poslední dvě kapitoly seznámily se socializačními faktory používání sociálních médií, jejich vlivy a možnými mediálními riziky, která mohou být příčinou nedostatečné digitální

gramotnosti, přijetím nežádoucích socializačních faktorů i projevem negativního působení psychologických aspektů kyberprostoru.

Na závěr lze konstatovat, že sociální média mají více či méně pevnou vazbu na lidské životy a jejich užívání je možné vnímat za přirozené. Nemělo by se zapomínat, že jejich užívání má významný vliv na život v prostředí kybernetickém i reálném, což vyvolává potřebu k nim přistupovat kriticky, dopředu přemýšlet o informacích, které uživatel sdílí, a chránit se před riziky, jež mohou negativně působit na biopsychosociální stránku osobnosti.

### **Použité zdroje:**

BLINKA, Lukáš a ŠEVČÍKOVÁ, Anna. Rodičovská mediace používání internetu u dětí. In: ŠEVČÍKOVÁ, Anna a kol. *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Praha: Grada, 2014, s. 161–173. ISBN 978-80-247-5010-1.

CASTELLS, Manuel. *End of millennium*. 2nd ed. Chichester, UK: Wiley-Blackwell & John Wiley & Sons, Ltd., Publication, 2010. 456 pp. ISBN 978-1-4051-9688-8.

COULDRY, Nick and VANDIJCK, José. Researching Social Media as if the Social Mattered. *Social Media + Society*, 1 (2), pp. 1–7. ISSN 2056-3051.

ČERNÁ, Alena, ed. a kol. *Kyberšikana: průvodce novým fenoménem*. Praha: Grada, 2013. 152 s. ISBN 978-80-247-4577-0.

ČERNÝ, Michal. *Informační a učící se společnost*. Brno: Paido, 2017. 144 s. ISBN 978-80-7315-263-5.

DULOVICS, Mário. *Riziko vzniku mediálních závislostí u žiakov základných a stredných škôl a možnosti ich prevencie z aspektu profesie sociálneho pe-*



- dagóga*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2012. 94 s. ISBN 978-80-557-0424-1.
- HARTMANOVÁ, Pavla a ŠMAHAJ, Jan. Člověk a kyberprostor: Co je kyberkultura?. In: ŠMAHAJ, Jan a ZIELINA, Martin, eds. *Úvod do kyberpsychologie*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015, s. 29–38. ISBN 978-80-244-4514-4.
- HAVIGEROVÁ, Jana Marie et al. *Projevy dětské zvědavosti: získávání informací a kladení otázek od předškolního věku v kontextu intelektového nadání*. Praha: Grada, 2013. 171 s. ISBN 978-80-247-5200-6.
- HERBERT, David and FISHER-HØYREM, Stefan. *Social Media and Social Order*. Warsaw: Degruyter, 2022. 149 pp. ISBN 978-8366675605.
- HULANOVÁ, Lenka. *Internetová kriminalita páchaná na dětech: psychologie internetové oběti, pachatele a kriminality*. Praha: Triton, 2012. 191 s. ISBN 978-80-7387-545-9.
- JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada, 2012. 264 s. ISBN 978-80-247-3679-2.
- JENKINS, Henry. *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*. New York and London: New York University Press, 2006. 308 pp. ISBN 978-0-8147-4281-5.
- JIRÁK, Jan a KÖPPLOVÁ, Barbara. *Masová média*. 2., přeprac. vyd. Praha: Portál, 2015. 392 s. ISBN 978-80-262-0743-6.
- KOLÁŘ, Zdeněk a kol. *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada, 2012. 192 s. ISBN 978-80-247-3710-2.
- KOLOUCH, Jan. *CyberCrime*. Praha: CZ.NIC, z.s.p.o., 2016. 521 s. ISBN 978-80-88168-15-7.

- KOPECKÝ, Kamil a kol. *Rizikové formy chování českých a slovenských dětí v prostředí internetu*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 170 s. ISBN 978-80-244-4868-8.
- KRAUS, Blahoslav. *Základy sociální pedagogiky*. 2. vyd. Praha: Portál, 2014. 216 s. ISBN 978-80-262-0643-9.
- KREJČÍ, Veronika. *Pravidla bezpečného používání internetu pro rodiče*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 21 s.
- LIVINGSTONE, Sonia and HADDON, Leslie. *Kids Online: Opportunities and Risks for Children*. Bristol: The Policy Press, 2009. 296 pp. ISBN 978-1847424389.
- MACEK, Jakub. *Úvod do nových médií*. Ostrava: Ostravská univerzita v Ostravě, 2011. 71 s. ISBN 978-80-7464-025-4.
- MACHÁČKOVÁ, Hana. Soukromí a sebe-odkrývání na online sociálních sítích. In: ŠEVČÍKOVÁ, Anna a kol. *Děti a dospívající online: vybraná rizika používání internetu*. Praha: Grada, 2014, s. 55–73. ISBN 978-80-247-5010-1.
- MCQUAIL, Denis. *Úvod do teorie masové komunikace*. 4., rozš. a přeprac. vyd. Praha: Portál, 2009. 639 s. ISBN 978-80-7367-574-5.
- MORAVEC, Václav. *Média v tekutých časech: konvergence audiovizuálních médií v ČR*. Praha: Academia, 2016. 188 s. ISBN 978-80-200-2572-2.
- POLÁKOVÁ, Petra. *Jak rozvíjet pohyb, emoce a smysly: pozorné a spokojené dítě*. Praha: Grada, 2019. 175 s. ISBN 978-80-271-0760-5.
- REDECKER, Christine. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie, Yves, ed. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2017. 93 pp. ISBN 978-92-79-73494-6.

- SAK, Petr. Komputerizace společnosti. In: SAK, Petr a kol. *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputerizovaném světě*. Praha: Portál, 2007, s. 37–90. ISBN 978-80-7367-230-0.
- SAK, Petr a SAKOVÁ, Karolína. *Mládež na křižovatce: sociologická analýza postavení mládeže ve společnosti a její úlohy v procesech evropeizace a informatizace*. Praha: Svoboda Servis, 2004. 240 s. ISBN 80-86320-33-2.
- SAK, Petr a SAKOVÁ, Karolína. Digitalizace životního stylu a životního pole člověka. In: SAK, Petr a kol. *Člověk a vzdělání v informační společnosti: vzdělávání a život v komputerizovaném světě*. Praha: Portál, 2007, s. 249–278. ISBN 978-80-7367-230-0.
- SMAHEL, David et al. *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*. Brno: Masaryk University, 2020. 156 pp. ISSN 2045-256X.
- STAŠOVÁ, Leona, SLANINOVÁ, Gabriela a JUNOVÁ, Iva. *Nová generace: vybrané aspekty socializace a výchovy současných dětí a mládeže v kontextu medializované společnosti*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2015. 213 s. ISBN 978-80-7435-567-7.
- UHLS, Yalda T. *Mediální mámy a digitální tátové: rady, které na internetu nenajdete*. Překlad Pavla LE ROCH. Praha: Portál, 2018. 240 s. ISBN 978-80-262-1317-8.
- WEBSTER, Frank. *Theories of Information Society*. 4th ed. London and New York: Routledge, 2014. 416 pp. ISBN 978-0415718790.
- ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Statistická ročenka České republiky – 2019. In: *Czso.cz* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2019 [cit. 2020-07-21]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/czso/22-informacni-spolecnost-pwq2vhimns>.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Osoby používající mobilní telefon. In: *Czso.cz* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2021 [cit. 2022-11-19]. [https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=ICT04B&z=T&f=TABULKA&skupId=2725&katalog=31031&pvo=ICT04B&c=v3~8\\_RP2021#w=](https://vdb.czso.cz/vdbvo2/faces/cs/index.jsf?page=vystup-objekt&pvo=ICT04B&z=T&f=TABULKA&skupId=2725&katalog=31031&pvo=ICT04B&c=v3~8_RP2021#w=).

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Informační společnost v číslech – 2022. Kapitola B: Domácnosti a digitální technologie. In: *Czso.cz* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2022a [cit. 2022-11-21]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/164503431/06100422b.pdf/6277ccbb-982f-4978-b0e7-d6738af3ca35?version=1.3>.

ČESKÝ STATISTICKÝ ÚŘAD. Informační společnost v číslech – 2022. Kapitola C: Osoby a digitální technologie. In: *Czso.cz* [online]. Praha: Český statistický úřad, 2022b [cit. 2022-11-21]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/164503431/06100422c.pdf/67e2ef6e-055c-4dfd-8a2b-1cf730b69f84?version=1.5>.

HAVLOVÁ, Jaroslava. Informační přetížení. In: *Nkp.cz* [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003 [cit. 2015-02-15]. Dostupné z: [http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc\\_number=000003317&local\\_base=KTD](http://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000003317&local_base=KTD).

JONÁK, Zdeněk. Informační společnost. In: *Aleph.nkp.cz* [online]. Praha: Národní knihovna ČR, 2003 [cit. 2020-07-21]. Dostupné z: [https://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc\\_number=000000468&local\\_base=KTD](https://aleph.nkp.cz/F/?func=direct&doc_number=000000468&local_base=KTD).

JONES, Ron. Social Media Marketing 101, Part 1. In: *SearchEngineWatch.com* [online]. 2009 [cit. 2020-07-22]. Available from: <https://searchenginewatch.com/sew/opinion/2064413/social-media-marketing-101-part>.

KOPECKÝ, Kamil. Jste rodiče? A jste aktivní v prostředí internetu? Možná i vy provozujete sharenting. In: *E-bezpeci.cz* [online]. 2019 [cit. 2020-07-31]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/rodicum-ucitelum-zakum/1405-jste-rodice-a-jste-aktivni-v-prostredi-internetu-mozna-i-vy-provozujete-sharenting>.

KOPECKÝ, Kamil a SZOTKOWSKI, René. Rodič a rodičovství v digitální éře (výzkumná zpráva). In: *E-bezpeci.cz* [online]. Olomouc: O2 Czech Republic & Univerzita Palackého v Olomouci (Centrum prevence rizikové virtuální komunikace), 2018 [cit. 2020-07-31]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/ke-stazeni/vyzkumne-zpravy/107-rodic-a-rodicovstvi-v-digitalni-ere-2018/file>.

PETRUSEK, Miloslav. Společnost informační. In: *Encyklopedie.soc.cas.cz* [online]. 2020 [cit. 2022-11-19]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Spole%C4%8Dnost\\_informa%C4%8Dn%C3%AD\\_\(PSpol\)](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Spole%C4%8Dnost_informa%C4%8Dn%C3%AD_(PSpol)).

SAK, Petr. České kybergenerace mládeže. In: *Parlamentnilisty.cz* [online]. 2016 [cit. 2020-07-22]. Dostupné z: <https://www.parlamentnilisty.cz/arena/nazory-a-petice/Petr-Sak-Ceske-kybergenerace-mladeze-442368>.

ŠAMONIL, Václav. Společnost informační. In: *Encyklopedie.soc.cas.cz* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2017a [cit. 2020-07-21]. Dostupné z: [https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Spole%C4%8Dnost\\_informa%C4%8Dn%C3%AD](https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Spole%C4%8Dnost_informa%C4%8Dn%C3%AD).

ŠAMONIL, Václav. Informatizace. In: *Encyklopedie.soc.cas.cz* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2017b [cit. 2020-07-21]. Dostupné z: <https://encyklopedie.soc.cas.cz/w/Informatizace>.

**Autoři:**

PaedDr. Martin Knytl, MCS

Ústav sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

[martin.knytl@uhk.cz](mailto:martin.knytl@uhk.cz)

Mgr. Lucie Křivánková, Ph.D.

Ústav sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

[lucie.krivankova@uhk.cz](mailto:lucie.krivankova@uhk.cz)

# PROMĚNY RIZIK U MLÁDEŽE S OHLEDEM NA VYBRANÉ ZPŮSOBY TRÁVENÍ VOLNÉHO ČASU

Kateřina Krupková

## **Anotace:**

Kontext dnešní doby nás staví do pozice, kdy se ptáme, zda nelze považovat za rizikovou mládež všechny členy této části populace, neboť se stále častěji potýkají s řadou nových rizik. Při vypořádávání se s nimi však u mládeže sehrávají podstatnou úlohu způsoby trávení volného času. Cílem textu je upozornit na rizika, kterým je mládež vystavována a zároveň objasnit vliv volnočasových aktivit, které sice mohou působit na rizikovou mládež pozitivně, ale leckdy naopak vytváří podmínky pro tvorbu dalších rizik.

**Klíčová slova:** riziková mládež; volnočasové aktivity; riziková společnost; volný čas mládež; vliv covidu-19

## **Úvod**

Termín *riziková mládež* označuje skupiny dospívajících, u kterých je díky vlivu více faktorů vyšší riziko, že dojde k jejich sociálnímu selhání. Mládež bude v jistém ohledu riziková z pohledu dospělých, a zejména těch členů populace v seniorském věku i v budoucnu. Tento postoj může být vůči mládeži zaujímán z obyčejného důvodu, jako je věkový rozdíl, který s sebou přináší rozdílnosti ve vnímání hodnot, toho, co je a není důležité. Kdo z nás někdy neslyšel věty typu: „To za nás nebývalo...“ Na jednu stranu bývalo, respektive vyskytoval se přesně takový postoj vůči mládeži, ale na stranu

druhou lze tvrdit, že nebývalo. Nikdy nic totiž nemohlo být naprosto stejně, jako je tomu dnes. Společnost se neustále mění. Populace stárne, zároveň se obměňuje a mládež se napříč různými lety setkává s novými trendy ve způsobech trávení volného času, novými výzvami i prostředky jeho trávení, což může ovlivňovat i jejich „rizikovost“. Můžeme se tedy od tradičního pojetí rizikové mládeže vzdálit a nahlížet na něj poněkud odlišnou optikou.

Kromě tradičních rizik se setkáváme v globálním měřítku s řadou rizik, která teprve nově vznikají. Pro vypořádání se s takovými riziky sehrávají u mládeže důležitou roli kromě jejich sociálního zázemí, rodiny, zdravotního stavu a individuální resilience právě i volnočasové aktivity. Způsoby trávení volného času však neposkytují pouze vhodné prostředky, kterými lze rizikům předcházet a vyrovnávat se s nimi, ale leckdy tato rizika přímo utváří, nebo otevírají pomyslné dveře pro jejich vytváření.

V tomto textu se proto zaměříme na definování rizikové mládeže a možnosti prevence rizik pomocí volnočasových aktivit u mládeže, ale také na to, že řada aktivit je sama o sobě riziková. Pro mládež jsou typické různé subkultury, s nimiž je možné se identifikovat, a které mnohdy vyvíjí jistý nátlak na své příznivce, kteří se díky tomu formují. Což, jak je známo, je v období dospívání obzvláště závažným tématem. Rizikovou mládež rovněž ovlivňuje stávající situace spjatá s onemocněním covid-19, neboť kvůli němu dochází i k proměnám na poli způsobů trávení volného času, vyvstávají další rizika a proměny v kontextu aktuálně platných sociokulturních podmínek.

## **1 Riziková mládež v kontextu soudobé společnosti**

Rizikovou mládeží podle Labátha (2001, s. 11) můžeme označit adolescenty, „u kterých je následkem spolupůsobení více faktorů zvýšená pravděpodobnost selhání v sociální a psychické oblasti“. Riziková mládež se potýká se



sociálně patologickými jevy, agresivními projevy a disociálním chováním. Dolejš s Orlem (2017) pokládají za jeden z hlavních rizikových rysů osobnosti impulzivitu, jakožto stálou charakteristiku adolescenta, který realizuje různé neplánované a nedomyšlené aktivity rizikové pro něj a jeho okolí. Rizikovou mládeží rozumíme i sociálně znevýhodněné skupiny, obzvláště mládež z dysfunkčních rodin (srov. s Průcha, 2000; Sobotková a kol., 2014).

V souvislosti s rizikovou mládeží se setkáváme s pojmem *rizikové chování*, jež podle Sobotkové (2014) chápeme jako nadřazený k pojmům problémové, delikventní, antisociální a disociální atd., které bývají předmětem konceptů a teorií snažících se jejich podstatu vysvětlit biologickými nebo psychologickými či sociálními příčinami a/nebo jejich kombinacemi. Macek (2003) pod rizikovým chováním zahrnuje takové chování, které ústí přímo nebo nepřímo v psychosociální nebo zdravotní poškození jedince, jiných osob, majetku, anebo prostředí. O tom, jaké rizikové aktivity a jaké běžné osobnostní rysy včetně depresivnosti u těchto adolescentů můžeme shledávat, pojednává Vavrysová (2018), která se zde podrobněji věnuje vybraným projevům rizikového chování u adolescentů.

Mezi rizikové chování lze dle Sobotkové (2014, s. 40–41) zařadit záškoláctví, lhaní, agresivitu a agresivní chování, šikanu, kyberšikanu, násilné chování, kriminální jednání, vandalismus, závislostní chování, rizikové chování na internetu, rizikové sexuální chování, rizikové chování v dopravě, extrémně rizikové sporty, hazardní aktivity, užívání anabolik a steroidů, nezdravé stravovací návyky, extremismus, projevy xenofobie, rasismus, intoleranci a antisemitismu. Můžeme se hlouběji zabývat každým typem výše uvedeného rizikového chování v kontextu soudobé společnosti, přičemž dospějeme tomu, že i jejich podoba se neustále proměňuje a vyvíjí pod vlivem soudobých trendů.

Jak uvádí Punová (2015), rizikové chování také často poukazuje na sníženou resilienci jedince. Jenže jak má mít jedinec v současné době vysokou odolnost vůči nepříznivým jevům a riziku, když už řadu měsíců žijeme v sevření onemocnění covid-19? Stávající a neutuchající situace kolem koronaviru se neodráží samozřejmě pouze bezprostředně v psychické odolnosti mládeže, ale i jejích rodičů, prarodičů, širší rodiny, kamarádů, známých, zkrátka v celé společnosti, která je neustále vystavována dalším rizikům, což se zcela logicky promítne i do celospolečenského rozpoložení. Společnost je nemocná, společnost je riziková, nikoliv pouze kvůli tomuto konkrétnímu onemocnění. Covid nejspíš jen poodkryl ta palčivá místa, která do jeho příchodu zůstávala skrytá či ne tolik patrná. Pozastavme se proto nad vybranými a již avizovanými projevy rizikového chování, které se i pod vlivem koronavirové krize proměnily.

Jelikož na nějaký čas výuka dětí a studentů neprobíhala vůbec, posléze se konala ve velké míře pomocí distančního online vzdělávání, proměnily se i podoby záškoláctví. Najednou tu nejsou děti chodící „za školu“, ale děti „připojené“ ke škole, přestože leckdy pouze prostřednictvím internetového připojení, nikoliv svou pozorností a aktivitou. Další kategorie je tvořena těmi, kteří se ani nepřipojili, neboť bylo snadné vymluvit se na funkční připojení. Ti šťastnější, kteří se ocitli na stažené prezenční listině vyučujících, však měli příležitost k tomu, aby na svých zařízeních věnovali pozornost čemukoliv dalšímu. S tím rovněž souvisí i lhaní, které je díky „nefungujícímu připojení“ poměrně snadné. Riziková mládež se dále potýká s agresivitou a agresivním chováním, šikanou a i dříve s kyberšikanou, což se rovněž v dobách lockdownů přesunulo více do online prostoru, na což poukazuje např. E-bezpečí (2021, online), kde je upozorňováno na to, že v důsledku online vzdělávání děti a mládež přesně takové rizikové chování praktikují, a to často z důvodu znuděnosti a stereotypu, kdy jim bylo zamezeno jakýchkoliv společných

aktivit. Stejně tak došlo k přesunu projevů extremismus, xenofobie, rasismu a všeobecné intolerance právě do virtuálního prostoru.

V průběhu pandemie však vzrostla i intenzita domácího násilí, přičemž právě v domácnostech, kde se zároveň vyskytují děti a mládež, došlo k intenzivnějšímu vystavování tohoto násilného chování, neboť násilník s obětí byli častěji spolu (srov. s Sociologický ústav Akademie věd, 2020, online; Vláda ČR, 2020, online; Asociace pracovníků intervenčních center, 2020, online; Rosa centrum, 2020, online).

Proměny nastaly i v oblasti kriminálního jednání či vandalismus, pro které platilo, že byli leckdy pácháni z nudy, v duchu pomsty systému a zavedeným pravidlům a opatřením apod. Tím, že bylo častější vzdělávání a práce z domu, tak se proměnilo i závislostní chování, a to látkové i nelátkové. O tom, že přibývalo závislostního chování u mládeže, pojednává např. Pilařová (2021, online). Opět tím, že mládež byla doma, zvýšila se u ní konzumace tabáku i alkoholu, stejně tak vzrostly závislosti na informačních a komunikačních technologiích, s čímž se pojí i rizikové chování na internetu.

Pozastavme se dále u problematiky zdravého životního stylu, který se pro mnoho osob stává stále důležitějším tématem a trendem na sociálních sítích. Není obtížné nalézt inspiraci u řady více či méně známých influencerů, kteří se pro mládež mohou stát vzory, kterým se snaží přiblížit. V důsledku toho se lze setkat s různými formami nezdravého stravování, ale také s extrémním posilováním doplněným o užívání anabolik a steroidů. O tématu zdravého životního stylu budeme pojednávat ještě dále v textu.

Pandemie bezpochyby přinesla nové výzvy a proměny konkrétních podob rizikového chování mládeže. Kromě toho se však v tomto století navíc samotné období mládeže nejen urychlilo a zkrátilo se období dětství, ale oddálil se i nástup do dospělosti, jak uvádí Kraus (2006). Setkáváme se díky tomu

i s dalšími riziky, jako je přepečování mládeže, která není schopna nést vlastní odpovědnost. Navíc, jak chceme snížit rizika u aktuální mládeže, když se rizikově chovají i jejich rodiče a osoby v blízkém okolí, kteří v poslední době stejně řeší své sociální fungování v době, kdy vyprchala řada dosavadních jistot, respektive hlavní jistoty, jako je ochrana veřejného zdraví.

Nesmíme však zapomenout na to, že mládež není umístěna pouze v úplných rodinách, a ne všichni mají možnost žít v rodinném zázemí a vědí, co je to domov. Je zde řada jedinců, kteří vyrůstají v dětských domovech a výchovných ústavech, přičemž v takových zařízeních se leckdy ocitli právě kvůli jejich rizikovému chování. I tito jedinci jsou však ve způsobech trávení volného času a ve svém chování determinováni právě stávající celospolečenskou situací.

## **2 Příležitosti a hrozby ve způsobech trávení volného času u mládeže**

Volnočasové aktivity lze chápat jako prostředek pro vypořádání se s riziky dnešní doby, ale také jako prostor, kde taková rizika mohou vznikat. Rodiče v dobré víře přihlásí své dítě do zájmového kroužku, ale může se stát, že se nadšení a zápal pro danou aktivitu převrátí do problému nebo se vyskytne konfrontace s riziky, o rizikových sportovních aktivitách ani nemluvě. Potíž však nastává zejména v momentě, kdy jsou rizika skrytá za virtuálním světem a nejsou proto ani vysloveně hmatatelná, zdají se býti vzdálená.

V jistém smyslu se nám v „době kovidové“ prolнул svět online vzdělávání s trávením volného času, kdy jsou obě činnosti provozovány paralelně, přičemž oblast vzdělávání bývá upozaděna. Rovněž jsou zde však oblasti, v nichž si mládež díky informačním a komunikačním technologiím vyhledává potřebné informace a inspiraci, bohužel se zde však vyskytují různé formy

kyberšikany, mládež je konfrontována nebo se přímo podílí na nenávisti apod. Setkáváme se s tím, že na sociálních sítích se „soupeří“ o počty sledujících, komentářů, lajků a tím pádem i o to, kdo bude sdílet větší, a hlavně zajímavější obsah. Pozorujeme zde tedy jistý prvek soutěživosti a touhy po ocenění, s čímž jsme se u mládeže dříve mohli setkávat právě skrze volnočasové aktivity, které poskytovaly účast na soutěžích, olympiádách apod. Jistě neplatí, že by se v dnešní době žádné takové akce nekonaly (minimálně během měsíců, kdy s ohledem na aktuální situaci takové akce umožňovala vládní nařízení a opatření), ale i při jejich realizaci je důležité utvářet kladnou reklamu, komunikovat s veřejností apod., přičemž právě určitá míra soutěživosti spočívá i v onom mediálním obraze o dané aktivitě. Výkonnost se tedy rovněž přesunula do online prostoru, přičemž „nic není nemožné“ a neustále se snažíme posouvat své hranice (např. existují případy, kdy nejen příslušníci mládeže konali různé pokusy, rizikové sporty, jednali násilně apod., přičemž své jednání natáčeli či přímo živě vysílali na sociálních sítích, kdy jejich diváci jen pozorovali, co se děje a nijak nezasáhli).

Přesuneme-li se do reálného světa, nejen, že pocítíme právě vazbu virtuálního světa na ten reálný, ale dále jistě přijdeme na oblasti, kde se setkáváme se soutěživostí stále. Právě soutěživost je v současné době podpořená vlivem sociálních sítí může vyvolávat rizika a nežádoucí situace, přestože prvotní záměr bývá zcela odlišný. Pro příklad z vlastní praxe můžeme uvést oblast pohybových aktivit a tance, kde mládež často porovnává své výkony a dovednosti s ostatními, což u některých jedinců může vést k řadě potíží, jako jsou např. poruchy příjmu potravy, deprese, snaha zalíbit se svému okolí – zejména pak vrstevníkům. Ze strany mnohých lektorů se projevují snahy klást do popředí výkon, což evokuje v jedincích v jisté míře i zdravou dravost a konkurenční boj, na druhou stranu může přinášet rizika další.

Jak totiž uvádí Slepíčka, Slepíčková a Mudrák (2018), do pohybových aktivit se začlenil prvek soutěžení, který na jedné straně může znamenat srovnávání jedince samotného se sebou ve snaze zlepšovat své výkony a na druhé straně jistou formu sociálního srovnávání se s jinými sportujícími, kteří jsou soupeři a určitým způsobem znamenají překážky v dosažení vytčeného cíle. Jistá motivace v konkurentech je zdravá, ale může představovat rovněž rizika, která se snaží jedinec zvládnout ne vždy pouze svou pílí. V prostředí sportovců se setkáváme stále častěji s dopingem, agresí, ale i podváděním, které lze rovněž vnímat jako rizikové chování ve sportu.

Sport poskytuje mládeži příležitost k aktivnímu a zdravému životnímu stylu, také může být zdrojem relaxace a radosti. Je otevřený nejen budoucím špičkovým sportovcům, ale i ostatním, které těší možnost seberealizace. Rovněž je možné sport vnímat jako prostředí pro výchovu a osvojení funkcí sociálně kulturní reprodukce i prostředek k osvojení kulturních hodnot. Problémem však je, že zejm. u adolescentní mládeže klesá v současné době zájem o organizovaný sport. Samotné požadavky (finanční i kladené na výkonnost) se zvýšily. Navíc existuje více příležitostí pro rizikové sporty (Rychtecký, Tilinger, 2017).

Nic tedy není černobílé. Bylo by pošetilé tvrdit, že pohybové volnočasové aktivity nesou prvky pouze pozitivní. V současnosti shledáváme jako obzvláště podstatné reflektovat právě i uvedená negativa, která se prolínají nejen individuálními způsoby života jednotlivců, ale i skupin.

Mládež se běžně identifikuje na základě kontaktu se svými vrstevníky. Typické jsou různé subkultury mládeže, díky kterým zvládá mládež přechod ze světa rodiny do širšího světa dospělých, přičemž příslušníci subkultur sdílejí do značné míry společné hodnoty, ale mají i svá vlastní specifika. Realizaci a nalézání vlastního „já“ pomocí subkultur mládeže lze hodnotit kladně (může vést ke vzniku nových přátelství, projektů apod.) i záporně

(může dojít ke vzniku závislostí, trestné činnosti, šikaně apod.) (srov. s Jandourek, 2012; Smolík, 2010).

Alarmující je, že se řada aktivit přesouvá do virtuálního světa. Vytrácí se tak prostor pro seberealizaci, rozvoj fantazie, omezována jsou i smyslová vnímání. Způsoby trávení volného času pomocí informačních a komunikačních technologií rozhodně přináší i řadu novinek, jako je virtuální realita, jednodušší komunikace napříč světem a další. Nutné je však zdůraznit, že zapříčiňují ztrátu reálných sociálních kontaktů, vytrácí se schopnost reálné komunikace a práce s emocemi, je mnohem jednodušší vyjádřit se pomocí emotikonů než slovy a nonverbální komunikací. Jak má pak takový jedinec, který je zvyklý žít ve svém „bezpečném prostoru“ mezi čtyřmi stěnami, reálně fungovat ve společnosti?

Níže si uvedeme služby, které mohou pomoci (rizikové) mládeži, neboť reflektujeme rizika současnosti v tak velké míře, jako tomu doposud nikdy nebylo. Pozorujeme, že u mládeže neustále přibývají problémy se závislostmi, obezitou, nedostatkem pohybu, stále častěji jsou díky médiím vystavováni rizikům a nenávisti ve společnosti. Pokud má jedinec dobré zázemí ve svém okolí, zejména v rodině, je schopen se rizikům vyhnout nebo se s nimi snadněji vypořádat. Pro ostatní rizikovou mládež jsou v ČR dostupné níže uvedené služby.

### **3 Dostupné služby pro rizikovou mládež**

Pro rizikové děti a mládež je v ČR dostupná řada služeb. O děti a mladistvé, které jsou obtížně vychovatelní a o mladistvé páchající trestnou činností a jejich rodiny se stará kurátor pro děti a mládež. Jedná se o úředníka státu, který klientům a jejich rodinám poskytuje poradenskou a socioterapeutickou pomoc. Do systému státních školských zařízení pro rizikové děti a mládež

patří diagnostické ústavy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy pro mládež, dále také střediska výchovné péče. Rovněž bývá využívání dlouhodobého pobytu v náhradní rodině. Své místo v poskytovaných službách zaujímá i mentoringové programy a další (Matoušek, 2007)

Místem, kde se často riziková mládež snadno stýká, jsou nízkoprahová zařízení pro děti a mládež (dále jen NZDM). Tato zařízení se podle Štefkové a Dolejše (2016) zaměřují na profesionální pomoc určenou dospívajícím v obtížných životních situacích, pracují s jedinci, kteří prožívají konfliktní situace se svými blízkými, mají zkušenost s rizikovým chováním nebo se pohybují v takovém prostředí, kde existují jeho vzory, a považují své problémy za obtížně řešitelné či zcela neřešitelné. Kasalová a Dolejš (2015) v rámci svého výzkumu zjistili, že klienty NZDM jsou velmi riziková jedinci, s nimiž se daří úspěšně pracovat na jejich osobnostním rozvoji, aby úspěšně prošli cestu z dětství do dospělosti. Je důležité podat rizikové mládeži pomocnou ruku, respektive informovat o možnostech, které zde v případě řešení rizik jsou. Dále lze uvést krizovou intervenci a různé linky důvěry, které jsou přístupné pro mládež bez rozdílu.

NZDM je rovněž jednou z takových služeb, která je otevřená všem a poskytuje příležitosti pro smysluplné trávení volného času i těm, kteří si nemohou dovolit placené kroužky, zájmové kluby apod., navíc se více zaměřuje preventivně. Je nutné zdůraznit důležitost způsobů trávení volného času právě v kontextu dnešní rizikové společnosti; která je tolik podobná té, o které pojednává Ulrich Beck ve své Rizikové společnosti; jakožto stěžejního prvku pro zvládnutí rizik i nástroj vedoucí ke zvýšení odolnosti jednotlivých osob. Jelikož je období mládeže specifické tím, že se zde intenzivně formuje osobnost jedince, je důležité mít kolem sebe řadu podnětů pomocí nichž se lze identifikovat a vést aktivní komunikaci, k čemuž je však přístup různých vlnách a v různé míře koronavirové krize znesnadňován.



## Závěr

O rizikové mládeži je pojednáváno autory již několik let. V důsledku koronavirové krize se však o to intenzivněji zamýšlíme nad tím, kdy lze mládež považovat opravdu za rizikovou, neboť stávající situace sebou přináší řadu dalších rizik, která doposud neexistovala nebo se neprojevovala v takové intenzitě. Další otázkou však zůstává, jestli si sama společnost neutváří rizikovou mládež, jestli to není jen přirozená reakce mládeže na dané sociokulturní uspořádání, reakce na situaci ekonomickou, zdravotní, environmentální, jakoukoliv. Není trochu pošetilé označovat jako rizikovou mládež ty, kteří jsou ale produktem svých rodičů potažmo společnosti, která je navíc v současné době hmatatelně nemocná? Můžeme proto klást řadu dalších otázek, například jak se s tím vším má mládež vypořádat, přeci jen, již jsme zmiňovali, že máme každý odlišnou odolnost. Tento text si dovoluje posunout význam a chápání ustáleného slovního spojení „riziková mládež“, přičemž jako stěžejní prvek pro zvládání rizik u mládeže vnímá právě volnočasové aktivity, které se rovněž v důsledku pandemie proměňují a mohou být nejen prevencí, ale také prostorem, který může naopak řadu rizik vyvolávat.

## Použité zdroje:

DOLEJŠ, Martin a OREL, Miroslav. *Rizikové chování u adolescentů a impulzivita jako prediktor tohoto chování*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2017. 107 s. ISBN 978-80-244-5252-4.

*Domácí násilí v první vlně epidemie C19: Analýza dat z dotazníkového šetření APIC v období březen až srpen 2020* [online]. Asociace pracovníků intervenčních center, 2020 [cit. 2021-10-25]. Dostupné z:

[http://www.domaci-nasili.cz/wp-content/uploads/C19-Fin%C3%A1l\\_VW.tw\\_.pdf](http://www.domaci-nasili.cz/wp-content/uploads/C19-Fin%C3%A1l_VW.tw_.pdf).

*Domáci násilí za COVID-19: Když z pasti není úniku (a pomoc funguje jen někdy)* [online]. Praha: Sociologický ústav AV ČR, 2020 [cit. 2021-10-25]. Dostupné z: <https://www.soc.cas.cz/aktualita/domaci-nasili-za-covid-19-kdyz-z-pasti-neni-uniku-pomoc-funguje-jen-nekdy>.

JANDOUREK, Jan. *Slovník sociologických pojmů: 610 hesel*. Praha: Grada, 2012. 258 s. ISBN 978-80-247-3679-2.

KASALOVÁ, Vanda a DOLEJŠ, Martin. *Životní spokojenost, sebehodnocení a výskyt rizikového chování u klientů nízkoprahových zařízení pro děti a mládež*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2015. 151 s. ISBN 978-80-244-4492-5.

KOPECKÝ, Kamil. Rizikové jevy: Ne každé narušení online výuky je automaticky kyberšikana! Pokud se rozhodneme za narušení výuky žáky potrestat, trest by měl odpovídat provinění. *E-bezpečí* [online]. Olomouc, 2021 [cit. 2021-10-29]. Dostupné z: <https://www.e-bezpeci.cz/index.php/rizikove-jevy-spojene-s-online-komunikaci/kybersikana/2125-ne-kazde-naruseni-online-vyuky-je-automaticky-kybersikana-pokud-se-rozhodneme-za-naruseni-vyuky-zaky-potrestat-trest-by-mel-odpovidat-provineni>.

KRAUS, Blahoslav et al. *Středoškolská mládež a její svět na přelomu století*. Brno: Paido, 2006. 156 s. ISBN 80-7315-125-1.

LABÁTH, Vladimír. *Riziková mládež: možnosti potenciálních změn*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2001. 157 s. ISBN 80-85850-66-4.

MACEK, Petr. *Adolescence*. 2., upr. vyd. Praha: Portál, 2003. 141 s. ISBN 80-7178-747-7.

- MATOUŠEK, Oldřich a kol. *Sociální služby: legislativa, ekonomika, plánování, hodnocení*. Praha: Portál, 2007. 183 s. ISBN 978-80-7367-310-9.
- PILAŘOVÁ, Daniela. U dětí přibývá závislostí všeho druhu. Může za to i izolace během pandemie koronaviru. *ROSA centrum pro ženy* [online]. Ústí nad Labem: Český rozhlas Sever, 2021, 12.03.2021 [cit. 2021-10-25]. Dostupné z: <https://sever.rozhlas.cz/u-deti-pribyva-zavislosti-vseho-druhu-muze-za-i-izolace-behem-pandemie-8445192>.
- PRŮCHA, Jan. *Přehled pedagogiky: úvod do studia oboru*. Praha: Portál, 2000. 269 s. ISBN 80-7178-399-4.
- PUNOVÁ, Monika. Práce s mládeží v době nejisté. *Sociální pedagogika* [online]. Zlín: Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, 2015, duben 2015, 3(1), s. 70–84 [cit. 2021-10-24]. ISSN 1805-8825. Dostupné z: doi:10.7441/soced.2015.03.01.05.
- Domácí násilí za COVID-19: Je to o lidech. *ROSA centrum pro ženy* [online]. Praha: Rosa Centrum, 2020 [cit. 2021-10-25]. Dostupné z: <https://www.rosacentrum.cz/domaci-nasili-za-covid-19-je-to-o-lidech/>.
- RYCHTECKÝ, Antonín a TILINGER, Pavel. *Životní styl české mládeže: pohybová aktivita, standardy a normy motorické výkonnosti*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2017. 201 s. ISBN 978-80-246-3746-4.
- SLEPIČKA, Pavel, SLEPIČKOVÁ, Irena a MUDRÁK, Jiří. *Rizikové chování ve sportu dětí a mládeže*. Praha: Univerzita Karlova, nakladatelství Karolinum, 2018. 180 s. ISBN 978-80-246-3995-6.
- SMOLÍK, Josef. *Subkultury mládeže: uvedení do problematiky*. Praha: Grada, 2010. 281 s. ISBN 978-80-247-2907-7.
- SOBOTKOVÁ, Veronika a kol. *Rizikové a antisociální chování v adolescenci*. Praha: Grada, 2014. 147 s. ISBN 978-80-247-4042-3.

ŠTEFKOVÁ, Ivana a DOLEJŠ, Martin. *Resilience u adolescentů v nízkoprahových zařízeních pro děti a mládež* [online]. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2016 [cit. 2021-10-24]. ISBN 978-80-244-4903-6. Dostupné z: [https://www.ff.upol.cz/fileadmin/userdata/FF/katedry/pch/vyzkum/Stefkova-Resilience\\_interior.pdf](https://www.ff.upol.cz/fileadmin/userdata/FF/katedry/pch/vyzkum/Stefkova-Resilience_interior.pdf).

*TZ: Ochrana obětí domácího násilí v době nouzového stavu* [online]. Praha: Vláda České republiky, 2020 [cit. 2021-10-25]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/ppov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/aktuality/ochrana-obeti-domaciho-nasili-v-dobe-nouzoveho-stavu-182142/>.

VAVRYSOVÁ, Lucie. *Rizikové aktivity, depresivita a vybrané osobnostní rysy u českých adolescentů z dětských domovů se školou a z výchovných ústavů*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2018. 186 s. ISBN 978-80-244-5426-9.

### **Autorka:**

Mgr. et Mgr. Kateřina Krupková

Ústav sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

[katerina.krupkova@uhk.cz](mailto:katerina.krupkova@uhk.cz)

# VÝVOJ MOZKU U DOSPÍVAJÍCÍCH A RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ

Jiří Kučírek

## **Anotace:**

Příspěvek poskytuje přehled konceptuálního rámce pro pochopení adolescence, jenž zdůrazňuje, jak samotná povaha tohoto vývojového přechodu vyžaduje interdisciplinární přístup – takový, který se zaměřuje na interakce mozek/chování/sociální kontext během tohoto důležitého období zrání. Konkrétněji popisuje soubor neurobehaviorálních změn, jež se zdají být spojeny s pubertálním vývojem, které mají, jak se zdá, významný vliv na motivaci a emoce, a uvažuje tyto pubertální specifické změny ve vztahu k mnohem většímu souboru vývojových změn v dospívání.

**Klíčová slova:** mozek; adolescence; vývoj; riziko; identita

## **Mozek u dospívajících a rizikové chování**

Mladí lidé jsou náchylnější k rizikovému chování než dospělí. Ale důvody pro to jsou mnohem složitější, než se neurovědci domnívali, protože rizikové chování přispívá i k utváření identity v dospívání. Velká plasticita mozku dospívajících umožňuje, aby vlivy prostředí měly zvláště formativní účinek na kortikální okruhy. Otevírá se tak možnosti pro vzdělávání a výchovu na jedné straně, ale také pro škodlivé vlivy prostředí na straně druhé. Mezi nejdůležitější vývojové úkoly v dospívání patří navazování intimních vztahů, rozvíjení identity, vyhlídky do budoucnosti, nezávislosti, sebevědomí,

sebeovládání a sociálních dovedností. Chování typické pro adolescenci, spjaté i s rizikovým chováním, je základem rozvoje autonomie mladých lidí a podporuje emancipaci od primární rodiny.

Ochota riskovat byla jedním z prvních výzkumných témat o mozku, uvádí R. Dahl (2019). Bylo tak snadné získat financování výzkumu, protože to bylo aktuální zaměření. Vědci se již dříve domnívali, že za vysokou rozhodností k riziku je zodpovědná nerovnováha během vývoje mozku. Oblasti mozku, které určují, jak impulzivní a citliví jste na odměny, jsou aktivní v mladém věku. Naproti tomu oblasti mozku, které řídí kognitivní procesy, jako je pracovní paměť, se během puberty vyvíjejí pomalu.

Puberta je nebezpečná fáze života. Úmrtnost mezi lidmi ve věku 15 až 19 let na celém světě je asi o 35 procent vyšší než u lidí ve věku 10 až 14 let. Rizikové chování je svými důsledky velmi nebezpečné. Dopravní nehody jsou hlavní příčinou úmrtí mladých lidí na celém světě, těsně následované sebe-poškozováním a dalšími formami násilného chování. Navíc mnohé nezdravé návyky v pozdějším věku – ať už jde o tabák, alkohol a další závislosti – lze vysledovat od špatných rozhodnutí učiněných v letech dospívání. To je jeden z důvodů, proč se věda o vývoj mozku v dospívání tolik zajímá.

Během puberty se lidský mozek doslova přestavuje. Tento dlouhodobý proces je řízen hypotalamem a mnoho struktur, které byly vytvořeny a využívány v dětství, jsou nahrazovány. Ať už proto, že na jejich místo nastupují nové zkušenosti, nebo proto, že mnohé souvislosti, které dříve určovaly mnohem jednodušší dětské myšlení a jednání již nedostačují v dalším vývoji. Zjednodušeně řečeno, mozek vyčistí neurální spojení, čímž odřízne sítě, které již nejsou nutné, připojí nové a posílí stávající strukturu, kterou je třeba zachovat.

To jde ruku v ruce se zvýšením výkonnosti mozku, protože nová neuronová síť s četnými novými nervovými spojeními uzpůsobuje mozek a tím i člověka rychlejšímu a flexibilnějšímu chování. V tomto procesu také dochází pozvolna ke schopnosti kontroly impulzů a plánování. Pubertu lze označit za jakýsi optimalizační proces v mozku.

Je vidět, že během puberty dozrává ta část mozku, která je zodpovědná za pocity a impulsy a jejich zpracování (limbický systém) rychleji než ostatní mozkové oblasti. Především vysvětluje, proč dospívající často reagují a jednají nevyzpytatelně a emocionálně spíše než racionálně, protože kontrola právě těchto emocí je jeho jedním z úkolů této mozkové oblasti.

Na konci procesu zrání mozku je přední mozek – část, která, zjednodušeně řečeno, odpovídá za racionalitu a opatrnost. Dokud tato část mozku zaostává za emocionálními a racionálními oblastmi, chovají se adolescenti nepředvídatelným, „rizikovým“ způsobem, který je pro ně tak typický. Nerovnováha ve vývoji mozku tak určuje chování během dospívání. Vzhledem k probíhajícímu „rekonstrukčnímu opatření“ se dospívající řídí spíše pocity a impulzy než rozumem a argumenty.

V období puberty rodinnou soudržnost stále častěji nahrazují přátelé, u mládeže „skupina vrstevníků“. Důvodem jsou opět z velké části změny metabolismu hormonů a messengerových látek v mozku. To zajišťuje, že mladí lidé přikládají větší hodnotu postojům a názorům svých vrstevníků. Jde to tak daleko, že teenageři jsou ochotnější riskovat v přítomnosti přátel, než když jsou sami, protože když jsou ve „skupině vrstevníků“, oblast odměny v mozku je v těchto situacích zvláště zvýšená. Během této doby se například uvolňuje více oxytocinu, hormonu, který zvyšuje potřebu sociálních vazeb.

Alkohol, drogy, rizikové chování, nerespektování předpisů: pro většinu mladých lidí je puberta časem, kdy si něco zkoušejí – i když to vede k extrém-

nímu chování. Je to opět způsobeno různou rychlostí dozrávání mozkových oblastí. Protože limbický systém se zaměřením na emoce je aktivován dříve než vrstva mozku spjatá s racionalitou, vyhledávají adolescenti rizika, odměny a zážitky. Zvýšené uvolnění hormonu dopaminu je navíc zodpovědné za rizikové chování: ve srovnání s dospělými mají dospívající méně receptorů pro hormon dopaminu. Potřebují proto extrémnější podněty než dospělí, aby zažili podobnou úroveň odpovídajících pocitů.

Racionální myšlení, hodnocení rizik a hodnocení dlouhodobých důsledků jsou proto prozatím upozaděny. To vysvětluje, proč si rodiče tak často kladou otázku, proč se jejich děti takto chovají a nepřemýšlejí o důsledcích svého chování. Konflikty mezi studenty a učiteli jsou stejného původu a snaha po „racionálním“ vysvětlení jejich chování je zbytečná.

Protože mozek je zvláště zranitelný ve fázi puberty se svými vážnými poruchami nervových změn, které mohou mít ve vývojovém procesu vážné důsledky. Ať už jde o úzkostné poruchy, deprese a návykové chování: zde má svůj původ velké množství duševních chorob. Protože zejména mladí lidé experimentují s drogami kvůli jejich přizpůsobení ochotě riskovat, tlaku ze strany vrstevníků a větší náchylnosti k snazší manipulaci vrstevníky a podnětům k odměňování.

Alkohol, konopí a další návykové látky mohou velmi citlivě působit na oblast mozku, které přestavují a způsobují narušení mladistvého vývoje mozku, jež se dlouhodobě upevňuje. Pravidelné užívání konopí v období puberty zvyšuje riziko rozvoje schizofrenie. Zneužívání alkoholu v dospívání také dlouhodobě a do dospělosti mění strukturu mozku.

Tendence ke zvýšené ochotě riskovat je patrná jak v genech, tak v mozku. Vědci to zjistili pomocí skenů mozku a údajů o chování od více než 25 000 lidí (G. Aydogan, 2021). Lidé, kteří jsou ochotni riskovat, vykazují méně šedé



hmoty v oblastech mozku, jako je amygdala, ventrální striatum a hypotalamus. Genetické poznatky navíc ukazují, že určité varianty analýzy genů jsou také spojeny se snížením šedé hmoty mozkové a rizikovým chováním. Jen malou část chování lze ale vysvětlit na základě genů.

Popsané anatomické reorganizační procesy mozku dospívajících jsou spojeny s hlubokými emočními a kognitivními změnami. Dochází zejména k dalšímu rozvoji exekutivních funkcí – tedy kognitivních procesů, které řídí myšlení a jednání a mohou tak ovlivnit adaptaci na nové, složité úkolové situace. Kromě rozvoje těchto základních kognitivních dovedností dochází v období dospívání také ke změnám socioafektivních dovedností, jako rozpoznávání obličeje, teorie mysli (schopnost vžít se do duševního stavu druhých) a empatie.

U adolescentů dochází k nerovnováze v důsledku poměrně časného dozrávání subkortikálních oblastí mozku a opožděného dozrávání prefrontálních kontrolních oblastí, takže u adolescentů v emočních situacích vyvrácejí limbický systém a systém odměny takřikajíc nabývají navrch nad dosud ne zcela vyvinutým prefrontálním kontrolním systémem. Je třeba poznamenat, že dospívající nejsou schopni činit racionální rozhodnutí sami o sobě, ale že v emocionálních situacích (například když jsou přítomni jejich vrstevníci, nebo když existuje vyhlídka na odměnu), se zvyšuje pravděpodobnost, že odměna a emoce ovlivní jednání více než racionální rozhodovací procesy.

Bylo možné prokázat, že adolescenti v dotaznících dokázali posoudit rizika určitého chování stejně dobře jako dospělí. Když však byly provedeny ekologicky platné behaviorální testy, ukázalo se, že mladí lidé ve skupinách dělali riskantnější rozhodnutí, což je pravděpodobně způsobeno tím, že v tomto věku je prospěch z rizikového činu mnohem výše hodnocen společenským uznáním vrstevníků.

Důležité vývojové změny se z velké části odehrávají ještě během dospívání, dokonce až do 25 let. K obrazu vývoje mozku pomáhá výrazně magnetická rezonance, která umožňuje vhled do mozku. A ta nám pomáhá pochopit, proč se v adolescenci tak výrazně projevuje rizikové až nepochopitelné chování a bezmyšlenkovitá rozhodování. Například, když dítě dosáhne věku 6 let, jeho mozek má až 65 procent velikosti dospělého člověka. Obrovské změny ale pokračují dále více než do 18–19 let, zatímco šedá kůra mozková, část mozku odpovědná za zpracování informací, se rychle vyvine v dětství, a během dospívání se zpomaluje, bílá hmota, tedy nervová tkáň, prostřednictvím níž mozkové buňky komunikují, se vyvíjí kontinuálně od narození a během puberty se její tvorba ještě mírně zvyšuje.

Ze všeho nejpozději ale dozrávají ještě frontální a spánkový lalok. Frontální lalok, tj. prefrontální kortex, je totiž centrem takzvaných prováděcích funkcí: plánování, organizace, úsudek, kontrola impulzů a uvažování.

U plodu se v mozku vyvine obrovské množství neuronů, z nichž většina se před narozením znovu rozpadne. Novorozené dítě začíná se 100 miliardami neuronů (stejný počet jako dospělí), ale stále jsou malé a špatně propojené. V souladu s tím je hmotnost jeho mozku pouze čtvrtinou hmotnosti dospělého. Při narození je pravá hemisféra zpravidla o něco vyvinutější než levá.

V prvních třech letech života se počet synapsí rychle zvyšuje – mozková buňka se může vyvinout až 10 000krát. Ve dvou letech odpovídá počet synapsí dospělým, ve třech letech jich má dítě již dvojnásobek. Počet (200 bilionů) pak zůstává relativně konstantní až do konce první dekády života. V dospívání je přibližně polovina synapsí znovu rozbita, dokud není dosaženo typického počtu 100 bilionů u dospělých. S tímto rychlým růstem synapsí je spojen rychlý nárůst hmotnosti mozku: z 250 g při narození na 750 g na konci 1. roku života na 1 300 g v 5. roce života. Konečné hmotnosti je nakonec dosaženo během puberty. Dvojnásobný počet synapsí také vysvětluje, proč

je mozek tříletého dítěte více než dvakrát aktivnější než mozek dospělého. Kromě toho mozek (malých) dětí obsahuje velké množství určitých neurotransmiterů. Spotřebovávají glukózu (dextrózu) téměř dvakrát více, než mozek dospělých, takže potřebují více energie (viz níže). Jsou však méně účinné: neurální rychlost se mezi narozením a dospíváním 16krát zvýší – (malé) děti mají stále příliš mnoho možných drah, což umožňuje, aby vzruchy „proudily“ dále. Vytvoření dvakrát většího počtu synapsí, než kolik jich nakonec je zapotřebí, je znakem velké plasticity mozku – a obrovského učení a adaptability dítěte nebo batolete.

Jde o část mozku, která nám říká, že určité chování je příliš riskantní. V adolescenci touha po experimentech proto nevyhnutelně nedoprovází kompetence přijímat rozumná řešení a kroky, předvídat vzdálenější budoucnost, tj. nedokáže se ze své momentální vývojové situovanosti soustředit na možné důsledky svých činů, ani nejsou vybaveni k tomu, aby je správně posoudili. Například při výuce ve škole mohou být adolescenti varováni na rizikové chování a vypadá to, že rizika některého svého jednání chápou, ale v okamžiku reálného rozhodování se v konkrétní situaci, již takto neuvažují.

Vysvětlení lze nalézt právě při studiu mozku pomocí magnetické rezonance, které prokázaly, že s emocemi adolescenti nepracují stejně jako dospělí, protože jsou v dospívajícím mozku částečně zpracovávány na jiném místě. Dalším problémem je spánkový vzorec dospívajících. Dítě, které se budilo obvykle s východem slunce, když překročí přibližně třináctý, čtrnáctý rok věku, najednou ho nelze ráno donutit vstávat. Nejde o ostentativní projev adolescentní taktiky pasivní rezistence, ale důvodem jsou cirkadiánní rytmy – rytmus mozku se změnil a on již nemůže usnout dříve než o půlnoci. K tomu ještě napomáhá smartphone v jeho ruce. *(Typickým příkladem může být můj šestnáctiletý vnuk: když se šla má dcera podívat, co se to děje po půlnoci v jeho „dětském“ pokoji, ke svému zděšení zjistila, že si její syn dělá v rozpále-*

*ném topinkovači, položeném přímo na koberci vedle postele, topinky – a navíc byly již značně připálené, o čemž svědčila i divná vůně, která z pokoje vycházela do předsíně. Vnuk si zatím hrál hry na počítači.)*

Dospívající se tak mohou dostávat do stavu chronické spánkové deprivace, což může mít závažné psychické důsledky. Například únavu ve škole a ne-soustředěnost, k níž ještě přispívá obvyklá absence snídaní. Rodinné konflikty se začnou vyhraňovat, protože rodiče očekávají, že jejich dítě půjde spát a okolo půlnoci bude klid, avšak adolescent je na vrcholu aktivity. Zlo-zvyky vypěstované během dospívání mohou mít dlouhodobé následky. Například ti, kteří začali kouřit v dospívání, přestávají s většími problémy než ti, kteří se cigaret chopili po dvacátém roce věku. Závislosti se totiž během puberty kódují pevněji než v jiné vývojové etapě života. Rizikové chování je tak zřejmě předvídatelná součást procesu tvorby osobnosti. Začíná v raných letech a během dospívání pouze nabírá dramaticky na rychlosti.

Stavy úzkosti, deprese, užívání návykových látek, rizikové chování se roz-víjí právě během dospívání, a tak mnohé patologické stavy, které postihují dospělé, totiž začínají právě během dospívání. V řadě případů nemusí být úzkost a sklíčenost připisována pouze procesu dospívání, ale silné pocity smutku mohou být varovným znakem nadcházející nemoci v dospělosti.

Závislost na mobilech je již dostatečně známá, zejména v souvislosti vybuzení hladiny dopaminu. Dopamin bývá často popisován jako hormon odměny, ale přesněji řečeno, nejdůležitějším úkolem dopaminu není udělat nám dobře, ale přimět nás, na co se budeme soustředit. Pro vyvíjející se mozek adolescenta, který tráví dlouhý čas s mobilem, se jedná o extrémní psychologickou manipulaci mysli prostřednictvím mobilu.

Vývoj prefrontálního kortexu, který je důležitý pro společenské rozhodovací procesy a rozvoj ega, je ukončen až ve věku 24 a 25 let. A to je důležité pro naše jednání a chování pro označení člověka jako „dospělého“.

Podle A. Berngrubera (2021) z "Německého institutu mládeže" v Mnichově, je konec dospívání utvářen třemi aspekty: odstěhování se od rodičů (49 %), nástup do práce a vydělávání vlastního prvního příjmu (40 %) a narození dětí (20 %). Jedná se tedy o triádu proměn: Odstěhování – Finanční nezávislost – Krok k založení vlastní rodiny.

Proč někteří lidé často překračují povolenou rychlost, mají sex s různými partnery, nebo se oddávají nadměrné konzumaci alkoholu či tabáku? Uvedené chování je z jejich strany často považováno za velmi suverénní a imponující, ale ve skutečnosti je riskantní, protože má negativní zdravotní, sociální a finanční důsledky jak pro ně, tak i pro lidi kolem nich. Tito lidé totiž mají různé stupně sklonu k chování, jež jsou nebezpečné pro jejich zdraví nebo které vytvářejí nejistotu ohledně budoucnosti.

Spolu s týmem vedeným G. Aydoganem (2021) z Curyšské univerzity se zjistilo, jakého původu je rizikový apetit. Výsledkem výzkumu bylo konstatování, že lidé, kteří se chovají obzvláště riskantně, měli v některých oblastech mozku méně šedé hmoty mozkové, než je obvyklý průměr. Jedná se o části centrálního nervového systému, jež jsou tvořeny buněčnými těly neuronů. Šedá hmota je zodpovědná za základní funkci mozku, včetně ovládání těla, smyslového vnímání a rozhodování. Lokální rozdíly v objemu této mozkové hmoty přetrvávaly, když vědci zohlednili další ovlivňující faktory, jako je věk, pohlaví a celková velikost mozku.

Kromě toho výzkumný tým zkoumal, které oblasti mozku měly nejsilnější vztah mezi riskováním a snížením šedé hmoty mozkové. Vědci zjistili, že neexistuje pouze jedna oblast mozku, která je „rizikovou oblastí“. Místo toho

našli asociace s různými oblastmi mozku, včetně amygdaly, která například řídí emocionální reakci na nebezpečí, ventrálního striata. Odchytky byly také nalezeny v hypotalamu, jež řídí vegetativní tělesné funkce prostřednictvím uvolňování hormonů, jako je oxytocin a dopamin, a hipokampu, který se podílí na ukládání vzpomínek.

Vědci dokonce našli v mozečku anatomické odchytky, jež byly dříve spojeny především s motorickými funkcemi. Bylo podezření, že i tato oblast mozku by se mohla podílet na poznávání a rozhodování, avšak dosud byla vědecky podceňována. Vyvodili, že mozeček stále hraje důležitou roli v rozhodovacích procesech, jako je rizikové chování. V mozcích lidí, kteří byli ochotnější riskovat, našli méně šedé hmoty mozkové. Jak tato šedá hmota vyvolává uvedené chování se zatím nezjistilo. Kromě toho se vědci zabývali tím, do jaké míry lze v neuroanatomii nalézt možnou genetickou predispozici k rizikovému chování. Konstatovali, že většina rysů chování má složitou genetickou architekturu s mnoha geny, které mají malé účinky.

Jak však vědci zjistili, jen malá část rizikového chování mohla být spojena s indexem genetického rizika. Zjistili také souvislosti se změnami v anatomii mozku v určitých oblastech, ale ty tvořily jen asi 2,2 % genetické dispozice k rizikovému chování. Podle vědců to znamená, že geny podporují rizikové chování nikoli primárně svým vlivem na šedou hmotu mozkovou, ale účastní se jich rovněž jiné oblasti mozku a další faktory. Navíc je těžké vůbec oddělit vliv genů od vlivů prostředí.

Chování mnoha dospívajících a mladých dospělých je často charakterizováno zvýšenou ochotou riskovat a touhou po extrémních emocích. Toto se odráží i ve statistikách, které ukazují, že rizikové chování v adolescenci je spojeno se zvýšeným zdravotním rizikem. Například v Německu tvoří smrtelná zranění 62 % všech úmrtí mladých lidí ve věku 15 až 20 let. Mezi

nejčastější příčiny úmrtí patří dopravní a jiné nehody, násilí a sebepoškození.

Mladí lidé by proto měli být vystaveni menšímu riziku, například zvýšením minimálního věku za nákup tabáku a zákazem prodeje alkoholu do 300 metrů od škol a dalšími opatřeními.

Existují i další strategie, jak nebezpečnému chování předcházet. Například mladí řidiči v Austrálii, na Novém Zélandu, v Severním Irsku a USA musí nejprve získat zkušenosti, než smějí s sebou vzít další mladé lidi bez dospělého. Pomocí takových programů by se mohl snížit počet obětí nehod mezi mladými řidiči.

Ale trocha rizika je také dobrá věc, říká B. J. Casey (2019), neurolog z Yale University v Connecticutu. Nejde o to, aby mladí lidé přestali riskovat, protože tyto zkušenosti dělají jejich dospělý život bezpečnější.

Již nějakou dobu se vědci zajímají také o to, jak sociální faktory ovlivňující rizikové chování. Ukázalo se, že například když teenageři hráli sami, byli stejně ochotní riskovat jako dospělí gambleři. Ovšem teenageři zapojení do výzkumu riskovali méně, když jim bylo řečeno, že je sleduje jejich matka (projevila se zvýšená aktivita v prefrontálním kortexu, oblasti mozku zapojené do kognitivní kontroly). Adolescenti, kteří jsou často sociálně vyloučení a šikanováni, podstupují i větší riziko ve svém chování a jednání.

Doposud byl výzkum raného dětství středem zájmu vědy a médií, ale současné poznatky ukazují, že probíhající psychologické a biologické změny v dospívání mají také významný vliv na fungování a architekturu mozku. Mozek adolescenta tak prochází další plastickou fází, ve které mají vlivy prostředí zvláště formativní vliv na kortikální okruhy. Tím se otevírají možnosti pro vzdělávání a výchovu. Výzkum mozku může poskytnout pomoc, ale ne-

může nahradit pedagogiku, vyvozuje přední odborník na výzkum mozku, psychiatr G. Roth (2004).

V této fázi života mohou dospívající díky své vysoké náchylnosti k emocím těžít zejména ze zkušeností s učením, které se odehrává v pozitivním emočním kontextu, a které cíleně trénuje emoční regulaci. Pokud vezmeme v úvahu neurobiologický základ rizikového chování v dospívání, takže úplně předcházet rizikovému chování mládeže nemá moc smysl. Spíše by mělo větší smysl umožnit mladým lidem zažít emocionální zážitky v bezpečném prostředí na jedné straně a zvýšit aspekt společenské odměny u nerizikového chování prostřednictvím regulačních právních opatření (např. zákazů reklamy), nebo emocionálně pozitivních modelů (*příklad: populární hvězda z televizního seriálu se rozhodne proti soutěži v nadměrném pití mezi přáteli*).

Kromě toho neurální plasticita v dospívání také vede ke zvýšení zranitelnosti, například vůči škodlivým vlivům prostředí, jako je konzumace drog. Například velká konzumace konopí v dospívání může vést k trvale kognitivním a strukturálním změnám v mozku, které jsou výraznější než u dospělých uživatelů.

K dalším důležitým úkolům budoucího výzkumu vývoje mozku se tak přiřadí podrobnější zkoumání vlivu prostředí na fungování a organizaci mozku.

Kognitivní neurovědy zatím totiž nedostatečně analyzují vliv sociálního a kulturního kontextu na kognitivní a afektivní procesy a jejich vývoj. To je třeba vzít v úvahu například při rozhodování, jež ovlivňuje vývoj dětí a dospívajících. V této souvislosti je třeba zmínit otázku legalizace užívání konopí či aplikace trestního práva mládeže na mladistvé.

Pokud vezmeme v úvahu neurobiologický základ rizikového chování v dospívání, nezdá se, že by mělo smysl zcela předcházet rizikovému chování mladých lidí.



„Také dává smysl předpokládat, že mozek se vyvinul jako obecný nástroj na řešení problémů. Přirozený výběr se nestará o to, aby to měli neurovědci lehké, aby jim vyrobil úhledné moduly se specifickými funkcemi. Ve skutečnosti se mozek nevyvinul; vyvinuli se lidé. Přežití našich předků záviselo na tom, jak dobře se síla jejich mozku promítala do chování. Jedinci, kteří dokázali lépe řešit problémy včetně okamžitých rozhodnutí, na nichž závisel jejich život, s větší pravděpodobností dokázali přežít a rozmnožit se. Individuální rozdíly v řešení problémů těžily z výhod, které měli dotyční v mozku.“ (Plomin, 2020, s. 94)

M. Spitzer (2021) vyvozuje, že si již nemůžeme dovolit, aby nejdůležitější zdroj, který máme z ekonomického hlediska: s mozky lidí se zachází způsobem, jako bychom nevěděli nic o jejich funkci.

### **Použité zdroje:**

AYDOGAN, Gökhan, DAVIET, Remi., LINNÉR, Richard K., HARE, Todd A., KABLE, Joseph W., KRANZLER, Henry R. & NAVE, Gideon. Genetic underpinnings of risky behaviour relate to altered neuroanatomy. *Nature Human Behaviour*, 2021, 5(6), pp. 787–794. DOI: 10.1038/s41562-02001027y. ISSN 2397-3374.

BERNGRUBER, Anne & GAUPP, Nora (Hrsg.). *Erwachsenwerden heute: Lebenslagen und Lebensführung junger Menschen*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 2021. 264 pp. ISBN 978-3-17-036869-9.

CASEY, Betty J., HELLER, Aaron S., GEE, Dylan. G., & COHEN, Alexandra O. Development of the emotional brain. *Neuroscience letters*, 2019, 693, pp. 29–34. DOI: 10.1016/j.neulet.2017.11.055. ISSN 0304-3940.

DAHL, Roald. Children and Risk. *WMJ. advancing the art & science of medicine in the midwest*, 2019, 118(1), 243. ISSN 1098-1861.

PLOMIN, Robert. *Kód života: jak z nás DNA dělá to, kým jsme*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2020. 312 s. ISBN 978-80-7555-092-7.

ROTH, Gerhard: Warum sind Lehren und Lernen so schwierig? *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (2004) 4, s. 496–506. URN: urn:nbn:de:0111-opus-48234 - DOI: 10.25656/01:4823. ISSN 0514-2717.

SPITZER, Manfred. Evolution, Kultur und Natur. *Nervenheilkunde* 2021; 40(06), pp. 400–405. DOI: 10.1055/a-1389-6521. ISSN 0722-1541.

**Autor:**

PhDr. Jiří Kučírek, Ph.D.

Ústav sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

jiri.kucirek@uhk.cz

# RODINA, HODNOTY A VÝCHOVA

Jiří Semrád

## **Anotace:**

Stať se zabývá problémy výchovy v dnešní rodině. Upozorňuje na častou redukci výchovy na péči a na problém rodiny se stanovením výchovného cíle. Příčinu spatřuje v neujasněnosti hodnot společností.

**Klíčová slova:** hodnoty; rodina; výchova

## **Úvod**

Covidová pandemie, kterou nyní celý svět prožívá, nepoukázala jenom na rezervy ve fungování zdravotnictví, ale i na rezervy v jiných oblastech fungování společnosti včetně rodiny. Po vyhlášení lockdownu a uzavření škol, vyvstal před rodinou náhlý problém postarat se o děti i v době, kdy za normální situace přebíraly socializačně výchovné působení od rodiny jiné instituce. Před rodinou se náhle vyjevila situace, na kterou nebyla zvyklá, navíc se očekávalo, že rodina do jisté míry zastoupí školu a bude pomáhat se vzdáváním. Rodina byla situací zaskočena.

V 21. století si rodina zvykla na to, že řadu činností, které ve vztahu k dítěti plnila, převzaly jiné instituce, zejména pak škola. Nyní se karta obrátila a společnost očekávala, že rodina beze zbytku pokryje především úkoly spojené s výchovou a vzdáváním. Ukázalo se však, že řada rodin si se situací nevěděla rady. Protože nás zajímalo, co dělalo rodinám největší problém,

uskutečnili jsme malou výzkumnou sondu kvalitativní povahy. Obrátili jsme se na 12 rodin různého sociálního postavení, vzdělání i profese a vedli s nimi diskusi o nastalé situaci o vyrovnávání se rodin s naplněním výchovně vzdělávacích úkolů v době pandemie. Kromě toho, že některé rodiny narážely na časové omezení s ohledem na vykonávané profese, na sociálně ekonomické problémy, na nedostatečnou vybavenost digitálními technologiemi, dělalo většině rodin problém metodického vedení dětí. Někteří z rodičů s vysokoškolským vzděláním si nechtěli připustit, že nejsou dostatečně pedagogicky kvalifikovaní a argumentovali tím, že nechtějí vstupovat do výchovně vzdělávacího procesu organizovaného školou, aby nenarušili koncepci realizovanou školou. Některé rodiny dokonce nechápaly, že by měly děti škole připravit tím, že budou plně pokrývat úkoly vyplývající z výchovy v užším slova smyslu, tj. rozvíjet u dětí tzv. výchovné kvality.

Hlubší analýza výpovědí ukázala mnohem závažnější problém. Řada rodin dnes výchovu redukuje na péči o potomstvo, protože jsou přesvědčeni o tom, že škola a další výchovně vzdělávací instituce jsou tady od toho, aby jim děti vychovaly a vzdělaly. Péče je jistě je velmi důležitou složkou výchovy, ale nelze na ni redukovat celou výchovu. Z rozhovorů vyplynulo, že rodina má problém s tím, k čemu vlastně děti vychovávat v tom překotném světě, jaký má být jejich profil atd. Řadě rodin chybí ujasnění ústředního cíle výchovy. Rodiny si sice uvědomují, že dospívající člověk potřebuje, aby ho někdo důsledně vedl, ale zároveň si uvědomují, že dospívající člověk potřebuje i dostatek svobody pro své rozhodování. Nalézt vhodné postupy je ve výchově rovněž pro některé rodiny problémem. Rodiny se vesměs rozešly s představou autoritativní výchovy a výchovy v patriarchální společnosti, ale nemají jasno, čím je nahradit. Jak dále ukážeme, je to o výchovném ideálu. Pluralitní společnost zdá se nastoluje problém vytvoření unifikovanější představy o lidském ideálu a jeho dosahování. Výchovný ideál je vždy vázán na vyzná-

vané hodnoty. Vzhledem k tomu, že společnost 21. století i pod vlivem pozdní modernity odmítá univerzalitu, ale i dalších konceptů jako je např. neoliberalismus, se obtížně shoduje i na hodnotách, které by tvořily základ výchovného ideálu, nějakého ústředního výchovného cíle. Na ujasnění výchovného ideálu pak závisí, zda bude rodina plnit funkce, které jí náleží, nebo zda bude dominovat jedna z funkcí, např. sociálně ekonomická nad socializačně výchovnou anebo bude rodina na plnění funkcí rezignovat.

Slovo hodnota se stalo pro lidi třetího milénia běžnou součástí jejich verbálního projevu v každodenním životě. Uvádí se např. ekonomický růst měřený kvalitou života, nebo environmentální meze současné společnosti, využití volného času, případně šetření času využitím digitálních technologií. Vedle matematického pojetí hodnoty, jako obecného označení pro číslo vyjadřující velikost měřitelné veličiny, nebo udávající výsledek početního úkonu, setkáváme se s pojmem hodnota v souvislosti s výrobními, ekonomickými, ale i sociálně a kulturně antropologickými procesy. Ve filozofii, ale i v dalších společenských vědách se zpravidla rozumí hodnotou to, co vyhovuje nějaké (materiální nebo duchovní) potřebě. Tak se hovoří o hodnotách etických, estetických, sociálních, kulturních, spirituálních, vzdělávacích, hospodářských, ekologických aj. Společenské vědy pracují také s pojetím hodnoty jako významu jevu, věci, vlastnosti připisovaného jedincem nebo sociální skupinou, společností. Např. se zdůrazňují humanistické hodnoty života, zdravý životní způsob (styl), hodnoty spojené s prožíváním volného času apod.

Každý člověk i každá společnost si po celý život záměrně i bezděčně vytváří a proměňuje určité hodnotové orientace. Hodnotový systém tvořený hlavními hodnotovými orientacemi, charakterizuje jak člověka, tak sociální skupinu i celou společnost. Máme-li vyjádřit antického, středověkého nebo renesančního člověka jako typ, uvádíme vlastně jeho hodnotové orientace,

kterého charakterizovaly a odlišovaly od jedince jiné epochy (Palouš, 1987; Jůva 1988; Kaláb, 1990). Podobně se hovoří i o současnosti, když charakterizujeme společnost pozdní modernity, uvádíme, že se jedná o společnost informační, vzdělanostní, či stále se učící. Na rozdíl od minulých společenských uskupení je to však spíše záměr nežli skutečná, dějinami prověřená hodnotová charakteristika.

Problematika hodnotové orientace je ve velmi úzkém spojení s tematikou osobnosti a sledováním projevu člověka. Zaměření osobnosti se charakterizuje prostřednictvím sociálních, kulturních a mravních hodnot, které se projevují v potřebách, zájmech a přesvědčení. Zaměření osobnosti na ty nebo ony hodnoty vytváří hodnotovou orientaci (Semrád, 1991). Ta je výsledkem výchovy, ale do jisté míry i odrazem hodnotové orientace společnosti a stavu hodnot ve společnosti. Dokonce se do hodnotové orientace jedince promítá i vztah společnosti k výchově a vzdělávání a ke kultuře obecně.

Proto se rovněž v souvislostech pedagogických hovoří o hodnotách. Například o hodnotách vzdělávacích a hodnotách výchovných koncepcí, hodnotách vzdělávání a vzdělání, volného času, investicích do vzdělávání. V souvislosti s kvalitou vzdělávání a výchovy se pak hovoří o hodnotových orientacích dětí a mládeže, a to zejména ve vazbě na zásadní sociálně ekonomické proměny společnosti na počátku devadesátých let minulého století a na přelomu 20. a 21. století. Proměnami je samozřejmě zasažena i rodina a hodnotové orientace dětí a mládeže jsou do jisté míry výsledkem toho, jak proměny vnímá rodina a jak na ně reaguje. O aktuálnosti problematiky hodnot pak svědčí řada výzkumů prováděných v nedávné minulosti v různých částech světa (Irwin, 1998; Herewege 1989; Čavadze 1989; Lefevre et Lemieux, 1986; viz Semrád, 1990, Kolesárová, 2015).

Při hlubší analýze výroků spojených s pojmy hodnot shledáváme, že uživatelé pojmů ve výchovně vzdělávací a společenské praxi intuitivně cítí

význam těchto slov, nezřídka se však ukazuje, že toto povědomí je velmi vágní a povrchní. Lze říci, že mají na mysli orientaci k potřebám člověka, ale často neakcentují úctu k jeho existenci. Ve vztahu k výchově se s hodnotami pracuje nejednou značně volně a ve zjednodušeném významu, např. s tím, že v růstových hodnotách jsou nadřazovány ekonomické hodnoty nad hodnoty kulturně antropologické, a navíc jsou ekonomické hodnoty zjednodušeny.

V této souvislosti se nabízí otázka, do jaké míry jsou hodnoty opravdu spjaté s výchovně vzdělávací realitou a jak je interpretovat v souvislosti se specifiky současného vývojového momentu a stavu společnosti.

Výchova od svého vzniku a systémově od okamžiku, kdy se vydělila jako samostatná specifická lidská činnost zaměřená na rozvoj lidského tvora v osobnost a na adjustaci člověka na život ve společnosti ku prospěchu společnosti i jedince samého, si vždy klade nějaký výchovný ideál. Výchova je tedy spjatá s počátečním hodnotovým přerodem lidské bytosti v humanizovanou autonomní osobnost, která je pak sama o sobě hodnotou. Výchovný ideál je následně realizován a naplňován prostřednictvím výchovně vzdělávacích cílů a představuje vždy soubor hodnot odrážejících společenské potřeby, ale i potřeby jednotlivců.

Výchovná paradigmatata odrážející vztahy společenských a individuálních potřeb jsou různá. Nicméně společnost s tím, jak se rozvíjí, vnitřně diferencuje, duchovně i materiálně bohatne, klade stále vyšší nároky a má náročnější požadavky na výchovné působení, např. 50. léta v USA (Skalková, 2009), které se souběžně s rozvojem společnosti značně vnitřně diferencují, a to i hodnotově. Výchova se diferencuje podle toho, jaké postavení sociálně ekonomické čeká jejího klienta, jaké sociální role bude v životě uvnitř společnosti zastávat, co se od něho očekává jako člena příslušné sociální skupiny apod. Hodnotově je výchova profilována i tím, jaká je jí přikládána váha ve společnosti, jaká je přikládána váha těm, kteří ji realizují. V pedagogických koncep-

cích, které výchovu odmítají, jako je např. postmoderní černá pedagogika, se objevují hodnoty zástupní. Např. výchova je nahrazována psychoterapií, systematické poznávání získáváním zkušeností z každodenního fungování ve společnosti a tvořivost představuje variování již objeveného.

Optimální výchova je tedy nejen vystavěna na společensky uznávaných hodnotách, ale usiluje i o přijetí uznávaného hodnotového systému, či jeho výběru, či jeho výběru jedincem, prověřeného historicky, i když aktualizovaného.

V průběhu procesu uvědomování pedagogických věd (věd o výchově) zaznamenáváme cca čtyři způsoby vyrovnávání se se vztahem k hodnotám:

1. Společenské potřeby jsou dominantní, ve výchově převažují technokratické tendence. O hodnotách jako takových se příliš nehovoří; výchova je chápána značně utilitárně, jako nástroj profesionalizace jedince, úcta k člověku je spojována s jeho sociálně ekonomickou perspektivou a prosperitou, se získáním zkušeností a algoritmických postupů, které umožní účelně se zapojit do společnosti. Výchova jednostranně akcentuje společenské potřeby typu růstu ekonomiky, řešení ekonomických dopadů, je pragmaticky orientována (pragmatická pedagogika).
2. Převažují individuální potřeby, ale v přímé vazbě na společenské potřeby, souvisí s individualizací jedince, která je chápána jako podmínka transformace společnosti ve fungující systém (výchova pozdní renesance, humanismu).
3. Spojená s individualizací jedince, kdy hodnoty jsou často uvažovány jednostranně a v protikladu ke společenským potřebám, bez hlubšího zřetele ke kulturně historickému odkazu a tradicím (neoliberealistický systém, postmoderna).



4. Hodnoty jsou vytýkány před závorku (snaha o harmonii individuálních a společenských potřeb) a to v konfrontaci s jednostrannostmi společnosti, v důsledku enormního rozvoje a uplatňování techniky, narůstání globálních problémů, ekologických a jiných problémů. Koncepce si kládou za cíl zprostředkovat kulturní obsahy a hodnoty, na nichž se jedinec (zejména mladý člověk) může sám harmonicky a všestranně rozvíjet a nalézt místo ve světě prostřednictvím prověřených osvojených hodnot zachycených v kultuře a jejich tvůrčí transformaci; výchova je nahlížena z hlediska jejího místa v historicko-kulturních vztazích (kulturní pedagogika, esencialistická pedagogika, personalistická pedagogika aj.). Vzdělanost je potom chápána jako živý dialog s minulostí (D. Schwanitz, 2011) a obrat k duchovním hodnotám, kterými se hledá východisko z krize kultury společnosti a lidství.

Zmínili jsme kulturní pedagogiku, obraťme proto pozornost k osobnosti S. J. Hessena, ruského filozofa, pedagoga a sociologa, právníka, politologa, který působil v letech 1921–1936 v tehdejší Československu a napsal zde několik pozoruhodných děl, která nepostrádají význam i dnes. Je to zejména práce *Filozofické základy pedagogiky* z roku 1923 (překlad 1936), *Světový názor a pedagogika* (1937), ale také *Školství v demokracii* (1935) nebo *globální metoda či globální vyučování?* (1935).

Hessen byl stoupencem německého filozofa Heinricha Rickerta, u něhož studoval. Jeho učitel se zabýval zejména problémem hodnot, a proto i Hessen je zahrnul mezi základní problémy. Obdobně jako Rickert se domníval, že filozofie se má zabývat problémem absolutních hodnot, zatímco konkrétní hodnoty mají být předmětem zkoumání jednotlivých společenských věd. Ač se Hessen původně zabýval filozofií, a ta pro něho představuje vědu o smyslu kultury, který se promítá do cílů vzdělání, zbytek života věnoval pedagogice, která se mu jevila jako aplikovaná filozofie.

S. J. Hessen je představitelem tzv. kulturpädagogik, která je jedním z proudů duchovědné pedagogiky rozvíjené Diltheyem (Singule, 1966). Hessen obdobně jako někteří jiní učenci po 1. světové válce spatřuje v přimknutí se člověka ke kultuře prostředek, jak překonat bídu, utrpení a rozvrácení života společnosti světovou válkou. Staví se proti pozitivismu a utilitarismu, jako důsledku jednostranného rozvoje přírodních a technických věd koncem 19. a počátkem 20. století. Požaduje návrat ke všem výchovným hodnotám dřívější kultury. Zdůrazňuje duchovní rozměr člověka, který je pojetím výchovy ve dvacátých a třicátých letech redukován, nebo zcela opouštěn. Jak uvádí O. Chlup: „Vědomí nadindividuálního historického obsahu, jeho prožití jeví se představitelům pedagogiky zvané kulturní nezbytnou složkou moderní kultury a moderní výchovy“ (Chlup, 1939). Chlup dále konstatuje: „Zápas o moderní národní historicko-humanitní základ vyšší kulturní výchovy není dosud dobojován, řeší se prozatím specializací středního školství a jeho diferenciací; řešení půjde asi ve směru organické syntézy obou směrů, jak je patrné na zdůraznění vyrovnávacího typu reálného gymnázia“.

Podle Hessena se život člověka realizuje v mnoha dimenzích a principiálně ve třech řádech: biologickém, sociálním, kulturním a duchovním, přičemž poslední má zvláštní význam. Odtud pak plyne Hessenova snaha rozvíjet teorii o hodnotách kultury, sledovat její pedagogické dopady. Z pohledu Hessena nejsou člověku hodnoty dány a jejich funkce v životě není důsledkem nějaké kauzální nutnosti. S hodnotami se člověk postupně seznamuje a ony postupně vrůstají do jeho jednání a konání, stávají se součástí morálního univerza. Pro sociální pedagogiku je pak podnětná myšlenka Hessena, že vstřebáním kulturního odkazu, získává jedinec i sociální rozměr. Osvojování hodnot probíhá podle Hessena v procesu výchovy. Prostřednictvím výchovy jedinec vrůstá do světa hodnot, osvojuje si je s ohledem na sociální skupinu, do které patří. Hodnoty mají sociální rozměr a při vši svobodě,

jedinec vrůstá prostřednictvím osvojování hodnot do tradic kultury a duchovního světa jako do živého odkazu společnosti, který v rámci sociální skupiny může tvořivě rozvíjet. Cílem výchovy je tak pro Hessena autonomní, všestranná a tvořivá osobnost (Hlavičková, 2013).

Jakou roli hrají hodnoty v systému výchovy S. J. Hessena? Přistupuje k člověku celostně. Jeho pojetí člověka je holistické. Hessen je toho názoru, že člověk musí být rozvíjen všestranně. Nestačí rozvíjet jen rozumovou stránku osobnosti, ale i emocionální a akčně volní stránku, protože člověk svět nevnímá jen rozumem. Je proto třeba rozvíjet i emocionální, duchovní a mravní složky. Veškeré aktivity člověka podle Hessena směřují k tomu, aby odpověděl na základní otázku smyslu života, smyslu bytí. Spatřuje smysl života v tom, že se člověk spolupodílí na jeho přesahu. K tomu může dojít jedině tehdy, když se člověk zmocní (zvnitřní) kulturu jako sféru duchovních hodnot. Zde nachází prostor k uspokojení individuálních potřeb a nalézá svůj individuální přesah a harmonizuje se. Úkol lidského jedince spočívá v utváření vyšších hodnot, neboť podstat lidství podle Hessena tkví nejen v sociální, ale i duchovní sféře, respektive prostřednictvím duchovní sféry se člověk dostává k sociální. Duchovní sféra je pak ta, ve které může jedinec naplnit svou potřebu individuálního přesahu a nalézt smysl (Gong, 2000).

Kulturní hodnoty mohou být různě zhmotňovány, především zejména prostřednictvím uměleckých děl, ale zdaleka se uměleckými výtvy nevyčerpávají. Jestliže si jedinec osvojí duchovní hodnoty obsažené v kultuře, je náležitě socializován, ale je také autonomní osobností, vnitřně svobodnou. K tomu, aby realizoval onen přesah, musí být tvořivý. Jak uvádí např. J. Skalková (1992), nebo Singule (1966) duchovědně orientovaná pedagogika vnímá člověka nejen jako biologickou či společenskou bytost, ale zejména bytost duchovní, hledající smysl života. Výchova takto zaměřená, ač apriori individuálně orientovaná, má v sobě obsažen i sociální rozměr ve

zvnitřnění kulturního dědictví a v něm obsažených hodnot a v jejich dalším rozvíjení.

Hejnova výchovná koncepce, aby vedla k osvojování hodnot, musí se zabývat i tvořivostí a světovým názorem jednotlivce. Autonomní jedinec je nositelem vlastního pohledu na svět, světonázoru. Individuální světový názor vzniká na pozadí osobnostních rysů a zvnitřněných hodnot v hodnotové orientaci. V Hessenově pojetí je světový názor založen v povaze člověka a doby ve které žije, je překročením rozumu, ba i rozumnosti a vědomí k životu, k jsoucnu, nebo k existenci (Hessen, 1936). „Světovým názorem se člověk vztahuje k objektivní skutečnosti, zaměřuje se na objektivní skutečnost, zmocňuje se jí. To, čím se světový názor liší od pouhého názoru, nebo od součtu názorů, jest jeho celistvost. Celek není jen svět, na nějž je nazíráno, nýbrž i ten, kdo na něj nazírá, je celý člověk a nikterak jen rozum anebo jiná schopnost člověka“ (Hessen, 1936, s. 30). Individuální světový názor je ukotven v kulturně-dějinném kontextu, který je jeho prostřednictvím zároveň neustále přetvářen a obohacován, tak jak dochází k neustálému zvnitřňování duchovních hodnot obsažených v kulturním dědictví.

Vzhledem k tomu, že Hessenova koncepce byla reakcí na krizi ve společnosti a snažila se o překonání dlouhodobého dilematu mezi individuálními a společenskými potřebami, individuálního a společenského rozměru ve výchově (Hlavičková, 2013), je jeho koncepce vysoce aktuální, a to i proto, že mnohé novější argumenty pro řešení rozporů mezi individuálními a společenskými potřebami ztratily na aktuálnosti, když všemocnost neviditelné ruky trhu se ukázala značně bezzubou. J. Keller (2009) konstatuje, že naše současná sociálně ekonomická a politická krize přinesla rozpad jistot a důvěry ve společnosti a z nich vyplývajících rizik, čelit nedostatům racionální cestou, neboť jsou iracionálně založeny. Aktuálnost osvojování kulturně duchovních hodnot vyvěrá i z výroku U. Eca (2007, s. 216) „určitý typ

automobilu, určitý typ televizoru, určitý typ domu s určitým typem bazénu se stávají mytickými symboly statusu díky tomu, že je naše vnímavost náležitě poučena a řízena novodobými opaty Sugery, marketingovými a reklamními pracovníky, kteří vytvářejí \a šíří nová mytická vyobrazení...“ Pro podporu kulturně duchovědných hodnot se vyslovuje nepřímou i I. Wallerstein (1998). Spatřuje v nich nástroj optimalizace vysokoškolského systému vysoce rozmanitého, diverzifikovaného a decentralizovaného.

I když odhlédneme od aktuální potřeby, je problematika utváření hodnotové orientace dětí a mládeže bezpochyby jedním z klíčových úkolů výchovně vzdělávací praxe současné školy a mimoškolní výchovy, klíčovou otázkou pak především rodinné výchovy. Výchovu k hodnotovým orientacím vysoce ovlivňuje, v jaké míře jsou rodinou naplňovány jednotlivé její funkce a v jakém poměru jsou naplňovány. Zaměřuje-li se rodina zejména na sociálně ekonomickou funkci, bude zákonitě hodnotová orientace dětí a mládeže ve velké míře materialistická. O paradigmatu naplňování funkcí rodiny bude svědčit životní styl rodiny, který je odrazem reálného společenského trendu.

## **Závěr**

Moderní člověk není formován jen výchovou v rodině a ve škole. Výchova je často limitována skutečným reálným životem. Výchovně vzdělávací proces, odehrávající se ve specializovaných institucích, včetně rodiny, je součástí širokého socializačního procesu, začleňujícího jedince do společenských vztahů a jako takový je životním způsobem a epochou společnosti determinován, a tudíž i limitován. Na druhé straně je však i významným faktorem utváření způsobu života společnosti, neboť je prostředkem společenského řízení (Keller, 2008), součástí institucionálních řídicích mechanismů, ovlivňujících utváření životního stylu sociálních subjektů (Semrád, 1990). Životní

způsob i životní styl jsou odrazem určité soustavy preferencí, určité hodnotové orientace a hodnotové pozice. Problém výchově vyplývá z toho, že systémy hodnot spojené s individuálními kulturami vzniklé v konkrétním historickém bytí jsou považovány za překonané a nahrazovány tzv. univerzálními hodnotami, za něž jsou považována lidská práva. Hodnoty jako lidská práva nejvíce ohrožuje lidskoprávní atlantismus (Bělohradský, 2021). Snahy na jejich obranu redukují celý problém na určité požadavky, které nejenže přehlížejí celosvětovou krizi hodnot, ale nepřímo přispívají k jejímu prohlubování. Globalizace tak nechtěně vyvolává střety civilizací. Rodina pak stojí před otázkou, k jakým hodnotám se má obracet, jak má zaměřovat výchovu. Vzhledem k tomu, že společnost je výrazně orientována na výkonnostní ekonomiku, pro řadu rodin jsou ekonomické hodnoty dominantní, i s ohledem na složitou ekonomickou situaci, a tím je poznamenána i celá rodinná výchova.

### **Použité zdroje:**

BĚLOHRADSKÝ, Václav. Jako hadrové panenky. *Právo*. Praha: Borgis, 16. prosince 2021, s. 9. ISSN1211-2119

BĚLOHRADSKÝ, Václav. Antinomie globalizace. Vzdělanostní společnost 2000. In: BĚLOHRADSKÝ, Václav et al. *Eseje o nedávné minulosti a blízké budoucnosti*. Praha: G plus G, 1999. 163 s. ISBN 80-86103-28-5.

FROMM, Erich. *Cesty z nemocné společnosti: sociálně psychologická studie*. Praha: Earth Save, 2009. 342 s. ISBN 978-80-86916-10-1.

VIŠŇOVSKÝ, Ludovít, HRONCOVÁ, Jolana a kol. *Slovenská rodina v kontexte transformačných premien*. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela, Pedagogická fakulta, 2010. 357 s. ISBN 978-80-557-0034-2.

- HŘEBÍČEK, Libor, JŮVA, Vladimír a SEMRÁD, Jiří. *Vybrané kapitoly z výchovy*. Brno: Masarykova univerzita, 1991. 131 s. ISBN 80-210-0262-X.
- KELLER, Jan. *Nedomyšlená společnost*. Brno: Doplněk, 1992. 125 s. ISBN 80-901102-0-7.
- KRAUS, Blahoslav. *Společnost, rodina a sociální deviace*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2014. 157 s. ISBN 978-80-7435-411-3.
- KUČEROVÁ, Stanislava. *Člověk – hodnoty – výchova: kapitoly z filosofie výchovy*. Prešov: ManaCon, 1996. 231 s. ISBN 80-85668-34-3.
- ONDREJKOVIČ, Peter. *Negatívne stránky individualizácie mládeže*. Bratislava: Univerzita Komenského, 1997. 97 s. ISBN 80-88868-17-3.
- PRUNNER, Pavel. *Výzkum hodnot*. Plzeň: Euroverlag, 2002. 343 s. ISBN 80-7177-710-2.
- SEMRÁD, Jiří a kol. *Světónázorová a hodnotová orientace dětí a mládeže*. Praha: PŮJAK ČSAV, 1990.
- SEMRÁD, Jiří. Globalizace, sociální práce a tvořivost. In: *Socialia 2001: sociální práce a ostatní společenskovední disciplíny: sborník příspěvků z vědeckého semináře konaného v Hradci Králové 24. října 2001*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2002, s. 175-180. ISBN 80-7041-113-9.
- SKALKOVÁ, Jarmila. *Humanizace vzdělávání a výchovy jako soudobý pedagogický problém*. [Ústí nad Labem]: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně, 1993. 141 s. ISBN 80-7044-063-5.

**Autor:**

doc. PhDr. Jiří Semrád, CSc.

Ústav sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

jiri.semrad@uhk.cz



# **RIZIKOVÉ CHOVÁNÍ DĚTÍ A MLÁDEŽE – PREVALENCE A PROJEVY**

**Stanislava Svoboda Hoferková, Jan Palička, Linda Špásová**

## **Anotace:**

Článek se zaměřuje na problematiku rizikového chování dětí a mládeže ve školním prostředí, se zaměřením na jeho projevy a prevalenci. Nejprve charakterizuje rizikové chování a rizikovou mládež, nabízí výčet rizikového chování dětí ve školním prostředí. Ve druhé části popisuje vybrané (nejčastější) projevy rizikového chování dětí a mládeže. Ve třetí části příspěvek shrnuje výsledky současných výzkumů mapujících trendy ve výskytu rizikového chování, které porovnává s nejčastějšími důvody pobytu dětí ve vybraném dětském diagnostickém ústavu.

**Klíčová slova:** rizikové chování; škola; projevy; prevalence

## **Úvod**

Rizikové chování dětí a mládeže je stále často diskutovaným problémem, v současnosti s ohledem na velmi specifickou epidemiologickou situaci, které musela naše společnost v posledních několika letech čelit. Setkáváme se s vyšším výskytem některých rizikových jevů, problémem se jeví mimo jiné i narušení každodenního stereotypu, v němž má své místo i pravidelná docházka do školy (výuka online byla náročná pro žáky/studenty, učitele i rodiče).

V odborné literatuře i v každodenním životě používáme více označení pro chování, které nerespektuje společenské normy – např. rizikové chování, deviantní či patologické chování, problémové, poruchové chování apod. Průcha k tomu dodává: „Definice a kategorizace společensky nežádoucích projevů chování jsou v odborné literatuře nejednoznačné a obsahové vymezení závislé na pojetí právního vědomí, na míře společenské závažnosti chování a na trestní odpovědnosti za uskutečněné činy“ (Průcha, 2009, s. 217).

V předkládaném příspěvku autoři nejprve definují rizikové chování a charakterizují vybrané (nejčastější) projevy rizikového chování. Následně popisují trendy ve výskytu rizikového chování a předkládají drobnou sondu do nejčastějších důvodů umístění dětí do vybraného dětského diagnostického ústavu.

## **1 Rizikové chování a riziková mládež**

Jako **rizikové chování** můžeme chápat takové chování, které se odlišuje od norem dané společnosti a představuje potencionální riziko poškození zdraví jedince, jeho okolí či celé společnosti. V současné době se rizikové chování jako termín objevuje zejména ve školství. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vydalo pro nadcházející období Národní strategii primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027, ve které jsou vymezeny základní typy rizikového chování následovně:

1. „Agrese, šikana, kyberšikana a další rizikové formy komunikace prostřednictvím multimédií, násilí, domácí násilí, krizové situace spojené s násilím, vandalismus, intolerance, antisemitismus, extremismus, rasismus a xenofobie, homofobie, krádeže, loupeže, vydírání, vyhrožování,

2. záškoláctví,
3. závislostní chování, užívání různých typů návykových látek, netolismus, gambling,
4. rizikové sporty a rizikové chování v dopravě, prevence úrazů,
5. spektrum poruch příjmu potravy,
6. negativní působení sekt,
7. sexuální rizikové chování“ (Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027, 2019, online).

Rizikové chování je velmi široká kategorie, neboť zahrnuje nekázeň při vyučování, vandalismus, ale také závažné projevy agresivního chování, jako je šikana nebo sebevražedné chování. Podle stupně závažnosti se tyto jevy mohou dělit na disociální chování – nepřiměřené, nespolečenské chování, které je možné zvládnout běžnými pedagogickými postupy (např. zlozvyky, vzdorovitost, negativismus, lež), dále asociální chování – porušování společenských norem, které intenzitou nemusí překračovat právní předpisy (např. záškoláctví, útěky nebo závislostní chování) a antisociální chování – protispolečenské jednání, zaměřené proti společnosti a druhým lidem, porušování platných zákonů, kriminalita (např. krádeže, loupeže, vandalství, sexuální delikty, zabití, vraždy nebo vystupňované násilí).

Vedle označení „rizikové chování“ se často objevuje také **„riziková mládež“**. O rizikové mládeži hovoří autoři Matoušek, Matoušková (2011, s. 314), kteří ji definují jako „mládež se zvýšeným rizikem sociálního selhání, tj. disponovaná k delikventnímu chování, drogové závislosti, alkoholismu, patologickému hráčství, k členství v extremistických skupinách a v náboženských sektách.“ Mezi sociální selhání autoři zařazují např. kriminální chování, sebevražedné jednání, předčasné ukončení povinného vzdělávání, nezaměstnanost, těhotenství před dosažením hranice dospělosti apod. Riziková mládež se podle autorů jako vážný sociální problém objevuje až v novo-

věku a souvisí s různými společenskými změnami, např. slábnutím sociální kontroly a fenoménem „skořápkové rodiny“ (Giddens, 2000).

Také Labáth (2001, s. 11) pracuje s označením riziková mládež. Považuje za ni adolescenty, „u kterých je, následkem spolupůsobení více faktorů, zvýšená pravděpodobnost selhání v sociální a psychické oblasti.“ K terminologii pak dodává, že pojem „rizikový“ je dostatečně obsáhlý, aby pokryl širší sociálních problémů mládeže a zároveň celý proces od prvních nenápadných signálů až po závažné problémy adaptace, a navíc není záporně značkový. Do této skupiny pak řadí ty adolescenty, pro které je typické agresivní chování, delikvence či kriminalita, užívání návykových látek a další. Řadí sem také mládež pocházející z dysfunkčních rodin. (Labáth, 2001)

Příčiny rizikového chování jsou multifaktorové, můžeme je spatřovat v osobnosti dítěte, v jeho rodině, ve škole, v nevhodné partě, v lokálním prostředí, či v médiích. Velmi silným činitelem při formování osobnosti dítěte je rodina. Spočívá v zabezpečování pocitu stability, pochopení a úcty mezi členy rodiny. V rámci výchovné funkce rodina zajišťuje podmínky pro základní péči o dítě. Významný je vliv specifického prostředí domova. Úplná a stabilní rodina má předpoklady pro to, aby v ní vyrůstala harmonicky se vyvíjející osobnost. Poslední dobou se pojetí klasické rodiny narušuje tím, že velmi často dochází k rozvodům a rozvratu rodiny či opuštění rodiny jedním z jejích členů. V takové rodině se setkáváme s emocionálním selháním, s nenávisť partnerů, se sporem o výchovu dětí. (např. Mühlpachr, 2008).

## **2 Vybrané projevy rizikového chování dětí a mládeže**

Jako velmi časté se jeví **nerespektování autorit**. Jedná se o jeden z projevů rizikového chování, kdy dítě odmítá respektovat autoritu rodičů, pedagogů či jiných dospělých osob, odmítá jejich pokyny, nastavená pravidla a v dů-

sledku toho se jim nepodřizuje, může se přidružit i slovní nebo fyzická agrese. Nerespektování autorit se často objevuje s dalšími rizikovými jevy a může být také symptomem poruchy chování. Jako rizikové chování vnímáme i **vzdorovitost**. „Jde o neúměrné prosazování osobního názoru v konfrontaci s výchovnou autoritou, nerespektování jejich přání a odmítání poslušnosti. V některých případech dochází k tomu, že žák dělá opak toho, co se po něm vyžaduje“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 396). U některých dětí může být vzdorovitost následkem výchovné zanedbanosti, jiné dítě tak reaguje na nesplnitelné požadavky, které na něho kladou jeho rodiče či pedagogové. Také v případě, že dítě nedokáže na odpovídající úrovni formulovat své názory, mohou být jeho projevy vnímány jako vzdorovitost. Je nutné mít na paměti, že přirozená a zdravá míra vzdorovitosti patří k životním etapám ve vývoji dítěte a dospívajícího.

Častými projevy poruchového chování dětí a dospívajících jsou **lhaní a podvody**. „Vždy je třeba posuzovat, co se skrývá za tím, když žák nemluví pravdu a vědomě klame. V některých případech může jít o nepřiměřené hájení dítěte, které strhává pozornost ostatních tím, že si vymýšlí něco výjimečného“ (Vališová, Kasíková, 2011, s. 397). U mladších dětí bývá lhaní chápáno jako fantazijní hra. „Aby děti mohly lhát, musí mít vyvinutý seberefrenční systém, který jim umožní uvědomit si, co chtějí udělat a jak to může ovlivnit druhé. Schopnost lhát se pravděpodobně neobjevuje dříve než ve dvou letech. Děti ve věku dva a půl let lžou především zatajováním informací, většinou na žádost dospělých. Složitější falzifikace se objevují později. Díky sledování deníkových záznamů se zjistilo, že tříleté děti lžou a používají různé formy lží včetně výmluv a obviňování.“ (Mynaříková, 2013, s. 18). U starších však dochází k tomuto jednání za účelem například soucitu, zvýšení péče nebo vymáhání nějakého úplatku. V běžném životě se s lhaním setkáváme často jako s obraným mechanismem nebo vyhnutím se trestu. Lží

většinou děti reagují na stresovou situaci, ale mohou chtít také na sebe upozornit. U dětí se závažnými poruchami chování se objevuje tzv. patologické lhaní, které je bezdůvodné a opakované, není obrannou reakcí.

**Záškoláctví** je projevem nechuti dítěte ke škole. Může mít dvě podoby, a to impulsivní, kdy dítě předem neplánuje, že nepůjde do školy, nebo jde o plánované záškoláctví. Příčin záškoláctví je několik, jedna z nich je ta, kdy je žák neurotizován prostředím školy, spolužáky, nebo požadavky učitele. Úlohu zde také hraje nedostatečná motivovanost pro školní práci nebo školní zralost. Také nesprávné výchovné působení rodičů je příčinou záškoláctví, protože někteří rodiče dítě nevedou ke školní docházce. Záškoláctví se často rozvíjí v partě a navazují na něho další rizikové projevy chování. „Záškoláctví je již tradičně pojímáno jako porušení řádu školy, ale ve skutečnosti toto provinění vyplývá ze školského zákona, který obsahuje ustanovení o povinné školní docházce“ (Jedlička, Kořa, 1998, s. 46).

**Potulky** jsou chápány jako opuštění domova, většinou navazují na záškoláctví. Děti často bývají motivovány strachem z následků školní neúspěšnosti, nebo strachem z potrestání za nějaké provinění či nežádoucí čin. Sklon k toulkám mají i děti, které nejsou nijak citově vázány k žádnému prostředí. Toulky zpravidla plánují a prostředky získávají podvody, lží a krádežemi. Návyk toulání se velmi těžko odstraňuje, proto i v zařízeních pro výkon ústavní výchovy, kam jsou děti umístěny, útěky a toulky mnohdy opakují, zpravidla ve skupině. „V době, kdy setrvává mimo domov, se většinou nachází ve značné nepohodě, stýká se s podivnými a často nebezpečnými lidmi. Odkázáno samo na sebe může být okolnostmi nuceno se živit drobnými krádežemi či žebrotou; některé děti se dávají i na dráhu prostituce“ (Jedlička, Kořa, 1998, s. 50). Útěky jsou projevem nepřizpůsobivosti a nepřiměřenosti při řešení konfliktních situací, z nichž dítě nevidí východisko. „Útěky nemusí být ničím motivovány, mohou být pouze výrazem duševní

choroby“ (Vágnerová, Klíma, 1985, s. 37). Můžeme je dále rozdělit na reaktivní a chorobné. Reaktivní útěky jsou zkratkovou reakcí na nepříjemnou situaci doma nebo ve škole. Útěk může být impulzivní, kdy dítě reaguje bezprostředně na frustrující situaci, v těchto případech se dítě většinou pohybuje v blízkosti domova nebo u svých známých, jindy může realizovat útěk podle předem připraveného plánu, který je reakcí na nepříznivou situaci.

Častým projevem rizikového chování bývají různé podoby **agresivního chování**. „Agrese může být chápána jako násilné narušení práv jiného člověka, jako ofenzivní jednání nebo procedura, ale také jako asertivní jednání“ (Čermák, 1998, s. 9), oproti tomu agresivita bývá nejčastěji popisována v nejširším slova smyslu jako dispozice k agresivnímu chování. Agresivní projevy se často vyskytují u dětí s disharmonickým vývojem a závažné formy agrese bývají i jedním z diagnostických znaků poruch chování. U dětí a mládeže se často objevuje agrese ve skupinách, která je často spojená s ničením veřejného majetku, vandalismem, krádežemi, s loupežnými přepadeními. Agrese může mít charakter přímého násilí nebo prostřednictvím posunků, slovního projevu, výsměchu či ponižování. Zdroje agrese, vyjma genetických předpokladů, můžeme spatřovat v oblastech jako jsou nenaplněné potřeby, potlačování emocí, nadměrně pečující výchova, nebo nápodoba. Závažnou podobou agrese je **šikana**, která se často spojuje s kyberprostedím ve formě **kyberšikany**.

Současný životní styl je významně propojen s využíváním informačních a komunikačních technologií. Děti a mládež tráví velké množství času na internetu a sociálních sítích, ovšem ne vždy si plně uvědomují možná rizika. Mohou se zde setkat například s prolomením účtu, verbálními útoky, vyhrožováním, zastrašováním, vydíráním, sexuálním obtěžováním nebo ponižováním. Se vzrůstajícím počtem uživatelů internetu se zvyšuje i množství všech

typů kybernetických útoků. Do virtuálního světa vstupují stále mladší a mladší děti. Virtuální svět je pro mladé lidi velmi přitažlivý, na druhou stranu si méně uvědomují možná rizika s ním spojená, jejich uvažování v perspektivě budoucnosti je omezené, důsledky svého chování hůře předjímají (Bělík, Hoferková, 2018).

Stále aktuálním problémem je zneužívání **návykových látek**. Jako tradiční droga se jeví alkohol, jehož spotřebou se v České republice řadíme na první místa celosvětově. Děti se setkávají s alkoholem ve velmi raném věku a v užívání alkoholu u dětí a dospívajících máme opět smutné „prvenství“ (viz výsledky projektu ESPAD). Na ústupu je užívání tabáku, který je ovšem nahrazován jinými formami jako zahříváním tabákem, elektronickými cigaretami, či žvýkacím a porcovaným tabákem. Časté jsou také zkušenosti dětí a dospívajících s konopnými drogami, extází či léky bez lékařského předpisu. Jak už bylo řečeno výše, „klasické“ drogy ustupují **nelátkovým závislostem a hazardnímu hraní**.

Závažným problémem je **syndrom CAN**, neboli syndrom týraného, zneužívaného a zanedbávaného dítěte. Tento syndrom odkazuje na fyzické a psychické týrání, sexuální zneužívání, nebo zanedbávání dítěte. Nejčastější formou tohoto syndromu je zanedbávání, které se může objevovat u rodin s nízkým socioekonomickým statusem. Projevuje se nevhodným oblečením pro konkrétní roční dobu, nedostatečnou hygienou, děti často nemají svačiny, nechodí na obědy, neúčastní se školních výletů a kurzů. Součástí bývá také nedostatečná lékařská (preventivní) péče a zanedbávání povinné školní docházky. I když zanedbávané dítě nemusí být automaticky dítě týrané (psychicky či fyzicky), často se u zanedbávaných dětí objevuje i citové strádání, nevhodný výchovný styl rodičů atd.



### **3 Rizikové chování v současné škole – trendy a souvislosti**

V současné době probíhají četné výzkumy mapující prevalenci rizikového chování dětí a mládeže, které zkoumají také dynamiku, hlavních trendy ve vývoji, posuzují data ve vztahu k vybraným osobnostním rysům i ve vztahu k sociálním aspektům (např. struktuře rodiny nebo trávení volného času). Jedná se o jednorázové výzkumné aktivity akademických pracovníků, odborníků z praxe, i studentů v rámci závěrečných studentských prací, ale také studie opakující se v pravidelných intervalech (např. studie ESPAD, HBSC, ISRD, výzkumy projektu E-bezpečí apod.; výsledky vybraných projektů viz Svoboda Hoferková, Kraus, Bělík, 2022).

Výsledky výzkumů (zejména těch longitudiálních) naznačují zřetelný pokles výskytu rizikového chování u české mládeže (podobně jako v dalších evropských státech) – zejména u pravidelné konzumace návykových látek, ale také u dalších forem rizikového chování včetně delikvence. Znepokojujícím faktem je vyrovnávání zkušeností mezi pohlavími; zatímco v 90. letech 20. století byl výskyt rizikového chování včetně užívání návykových látek vyšší u chlapců, postupně dochází k vyrovnávání rozdílů mezi pohlavími.

Mezi důvody těchto změn můžeme zahrnout pozitivní dopady realizace preventivních programů a dalších opatření. Do popředí se dostává zdravý životní styl. Zřetelný posun nastal v charakteru trávení volného času dětí a mládeže, neboť masivní užívání informačních a komunikačních technologií má zásadní vliv právě na projevy rizikového chování. Redukcí času stráveného s vrstevníky „venku“ dochází k poklesu některých forem rizikového chování. Na tento trend upozornili již Marešová a kol. (2014), kteří ve shodě s kriminology konstatovali, že kriminalita dětí a mladistvých se přesouvá „z ulice na sociální sítě“. Rizikový již není reálný „svět venku“, ale virtuální, do kterého vstupujeme doma, ve škole či ve veřejném prostoru přes počítač nebo mobilní telefon. Je tedy žádoucí, aby výzkumné i preventivní

aktivity byly směřovány zejména tímto směrem. Mezi hlavní změny můžeme tedy zahrnout:

- celkový pokles užívání návykových látek (a delikvence obecně), i když ČR stále překračuje evropský průměr a je na prvních příčkách;
- objevují se nové fenomény – např. elektronické cigarety a zahřívání tabák, energetické nápoje;
- vyrovnávání rozdílů mezi pohlavími;
- změny v trávení volného času: více tráveného času ve virtuální realitě (internet a sociální sítě) a méně stráveného času „venku“;
- objevují se změny životního stylu mládeže: dbání o své zdraví, vzhled, pověst (vliv internetu; názory ostatních na mé chování, činy apod.);
- zvýšení dohledu a kontroly rodičů;
- objevují se rizika spojená s ICT (závislost, kyberšikana, pokles pohybové aktivity atd.). (Svoboda Hoferková, Kraus, Bělík, 2022)

Pro doplnění výše konstatovaného uvádíme data vztahující se k důvodům umístění dítěte do dětského diagnostického ústavu (dále jen DDÚ). Data se týkají dětí ve věku 6–16 let vybraného DDÚ, které byly do toho zařízení umístěny v letech 2018–2020, na základě předběžného opatření nařízeného soudem, nebo rozhodnutí soudu o nařízení ústavní nebo ochranné výchovy. Tyto děti bývají do zařízení předávány svými rodiči, popřípadě zákonnými zástupci, někdy také soudními vykonavateli a pracovníky OSPODu. Diagnostický ústav slouží v první řadě jako zařízení, které vypracuje komplexní diagnózu dítěte a doporučí další pře/výchovný postup.

**Tabulka 1** *Důvody umístění dětí ve vybraném DDÚ v letech 2018–2020*

Druhy rizikového chování		Počet případů v konkrétním roce		
		2018	2019	2020
1.	<b>Agresivní chování</b>	<b>52</b>	<b>46</b>	<b>49</b>
2.	Krádeže	15	13	17
3.	Lhaní a podvody	20	24	23
4.	<b>Nerespektování autorit</b>	<b>54</b>	<b>50</b>	<b>56</b>
5.	Patologické hráčství	5	7	4
6.	Poruchy příjmu potravy	2	4	7
7.	Potulky a útěky	35	26	29
8.	Rizikové chování v kyberprostředí	33	37	39
9.	Sebevražedné a sebepoškozující jednání	7	5	7
10.	Sekty a sektářství	0	1	0
11.	Sexuálně rizikové chování	26	19	21
12.	Syndrom CAN	36	38	35
13.	Šikana	22	19	22
14.	Užívání a distribuce drog	24	27	28
15.	Užívání alkoholu	8	9	6
16.	Vandalismus	5	7	5
17.	Vzdorovitost	29	30	32
18.	<b>Záškoláctví</b>	<b>53</b>	<b>48</b>	<b>53</b>
19.	Závislosti na internetu a počítači	10	13	20

Zdroj: Interní dokumentace vybraného DDÚ

V tabulce jsou uvedeny všechny důvody, proč byly děti umístěny do vybraného DDÚ v letech 2018–2020. Jak je z tabulky patrné, největší příčinou bývá nerespektování autorit (54 dětí). Jako druhý nejčastější důvod pro umístění

dítěte do DDÚ se ukazuje záškoláctví, které může mít mnoho podob (klasické záškoláctví, záškoláctví s krytím rodičů i odmítání školy způsobené fobickou úzkostnou poruchou). Jako třetí důvod, proč byly děti umístovány do vybraného DDÚ, bylo agresivní chování (nejčastěji vůči spolužákům, učitelům). Mezi další časté důvody patří potulky a útěky dětí (často spojené se záškoláctvím), rizikové chování v kyberprostředí (kyberšikana, sexting apod.) a vzdorovitost (které se často kombinuje s nerespektováním autorit). Jako velmi závažným důvodem se jeví syndrom CAN – dítě může zažívat přímé fyzické či psychické týrání, sexuální zneužívání, ale může být také zanedbáváno. Užívání návykových látek ustupuje do pozadí na úkor jiných projevů rizikového chování, zejména jevů spojených s kyberprostředím.

Je patrné, že důvody pro pobyt dítěte v diagnostickém ústavu se stále opakují, byť s mírnými výkyvy. Nejčastěji se však jedná o tyto druhy rizikového chování: nerespektování autorit, záškoláctví a agresivní chování. Je třeba říci, že důvodů bývá ve většině případech více a často se kombinují (např. nerespektování autorit, záškoláctví, agresivní chování). Je patrné, že tyto důvody víceméně kopírují výsledky jiných výzkumů mapujících prevalenci rizikového chování dětí a mládeže.

## **Závěr**

Článek nabízí čtenářům teoretické ukotvení širokého pojmu rizikového chování, které se objevuje u dětí a mládeže. Drobná sonda do důvodů umístování dětí do vybraného dětského diagnostického ústavu v letech 2018 až 2020 ukázala, že hlavními důvody pro umístění do diagnostického ústavu jsou zejména nerespektování autorit, záškoláctví a agresivní chování. Tyto výsledky jsou v podstatě shodné s výsledky jiných (i opakujících se) výzkumů, které poukazují na to, že podoba rizikového chování dětí a mládeže se mění,

zejména vlivem informačních a komunikačních médií. Jistý vliv měla nepochybně pandemie covid, ovšem dopady na (rizikové) chování dětí a mládeže budeme moci jistě popsat až v následujících letech.

Příspěvek je publikačním výstupem projektu specifického výzkumu *Změny ve využití výchovných metod a postupů v prevenci rizikového chování vlivem krize po roce 2020 (2106/2021–2022)* řešeného na Pedagogické fakultě Univerzity Hradec Králové v letech 2021–2022.

### **Použité zdroje:**

BĚLÍK, Václav a SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava. *Prevence rizikového chování žáků z pohledu pedagogů*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2018. 142 s. ISBN 978-80-7435-726-8.

ČERMÁK, Ivo. *Lidská agrese a její souvislosti*. Žďár nad Sázavou: Fakta, 1998. 204 s. ISBN 80-902614-1-8.

JEDLIČKA, Richard a KOŤA, Jaroslav. *Analýza a prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže: aktuální problémy výchovy*. Praha: Karolinum, 1998. 169 s. ISBN 80-7184-555-8.

KRAUS, Blahoslav a HRONCOVÁ, Jolana. *Sociální patologie*. Vyd. 2. Hradec Králové: Gaudeamus, 2007. 325 s. ISBN 978-80-7435-080-1.

LABÁTH, Vladimír. *Riziková mládež: možnosti potenciálních změn*. Praha: Soci-ologické nakladatelství, 2001. 157 s. ISBN 80-85850-66-4.

MAREŠOVÁ, Alena a kol. *Analýza trendů kriminality v roce 2013*. Praha: Institut pro kriminologii a sociální prevenci, 2014. 121 s. ISBN 978-80-7338-142-4.

- MATOUŠEK, Oldřich a MATOUŠKOVÁ, Andrea. *Mládež a delikvence: možné příčiny, struktura, programy prevence kriminality mládeže*. Vyd. 3., aktualiz. Praha: Portál, 2011. 336 s. ISBN 978-80-7367-825-8.
- MŠMT. *Národní strategie primární prevence rizikového chování dětí a mládeže na období 2019–2027* [online]. Praha, 2019 [cit. 2020-15-12]. Dostupné z: [https://www.msmt.cz/uploads/narodni\\_strategie\\_primarni\\_prevence\\_2019\\_27.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/narodni_strategie_primarni_prevence_2019_27.pdf).
- MÜHLPACHR, Pavel. *Sociopatologie*. Brno: Masarykova univerzita, 2008. 194 s. ISBN 978-80-210-4550-7.
- MYNAŘÍKOVÁ, Lenka. *Psychologie lži*. Praha: Grada, 2015. 198 s. ISBN 978-80-247-5472-7.
- PRŮCHA, Jan, ed. *Pedagogická encyklopedie*. Praha: Portál, 2009. 935 s. ISBN 978-80-7367-546-2.
- SVOBODA HOFERKOVÁ, Stanislava, KRAUS, Blahoslav a BĚLÍK, Václav. *Aktuální otázky sociální patologie a sociální pedagogiky 1*. Hradec Králové: Gaudeamus, 2022. 124 s. ISBN 978-80-7435-884-5.
- VÁGNEROVÁ, Marie a KLÍMA, Petr. *Kapitoly z patopsychologie dítěte: skripta pro posl pedagog. fak.* Praha: Univerzita Karlova, 1985. 188 s.
- VALIŠOVÁ, Alena, KASÍKOVÁ, Hana a BUREŠ, Miroslav. *Pedagogika pro učitele*. 2., rozš. a aktualiz. vyd. Praha: Grada, 2011. 456 s. ISBN 978-80-247-3357-9.

## **Autoři:**

Mgr. et Mgr. Stanislava Svoboda Hoferková, Ph.D., LL.M.

Ústav sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

stanislava.hoferkova@uhk.cz

Bc. Jan Palička,

student programu Sociální pedagogika

Ústav sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

jan.palicka@uhk.cz

Bc. Linda Špášová,

studentka programu Sociální pedagogika

Ústav sociálních studií

Pedagogická fakulta Univerzity Hradec Králové

linda.spasova@uhk.cz

Název: Acta sociopathologica VII: Sociálně výchovná práce s rodinou a mládeží. Sborník odborných statí Ústavu sociálních studií Pedagogické fakulty UHK

Rok a místo vydání: 2023, Hradec Králové

Vydání: první

Počet stran: 189

Editoři: Iva Jedličková, Martin Knytl

Vydalo nakladatelství Univerzity Hradec Králové, Gaudeamus jako svou 1837. publikaci.

ISBN 978-80-7435-903-3 (online; pdf)

ISBN 978-80-7435-902-6 (brožovaná vazba)